

MAGDALENA PIEKLARZ-THIEN

Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven¹ Kompetenz im philologischen Fremdsprachenunterricht. Beispiel ‚sprachliche Höflichkeit‘

Celem artykułu jest dyskusja nad wybranymi aspektami związanymi z kształceniem kompetencji pragmatyczno-dyskursywnej w ramach kształcenia neofilologicznego. Na przykładzie grzeczności językowej jako kategorii pragmatyczno-dyskursywnej wykazuję, iż filologiczne kształcenie językowe w większym stopniu niż kształcenie językowe w innych kontekstach powinno być ukierunkowane na problemy związane z użyciem języka (parole) i tym samym wspieranie wiedzy pragmatyczno-dyskursywnej. W artykule podejmuję próbę zarysowania ram, w których należałoby sytuować problematykę świadomości komunikacyjnej i kompetencji pragmatyczno-dyskursywnej, a jednocześnie wyzwania, jakie stoją przed akademicką dydaktyką języków obcych, a w szczególności zaś kształceniem filologicznym.

Das Ziel des Beitrags ist es, einige Aspekte der Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz im philologischen Sprachunterricht zu diskutieren. Am Beispiel der sprachlichen Höflichkeit, die ein pragmatisches und diskursives Phänomen ist, wird aufgezeigt, dass der philologische Sprachunterricht stärker als der Sprachunterricht in anderen Lehr- und Lernkontexten das Augenmerk auf die Sprachverwendung (parole) und die damit verbundene pragmatische und diskursive Wissensvermittlung lenken muss. Vor diesem Hintergrund wird überlegt, wie die kommunikative Bewusstheit sowie pragmatisch-diskursive Kompetenz im philologischen Sprachunterricht gefördert werden können.

¹ Der Begriff ‚Diskurs‘ und das von ihm abgeleitete Attribut ‚diskursiv‘ bezieht sich hier in allgemeiner Lesart auf die Kommunikationsform Gespräch als dem typischen Vorkommensort für spontan gesprochene Sprache. Unter einem Diskurs verstehe ich mit ZIFONUN et al. (1997:161) diejenige mündliche Form sprachlicher Kommunikation, die an das Hier und Jetzt der aktuellen Sprechsituation, an Ko-Präsenz und Handlungskoordination von Sprecher(n) und Hörer(n) gebunden ist.

The article attempts to provide accounts of academic discourse in teaching communicative skills. Applying a discursive approach to the category of politeness, the authors try to show how this discourse is constructed from the point of view of pragmatics. It is argued that in teaching communicative competences it is more essential to take into consideration speech (parole) problems than language ones. Meanwhile, such approach, concludes the article, seems to be the challenge for both methodologists and linguists.

Zum Forschungsbereich ‚sprachliche Höflichkeit‘ sind in den vergangenen Jahren zahlreiche literaturwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche, linguistische sowie fremdsprachendidaktische Arbeiten erschienen (z. B. LÜGER 2001; KIMMICH / MATZAT 2008; EHRHARDT / NEULAND 2009; ENGEL / TOMICZEK 2010). Dies beweist nicht zuletzt den hohen wissenschaftlichen, sondern auch anwendungsorientierten Bedarf der Auseinandersetzung mit dieser Thematik (vgl. SIMON 2009). Das steigende Interesse an diesem Konstrukt betrifft jedoch nicht nur die Forschung, sondern in zunehmendem Maße auch die sprachbezogene Lehre im In- und Ausland. Dies äußert sich u. a. in der Bestrebung, spezifische Module und Seminare in den philologischen Studiengängen einzuführen, in denen man die Ebene des Sprachsystems und der Vermittlung der sprachsystematischen Grammatik immer häufiger um pragmatische und diskursive Aspekte ergänzt. Damit sollen Philologien einerseits der interkulturellen Gesprächs- und Textkompetenz als Schlüsselqualifikationen beim institutionellen Spracherwerb Rechnung tragen und sich andererseits der Verantwortung stellen, Studierenden, die später als Lehrer, Sprach- und Kulturmittler tätig sein wollen, eine adäquate Ausbildung anzubieten.

Vor diesem Hintergrund will der Beitrag die Bedeutung einer differenzierten Behandlung der pragmatischen und diskursiven Phänomene im Rahmen der philologischen Sprachausbildung herausstellen. Am Beispiel der sprachlichen Höflichkeit, die ein pragmatisches und diskursives Phänomen ist, wird aufgezeigt, dass der philologische Sprachunterricht stärker als der Sprachunterricht in anderen Lehr- und Lernkontexten das Augenmerk auf die Sprachverwendung (parole) und die damit verbundene pragmatische und diskursive Wissensvermittlung lenken muss.² Es wird davon ausgegangen, dass Philologen

² Die Problematik der pragmatischen und diskursiven Kompetenz wird in der Fremdsprachendidaktik seit ca. dreißig Jahren unter dem Ansatz der kommunikativen Kompetenz bzw. der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit diskutiert. Allerdings liegt diesen Konzepten zum Teil ein stark vereinfachtes und veraltetes Verständnis von Kommunikation zugrunde, das die Rolle von Sprache im Rahmen kommunikativer Akte und diskursiver Wirklichkeitskonstruktionen kaum berücksichtigt (vgl. SCHMENK 2007).

die Fähigkeit erwerben sollen, sprachliche Strukturen zu erkennen und deren Bedeutungen und Funktionen im engeren Kontext von Gesprächen und Texten sowie im weiteren Kontext gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse zu reflektieren. Dazu bedürfen sie aber einer Begrifflichkeit, Konfrontierung und Perspektivierung³, die über die rein sprachsystematische, stark schriftlichkeitsbelastete und distanzsprachliche Herangehensweise hinausgeht.

Ausgehend von Überlegungen zum Begriff und Konzept der philologischen Sprachkompetenz (Abs. 1) soll zuerst der Stellenwert der Vermittlung von pragmatischen und diskursiven Phänomenen sowie der Förderung diesbezüglicher Kompetenzen im philologischen Fremdsprachenunterricht (FSU) diskutiert werden (Abs. 2). Im Weiteren soll ein Aspekt der in interkulturellen Kommunikationssituationen besonders relevanten Problematik des sprachlichen Handelns ins Zentrum der Reflexion rücken: nämlich die Erfassung, Deutung und Modellierung von sprachlicher Höflichkeit (Abs. 3-4). Das hierzu entwickelte Konzept der reflexiven Auseinandersetzung mit sprachlicher Höflichkeit zur Förderung der kommunikativen Bewusstheit sowie der pragmatisch-diskursiven Kompetenz im philologischen FSU kann als Beitrag zur Diskussion über philologische Sprachdidaktik verstanden werden (Abs. 5).

1. Allgemeine Vorüberlegungen zur philologischen Sprachkompetenz⁴

Die Vermittlung einer angemessenen Sprachkompetenz ist im Germanistikstudium im nicht-deutschsprachigen Raum eine der zentralen Problemstellungen. Daher verwundert es, dass die Frage nach der Sprachausbildung im philologischen Studium und ihrer konzeptionellen Ausrichtung in der Forschungsliteratur so selten aufgegriffen wird.⁵ Die Fundierung und Beschrei-

³ Zu Potenzialen der Perspektivierung der Sprachstruktur ausführlich in DÜRSCHIED (1999). Ich stimme mit Dürscheid überein, dass den Lernenden Hinweise an die Hand gegeben werden müssen, welche Konstruktionen sie wählen können, um einen außersprachlichen Sachverhalt nicht nur grammatisch korrekt, sondern auch situationsangemessen zu verbalisieren. Ein Wörterbuch der Situationsvalenz, eine Grammatik der Situationsperspektivierung könnte diesen Erfordernissen gerecht werden.

⁴ Zu diesem Thema auch in PIEKLARZ (2011).

⁵ Die einzige neuere Publikation zu diesem Thema ist die von MIODUNKA (2008) herausgegebene Podiumsdiskussion (Teilnehmer: Dębski, Górka, Tabakowska,

bung des Konstrukts ‚philologische Sprachkompetenz in der Auslandsgermanistik‘ liegt nur in Ansätzen vor, auch wenn Philologen mancherorts in großer Zahl und dazu mit sprachlich herausragenden Ergebnissen, wie das Beispiel der polnischen Germanistik belegt, ausgebildet werden. Wie JOACHIMSTHALER (2001:80) konstatiert, ist die publizierte wissenschaftliche Beschäftigung mit der sprachdidaktischen Seite der Hochschuldidaktik sehr gering, und sie konzentriert sich dann bezeichnenderweise meist auf eigentlich schuldidaktische Teilübungen, die in der Germanistik selbst nur noch gelegentlich durchgeführt werden. Diese Situation ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die eigentlichen Träger des sprachdidaktischen Unterrichts, Lehrende und wissenschaftliche Mitarbeiter, eine nur auf schulische Kontexte abzielende Fremdsprachendidaktik und keine Ausbildung in germanistikrelevanten hochschuldidaktischen Fragen erfahren (JOACHIMSTHALER 2001:81). Sie publizieren daher vorwiegend über Probleme des Fremdsprachenunterrichts für Anfänger und Schüler und selten über hochschuldidaktische Probleme.

Auch wenn sich die bestehende fremdsprachendidaktische Forschungsliteratur zur philologischen Sprachkompetenz selten äußert, unterliegt es keinem Zweifel, dass sich die philologische Fremdsprachenausbildung aufgrund ihrer Zielsetzung, Intensität und Themenwahl stark von anderen Lern- und Vermittlungsformen (wie DaF in anderen Kontexten: studienbegleitender FSU, schulischer FSU, Sprachkurse im privaten und institutionellen Bereich etc.) unterscheidet. Philologische Sprachkompetenz impliziert ein Bild von Sprache in ihrer Varianz, Vielgestaltigkeit und Funktion sowie Bewusstheit von spezifischen Normen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Textsorten und Registern. Philologen sollten sowohl mündlich als auch schriftlich eine hervorragende Kompetenz wie auch ein ausgebildetes Sprachbewusstsein („language awareness“, LA⁶) aufweisen. Der ‚language awareness‘ kommt dabei eine besondere Rolle zu. Sie (ihre Qualität, ihr Umfang und Grad) kann als ein entscheidendes Kriterium gelten, das die philologische Sprachkompe-

Wilczyńska, Pędich, Niżegorodcew u. a.). über philologische Sprachausbildung in Polen.

⁶ ‚Language awareness‘ wird in der Forschungsliteratur als ‚Sprachreflexion‘, ‚Sprachbewusstheit‘, ‚-sein‘, ‚Sprachlernbewusstheit‘, ‚Sprachaufmerksamkeit‘, ‚Sprachbegegnung‘, ‚Sprachsensibilisierung‘, ‚Reflexion über Sprache‘, ‚Sprachbetrachtung‘ u. a. gedeutet. Die Termini werden dabei oft ganz unterschiedlich semantisch gefüllt. Für die Zwecke der vorliegenden Ausführungen wird keine begriffliche Trennung vorgenommen.

tenz von der Sprachkompetenz, die in anderen Kontexten unter anderen Bedingungen und Zielsetzungen erworben wird, deutlich hervorhebt.

Grundlegend für die Bestimmung von LA in jedem Lehr- und Lernkontext ist dabei die Konzeptualisierung von Sprache, die jeglichen didaktischen und methodischen Entscheidungen zugrunde gelegt werden sollte. Wenn man fremdsprachendidaktische Forschungsliteratur sichtet und auch Lehrende und Lernende zu ihrem Verständnis von Sprachbewusstheit befragt, stellt man jedoch fest, dass der Begriff meistens so interpretiert wird, als ob er ausschließlich Bewusstheit auf den Ebenen der Phonologie, Morphosyntax und Lexik umfassen würde. Die Ebenen der Pragmatik und des Diskurses werden oft ausgespart. Holistische Konzeptionen von Sprachbewusstheit, in denen das Verständnis von Sprache nicht nur sprachsystematische Aspekte umfasst, liefern KNAPP-POTTHOFF (1997) und HOUSE (1997). KNAPP-POTTHOFF (1997:13f.) schlägt folgende Kategorisierung von Sprachbewusstheit vor, die Sprache sowohl im Sinne von Sprachsystem (*langue*) als auch im Sinne von Sprachverwendung (*parole*) impliziert:

- LA als ‚Sprachstrukturbewusstheit‘ (differenzierbar z. B. in ‚Muttersprachstrukturbewusstheit‘ und ‚Fremdsprachenstrukturbewusstheit‘);
- LA als ‚Sprachvariationsbewusstheit‘ (im soziolinguistischen Sinn)
- LA als ‚Lernersprachbewusstheit‘
- LA als ‚Sprachverwendungsbewusstheit‘ (im pragmatischen Sinn)
- LA als ‚Kommunikationsbewusstheit‘ (differenzierbar in ‚interkulturelle Kommunikationsbewusstheit‘ und ‚Lernersprachkommunikationsbewusstheit‘)
- LA als ‚Lernbedarfsbewusstheit‘
- LA als ‚Sprachlernprozessbewusstheit‘.

Diese breit gefächerte Auffassung von LA, die auch pragmatische und diskursive Aspekte impliziert, bietet sich besonders für den universitären, philologischen Kontext an. Eine andere, ebenfalls für die philologische Sprachausbildung relevante Konzeption der LA legt HOUSE (1997) vor. Sie bezieht ihr Verständnis von Sprachbewusstheit noch stärker auf Aspekte der Sprachverwendung als auf das Sprachsystem und verortet Sprachbewusstheit als Bewusstheit von Sprache im Gebrauch, d. h. Sprache-in-Funktion-in-Situation-im-kulturellen Kontext (HOUSE 1997:68). Ihr Konzept der *kommunikativen Bewusstheit* berücksichtigt neben dem situativen (Mikro-)Kontext auch den kulturellen (Makro-)Kontext von Äußerungen. In diesem Zusam-

menhang spricht sie von kontextbedingten sprachlichen Phänomenen, die der Realisierung und Interpretation kommunikativer Handlungen zugrunde liegen, wie Routinen, Gambits, Diskursstrategien, Höflichkeit und Direktheit, Konversationsmaximen, Diskurskohärenz sowie soziopragmatischen Phänomenen wie den soziolinguistischen Variablen soziale Distanz und Dominanz und den durch soziale Konventionen determinierten Rechten und Pflichten der Interaktanten oder dem Grad der Zumutung (HOUSE 1997:69). Klärungsbedürftig ist in dieser Hinsicht noch die Frage nach dem didaktischen „Wie“ der Förderung einer so verstandenen Sprachbewusstheit. Ich gehe mit JOACHIMSTHALER (2001:86) davon aus, dass Sprachbewusstheit sich am besten in der bewussten (mündlichen wie schriftlichen, monologischen wie dialogischen) Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen und sprachinternen Bedeutungsmustern selbst und in der linguistischen Analyse sprachlicher Strukturen oder der literaturwissenschaftlichen Ausleuchtung bedeutungskonstituierender oder -nuancierender Sprachtechniken entwickeln kann.⁷ So gesehen ist eine explizite Kognitivierung und Bewusstmachung fremdsprachlicher Regeln und Normen als dominierendes Lehr- und Lernverfahren im philologischen Fremdsprachenunterricht begründet. Die Förderung der Sprachbewusstheit ist damit ein sinnvolles, eigenständiges Lernziel, das nicht nur einfach nebenbei, sondern in speziellen Lehrveranstaltungen verfolgt werden sollte, wie auch BICKES (2009:465) ausführt:

Gerade im wissenschaftlich geprägten, akademischen Milieu erscheint es daher sinnvoll, ergänzend zur sprachpraktischen Einübung studienrelevanter kommunikativer Fertigkeiten in zusätzlichen, begleitenden **kognitivistischen Lehrveranstaltungen** auf einem angemessenen Abstraktionsniveau gemeinsam mit den ausländischen Lernenden über die sie umgebenden gesellschaftlichen Symbolisierungsweisen und zielsprachlichen Kodifizierungstypen zu reflektieren. (Hervorhebung – M.P.)

Auch wenn eine solche auf Sprachverwendung ausgerichtete Didaktik kein einfaches Postulat darstellt und weiterer Erforschung, Begründung und anschließender Ausarbeitung von methodischen Konzepten, Curricula und entsprechenden Lehrmaterialien bedarf, ist sie für die Förderung der philologischen Kompetenz der angehenden Lehrer, Sprach- und Kulturmittler aufgrund ihrer Sprachlernbiographie, Motivation und Zielsetzung unerlässlich. In der philologischen Sprachausbildung geht es doch, so NEULAND (2007:431),

⁷ Joachimsthaler spricht hier von sprachpraktischem Scharfsinn.

Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz

[...] nicht mehr allein um das kommunikative Können und um das effektive, wirkungsorientierte Kommunizieren und Durchsetzen der eigenen Interessen. Vielmehr sollen kommunikatives Können und kommunikatives Wissen, produktive und **reflexiv-analytische Kompetenzen** so miteinander verbunden werden, dass die Förderung von Gesprächskultur auch Aspekte von kommunikativer Ethik, Höflichkeitsmaximen und interkultureller Verständigung implizieren kann. (Hervorhebung – M.P.)

Die Förderung dieser reflexiv-analytischen Kompetenzen stellt eine große Herausforderung für die philologische Fremdsprachendidaktik dar, die die Implementierung der Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung, linguistischen Gesprächsanalyse, mündlichen Kommunikation, kontrastiven Linguistik, interpretativen Sozio- und Pragmalinguistik u. a. dauernd anstreben sollte. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einen Bezug herzustellen zwischen der Erforschung des mündlichen Sprachhandelns einerseits und der Vermittlung von Wissen über Sprache und der Förderung sprachlicher Kompetenzen im philologischen Fremdsprachenunterricht andererseits. Damit soll der Stellenwert der breit verstandenen Linguistik für die Fremdsprachendidaktik konturiert werden.

2. Pragmatische und diskursive Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Die Frage der pragmatischen und diskursiven Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht wird erst seit den 70er Jahren des 20. Jhd.s mit dem Schlagwort ‚kommunikative Wende‘ stärker aufgegriffen. Das kommunikative Paradigma in der Fremdsprachendidaktik hatte seine Ursprünge in dem Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ von HYMES (1966, 1972) und HABERMAS (1971) sowie in dem Ansatz ‚functional-notional syllabus‘ von WILKINS (1972). Das damalige Verständnis von Kommunikation⁸ scheint uns aber heute ziemlich vereinfacht und nicht präzise genug, auch wenn man mit ihm den Fremdsprachenunterricht revolutioniert und modernisiert hat.⁹ Diese

⁸ Auch wenn Hymes und Habermas' Überlegungen zentral für Gedanken zur kommunikativen Kompetenz und zur Disziplin Fremdsprachendidaktik sind, wurden sie als fachfremd auf das Fremdsprachenlernen übertragen, was zahlreiche Missverständnisse und Unklarheiten zur Folge hatte. SCHMENK (2007) plädiert daher für eine intensivere Beschäftigung mit der Dimension des Kommunikativen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

⁹ Damit ist eine Reihe sehr positiver Wandlungen im Fremdsprachenunterricht gemeint, wie z. B. im Bereich der Themen und Inhalte, der Übungen und Aufga-

Einschätzung lässt sich auf den damaligen Entwicklungsstand der Fremdsprachendidaktik und ihrer relevanten Bezugsdisziplinen zurückführen. Da die sogenannten Bindestrich-Linguistiken wie Pragma-, Sozio-, Text- und Gesprächslinguistik, Varietätenlinguistik, Interaktionale Linguistik etc., wie auch die anderen relevanten Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik wie mündliche Kommunikation, Gesprochene-Sprache-Forschung, Ethnographie der Kommunikation, interkulturelle Kommunikation etc. damals versucht haben, sich zu etablieren, konnte man von der Rezeption ihrer Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik lange noch nicht sprechen. Auch wenn inzwischen fremdsprachendidaktische Forschungen zu pragmatisch-diskursiven Phänomenen (in Deutschland insbesondere von House, House / Kaspar, Henrici, Edmondson, Lüger, Kotthoff) vorliegen, wird der bewussten und expliziten Behandlung dieser Phänomene im Fremdsprachenunterricht immer noch viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies liegt, so HOUSE (2000:116), zum einen an der ungenügenden Rezeption langjähriger Forschungen in diesem Bereich, wodurch dann auch die Bewusstheit der Wichtigkeit pragmatisch-diskursiver Phänomene nicht erkannt wird.

Da sich Pragmatikerwerb und Grammatikerwerb gegenseitig bedingen¹⁰, muss in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Grammatik im Fremdsprachenunterricht erwähnt werden, die gerade in den letzten Jahrzehnten unter dem Einfluss der kommunikativ-pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft und unter dem Stichwort des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts intensiv diskutiert wurde und bisweilen in Verruf gekommen ist (vgl. HELBIG 1992; HESSKY 1994; THURMAIR 2004). Je nach aktuellem Trend im Fremdsprachenunterricht hat man für mehr oder weniger (bis hin zu keiner) Grammatik plädiert. Es wurde eine explizitere oder eine implizitere Vermittlung gefordert. Auch bezüglich ihres Umfangs (Morphosyntax, Semantik, Pragmatik, Varietäten etc.) gab es und gibt es immer noch Kontroversen. Es gibt z.B. zurzeit keine endgültige Lösung für eine ange-

ben (Dialoge, Simulationen, Rollenspiele), der Integration von Grammatik als bedeutungstragender Dimension von Sprache sowie auch der Lehr- und Lernkonzepte (z. B. Lernerzentrierung, Lernautonomie).

¹⁰ Dieser Prozess lässt sich vor allem im muttersprachlichen Erwerb beobachten. Im Kontext des institutionellen Fremdsprachenlernens im Ausland kann man nur beschränkt vom gleichzeitigen und gleichwertigen Erwerb von Grammatik und Pragmatik sprechen. Vor allem das fortgeschrittene Fremdsprachenlernen erfordert eine explizite und verstärkte Vermittlung von pragmatischen und diskursiven Phänomenen.

messene Integration der gesprochenen Sprache in die Grammatikschreibung. Heute besteht aber kein Zweifel daran, dass Grammatik für das institutionelle erwachsenengemäße Fremdsprachenlernen unverzichtbar ist, auch wenn es keine klar abgrenzbare und einheitliche Auffassung von Grammatik in den sprachwissenschaftlichen Disziplinen, geschweige denn in der Fremdsprachendidaktik, gibt. Im Einklang mit der seit langem anerkannten und postulierten Lernerzentrierung wie auch der bestehenden großen Vielfalt der Bedürfnisse, Zielsetzungen, Sprachbiographien und Potenziale unterschiedlicher Lerngruppen versucht man die Konzeption von Grammatik für unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte zu bestimmen, was auch BERDYCHOWSKA (2004:12) mit ihrer Auffassung von Grammatik im Germanistikstudium im Ausland tut:

Generell geht es um eine Grammatik der deutschen Sprache, die nicht (als Grammatik des Sprachsystems) auf die Systemeigenschaften beschränkt bleibt, sondern eine Erweiterung auf interaktionale Aspekte der Kommunikation erfährt im Sinne der Miteinbeziehung des illokutiven Potentials von Äußerungen (als **Grammatik der Illokution**) und die mit der Berücksichtigung der im Verhalten des Adressaten bewirkbaren Veränderungen (als **Grammatik der Perlokution**) die Grenzen der Möglichkeit einer linguistischen Beschreibung erreicht. (Hervorhebung – M.P.)

Diese stark pragmatisch orientierte Definition von Grammatik ist auf Überlegungen von AUSTIN (1962) zurückzuführen, der in seiner Vorlesung *How to do Things with Words* die konkreten Sprechhandlungen klassifiziert hat.¹¹ Dabei unterscheidet er den lokutionären Akt (Äußerung eines Satzes mit einem bestimmten Bedeutungsgehalt), den illokutionären Akt (Absicht, die mit der Äußerung des jeweiligen Satzes verfolgt wird) und den perlokutionären Akt (Wirkung des illokutionären Aktes auf den Gesprächspartner). Das Illokutive interessiert auch sprachsystematische Grammatiker wie HELBIG (1992:151), der auf die Relevanz der Erforschung der kommunikativen Regeln hinweist und aufzeigt, dass es nicht nur grammatische (morphosyntaktische) Normen sind, auf die es beim Fremdsprachenlernen ankommt. Mit dem folgenden Beispiel veranschaulicht er die Notwendigkeit der Vermittlung der pragmatischen Phänomene im Fremdsprachenunterricht:

¹¹ Auf dem Grundgedanken von Austin baut das Searle'sche Programm auf, das weitere Klassifikationen und Taxonomien von Illokutionen darstellt. Eine fundierte und leserfreundliche Einführung in die Sprechakttheorie liefert STAFFELDT (2008).

- (4) A: *Kannst Du mir sagen, wie spät es ist?*
B: **Ja, ich kann es dir sagen.*
- (5) A: *Kannst du das Fenster öffnen?*
B: **Ja, ich kann das Fenster öffnen.*

Helbig kommentiert die Aussagen wie folgt: Auch wenn die Antworten unter B grammatisch richtig sind (jede Grammatik schreibt und muss schreiben, dass auf Entscheidungsfragen mit Satzäquivalenten und/oder Sätzen geantwortet wird), sind sie kommunikativ inadäquat. Bei (4) wird als Antwort eine konkrete Uhrzeit erwartet, bei (5) gar eine nonverbale Reaktion. Das zweite Beispiel von HELBIG (1992:151) belegt diesmal die Relevanz der diskursiven Phänomene:

- A: *Hast du den Vater besucht?*
B: (a) *Ja, ich habe den Vater besucht.*
(b) *Ich habe ihn besucht.*
(c) *Habe ich. / Das habe ich.*
(d) *Habe ich gemacht. / Das habe ich gemacht.*
(e) ** Habe besucht.*
(f) ** Habe gemacht.*

Hier muss man ebenfalls Helbig zustimmen, wenn er behauptet, dass die Antworten (a) und (b), die vielfach in Lehrbüchern als einzig mögliche angegeben werden, zwar standardsprachlich korrekt, aber etwa in der Alltagssprache des Dialogs kaum üblich sind. In dieser Textsorte werden Reduzierungen vorgenommen (wie in c und d), die aber wiederum nicht beliebig sind (e und f sind ausgeschlossen), sondern besonderen Regularitäten unterliegen – Regularitäten, die sich jedoch erst vor dem Hintergrund (und in Abweichung von) der Grammatik der Standardsprache beschreiben lassen.

Pragmatische und diskursive Phänomene werden im institutionellen Lehr- und Lernkontext in der Regel nicht erworben, sind aber im Rahmen eines Kognitivierungsprozesses erlernbar.¹² Hierbei stehen für Lehrende mehrere

¹² Zur Frage der Verwendung und Entwicklung pragmatischer Diskursphänomene in der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion hat vor allem House eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, die die Wirksamkeit metalinguistischer und metapragmatischer Bewusstmachung im universitären Fremdsprachenunterricht nahelegen (HOUSE / KASPER 1981; HOUSE 1983, 1996, 1997, 2000). In ihren Untersuchungen haben sich direkte Instruktionen, verbunden mit retrospektiven Diskussionen im Vergleich zu ungesteuerter extensiver Praxis als lernfördernder erwiesen.

Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz

Optionen für den Vermittlungsprozess zur Verfügung: Sie können eine Meta-diskussion initiieren und diskursive und pragmatische Phänomene relativ abstrakt diskutieren lassen, sie können ‚Ratespiele‘ durchführen, bei denen unterschiedliche Äußerungen zusammengefügt werden müssen, und sie können Lernende authentische Gespräche unter pragmatischen und diskursiven Gesichtspunkten untersuchen und deuten lassen. Trotz der Schwierigkeit, pragmatische und diskursive Phänomene und Strategien direkt zu vermitteln, sollten fortgeschrittene Lernende ermutigt werden, ihre pragmatisch-diskursive Kompetenz weiter auszubauen und einer möglichen Stagnation beim Fremdspracherwerb (Fossilierung) vorzubeugen. Entscheidend für den Aufbau dieser Kompetenz ist die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, d. h. der Befähigung zur Erkennung und Interpretation von sprachlichen Indikatoren in den Redebeiträgen des Gesprächspartners.

Wie ist die pragmatisch-diskursive Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Kontext zu deuten? Ich entscheide mich zuerst für die getrennte Auslegung der beiden Teilbegriffe: ‚Pragmatische Kompetenz‘ zeigt sich darin, dass wir in der Lage sind, Äußerungen zu bestimmten Situationen passend zu gestalten, dass wir pragmatische Schlüsse ziehen können und dass wir missglückte Äußerungen erkennen und beurteilen können (MEIBAUER 1999:8). Die pragmatische Kompetenz zeigt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation von Äußerungen. ‚Diskursive Kompetenz‘ zeigt sich dagegen darin, dass wir in der Lage sind, ein Gespräch als Einheit anzusehen und verschiedene Gesprächsphasen zu erkennen: Gesprächseröffnungsphase, Mittelteil, Gesprächsbeendigungsphase, wobei diese unterschiedlichen Gesprächsphasen weiter differenziert werden können hinsichtlich ihrer Makrofunktionen, also hinsichtlich ihrer Funktion im jeweiligen Gespräch als Ganzem, und hinsichtlich ihrer Mikrofunktion, d. h. hinsichtlich ihrer Funktion im jeweiligen Diskursthema. Mit BECKER-MROTZEK / BRÜNNER (2004) und BECKER-MROTZEK (2007, 2009) vereine ich die beiden Teilkompetenzen zur pragmatisch-diskursiven Kompetenz/Fähigkeit und gliedere sie in die Konzeptualisierung von Gesprächskompetenz ein (s. Abb. 1).

Unter der „pragmatisch-diskursiven Verständnis- und Produktionsfähigkeit“ versteht BECKER-MROTZEK (2009:78) im produktiven Bereich die Fähigkeit, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern oder größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge zu realisieren. Auf den rezeptiven Bereich übertragen bedeutet das, die entsprechenden Äußerungen

des Gesprächspartners angemessen zu deuten. „Pragmatisches Wissen“ wird als Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen verstanden, beispielweise Kenntnisse über den Sprecherwechsel, die Aufgaben eines Erzählers oder die Funktion einer Bitte (BECKER-MROTZEK 2009:79).

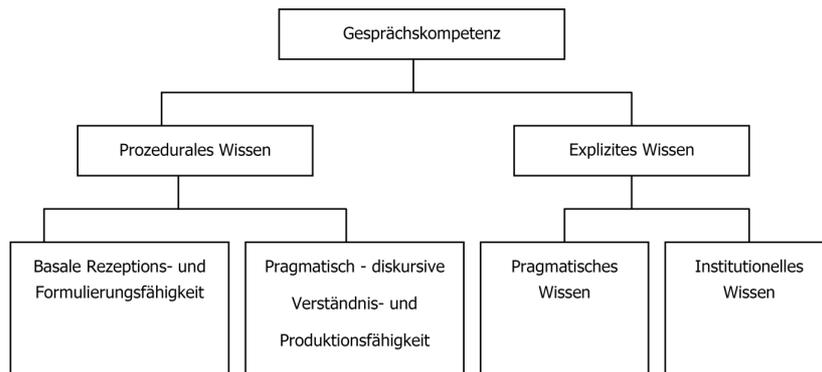


Abb. 1: Gesprächskompetenz nach BECKER-MROTZEK (2009:78)

Mit Bezug auf das Modell von Gesprächskompetenz von Becker-Mrotzek lassen sich also zwei große Entwicklungsbereiche im philologischen Fremdsprachenunterricht ausmachen: Zum einen geht es um eine Verbesserung der basalen phonetischen, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Fähigkeiten, die im produktiven und rezeptiven Bereich auszubauen sind („basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeit“). Und zum anderen muss der philologische Fremdsprachenunterricht auf eine Ausweitung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten gerichtet sein, mit dem Ziel, mehr und komplexere Gesprächssituationen zu beherrschen („pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeit“).

3. Sprachliche Höflichkeit als pragmatisch-diskursives Phänomen

Höflichkeit als der charakteristische Modus des Umgangs miteinander (HAFERLAND / PAUL 1996:10) und die Welt der Differenz zwischen Gesagtem und Gemeintem (KOCH 2008:143) ist genuin kein Fachterminus der Grammatik. Auch wenn sich viele ihrer Aspekte mit Morphosyntax, Lexik, Stilistik, Pragmatik, Diskursgrammatik u. a. überschneiden, kann Höflichkeit keine strikt linguistische und plausible Definition erfahren. Höflichkeit kann nichtsdestoweniger als linguistische Kategorie verstanden werden, weil sie vorran-

gig über Sprache manifestiert wird, auch wenn dabei klar ist, dass weder Formen noch Funktionen an sich höflich sind, sondern dieser Eindruck höchstens im komplexen Zusammenspiel mit sprachlichen und außersprachlichen Faktoren aus bestimmten Kollokaten und ‚frames‘ gleichsam extrahierbar ist (HELD 2009:51).

Da ein Sprecher sich aber in jeder Sprechsituation entscheiden muss, welche Auswahl er aus den vorhandenen höflichkeitsanzeigenden Mitteln zu treffen hat, und er dies unter Verwendung seines Wissens über soziale Beziehungen und Konventionen tut, ist Höflichkeit auch ein pragmatisches Phänomen (MEIBAUER 1999:114). Sie lässt sich ebenfalls als diskursives Phänomen betrachten, weil sie üblicherweise nur als textuelle/diskursive Erscheinung fassbar wird, auch wenn in zahlreichen Arbeiten der Eindruck erweckt wird, Höflichkeit ließe sich gleichsam im Satzrahmen beschreiben (LÜGER 2001a:22). Wie HERINGER (2009:61) zu Recht bemerkt, ist der Sinn von Äußerungen keine Eigenschaft von Ausdrücken, sondern konstruiert sich erst in der Interaktion. Die dabei wirksamen Regularitäten und Dynamiken können daher nur in der empirischen Analyse authentischer Kommunikationssituationen und Diskurse erfasst werden.

Um sich dem nicht leicht zu erfassenden Konzept der sprachlichen Höflichkeit anzunähern, muss man zuerst von der gemeinsprachlichen Bedeutung des Ausdrucks ausgehen. VORDERWÜLBECKE (1997:934) unterscheidet zwischen „konventioneller Höflichkeit“, die in der Erfüllung gesellschaftlicher Normen besteht, und „individueller Höflichkeit“, die über die Erfüllung von Normen hinausgeht und besondere Wertschätzung ausdrückt. Der Schlüsselbegriff ist dabei der Begriff der ‚Höflichkeitsform‘ bzw. der ‚Höflichkeitsformen‘: „Höflich sind Formen sprachlichen Handelns, in denen Belange des Adressaten (Selbstbild, Bedürfnisse usw.) qua Ausdruckswahl in einer Weise berücksichtigt sind, die das Erreichen des Handlungszwecks besonders befördert.“ Im Weiteren unterscheidet VORDERWÜLBECKE (1997: 935) „Höflichkeitsformen im weiteren Sinne“, die als Ausdrucksformen nur im größeren situativen Rahmen in ihrer Funktion verstehbar sind, und „Höflichkeitsformen im engeren Sinne“, die als Ausdrucksformen relativ autonom, abgelöst von ihrer situativen Verwendung, in ihrer Funktion verstanden werden können. Diese Zweiteilung kann auch für die Beschreibung der Höflichkeit in ihrer fremdsprachendidaktischen Anwendungsmöglichkeit herangezogen werden. Mit Höflichkeitsformen im engeren Sinne können im fremdsprachendidaktischen Kontext z. B. routinisierte Höflichkeitsformen wie Anrede-, Begrüßungs- und Verabschiedungsformen, Formen danke/bitte/Entschuldigung

gung verstanden werden. Höflichkeitsformen im weiteren Sinne können sich dagegen im Einsatz von elementaren syntaktischen und lexikalischen Kategorien wie Modus und Modalverben, Partikeln, Satzadverbien, Konditionalgefüge, Negation, Passivierung, Vagheitsausdrücke etc. ausdrücken, wobei die Unterscheidung zwischen beiden Höflichkeitsformen ziemlich fließend ist.

Die Verwendung von Höflichkeitsformen hängt auf vielerlei Weise von der sprachlichen und situativen Umgebung ab und ist Teil der kulturellen Praxis. Somit ist Höflichkeit ein äußerst komplexes Phänomen, das sich im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext nicht leicht explizieren und mithilfe prägnanter Regeln vermitteln lässt.¹³ Die höfliche Art und Weise, diskursiv zu interagieren, stellt aber einen äußerst wichtigen Aspekt der menschlichen Kommunikation dar. Sie ist für den Kommunikationserfolg und die daraus entstehenden sozialen Beziehungen ausschlaggebend. Wird dieser Aspekt von Gesprächsteilnehmern nicht ausreichend berücksichtigt, kommt es entweder zu einem Kommunikationsmangel oder zu einem gestörten Vertrauensverhältnis zwischen den Beziehungspartnern, das im Nachhinein schwierig wiederherzustellen ist.

4. Zum Erwerb sprachlicher Höflichkeit im philologischen Sprachunterricht

Den Ausgangspunkt der folgenden didaktischen Überlegungen und Vorschläge bildet die Erkenntnis, dass es nicht genügt, Fremdsprachenlernende soziolinguistisch einem angemessenen differenzierten Input auszusetzen und darauf zu vertrauen, dass sich pragmatisches und diskursives Wissen (in diesem Fall Wissen über sprachliche Höflichkeit) sowie pragmatische und diskursive Kompetenz (Höflichkeitskompetenz) von allein entwickeln. Wie SCHMIDT (1993:36; zit. nach HOUSE 1997:82) betont, sind die fremdsprachlichen Realisierungen pragmatischer Funktionen den Lernenden oft unklar, weil die relevanten kontextuellen Faktoren, auf die die Aufmerksamkeit zu richten wäre, nicht von selbst ins Auge springen oder aber deshalb ausgeblendet werden, weil sie so stark von den L1-Phänomenen differieren.

¹³ Auch wenn Forderungen nach Einbezug von sprachlicher Höflichkeit in der Fremdsprachendidaktik inzwischen unumstritten sind, fehlt es immer noch an konkreten didaktischen Lösungen wie auch aufbereitetem Unterrichtsmaterial, das über die sprachsystematische und normative Sprachbetrachtung hinausgeht.

Das folgende Beispiel mag Unterschiede im Sprechaktbereich im Polnischen und Deutschen und somit auch Interferenzerscheinungen in den mündlichen Produktionen der Deutsch lernenden Polen erklären: In polnischen alltäglichen Interaktionen werden Aufforderungen/Bitten viel öfter als im Deutschen direkt und imperativistisch (*Ewa, podaj mi sól* / ‚Eva, gib mir (bitte mal) das Salz‘) oder in Form einer Frage (*Pożyczysz mi tę książkę?* / ‚Leihst du mir (mal) das Buch?‘) ausgedrückt. Aufforderungen/Bitten mit einem Modalverb in Situationen, in denen es selbstverständlich ist, dass der Aufforderung/Bitte nachgegangen werden kann und beide Gesprächspartner gleichberechtigt und gut miteinander vertraut sind (*Ewa, mogłabyś podać mi sól?* / ‚Ewa, kannst du mir bitte das Salz reichen?‘), sind grammatisch zwar korrekt, wirken aber unnatürlich und übertrieben höflich. Im Polnischen werden Aufforderungen mit Prosodie und dem Einsatz von Diminutiva abgeschwächt (WIERZBICKA 1990:88): *Marysieńko, podaj mi, kochanie, tę książkę*; im Deutschen dagegen mit dem Einsatz von Modalverben, Modalpartikeln und Modus: z. B. *Maria, kannst du mir bitte das Buch reichen?* Diese Unterschiede im Sprechaktbereich widerspiegeln sich oft in den modalpartikellosen bzw. -armen und daher ziemlich direkt anmutenden Äußerungen von Germanisten. Alltägliche Aufforderungen in Form von Imperativsätzen, ohne dass sie mit Modalverben, Modus und Modalpartikeln abgeschwächt werden, lassen Polen bei Deutschen als direkt oder gar unhöflich erscheinen.¹⁴ Man könnte jedoch versuchen, dem negativen Transfer¹⁵ mit kognitivierenden, kontrastiven und auf Sprachbewusstheit abzielenden Lehrverfahren vorzubeugen.

Höflichkeit geschieht interaktiv, und Fremdsprachenlernende haben oft große Probleme, an dem subtilen Zusammenspiel teilzunehmen. Die konstruierten Lehrwerkdialoge zeigen nicht, wie Höflichkeit interaktiv aufgebaut wird.¹⁶ Daher sollten höflichkeitsrelevante Phänomene nicht isoliert und kontextlos,

¹⁴ Eine kontrastive Beschreibung der Realisierung des Sprechakts ‚Auffordern‘ im Deutschen und im Polnischen liefern ENGEL / TOMICZEK (2000, 2010). Sie zeigen auf, mit welchen grammatischen und lexikalischen Ausdrucksmitteln die Abschwächungsstrategie in beiden Sprachen realisiert werden kann. Diese Darstellungen beruhen jedoch nicht auf gesprächsanalytischen, sondern auf sprachsystematischen, normativen Beispielen.

¹⁵ In vielen Fällen ist es so, dass Lernende „die Regeln und Muster der jeweiligen Gesprächstypen in ihrer Muttersprache beherrschen und dann im fremdsprachlich geführten Gespräch wohl unbewußt anwenden“ WEBER (1989:163).

¹⁶ Eine gesprächsanalytische Untersuchung von didaktisierten Dialogen in PIEKLARZ (2011).

sondern in ihrer textuellen/diskursiven, authentischen und sprachnahen Einbettung und Entfaltung vermittelt werden. Sie bedürfen einer ausdrücklichen, metasprachlichen Thematisierung mit der gleichzeitigen Veranschaulichung authentischer Kommunikationssituationen. Diese zu postulierende kognitive Höflichkeitsdidaktik ist dabei auf die Erkenntnis von BOUTON (1994; zit. nach HOUSE 2000:116) zurückzuführen, dass der ungesteuerte Erwerb von pragmatischen Diskursphänomenen, wie z.B. Implikaturen, Perzeption von Höflichkeit und Indirektheit, wesentlich länger als das Erlernen dieser Fähigkeiten mit expliziten Erklärungen und Bewusstmachung im gesteuerten Fremd- und Zweitsprachenunterricht dauert.

Folgende höflichkeitsrelevante pragmatisch-diskursive Phänomene der Partnerdarstellung könnten im philologischen FSU in ihrer Form und Funktion in Gesprächen reflektiert werden¹⁷:

- Die rhematische Pronominalreihe

Dieses Phänomen wird im folgenden Gespräch veranschaulicht:

A: *Hm, was machen deine Kleinen?*

B: *Och, der jeht's janz jut! Die sind janz schön selbständig schon, muß ich sagen!*

A: *Ja?*

B: *Die komm jetz immer vom Kinderjarten alleine nach Hause jefahrn, da müssen se miten Bus en paar Stationen fahrn, also, zum Laufen isses zu weit eigentlich ., und denn treffen wer uns alle zuhause, manchmal komm die / schmeißen die ihre Mappe denn vor de Tür, undenn sindse erstma weg*

A: *hm*

B: *un dann kommse abends nachhause, wenn's dunkel wird kommse denn endlich nachhause.*

A: *Freiwillig?*

B: (lacht) *Ja, ich weeiß immer ja nich, wo die sind.*

BRONS-ALBERT (1984:113)

¹⁷ Im Seminar zum Thema „Mündliche Kommunikation und gesprochene Sprache“ habe ich feststellen können, dass Studierende, die Deutsch als Fremdsprache in institutionellen Kontexten gelernt haben, kein Bewusstsein bezüglich der höflichkeitsrelevanten Funktion der folgenden grammatischen Kategorien entwickelt haben. Studierende mit Deutsch als Erstsprache (auch wenn Polnisch Muttersprache ist) und Studierende mit Deutsch als Zweitsprache (die längere Zeit Schulen in Deutschland besucht haben) haben weniger Schwierigkeiten, die pragmatische Funktion der grammatischen Mittel zu deuten.

Die rhematischen Pronomina (der/die/das) kommen hauptsächlich in alltags-sprachlichen gesprochenen Texten vor und können aufgrund ihrer schärferen Konturierung leichter als thematische Pronomina (er/sie/es) unhöflich interpretiert werden. WEINRICH (2007:385) dokumentiert den unhöflichen Sprachgebrauch wie folgt:

(Situation: Eine Reiseleiterin wird zum x-ten Mal von einer Touristin bemüht und löst damit eine mürrische Reaktion aus): */was die schon wieder von mir will!//*

(Situation: Die Touristin hat die Worte gehört und ist empört, wird aber von einer anderen Touristin besänftigt): */ach, die ist doch immer schlecht gelaunt!//*

THURMAIR (2000:260f.) weist darauf hin, dass zwar die rhematische Pronominalreihe mindestens in spontanen Gesprächen gleich frequent wie die thematische Pronominalreihe ist, ihre spezifische Leistung wird aber im Fremdsprachenunterricht nicht berücksichtigt.

Höflichkeit lässt sich inhaltlich auf verschiedene Weise transportieren. Eine der Möglichkeiten zeigt sich in der Anwendung von Ironie/oder Witz, was die zwei folgenden Phänomene belegen.

- Das neutrale Pronomen *man* als *ich, du, sie*

Die Verwendung des verallgemeinernden und insofern konturenverwischenden Pronomens *man* für die nicht-neutralisierten Gesprächsrollen steht häufig im Dienst der Höflichkeit. Es gilt hier die allgemeine Regel, dass indirekte Ausdrücke höflicher sind als entsprechende direkte Ausdrücke und dass man mit konturschwachen Sprachzeichen am wenigsten der Gefahr ausgesetzt ist, dem Gesprächspartner ungebührlich nahezutreten. Diese Höflichkeit kann jedoch scheinbar sein und in Wirklichkeit Ironie ausdrücken (WEINRICH 2007:101f.):

(Situation: Der Lehrer ist mit einem Schüler nicht recht zufrieden)
/darf man einmal fragen, was heute mit dir los ist?! (man = >ich<)

(Situation: Die Entschuldigung des Schülers fällt unbefriedigend aus)
/hat man vielleicht in der letzten Zeit etwas gefaulenz?! (man = >du<)

(Situation: Der Schüler schiebt die Verantwortung auf seine Umgebung)
/ach so, man hat es dir also recht schwer gemacht im Leben!// (man = pluralisch >sie<)

- Der Sprecher-Plural mit seiner verwirrenden Fülle von Nuancen

Da in der Sprecherrolle nicht mit grammatischen Mitteln zwischen einem Inklusiv-Plural und einem Exklusiv-Plural unterschieden werden kann, gilt es als wenig höflich, im Gespräch mit älteren oder höhergestellten Personen, mit

denen man nicht in einem Vertrauensverhältnis steht, das Pronomen *wir* zu gebrauchen. Höflicher ist es, *Sie* und *ich* zu sagen. Ziemlich verbreitet ist hingegen das Pronomen *wir* in Situationen herablassender Rede. Unter diesen Bedingungen kann das Pronomen *wir* sogar, und zwar mit gönnerhafter Konnotation, den Hörer bezeichnen. Eltern sprechen bisweilen so mit ihren Kindern, Lehrer mit ihren Schülern, Ärzte und Krankenschwestern mit ihren Patienten. Erwachsenen gegenüber wirkt diese Anrede jedoch häufig plump-vertraulich und stößt daher nicht selten auf ärgerliche Ablehnung (WEINRICH 2007:108):

Ina, haben wir uns denn heute auch schon die Zähne geputzt?! (wir = du)

lach, sind wir heute schon wieder einmal zu spät zur Schule gekommen?! (wir = du)

Inoch eine Woche Geduld, dann sind wir bestimmt wieder gesund!! (wir = Sie)

5. Mündlichkeit und Höflichkeit in der philologischen Sprachausbildung

Jede polnische Philologie bietet für ihre Studierenden Konversationskurse an, innerhalb derer die Vermittlung und Anwendung der gesprochenen Sprache mit pragmatischen und diskursiven Phänomenen im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens stehen soll. Die Verankerung dieser Kurse im Curriculum ist im Prinzip begrüßenswert, leider sind jedoch die in der Praxis stattfindenden Lehrveranstaltungen vom pragmatischen und diskursiven Standpunkt aus durch eine als paradox zu bewertende Situation charakterisiert, die daraus resultiert, dass hier etwas institutionalisiert ist, was sich in den natürlichen Kommunikationssituationen ohne einen formalen Rahmen ergibt. Für alle Kommunikationsteilnehmer bedeutet diese Institutionalisierung, dass eine Situation, die sie zuvor im Alltag als unstrukturiert wahrgenommen haben, zu einer kommunikativen Herausforderung wird. FETZER (1997) nennt folgende Charakteristika dieser neuen Kommunikationssituation:

- Das Diskursthema ist in der Regel nicht mehr frei verhandelbar.
- Der Redewechsel ist nicht mehr frei gestaltbar (d.h. er ist von der Lehrkraft initiiert und ratifiziert).
- Die Gesprächspartner sind nicht mehr frei wählbar.
- Das aus dem Sprecherwechsel resultierende Phänomen der Überlappung entfällt.
- Den aus dem modifizierten Redewechsel resultierenden Pausen ist eine kommunikative Signifikanz zuzuschreiben, d.h. sie werden da-

Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz

hingehend interpretiert, dass ein potentielles Problem in der Kommunikation vorliegt.

- Diese Aufzählung lässt sich um mindestens drei weitere Aspekte ergänzen:
- Viele in der Alltagssprachlichen Konversation relevante, spontan strukturierte und mit Gesichtsverlust drohende Sprechakte (wie z. B. auffordern, ablehnen, sich entschuldigen) werden nicht realisiert.
- Gesprächspartner üben eine viel stärkere Output-Kontrolle (Form und Inhalt) als in der Alltagssprachlichen Konversation aus, weil sie sich bewusst sind, dass ihre mündlichen Produktionen einer Bewertung unterliegen.
- Der konzeptionelle Aspekt¹⁸ von Mündlichkeit wird allzu oft vernachlässigt.

Für die gezielte Verbesserung der pragmatischen und diskursiven Kompetenzen, worunter ich mit HOUSE / KASPAR (1981:44) die situations- und intentionsangemessene Wahrnehmung und Auswahl von Gesprächsstrategien und ihre fremdsprachliche Realisierung verstehe, fehlen in germanistischen Curricula gesprächsanalytisch, pragmalinguistisch und diskursiv fundierte und systematisch aufgebaute Kurse, die auf eine Förderung der kommunikativen Bewusstheit abzielen. Die bestehenden Kommunikations- und Konversationskurse im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung sind zumeist the-

¹⁸ Mit dem Begriff ‚Mündlichkeit‘ wird nicht jeder akustisch übermittelte Text gemeint. Zu unterscheiden ist nach KOCH / OESTERREICHER (1985, 1994) zwischen der konzeptuellen und medialen Mündlichkeit. Was der Nachrichtensprecher im Fernsehen sagt, ist zwar medial mündlich, aber nicht konzeptuell. Man konzipiert einen Text in der Mündlichkeit: 1. dialogisch, 2. situativ, 3. spontan. Die Förderung mündlicher Kompetenzen im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht beschränkt sich meistens auf eine Förderung medialer Mündlichkeit. Den Lernenden werden zwar im Unterricht vielfältige Anlässe zum dialogischen oder monologischen Sprechen geboten, echte Sprechsituationen werden geschaffen und Kommunikationsspiele und -übungen, die die Lernenden zum freien Sprechen bringen sollen, werden verstärkt in den Unterricht einbezogen. Man arbeitet jedoch hauptsächlich mit Texten, die die ‚Sprache der Distanz‘ demonstrieren und von der ‚Sprache der Nähe‘ weit entfernt sind. Die pragmatisch-diskursiven (höflichkeitsrelevanten) Phänomene des Gesprächs gehen in der oft durchaus motivierten und begründeten Didaktisierung der authentischen Gespräche unter.

matisch orientiert und dienen im Wesentlichen der Erweiterung der lexikalischen und grammatischen Kompetenz.

Folgende didaktische Entscheidungen sollten zur Förderung der pragmatischen und diskursiven Kompetenzen im philologischen Sprachunterricht, der den Umgang mit der Kategorie der Höflichkeit impliziert, bevorzugt werden:

- Einsatz von authentischen Gesprächen (Ton-/Videoaufnahmen) und Auseinandersetzung mit Transkriptionen, in denen das gesamte Spektrum der verschriftlichten Äußerung und ihres Kontextes wiedergegeben wird;
- Nutzung von Korpora im Fremdsprachenunterricht¹⁹;
- Erforschung der kommunikativen Voraussetzungen, die polnische Germanisten im Hinblick auf Höflichkeit in interkulturelle Kontaktsituationen einbringen sowie der tatsächlichen Auswirkungen dieser Voraussetzungen in konkreten Interaktionssituationen /Vermittlung dieser Erkenntnisse in der philologischen Sprachausbildung;
- Erstellung eines digitalen Lernerkorpus der gesprochenen und geschriebenen deutschen Lernautsprache der polnischen Germanistikstudierenden, das für Forschung sowie Sprachlehre und -lernen konzipiert sein sollte.²⁰

¹⁹ Der Nutzen öffentlich zugänglicher Korpora für Belange des Fremdsprachenunterrichts ist vielfältig und wird seit einigen Jahren vor allem von anglistischen Korpuslinguisten propagiert. Die deutschen sprachlichen Korpora sind zwar noch nicht mit dem Angebot der in der englischen Sprachwissenschaft verfügbaren Korpora vergleichbar (vgl. COSTA 2008), doch augenblicklich wird an allen relevanten Ressourcen gearbeitet. Zu erwähnen ist vor allem die Datenbank-DGD (<http://agd.ids-mannheim.de/html/dgd.shtml>) und das DAAD-Projekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>).

²⁰ Eine besondere Chance und Perspektive für die Fremdsprachenerwerbsforschung und Didaktik stellen systematisch erstellte Lernerkorpora dar. Für das Deutsche als Fremdsprache wird zurzeit ein umfangreiches fehlerannotiertes geschriebenes Lernerkorpus *Falko* aufgebaut (vgl. LÜDELING 2008; LÜDELING / WALTER 2009). Im Bereich gesprochener Lernerkorpora wäre das an der FU Berlin zusammengestellte lernersprachliche Korpus aus Beratungsgesprächen mit ausländischen Studierenden (ROST-ROTH 2002: 217) sowie das Korpus *Var-kom* für Katalanisch, Spanisch und Deutsch (FERNÁNDEZ-VILLANUEVA / STRUNK 2009) hervorzuheben. Mit Hilfe eines solchen Korpus für polnische Germanisten könnte man Lernautsprache (mündliche und schriftliche Sprachproduktionen der polnischen Germanisten) empirisch fundiert und gewinnbringend beschreiben

Die folgende Abbildung ist als Vorschlag einer philologischen Höflichkeitsdidaktik zu betrachten.



Abb. 2: Vorschlag einer Höflichkeitsdidaktik in der philologischen Sprachausbildung (PIEKLARZ 2011, 2011a).

Ebene 1 bezieht sich dabei auf die sprachpraktische Ausbildung in den ersten vier Semestern des Bachelor-Studiums („studia licencjackie“ in Polen). Ebene 2 wäre in den höheren Semestern (ab dem 5. Semester) des Bachelor-

und gewonnene Erkenntnisse didaktisch aufbereiten. Ein solches Vorhaben bedarf allerdings eines Langzeitprojektes sowie eines größeren Forschungsteams und ist momentan leider noch nicht in Sicht.

Studiums und im Master-Studium („studia magisterskie“) zu postulieren. Mit Ebene 3 ist ein abschließendes Hauptseminar im Master-Studium gemeint. Dieser Vorschlag der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Höflichkeit im Rahmen der philologischen Studiengänge erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er stellt einen Beitrag und eine Anregung für die Entwicklung von Modellen und Konzeptionen für die philologische Sprachausbildung dar.

Literatur

- AUSTIN, JOHN L. (1962): *How to do Things with Words*. Cambridge.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2007): *Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören*: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/BeckerMrotzek_Gespraechskompetenz_vermitteln_und_ermitteln_082007.pdf (13.7.2011).
- (2009): *Mündliche Kommunikationskompetenz*. In: BECKER-MROTZEK, MICHAEL (ed.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler, 66-83.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL / BRÜNNER, GISELA (eds.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/kompetenz.pdf> (13.7.2011).
- BERDYCHOWSKA ZOFIA (2004): *Was erwarten wir von der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium?* In: ENGEL, URLICH (ed.): *Sprachwissen in der Hochschulgermanistik. Interkulturelle Kommunikation*. Bonn, 9-19.
- BICKES, GERHARD (2009): *Sprache im hochschulbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterricht*. In: LIEBERT, WOLF-ANDREAS / SCHWINN, HORST (eds.): *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Tübingen, 447-469.
- BOUTON, LAWRENCE (1994): *Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught*. In: *Journal of Pragmatics* 22:157-167.
- BRONS-ALBERT, RUTH (1984): *Gesprochenes Standarddeutsch. Telephondialoge*. Tübingen.
- COSTA, MARCELLA (2008): *Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3:133-139.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (1999): *Perspektivierung und Sprachstruktur*. In: *Dogilmunhak. Koreanische Zeitschrift für Germanistik* 4:7-29.
- EHRHARDT, CLAUS / NEULAND, EVA (eds.) (2009): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt (M.).
- ENGEL, URLICH / TOMICZEK, EUGENIUSZ (2000): *Abschwächung und Verstärkung als Kommunikationsstrategien am Beispiel des Sprechaktes: Auffordern im Deutschen und Polnischen*. In: *Orbis Linguarum* 16: http://www.orbis-linguarum.net/2000/16_00/ENGELTOM.html (13.7.2011).

- (2010): *Wie wir reden. Sprechen im deutsch-polnischen Kontrast*. Dresden/Wrocław.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, MARTA / STRUNK, OLIVER 2009: *Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2:67-73.
- FETZER, ANITA (1997): *Konversationsanalyse und Konversationsunterricht: Zur Theorie und Praxis im universitären Kontext*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/fetzer.htm> (13.7.2011).
- HABERMAS, JÜRGEN (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: HABERMAS, JÜRGEN / LUHMANN, NIKLAS (eds.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leitet die Systemforschung?* Frankfurt (M.), 101-141.
- HAFERLAND, HARALD / PAUL, INGWER (1996): *Eine Theorie der Höflichkeit*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 52:7-69.
- HELBIG, GERHARD (1992): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: *Deutsch als Fremdsprache* 3:150-155.
- HELD, GUDRUN (2009): *Stachelschweine in der Sprachwissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen pragmatischen Höflichkeitsdiskurses und seiner Anwendung in der interkulturellen Kommunikation*. In: EHRHARDT / NEULAND, 41-60.
- HERINGER, HANS-JÜRGEN (2009): *Duzen und Siezen revisited*. In: EHRHARDT / NEULAND, 61-75.
- HESSKY, REGINA (1994): *Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1:20-25.
- HOUSE, JULIANE (1983): *Learning to talk. Talking to learn. Eine Untersuchung des Lernerverhaltens in zwei verschiedenen Diskurstypen*. In: HEID, MANFRED (ed.): *New Yorker Werkstattgespräch 1982*. München, 158-179.
- (1996): *Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18:225-252.
- (1997): *Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26:68-87.
- (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KÖNIGS, FRANK, G. / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, 111-118.
- HOUSE, JULIANE / KASPER, GABRIELE (1981): *Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen*. In: *Die neueren Sprachen* 1:42-55.
- HYMES, DELL (1966): *On communicative competence. Paper originally read at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*. Yeshiva.
- (1972): *On communicative competence*. In: PRIDE, JOHN BERNHARD / HOLMES, JANET (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, 269-293.

- JOACHIMSTHALER, JÜRGEN (2001): *Wieviel Germanistik braucht die Grammatik? Hochschuldidaktische Überlegungen zum sprachpraktischen Unterricht in der polnischen Germanistik*. In: ENGEL, URLICH (ed.): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht – aus polnischer Sicht. Beiträge zu den Karpacz-Konferenzen 1999 und 2000*. Bonn, 80-90.
- KIMMICH, DOROTHEE / MATZAT, WOLFGANG (eds.) (2008): *Der gepflegte Umgang. Interkulturelle Aspekte der Höflichkeit in Literatur und Sprache*. Bielefeld.
- KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE (1997): *Sprach(lern)bewusstheit im Kontext*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26:9-23.
- KOCH, PETER (2008): *Höflichkeit und Metonymie*. In: KIMMICH / MATZAT, 143-184.
- KOCH, PETER / OESTERREICHER, WULF (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36:15-43.
- (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: GÜNTHER, HARTMUT et al. (eds.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin, 587-604.
- LÜDELING, ANKE et al. (2008): *Das Lernerkorpus Falko*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2:67-73.
- LÜDELING, ANKE / WALTER, MAIK (2009): *Korpuslinguistik*. In: FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / KRUMM, HANS-J. / RIEMER CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (ed.) (2001): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt (M.).
- (2001a): *Höflichkeit und Höflichkeitsstile*. In: LÜGER, 3-23.
- MEIBAUER, JÖRG (1999): *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen.
- MIODUNKA, WŁADYSŁAW (ed.) (2008): *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. [Krakauer Diskussion über philologische Sprachausbildung]. Kraków.
- NEULAND, EVA (2007): *Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4:428-438.
- PIEKLARZ, MAGDALENA (2011): *Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – gesprächsanalytisch motivierte Überlegungen*. In: NEULAND, EVA / EHRHARD, CLAUS / YAMASHITA, HITOSHI (eds.): *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. Frankfurt (M.) u. a. (= *Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge 10* [im Druck]).
- (2011a): *Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – anwendungsorientierte Überlegungen* [in Begutachtung].
- ROST-ROTH, MARTINA (2002): *Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen*: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/216-244.pdf> (13.7.2011).

Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz

- SCHMENK, BARBARA (2007): *Kommunikation ist alles? Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3:131-139.
- SCHMIDT, RICHARD (1993): *Consciousness, learning and interlanguage pragmatics*. In: KASPER, GABRIELE / BLUM-KULKA, SHOSHANA (eds.): *Interlanguage Pragmatics*. New York, 21-41.
- SIMON, ULRIKE (2009): *Sprachliche Höflichkeit im interkulturellen Kommunikationstraining*. In: EHRHARDT / NEULAND, 267-282.
- STAFFELDT, SVEN (2008): *Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht*. Tübingen.
- THURMAIR, MARIA (2000): *Empirische Forschung in einer Linguistik für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Sprache – Kultur – Politik* 53: 254-270.
- (2004): *Übungsgrammatiken im Kontext textgrammatischer Ansätze*. In: KÜHN, PETER (ed.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg, 79-102.
- VORDERWÜLBECKE, KLAUS (1997): *D6: Sprecher-Hörer-Relation, personale Bezugnahme und Beziehungskonstitution*. In: ZIFONUN et al., 911-962.
- WEBER, HARTMUT (1989): *Gesprächssimulation im universitären Fremdsprachenunterricht*. In: ADDISON, ANTHONY / VOGEL, KLAUS (eds.): *Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung – Vermittlung – Bewertung*. Bochum (=Fremdsprachen in Lehre und Forschung 7), 157-172.
- WEINRICH, HARALD (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim.
- WIERZBICKA, ANNA (1990): *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*. [Das Doppelleben eines zweisprachigen Menschen]. In: MIODUNKA, WŁADYSŁAW (ed.): *Język polski w świecie*. Warszawa/Kraków, 71-104.
- WILKINS, DAVID A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London.
- ZIFONUN, GISELA et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin.