

**Fremdsprachen in Lehre  
und Forschung**

**10**

Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.)

**Schreiben in der Fremdsprache**

Prozeß und Text, Lehren und Lernen

**AKS-Verlag Bochum**  
1992

## Inhaltsverzeichnis

### Vorwort

## I Linguistik und Psycholinguistik des Schreibens

### Koch, Peter

Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht . . . . . 2

### Meyer, Paul Georg

Zur Pragmatik schriftlicher Kommunikation . . . . . 29

### Krings, Hans P.

Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen  
- Ein Forschungsüberblick . . . . . 47

### Molitor-Lübbert, Sylvie

Mit Text und Bild informieren:  
Zur Psychologie der Textproduktion . . . . . 78

### Büchle, Karin

Produzieren von Briefformen in der Fremdsprache Deutsch . . . . . 93

## II Lehr- und Lernperspektiven

### Wolff, Dieter

Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit . . . . . 110

### Götz, Joachim

Schreiben auf Englisch: Kontinuität und Funktionalität . . . . . 135

### Löschmann, Marianne

Schreiben als Mittler zwischen Lesen und Sprechen . . . . . 162

### Mühlmann, Horst

Kreatives Schreiben in der Fremdsprache am Beispiel des  
Englischen . . . . . 170

Smith, Veronica / Stückler, Johann Zwischen Produktion und Rezeption – ein studentisches Dilemma . . . . .	199
--	-----

### III Anwendungen

<b>Baumann, Ilse</b> Bewußtmachung von Textschemata als Beitrag zur Entwicklung von komplexen Schreibfertigkeiten . . . . .	217
<b>Heidrich, Hans</b> Der fachsprachliche Text als Ziel spezifischer textsortenorientierter Schreibkurse . . . . .	235
<b>Pogner, Karl-Heinz</b> Raus aus der Alltagskiste – Erfahrungen mit funktionalen Texten in einer Schreibwerkstatt . . . . .	244
<b>Schumann, Adelheid</b> Schreiben als Sicherung der Leseergebnisse: Zur Arbeit mit Texten der französischen Landeskunde . . . . .	269
<b>Vielau, Axel</b> Wirtschaftsenglisch per Computer – Ein Beitrag zur Methodik des Schreibens . . . . .	283
<b>Börner, Wolfgang</b> Das Werkzeug "Textverarbeitung" im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. . . . .	297
<b>Autoren</b>	314

Peter Koch

## Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht

### 1 Vorüberlegungen

Lange genug hat sich die Praxis des modernen Fremdsprachenunterrichts vornehmlich als eine Praxis des Lesen- und Schreibenlernens in der Fremdsprache abgespielt. Doch das liegt weit zurück. Schon vor geraumer Zeit hat ja die Fremdsprachendidaktik die Domäne der Mündlichkeit entdeckt. In der Didaktik des Französischen ist etwa die Differenz zwischen *code oral* und *code écrit* seit Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre ein Standardthema.<sup>1</sup> Längst gibt es fremdsprachliche Grammatiken, die die mündliche Realisierung und die eher gesprochenen Varietäten der jeweiligen Sprache ausdrücklich mit einbeziehen.<sup>2</sup>

Ganz allgemein läßt sich feststellen, daß die Methodik des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten immer stärker von Impulsen geprägt wurde, die in Richtung aktive mündliche Kommunikationsfähigkeit weisen: ich erinnere an die audio-linguale oder an die audio-visuelle Methode sowie an praxilinguistisch orientierte Ansätze in der Sprachlehre.<sup>3</sup>

Nachdem die Einbeziehung, ja Betonung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht also heute gar nichts Revolutionäres mehr an sich hat, ist es nur naheliegend, daß unser Blick wieder einmal zurückschwenkt zu dem, was früher so ganz unhinterfragt Ziel des Fremdsprachenunterrichts war: zum Erwerb der Fremdsprache als schriftlicher Sprache. Auf der Folie einer mündlichkeits-orientierten Didaktik erscheint dieses Ziel nun gar nicht mehr in seiner alten Selbstverständlichkeit. Ich meine damit nicht die Frage, ob man die Fremdsprache überhaupt in ihrer schriftlichen Version lehren soll. Diese Frage ist im Kontext der Fremdsprachenausbildung an der Universität von vornherein mit "ja" zu beantworten (was bei anderen Lernergruppen nicht unbedingt zutrifft). Hier geht es vielmehr um die Frage, wie man die

<sup>1</sup>Vgl. etwa Csécsy 1968; Arnold 1973:10-15, 56-62, 264-268; Rattunde 1973.

<sup>2</sup>Für das Französische etwa Weinrich 1982, wo wir neben vielem anderen ein ganzes Kapitel 'Syntax des Gesprächs' (679-805) finden, oder Haas/Tanc 1983; für das Italienische werden in Schwarze 1988 Phänomene mündlicher Varietäten häufig notiert.

<sup>3</sup>Vgl. etwa Lado 1964:bes. 60; Arnold 1973:26-29; Königs 1983:413-416; Piepho 1974; Zimmermann 1984.

174f.

Fremdsprache als schriftliche Sprache lehren soll – in dem Bewußtsein, daß schriftliche Sprache nicht *die* Sprache par excellence ist, sondern daß sie immer im Kontrast zur mündlichen Sprache und im Wechselspiel mit ihr zu sehen ist.

In diesem Sinne möchte ich einen sprachtheoretischen Rahmen skizzieren, der Problemfelder der Lehre schriftlicher Sprache im Verhältnis zu mündlicher Sprache sichtbar macht. Die Beispiele und Einzelprobleme, auf die ich eingehe, sollen hier also nicht per se diskutiert werden, sondern sie haben rein illustrativen Charakter.<sup>4</sup>

## 2 Medium und Konzeption

### 2.1 Theorie

Ich gehe aus von einer wichtigen begrifflichen Klarstellung hinsichtlich der Termini 'Mündlichkeit' und 'Schriftlichkeit', wie sie in überzeugender Weise der verstorbene Romanist Ludwig Söll vorgenommen hat.<sup>5</sup> Er stellt zwei grundsätzlich verschiedenartige Aspekte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bzw. von 'gesprochener Sprache' und 'geschriebener Sprache' heraus. Einerseits können wir mit diesen Termini Unterschiede im *Medium* der Realisierung von Äußerungen meinen:

- 'Mündlichkeit' = Realisierung in Form von Lauten.
- 'Schriftlichkeit' = Realisierung in Form von Schriftzeichen.

Andererseits können wir aber auch Unterschiede im Duktus, in der Konzeption von Äußerungen meinen:

- 'Mündlichkeit' = Verwendung eher gesprochener Varietäten und Textbildungsverfahren.
- 'Schriftlichkeit' = Verwendung eher geschriebener Varietäten und Textbildungsverfahren.

<sup>4</sup>Als Romanist bediene ich mich dabei überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, romanischer Beispiele und verweise in erster Linie auf romanistische Arbeiten.

<sup>5</sup>Vgl. Söll 1985:17–25; dazu auch Koch/Oesterreicher 1985:17–19.

Veranschaulicht sei dies an einem französischen Beispiel:

Abbildung 1:

		Konzeption	
		gesprochen	geschrieben
Medium	graphischer Kode	faut pas le dire	il ne faut pas le dire
	phonischer Kode	[fopaldiR]	[ilnəfopalədiR]

Ein und dasselbe Sätzchen erscheint hier in vier verschiedenen Versionen je nach medialer und konzeptioneller Beschaffenheit.

Die rechte untere Version [ilnəfopalədiR] ist offensichtlich in *medialer* Hinsicht *mündlich* realisiert (hier durch API-Umschrift abgebildet). Das *medial schriftliche* Pendant oben darüber ist *il ne faut pas le dire*. Söll faßt diesen medialen Unterschied mit den Termini 'phonischer Kode' (unten) und 'graphischer Kode' (oben).

Eine völlig andersartige Differenz ist angesprochen, wenn wir die Version rechts unten ([ilnəfopalədiR]) mit der Version links unten ([fopaldiR]) vergleichen. Hier liegt einfach eine andere *Varietät* des Französischen vor, eine Varietät, in der die Negation oftmals nur [pa] gegenüber [nə ... pa] lautet, in der [fo] gegenüber [ilfo] gängig ist und in der das sog. *e caduc* so selten wie möglich realisiert wird. Diese Varietät können wir mit Söll als 'gesprochene Französisch' i.e.S. (links) dem 'geschriebenen Französisch' i.e.S. (rechts) gegenüberstellen. Es ist evident, daß die 'gesprochene' Version unseres Sätzchens, die links unten in medialer Hinsicht phonisch realisiert ist ([fopaldiR]), durchaus auch graphisch realisiert werden kann wie links oben: *faut pas le dire*. In konzeptioneller Hinsicht ist dieser Unterschied aber völlig irrelevant.

## 2.2 Applikation

Selbstverständlich gibt es bei den vier medial-konzeptionellen Kombinationsmöglichkeiten, die wir in Abbildung 1 sehen, zwei besonders typische

Kombinationen:

- links unten, d.h. konzeptionell gesprochen + medial-phonisch
- rechts oben, d.h. konzeptionell geschrieben + medial-graphisch

Das heißt aber nicht, daß die beiden anderen Kombinationen nicht existierten. Sie verlangen z.B. in der Sprachgeschichte<sup>6</sup> und, wie ich glaube, auch in der Fremdsprachendidaktik besondere Aufmerksamkeit. So sollte man sich etwa folgendes klarmachen: Wenn in einem Lehrbuch dialogisch-sprechsprachlich aufgemachte Texte angeboten werden, so bewegt man sich tendenziell im oberen linken Viertel von Abbildung 1. Wenn man mit Lernern Hörverstehensübungen macht und ihnen zu diesem Zweck einen Rundfunkvortrag vorspielt, bewegt man sich tendenziell im unteren rechten Viertel von Abbildung 1.

Hat man den zentralen Unterschied zwischen dem medialen und dem konzeptionellen Aspekt von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einmal erfasst, so kommt man nicht umhin, die Darstellung bestimmter Probleme in Grammatiken oft recht kritisch zu lesen. So stellt bekanntlich die französische Orthographie – im Unterschied zur englischen Orthographie – ein gewaltiges Problem *auch* insofern dar, als die Unterschiede zwischen phonischem und graphischem Kode nicht nur die Korrespondenz zwischen Phonemen und Graphemen betreffen, sondern vielfach sogar die Korrespondenz zwischen phonisch realisierten grammatischen Markierungen und graphisch realisierten grammatischen Markierungen, so u.a. bei der Pluralbildung der Substantive oder der Personalmarkierung der Verben, wo im graphischen Kode jeweils noch eine phonisch inexistente grammatische Markierung als "Endung" erscheint ('orthographe grammaticale').<sup>7</sup>

[1] phonischer Kode	graphischer Kode
[la vil__]	<u>la</u> ville
[le vil__]	<u>les</u> villes
[ʒaRi:v__]	<u>j'</u> arrive
[tyaRi:v__]	<u>tu</u> arrives
[ilaRi:v__]	<u>il</u> arrive
[ilzaRi:v__]	<u>ils</u> arrivent

<sup>6</sup>Vgl. Koch/Oesterreicher 1990:133ff., 166ff., 199ff.

<sup>7</sup>Vgl. Söll 1985:89–110; Börner 1977:73–78.

In Weinrichs Textgrammatik (1982) werden solche Phänomene zwar natürlich erfaßt, und es fallen auch die Stichworte 'Lautgestalt' und 'Schriftbild', aber dann heißt es wieder, daß in diesem Punkt "die Strukturen der *gesprochenen* und die der *geschriebenen* Sprache am weitesten auseinander[klaffen]."<sup>8</sup> Dadurch erscheinen diese Fakten auf derselben Ebene wie die in Abbildung 1 exemplifizierten Fakten, also etwa die Negation durch *ne ... pas* neben bloßem ... *pas*.

In vorbildlicher Weise greifen demgegenüber Haas/Tanc (1983) an diesem Punkt die Söllsche Terminologie auf und weisen die Unterschiede in der grammatischen Markierung als Unterschiede zwischen dem phonischen und dem graphischen Kode aus.<sup>9</sup>

Die in Abbildung 1 vorgeführte Gliederung des Begriffsfeldes 'Mündlichkeit/ Schriftlichkeit' ermöglicht uns also eine erste Systematisierung auch der Fragestellung 'Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht':

- Einerseits haben wir es mit dem Problembereich '*mediale* Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht' zu tun. Hier geht es um das Thema 'Graphie' (dazu im folgenden Abschnitt 3).
- Andererseits haben wir es mit dem Problembereich '*konzeptionelle* Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht' zu tun. Hier geht es um die Themen 'geschriebene Varietäten' und 'schriftliche Textbildungsverfahren' (dazu im folgenden die Abschnitte 4-7).

### 3 Graphie

Ich begnüge mich hier mit einigen skizzenhaften Bemerkungen, obwohl natürlich der Aspekt der Graphie und speziell der *Orthographie* unbestreitbar zum Komplex 'Schreiben in der Fremdsprache' dazugehört. Ich meine damit nicht nur das Problem, daß auch auf der hier anvisierten Stufe der Universitätsausbildung die Beherrschung der fremdsprachlichen Orthographie durch die Lerner nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann - mit evidenten Unterschieden je nach Sprache. Gerade an der Universität kommen andere orthographiebezogene Lehr- und Lernprobleme hinzu: Jedes Orthographie-System ist ein Gefüge historisch gewordener Konventionen der Zuordnung

<sup>8</sup>Weinrich 1982:58 (Hervorhebung von mir).

<sup>9</sup>Vgl. Haas/Tanc 1983:§§57-62a, 344; insgesamt §1, wo die Autoren allerdings terminologisch nicht ganz so weit gehen wie Söll.

zwischen phonischem und graphischem Kode. Es unterliegt damit auch der historischen Veränderbarkeit.

Dies erleben wir anschaulich bei der besonders problematischen französischen Orthographie mit. Die Diskussion im Lande selbst hat schon oft genug recht radikale Vorschläge gezeitigt:<sup>10</sup> angefangen von dem Grammatiker Louis Meigret im 16. Jahrhundert<sup>11</sup>, über den Schriftsteller Raymond Queneau<sup>12</sup>, bis hin zu Strukturalisten wie André Martinet<sup>13</sup>. Gerade in den letzten Jahren erleben wir ein Wiederaufflammen der Debatte. Die Zugeständnisse der offiziellen Normgeber sind eher halbherzig, wenn man sich den Toleranzerlaß von 1976 oder die allerjüngsten Regelungen ansieht. Die Frage, die sich hier stellt, ist: welche Haltung gegenüber derartigen neuen Regelungen, die zum Teil Toleranzspielräume lassen, soll man den Fremdsprachenstudenten als Lernern, aber auch als späteren Lehrern empfehlen?

## 4 Nähe und Distanz

### 4.1 Theorie

Ausführlicher gehe ich nun auf den konzeptionellen Aspekt der Schriftlichkeit ein. Wie wir sehen werden, geht es hier um einen völlig anderen Typ von Phänomenen als im Falle der Orthographie.

Es hat sich in der Linguistik bewährt, zwischen einem *textexternen* und einem *textinternen* Zugang zu sprachlichen Kommunikationsereignissen und -produkten zu unterscheiden. In Abbildung 1 hatte ich die konzeptionelle Gegenüberstellung von 'gesprochener' und 'geschriebener' Sprache zunächst anhand *textinterner* sprachlicher Fakten illustriert. Sie korrespondieren selbstverständlich mit *textexternen* kommunikativen Bedingungen, die man nach bestimmten Parametern aufschlüsseln kann:<sup>14</sup>

<sup>10</sup>Vgl. als Überblick Beinke/Rogge 1990.

<sup>11</sup>Vgl. Hausmann 1980:77-129.

<sup>12</sup>Vgl. Queneau 1965:11-26.

<sup>13</sup>Vgl. Martinet 1969.

<sup>14</sup>Vgl. Söll 1985:19-22, 30-34; Schlieben-Lange 1983:46-48; Koch/Oesterreicher 1985:19-23; 1990:8-10; Müller 1990:202-204; vgl. auch Meyer 1991.

[2]

*Kommunikationsbedingungen*

gesprochen (‘Nähe’)	geschrieben (‘Distanz’)
- Privatheit	- Öffentlichkeit
- Vertrautheit	- Fremdheit
- Emotionalität	- keine Emotionalität
- Einbindung in den Situations- und Handlungskontext	- Entbindung aus dem Situations- und Handlungskontext
- physische Nähe	- physische Distanz
- Dialog	- Monolog
- Spontaneität	- Reflektiertheit
usw.	usw.

Die Konzeptionsmöglichkeiten, die ich hier idealtypisch einander gegenübergestellt habe, sind im Prinzip unabhängig von der medialen Realisierung. Das zeigt sich schon daran, daß auch in Gesellschaften, die gar keine Schrift kennen, mit vorhersagbarer Wahrscheinlichkeit ein Unterschied besteht zwischen privater und öffentlicher Kommunikation, zwischen der Unterhaltung unter vertrauten Freunden und derjenigen unter Fremden, zwischen situationsnahem und situationsfernem Sprechen, zwischen Dialog und Monolog usw.

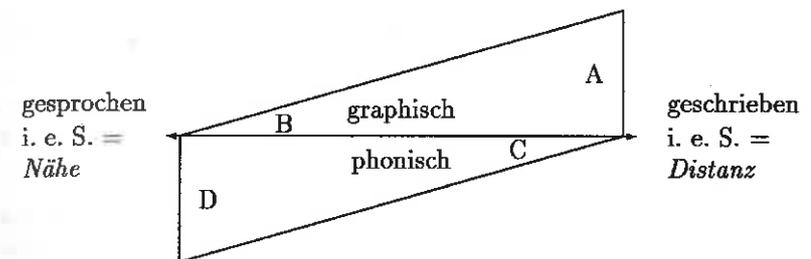
Was sich hinter ‘gesprochen’ und ‘geschrieben’ in dem unter [2] entfalteten konzeptionellen Sinne verbirgt, sollte also besser mit einem globalen Begriffspaar gefaßt werden, das gar keine Assoziationen an bestimmte Realisierungsmedien mehr auslöst. Wulf Oesterreicher und ich schlagen hier die Begriffe ‘Nähe’ und ‘Distanz’ vor:<sup>15</sup>

- kommunikative ‘Nähe’ im Sinne von konzeptioneller Mündlichkeit, d.h. soziale Nähe, physische Nähe, referentielle Nähe, Nähe bei der Formulierung usw.
- kommunikative ‘Distanz’ als konzeptionelle Schriftlichkeit, d.h. soziale Distanz, physische Distanz, referentielle Distanz, Distanz bei der Formulierung usw.

<sup>15</sup>Vgl. Koch/Oesterreicher 1985:21; Koch 1986:117-120.

Es ist evident, daß ‘Nähe’ und ‘Distanz’ keine monolithischen Größen darstellen. Die relevanten Parameter entsprechend der Aufstellung in [2] können in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen variieren, so daß sich ein gleitender Übergang zwischen extremer Nähe und extremer Distanz ergibt. Besser als in Abbildung 1 läßt sich dieses konzeptionelle Kontinuum eher folgendermaßen darstellen:

Abbildung 2:

**4.2 Applikation**

Berücksichtigt sind bei der parallelogrammförmigen Gestaltung des Schemas in Abbildung 2 in besonderem Maße auch die medial-konzeptionellen Affinitäten, die schon in Abschnitt 2.2 angesprochen wurden: die Bevorzugung des phonischen Kodes bei kommunikativer Nähe, des graphischen Kodes bei kommunikativer Distanz.

Aber es handelt sich eben nur um Affinitäten, und damit stellt sich im Hinblick auf unsere Thematik die Frage, wo in Abbildung 2 eigentlich das ‘Schreiben in der Fremdsprache’ anzusiedeln ist:

- im Bereich A. Das hieße: es geht ausschließlich um die Realisierung kommunikativer Distanz in der Fremdsprache innerhalb des *graphischen* Mediums, also etwa um die Abfassung von landeskundlichen oder wissenschaftlichen ‘Aufsätzen’, von offiziellen Briefen oder Bewerbungsschreiben in der Fremdsprache, von Übersetzungen literarischer, landeskundlicher oder journalistischer Texte in die Fremdsprache usw.

- außerdem im Bereich *B*. Das hieße: man bezöge auch eher *nähesprachliche* Realisierungen der Fremdsprache im *graphischen* Medium mit ein, also etwa das Verfassen von realistischen kleinen Dialogen, von Privatbriefen, von Kurznotizen usw. in der Fremdsprache.
- sogar noch im Bereich *C*. Das hieße: wenn man sich schon Gedanken über die kommunikative Distanz in der Fremdsprache macht, also sich im rechten Teil des konzeptionellen Kontinuums bewegt, dann stellt sich die Frage, warum man dann nur graphische Realisierungen kommunikativer Distanz ins Auge fassen sollte. Auch die kommunikative *Distanz* im *phonischen* Medium ist für den Fremdsprachenunterricht ein hochgradig relevantes Feld: also etwa das (medial) "mündliche" Referat in der Fremdsprache, die kurze Ansprache in der Fremdsprache usw. Die hier aktivierten kommunikativen Fähigkeiten sind im übrigen eng verwandt mit den im Bereich *A* eingesetzten.

Diese Unsicherheit ist nicht überraschend; handelt es sich doch um ein konzeptionelles *Kontinuum* zwischen kommunikativer Nähe und Distanz, dessen Abstufungen in der Fremdsprachenausbildung medienübergreifend mitbedacht werden müssen. Der *Grad* kommunikativer Distanz hängt von der jeweils zu produzierenden Kommunikationsform, Textsorte, Gattung usw. ab.

Damit ist allerdings nur *eine* Ebene der Betrachtung konzeptioneller Probleme angesprochen, die in sprachtheoretischer, aber auch in fremdsprachendidaktischer Hinsicht von *anderen* Ebenen unterschieden werden muß. Kommunikative Distanz üben bzw. lehren, heißt nämlich – gleichzeitig – dreierlei:<sup>16</sup>

- (I) bestimmte Möglichkeiten nutzen bzw. lehren, die in der menschlichen Sprechfähigkeit überhaupt angelegt sind, nämlich die Anpassung des Sprechens an bestimmte universale Unterschiede der Kommunikationsbedingungen (vgl. [2]). Diese Fähigkeit ist in allen menschlichen Sprachen realisierbar – wie schon gesagt, im Prinzip unabhängig vom Medium. Daher müssen wir, erstens, eine *universale* Ebene des

<sup>16</sup>Vgl. Koch 1986:116; 1988a:329–342. – Diese dreifache Schichtung der konzeptionellen Problematik orientiert sich – mit Akzentverschiebungen bei Ebene III – an den drei Ebenen des Sprachlichen nach Coseriu (vgl. z.B. 1981:35–47). Vgl. auch Schlieben-Lange 1983:13–29.

*Distanzsprechens* vs. *Nähesprechens* ansetzen (wobei 'Sprechen' hier 'Schreiben' miteinschließt).

- (II) diejenigen Regeln einer gegebenen Einzelsprache (Deutsch, Englisch, Französisch usw.) anwenden bzw. lehren, die historisch auf kommunikative Distanz festgelegt sind; d.h. diejenigen Varietäten der Einzelsprache wählen, die im Bereich der kommunikativen Distanz zulässig sind. Daher müssen wir, zweitens, eine *historisch-einzelsprachliche* Ebene der Distanzsprache vs. Nähesprache ansetzen.
- (III) bestimmte Textsorten, Gattungen, Gesprächsformen usw. praktizieren bzw. lehren, die den Kommunikationsbedingungen mehr oder weniger ausgeprägter Distanz zuneigen. Ich möchte diese Ebene als diejenige der *Diskurstraditionen* bezeichnen. Mit dem Terminus soll unterstrichen werden, daß es sich bei Textsorten in diesem Sinne, bei Gattungen und Gesprächsformen usw. um historisch-wandelbare Regelkomplexe handelt. Sie sind jedoch nicht oder nur zufällig an die ebenfalls historisch-wandelbaren Einzelsprachen gebunden. Daher müssen wir, drittens, eine *historisch-diskurstraditionelle* Ebene der Distanzdiskurstraditionen vs. Nähediskurstraditionen ansetzen.

## 5 Distanzsprechen

### 5.1 Theorie

Nun zunächst zur universalen Ebene des Distanzsprechens im Verhältnis zum Nähesprechen. Den universalen Kommunikationsbedingungen der Distanz entsprechen bestimmte, ebenfalls universale *Versprachlichungsstrategien* der Distanz, die von den Versprachlichungsstrategien der Nähe abweichen:<sup>17</sup>

- Das Nähesprechen kann aufgrund der Präsenz der Kommunikationspartner, aufgrund ihrer Vertrautheit usw. in starkem Maße *nicht-sprachliche Kontexte* aktivieren: den situativen Kontext, das individuelle Hintergrundwissen der Kommunikationspartner, die nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik usw.). Hier genügt eine *sparsame Versprachlichung*. Das Distanzsprechen ist von diesen nichtsprachlichen Kontexten weithin abgeschnitten, muß sich also in viel stärkerem Maße

<sup>17</sup>Vgl. Koch/Oesterreicher 1985:21–23; 1990:10–12.

auf den *sprachlichen Kontext* stützen und dadurch insgesamt auch *mehr* und *intensiver* versprachlichen.

- Beim Nähesprechen sind die Äußerungen auf Grund erhöhter Spontaneität und Emotionalität weniger geplant; das Distanzsprechen weist dagegen einen *höheren Planungsgrad* auf.
- Aus dem geringen Planungsaufwand beim Nähesprechen ergeben sich eine gewisse Vorläufigkeit und extensiv-aggregative Versprachlichung. Dem stehen beim Distanzsprechen die hochgradige *Endgültigkeit* und die *kompakt-integrative* Versprachlichung gegenüber.

Aus diesen universalen Unterschieden der Versprachlichungsstrategien von Nähesprechen und Distanzsprechen ergibt sich eine Reihe sprachlicher Divergenzen zwischen Nähe und Distanz, die in allen Einzelsprachen vorhanden sein müssen. Die entsprechenden universal motivierten Phänomene des gesprochenen Französisch, Italienisch und Spanisch sind in Koch/Oesterreicher 1990<sup>18</sup> ausführlich behandelt worden. Liest man die Liste dieser Phänomene negativ, so kommen dabei diejenigen Punkte zutage, durch die sich in den geschriebenen Varietäten aller Einzelsprachen (im Rahmen ihrer jeweiligen Gegebenheiten) die Anforderungen des Distanzsprechens manifestieren:

- (a) Verzicht auf "Gesprächswörter" (Gliederungssignale, Kontaktsignale (zwischen Sprecher und Hörer), Verzögerungsphänomene, Korrektursignale, Abtönungspartikeln usw.).
- (b) distanzorientierte "kohärente" Textbildung: überwiegend innersprachlich hergestellte Kohärenz; Redewiedergabe durch indirekte Rede usw.
- (c) integrierte und kompakte Syntax: volle Einhaltung aller Kongruenzphänomene; keine Anakoluthe; nur vollständige Sätze, also keine Wortbrocken, holophrastischen Äußerungen usw.; keine Segmentierungsercheinungen; reichlicher Einsatz der Hypotaxe.

<sup>18</sup>Vgl. Koch/Oesterreicher 1990:50-126; ferner Schank/Schwitalla 1980:316-318 (und spiegelbildlich: Ludwig 1980:325 f.); Pawley/Syder 1983; speziell zum Französischen vgl. auch Koch 1986:121-138; zum Italienischen: Sornicola 1981; Koch 1988b:190-194; zum Spanischen Beinhauer 1978 (allerdings nur teilweise relevant).

- (d) variierte und differenzierte Lexik: Vermeidung von unmittelbaren Wortwiederholungen; keine *passé-partout*-Wörter; Beschränkung von Deiktika auf situationsunabhängiges Referieren u.a.m.
- (e) Vermeidung emotional (d.h. expressiv und affektiv) übersteigelter Dramatik, Hyperbolik und Tautologie in der Wortwahl und in der Satzformulierung.

Angesichts dieses Katalogs genügen etwa die folgenden Beispieläußerungen nicht den Anforderungen des Distanzsprechens:

- [3]                   - dt. *also das Ding äh das kenn ich nich*  
                          - engl. *well that thing ahm I don' know it*  
                          - frz. *ben ce truc-là euh je le connais pas*

Diese Äußerungen enthalten – in allen drei Sprachen gleichermaßen – folgende Phänomene, die typisch für das Nähesprechen sind: ein Gliederungssignal (das Eröffnungssignal dt. *also*/engl. *well*/frz. *ben*; s. Punkt (a)); ein Verzögerungsphänomen (dt. *äh*/engl. *ahm*/frz. *euh*; s. Punkt (a)); eine Segmentierung (dt. *das Ding ... das*/engl. *that thing ... it*/frz. *ce truc-là ... le*; s. Punkt (c)); ein *passé-partout*-Wort (dt. *Ding*/engl. *thing*/frz. *truc*; s. Punkt (d)).

## 5.2 Applikation

Es handelt sich hier um universale<sup>19</sup> Phänomene, und dies könnte zu dem Schluß verleiten, daß sie damit für den Fremdsprachenunterricht gerade nicht relevant seien, daß der Lerner ja nur sein Wissen aus der Muttersprache in die Fremdsprache mit herübernehmen müsse. So einfach ist es aber leider nicht. Ich habe vielmehr den Eindruck, daß die genannten Phänomene in dreifacher Hinsicht für den Fremdsprachenunterricht relevant sind:

- (i) Auch wenn es sich um universale Phänomene der Distanzsprache handelt, muß der Lerner in vielen Fällen überhaupt erst einmal eine sehr

<sup>19</sup>Nicht universal sind hingegen die nächstsprachlichen Phänomene dt. *nich* (statt *nicht*), engl. *don'* (statt *don't*) und frz. *pas* (statt *ne ... pas*). Sie gehören auf die einzelsprachliche Ebene (s.u. Abschnitt 6.1).

solide Sprachkenntnis haben, um sie dann auch *gemäß den Anforderungen der jeweiligen Einzelsprache* umzusetzen. Es gibt einen bestimmten Typ von Lerner, der eher spontan und imitativ lernt, der sich in geeigneten Situationen im Lande selbst gerade in das Nähesprechen in der Fremdsprache rasch "einlebt" und flüssig "draufflospartiert". Ihm muß bewußt werden, daß Nähesprechen und Distanzsprechen zwar gleichberechtigt sind und in der jeweiligen Sprache auf demselben System beruhen, daß sie aber unterschiedliche Normen darstellen, insofern das Distanzsprechen einerseits bestimmte Abwahlen beinhaltet (keine Gesprächswörter, keine Segmentierungen usw.) und andererseits die Möglichkeiten des Systems weit intensiver nutzt (viel Hypotaxe, differenzierte Lexik usw.).<sup>20</sup> Wenn der Lerner beispielsweise reichlich Hypotaxe einsetzen will, muß er Konjunktionen, Modusgebrauch, Wortstellungsregeln u.a. in der Fremdsprache sehr gut beherrschen. Wenn er eine variierte und differenzierte Lexik einsetzen will, muß er sehr fundierte Wortschatzkenntnisse in der Fremdsprache haben. Nur dann kann er das Distanzsprechen in der Fremdsprache wirklich bewältigen.

- (ii) Es genügt nicht, Nähesprechen und Distanzsprechen in der Muttersprache mehr oder weniger automatisch regulieren zu können. In der Fremdsprache hat der Lerner verständlicherweise zunächst die Tendenz, sichere Eindeutigkeit zu suchen, Variation zu meiden und einmal gelernte Modelle zu verabsolutieren. Hier bedarf es einer zusätzlichen Bewußtmachung, um eine adäquate Verwendung der Fremdsprache sicherzustellen. An dieser Stelle wäre wiederum an den unter (i) angesprochenen Lernertyp zu denken. Ein genau entgegengesetztes – extremes – Beispiel liegt vor im Falle derjenigen Examenskandidaten, die Passagen aus einer fremdsprachlichen Literaturgeschichte auswendig gelernt haben und sie nun in der mündlichen Prüfung in Literaturwissenschaft einfach reproduzieren. Sie sind der Meinung, es sei hier mit einem einfachen Medienwechsel vom graphischen zum phonischen Kode getan. In Wahrheit verhalten sie sich einfach – nicht nur lerntechnisch, sondern auch kommunikativ – *inadäquat*, denn das Prüfungsgespräch ist in konzeptioneller Hinsicht zwar kein extremes Nähesprechen, aber jedenfalls auch kein so extremes Distanzsprechen wie die Ausführungen

<sup>20</sup>Vgl. Koch 1986:120, 144. Die Begriffe 'System' und 'Norm' sind hier im Sinne von Coseriu (1979) zu verstehen.

in einer Literaturgeschichte.<sup>21</sup>

- (iii) Wie schon die eben angestellten Überlegungen zeigen, stoßen wir hier einfach immer wieder auf die Tatsache, daß der Übergang zwischen Nähesprechen und Distanzsprechen im Sinne von Abbildung 2 kontinual ist. Das bedeutet, daß sich zwischen den Bereichen A und B gar keine scharfe "Grenze" ziehen läßt. Insofern werden wir auch bezüglich der sprachlichen Merkmale des Nähe- und des Distanzsprechens die Domäne 'Schreiben in der Fremdsprache' nicht fein säuberlich abstecken können. Wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist vielmehr, daß der Lerner in den Stand versetzt wird, unterschiedliche *Grade* von Distanzsprechen in der Fremdsprache zu realisieren, also selbst im graphischen Medium je nach Kommunikationsbedingungen Zugeständnisse in Richtung Nähesprechen zu machen, z.B. eben doch Abtönungspartikeln einzusetzen, holophrastische Äußerungen zu produzieren, situationsabhängig mit Deiktika zu referieren usw. Spiegelbildlich dazu ist ja auch die Domäne 'Sprechen der Fremdsprache' alles andere als konzeptionell fest abgesteckt. Sie umfaßt keinesfalls nur die Erlernung der Merkmale extremen Nähesprechens im phonischen Medium (= D in Abbildung 2), sondern muß gerade in der universitären Ausbildung weit in den Bereich C hinein ausgreifen: der Lerner muß befähigt werden, auch im phonischen Medium – bei entsprechenden Kommunikationsbedingungen – Merkmale des Distanzsprechens im Sinne der obigen Liste [2] in der Fremdsprache zu realisieren.

<sup>21</sup>Selbst in der Muttersprache sind sich Studierende dieser Differenzen oft nicht hinreichend bewußt. Das zeigt sich beispielsweise immer dann, wenn vor anwesenden Seminarteilnehmern ein Referat gehalten werden soll, de facto aber eine schriftliche Ausarbeitung verlesen wird – für die übrigen Seminarteilnehmer ein unerträglich übersteigertes Distanzsprechen (vgl. unten, Abschnitt 7.2). Bei fremdsprachlichen Referaten potenzieren sich diese Probleme natürlich. Das konzeptionell adäquate Sprechhandeln bei einem Referat vor Anwesenden ist ein fundamentales kommunikatives Lernziel, das weit über den Fremdsprachenunterricht und die Sprachstudienfächer, ja weit über den Bereich der Universität hinausweist.

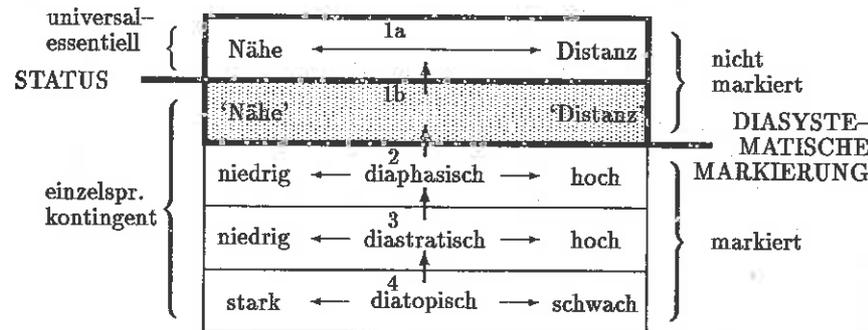
## 6 Distanzsprache

### 6.1 Theorie

Wir kommen nun zur einzelsprachlichen Ebene der konzeptionellen Problematik, also zur Distanzsprache im Sinne von (II) in Abschnitt 4.2. Wir berühren damit den Komplex der *einzelsprachlichen Varietät*.

Das wohl einflußreichste Varietätenkonzept in der Linguistik dürfte Coserius Modell der *Diasystematik* der historischen Einzelsprache sein.<sup>22</sup> Er unterscheidet drei Dimensionen sprachlicher Varietät, die in Abbildung 3 von unten nach oben eingetragen sind, nämlich die *diatopische*, d.h. geographische Varietät (Dialekte und Regiolekte: 4 in Abbildung 3), die *diastratische*, d.h. soziale bzw. gruppenspezifische Varietät (Soziolekte, ggf. auch andere Gruppensprachen: 3 in Abbildung 3) und die *diaphasische*, d.h. stilistische Varietät (Sprachregister oder Sprachstile, zwischen denen der Sprecher wählen kann: 2 in Abbildung 3):<sup>23</sup>

Abbildung 3:



Überraschenderweise ist das Problem 'Mündlichkeit/Schriftlichkeit' im Rahmen von Coserius Diasystematik nicht ausdrücklich erfaßt. Wir haben aber schon gesehen, daß 'Mündlichkeit/Schriftlichkeit' im konzeptionellen Sinne, also im Sinne von 'Nähe' und 'Distanz' ein besonders markanter Aspekt der Variation in der Sprache ist (vgl. das Beispiel in Abbildung 1 und die Dis-

<sup>22</sup>Vgl. etwa Coseriu 1980:49ff.

<sup>23</sup>Vgl. zu diesem Schema Oesterreicher 1988.

kussion in Abschnitt 5).<sup>24</sup>

Verschiedentlich wird implizit oder explizit der Varietätenunterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache der diaphasischen Dimension zugeschlagen.<sup>25</sup> Gerade unsere bisherigen Überlegungen zeigen aber, daß dies nicht annehmbar ist. Dazu ein deutsches Beispiel:

[4] gestelzt	...
gehoben	erhalten
neutral	bekommen
umgangssprachlich	kriegen
grob	...

Sowohl die Registerskala als solche ('gestelzt' - 'gehoben' - 'neutral' usw.) als auch der Vorrat an lexikalischen Varianten bezüglich dieser Skala (*erhalten* - *bekommen* - *kriegen*) sind Fakten der Einzelsprache Deutsch, die nicht unbedingt auf andere Einzelsprachen übertragbar sind. Schon allein aus diesem Grunde ist es unmöglich, die in Abschnitt 5.1 unter (a) - (e) aufgelisteten Phänomene kommunikativer Distanz in der Diaphasik und damit überhaupt in der Diasystematik unterzubringen, denn diese Phänomene sind ja durch *Universalien* des Distanzsprechens bedingt, also *essentiell* für das Distanzsprechen. Hinzu kommt ein weiteres. Eine diaphasische Registerskala, wie sie in [4] angedeutet wird, entspricht einer *eindimensionalen* Staffelung *wertender*<sup>26</sup> Begriffe. Die Abstufung zwischen Nähe und Distanz ist hingegen, wie aus [2] ersichtlich, eigentlich ein *mehrdimensionales* Kontinuum, das durch eine Vielzahl kommunikativ-funktionaler Parameter zu umschreiben ist. Wenn wir die wertenden diaphasischen Begriffe auf das konzeptionelle Kontinuum projizieren, ergeben sich sogar gegeneinander verschobene Registerskalen für Nähe und Distanz (wenn wir einmal annehmen, daß [4] die Registerskala für die Bedingungen der Distanz abbildet, so wäre

<sup>24</sup>Stegers (1987) Argument, die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache seien keine *Varietätenunterschiede*, da sie nicht die *langue*-Ebene (also die System-Ebene) betreffen, ist nicht stichhaltig, da wir Varietätenunterschiede sinnvollerweise sowohl auf der System- als auch auf der Normebene im Sinne Coserius (1979) ansiedeln müssen: vgl. Koch 1988a:333ff., 341 (ferner s.o. Anm. 2f.).

<sup>25</sup>Vgl. Albrecht 1986/90: Teil 1, 66 Anm. 1, 81; Teil 2, 69-71; vgl. auch Hunnius 1988. Für eine eigenständige Varietätendimension 'gesprochen-geschrieben' dagegen: Söll 1985:34ff.; Holtus 1983; Koch/Oesterreicher 1985:16, 27f.; Berretta 1988:762, 770ff.

<sup>26</sup>'Wertend' natürlich nur in dem Sinne, daß der Varietätenlinguist - streng deskriptiv - Bewertungen verzeichnet, die die Sprecher selbst vornehmen.

bei kommunikativer Nähe *erhalten* schon als 'gestelzt', das deutsche Wort *kriegen* aber als 'normal' einzustufen.

Wir müssen demnach, so wie in Abbildung 3 dargestellt, eine eigene Dimension der Sprachvarietät für 'gesprochen' und 'geschrieben' i.e.S., also für Nähe und Distanz reservieren.<sup>27</sup> Die universal motivierten Phänomene der Nähe und der Distanz entsprechen in Abbildung 3 dem Kästchen 1a.

Nun gibt es aber in vielen Sprachen einen Typ von Variation, der rein einzelsprachliche Fakten betrifft und dennoch nicht in der Diasystematik unterzubringen ist:<sup>28</sup>

[5] a) dt. *der Chef von mein Bruder*

b) *der Chef meines Bruders*

[6] a) engl. *he's gonna come*

b) *he will come*

[7] a) frz. *faut pas le dire*

b) *il ne faut pas le dire* (vgl. Abbildung 1)

In allen Fällen handelt es sich weder um diatopische noch um diastratische Unterschiede. Aber auch, was die Diaphasik betrifft, wäre es abwegig, etwa [5b] *der Chef meines Bruders* auf eine bestimmte Registerbewertung ('neutral'? 'gehoben'? 'gestelzt'?) festlegen zu wollen. Sinnvoll ist einzig und allein eine Charakterisierung durch die Kommunikationsbedingungen von Nähe und Distanz.

Die jeweilige Version (a) entspricht kommunikativer Nähe, ist also als 'gesprochen' zu werten; die jeweilige Version (b) entspricht kommunikativer Distanz, ist also als 'geschrieben' zu werten. Wir haben es hier mit Variationsphänomenen zu tun, die zwar rein *einzelsprachlich*, aber *nicht diasystematisch*, sondern ausschließlich *konzeptionell* markiert sind. Im Hinblick auf die Universalien des Nähe- vs. des Distanzsprechens sind sie indifferent, also *kontingent*. Das heißt: eines Tages könnte die jeweilige Variante (a) in [5]–[7] *geschriebenes* Deutsch, Englisch oder Französisch sein. Nichts spricht dagegen! Diese einzelsprachlichen Phänomene der Nähe- oder Distanzspra-

<sup>27</sup>Nach dem in Abschnitt 2 Ausgeführten ist evident, daß die in den letzten Jahren in italienischsprachigen Arbeiten auftauchende Bezeichnung 'dimensione diamesica' (von griech. *méson* für lat. *medium*; zuerst bei Mioni 1983:508) hierfür nicht in Frage kommt.

<sup>28</sup>Vgl. auch Anm. 20.

che "hängen" sich also immer nur für eine begrenzte historische Periode an die Kommunikationsbedingungen von Nähe und Distanz und an die Varietätdimension 1a "dran". Sie sind dementsprechend in Abbildung 3 als 1b erfaßt.

Abbildung 3 deutet aber noch einen weiteren Befund an: die nunmehr vier Dimensionen sprachlicher Varietät stehen nicht unverbunden nebeneinander.<sup>29</sup>

Nehmen wir das Beispiel:

[8] *Hier, heb' das mal!*

Die Verwendung von *heben* im Sinne von *halten* gehört dem alemannischen Dialekt und auch dem dortigen Regionaldeutsch an, ist also *primär diatopisch* markiert. *Sekundär* ist sie aber auch *diastratisch* markiert; denn alemannische Sprecher niedrigerer Schichten sagen [8] signifikant häufiger. *Tertiär* ist sie außerdem *diaphasisch* markiert; denn auch alemannische Sprecher höherer Schichten verwenden [8] in niedrigen Registern signifikant häufiger.

*Quartär* schließt sich diese Verteilung sogar an die Kommunikationsbedingungen von Nähe und Distanz an: Unter den Bedingungen kommunikativer Nähe ist es relativ sehr viel wahrscheinlicher, daß ein Sprecher diatopisch markierte Elemente verwendet. Unter den Bedingungen kommunikativer Distanz ist dies dagegen relativ unwahrscheinlich. Außerdem bewegen sich Sprecher niedrigerer sozialer Schichten seltener (oder gar nicht) im Bereich der kommunikativen Distanz. Schließlich ist, wie wir sahen, unter den Bedingungen kommunikativer Distanz die Registerskala gegenüber den Bedingungen kommunikativer Nähe nach oben verschoben, d.h. "strenger". Dies alles bedeutet: diatopisch stark markierte und diastratisch oder diaphasisch niedrig markierte Varietäten sind zwar nicht mit der Varietät 'gesprochen' (der Nähesprache i.e.S.) gleichzusetzen, aber sie sind ihr affin, gehören also zur Nähesprache i.w.S. Was die Distanzsprache betrifft, so können wir sagen: sie ist immer auch diatopisch schwach markiert, und im weiteren Sinne umfaßt sie auch die diastratisch und diaphasisch hohen Varietäten.

<sup>29</sup>Vgl. – zunächst auf die drei Dia-Dimensionen bezogen – Coseriu 1980:50f.; Albrecht 1986/90: Teil 1, 77; im Blick auf die insgesamt vier Dimensionen der Varietät dann: Oesterreicher 1988: 376 ff.; Koch/Oesterreicher 1990:14f., 142ff., 178ff., 209ff.

## 6.2 Applikation

Bei der Applikation dieser Überlegungen auf unseren Rahmen ergibt sich eine Fülle wichtiger Implikationen für den Fremdsprachenunterricht.<sup>30</sup>

- (i) Abbildung 3 ist ganz abstrakt und einzelsprachübergreifend gemeint. Die Ausgestaltung des so dimensionierten "Varietätenraums" ist in jeder Einzelsprache anders<sup>31</sup> (außer natürlich auf der universalen Ebene 1a). Im Deutschen und im Italienischen haben wir beispielsweise eine besonders reich ausgestattete diatopische Dimension 4. Im Französischen ist die Divergenz zwischen 'gesprochener' und 'geschriebener' Sprache i.e.S. (= Dimension 1b) extrem ausgebildet. Im Spanischen finden wir in dieser Dimension nur minimale Unterschiede. Im Englischen und im Spanischen ist selbst ausgeprägte Distanzsprache polyzentrisch, d.h. nicht in jeder Hinsicht diatopisch neutral (nämlich in Europa etwas anders als in Amerika usw.).

Es ist für den Lerner unerlässlich, solche Charakteristika des Varietätenraums seiner Einzelsprache zu überblicken. Dabei kann er auf die Erkenntnisse der Varietätenlinguistik nicht verzichten.

- (ii) Wir müssen uns nun an unser kontinuales Schema Abbildung 2 erinnern und es gewissermaßen auf das einzelsprachliche Varietätenschema Abbildung 3 projizieren. 'Schreiben in der Fremdsprache' kann auch hinsichtlich der Varietätendimensionen 1b, 2, 3 und 4 nicht schlechthin in der rechten Hälfte von Abbildung 3 angesiedelt werden, ebensowenig wie 'Sprechen in der Fremdsprache' sich nur in der linken Hälfte abspielt. Wir brauchen hier ein Gesamtkonzept dessen, was der Lerner an Varietäten der fremden Einzelsprache im phonischen wie im graphischen Medium beherrschen soll. Dabei ist gerade in diesem Zusammenhang oft zwischen den begrenzteren aktiven und den umfangreicheren passiven Kenntnissen zu unterscheiden.

Beginnen wir mit der Dimension 1b in Abbildung 3. Die Antwort ist hier sehr einfach: der universitäre Lerner muß sowohl auf der Seite

<sup>30</sup>Vgl. auch Königs 1983:bes. 369–377.

<sup>31</sup>Vgl. zu den drei großen romanischen Sprachen Koch/Oesterreicher 1990:142–165, 178–198, 209–238.

der Nähe als auch auf der Seite der Distanz zu Hause sein, d.h. sowohl die Varietät 'gesprochen' als auch die Varietät 'geschrieben' im phonischen wie im graphischen Medium passiv und aktiv so gut wie möglich beherrschen. Konkret heißt das etwa: er sollte bei den Beispielen [5]–[7] sowohl die Variante (a) als auch die Variante (b) kennen und den Kommunikationsbedingungen gemäß verwenden können – immer vorausgesetzt natürlich, daß die Dimension 1b in der betreffenden Einzelsprache überhaupt solche Varianten zu bieten hat.

Was die diaphasische Dimension 2 in Abbildung 3 betrifft, so können wir etwas bescheidener sein: der Lerner sollte zwar passiv so viel wie möglich von dem diaphasischen Spektrum erfassen, aktiv aber einen mittleren Ausschnitt mit möglichst weitem Ausgriff nach rechts, also Richtung Distanz, beherrschen.

Noch bescheidener sind wir bei der diastratischen Dimension 3. Hier reicht es, wenn aktiv die rechte Hälfte abgedeckt wird, passive Kenntnisse im Bereich der linken Hälfte sind natürlich willkommen.

Am engsten dürften dann die Anforderungen sein, die die diatopische Dimension 4 betreffen. Die stärkste Ausprägung der Diatopik sind die eigentlichen Dialekte<sup>32</sup>, falls die jeweilige Sprache solche hat; im Deutschen also z.B.: Schwäbisch, Moselfränkisch, Mecklenburger Platt. Ihre passive (kaum je aktive) Beherrschung ist eine Angelegenheit von Spezialisten, nicht des durchschnittlichen Fremdsprachenlerner.

Eine etwas weniger starke Ausprägung der Diatopik liegt in den sog. Regiolekten vor, also etwa im Regionaldeutsch, im *français régional*, im *italiano regionale* usw. Hier sollte sich der Lerner passive Kenntnisse aneignen, um in der Sprachrealität nicht auf Verständnisschwierigkeiten zu stoßen. Es bleibt nicht aus, daß Lerner, die sich sehr lange an einem bestimmten Ort im fremdsprachlichen Milieu aufhalten, den jeweiligen Regiolekt aktiv übernehmen (z.B. Phänomene wie das in [8] exemplifizierte). In denjenigen Sprachen, in denen es eine diatopisch neutrale Varietät gibt (s.u. iii), müssen sich die betreffenden Lerner jedoch darüber im klaren sein, daß sie den Regiolekt nur im nächstsprachlichen Bereich verwenden können. Die neutrale Varietät für den

<sup>32</sup>'Primäre Dialekte' im Sinne Coserius (1980:51).

distanzsprachlichen Bereich gehört demgegenüber zum unverzichtbaren aktiven Wissen aller Lerner.

Auf dem hier skizzierten Hintergrund verstehen wir besser die Überraschung mancher Studierender, die von einem einjährigen Auslandsaufenthalt an die Heimatuniversität zurückkehren und sich wundern, daß sie in der Übersetzung in die Fremdsprache immer noch schlechte Noten haben: im Land bewegten sie sich – was durchaus erfreulich ist – überwiegend in der linken, nächstsprachlichen Hälfte von Abbildung 3. In der Übersetzungsübung geht es vorrangig um die rechte, distanzsprachliche Hälfte.

(iii) Die Punkte (i) und (ii) definieren einen Rahmen, der im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen muß:

- für den *Unterrichtenden*, der diejenigen Varietäten des Varietätenraums festlegen muß, die für den Lerner unmittelbar relevant werden.
- für den *Lerner*, dem eine Gesamtvorstellung vom Varietätenraum der jeweiligen Fremdsprache zu vermitteln ist,

Damit ist der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen sprachliche Einzelphänomene mit ihrer varietätenmäßigen Einordnung gelernt werden. Der Lerner muß innerhalb dieses Rahmens die Struktur und die Dynamik des Varietätenraums gut genug überblicken, um den konzeptionellen Status jedes gelernten Faktums ermessen zu können. Wer beispielsweise eine lexikalische Registerabstufung wie diejenige in [4] lernt, muß erstens wissen, daß es sich hier um diatopisch und diastratisch neutrale Unterschiede handelt, daß die Differenzen also überhaupt erst in der diaphasischen Dimension 2 im Sinne von Abbildung 3 ansetzen. Zweitens muß er wissen, daß sich aus der gegebenen Registermarkierung automatisch konzeptionelle Affinitäten ergeben: *kriegen* weist eher in Richtung kommunikative Nähe, *erhalten* eher in Richtung kommunikative Distanz.

Besonders komplex ist das Verhältnis der diatopischen Dimension 4 in Abbildung 3 zu den übrigen Dimensionen und vor allem zu den konzeptionellen Kategorien. Beispiel [8] zeigt uns: wer sich Merkmale eines Regiolektivs aneignet, muß wissen, daß er sich damit auf diastratisch

bzw. diaphasisch niedrigem Niveau und letztlich im Bereich kommunikativer Nähe bewegt. Im Detail hängt die konzeptionelle Einschätzung der Diatopik jedoch von den Gegebenheiten der jeweiligen Fremdsprache ab. In bestimmten Sprachen ist z.B. der Distanzbereich diatopisch gar nicht in allen Punkten neutral. Evident ist dies, wie schon erwähnt, bei polyzentrischen Sprachen wie dem Englischen und dem Spanischen. Aber auch im Deutschen und im Italienischen reichen bestimmte diatopische Differenzen etwa im Lexikon bis in den Distanzbereich hinein:

[9] dt.	<i>Sonnabend</i>	(Norden)
	<i>Samstag</i>	(Süden, z.T. Westen)
[10] ital.	<i>adesso</i> 'jetzt'	(Norden, Mitte)
	<i>ora</i> 'jetzt'	(Toskana)

Beide Varianten sind hier konzeptionell indifferent, also gleichermaßen in der Distanzsprache verwendbar. Dies muß der Lerner wissen, um derartige Fälle klar von solchen wie in unserem Beispiel [8] zu unterscheiden. Bei [8] vs. [9]/[10]) handelt es sich um zwei typische, aber gegensätzliche Muster der konzeptionellen "Verwertung" der Diatopik.

Das Erlernen der Fremdsprache auf anspruchsvollem Niveau impliziert, wie wir sehen, Wissen über das konzeptionelle Relief des einzelsprachlichen Varietätenraums und über die konzeptionellen Differenzqualitäten der einzelsprachlichen Regeln innerhalb dieses Varietätenraums. Das 'Schreiben in der Fremdsprache' – ebenso wie das 'Sprechen in der Fremdsprache' – setzt also eine Analyse der gegebenen Kommunikationsbedingungen zwischen Nähe und Distanz und eine Auswahl konzeptionell adäquater Elemente aus dem Varietätenraum voraus.

## 7 Nähe- und Distanzdiskurstraditionen

### 7.1 Theorie

Zum Schluß noch ein paar Bemerkungen zur diskurstraditionellen Ebene (vgl. (III) in Abschnitt 4.2). Wie wir wissen, steht jede Diskurstradition, d.h. jede Gattung, jede Textsorte usw. an irgendeiner Stelle des konzeptionellen Kontinuums zwischen Nähe und Distanz. Dies hat aber nichts mit der Einzelsprache zu tun, sondern hängt von der jeweiligen Kulturgemeinschaft ab (die sich höchstens zufällig mit einer Sprachgemeinschaft decken kann). Für

den Lerner einer Fremdsprache ist es natürlich wichtig, neben den Regeln kommunikativer Nähe oder Distanz auf universaler und einzelsprachlicher Ebene auch die konzeptionellen Eigenschaften derjenigen Diskurstraditionen zu erfassen, die in einer für ihn neuen Kulturgemeinschaft praktiziert werden.

## 7.2 Applikation

Als Beispiel seien hier die Schlußformeln in offiziellen Briefen angeführt. Hier hat bei uns seit einiger Zeit ein Wandel stattgefunden, bei dem das distanzierte "Hochachtungsvoll" dem lockereren "Mit freundlichen Grüßen" weitgehend gewichen ist (wodurch sich nicht eine einzelsprachliche Regel des Deutschen, sondern eine diskurstraditionelle Regel der Verfertigung offizieller Briefe in einer bestimmten Kulturgemeinschaft verändert hat). In Frankreich hat ein solcher diskurstraditioneller Wandel nicht stattgefunden. Der Lerner ist damit zu konfrontieren, daß dort nach wie vor wesentlich zeremoniellere, stärker distanzorientierte, aber auch variiertere Briefschlüsse erwartet werden, als es bei uns selbst vor Jahrzehnten üblich war:

- [11]
- *Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.*
  - *Recevez, Messieurs, mes sincères salutations.*
  - *Veillez croire, chère Madame, à l'assurance de mes meilleurs sentiments.*
- usw.

Aber auch bei den vielen Diskurstraditionen, bei denen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den involvierten Kulturgemeinschaften bestehen, muß der Unterrichtende das konzeptionelle Profil der von ihm zu Übungszwecken eingesetzten Diskurstraditionen sehr genau im Auge haben. Sollen die Lerner z.B. eine 'Erzählung' üben, so besteht ein himmelweiter Unterschied zwischen distanzorientiertem, quasi "romaneskem" Erzählen und lebhaft-mündlichem Erzählen (wobei beides im Prinzip im phonischen oder im graphischen Medium realisiert werden kann, die lebhaftere Erzählung – etwa auch eines Witzes – aber vorzugsweise im phonischen Medium). Zwischen einem offiziellen Brief und einem Privatbrief liegen – in konzeptioneller Hinsicht – Welten. Das Schreiben einer Hausarbeit und das Halten eines Referates sind zwei nicht nur medial, sondern auch konzeptionell erheblich auseinanderliegende Diskurstraditionen (vgl. Anm. 2<sup>f</sup>).

Wenn der Unterrichtende solche konzeptionellen Differenzen zwischen Diskurstraditionen erkannt hat, kann er sie sogar gezielt im Fremdsprachenunterricht einsetzen, z.B. in Gestalt von Umformulierungsübungen. Die jeweils als Ziel vorgegebene Diskurstradition diktiert dann gewissermaßen die universalen und einzelsprachlichen Verfahren zwischen Nähe und Distanz, die in der Fremdsprache aktiviert werden sollen.

## 8 Konklusion

Ich hoffe, deutlich gemacht zu haben, daß in den didaktischen Komplex 'Schreiben in der Fremdsprache' die sprachtheoretische Reflexion über den Begriff der Schriftlichkeit und über das Verhältnis der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit eingehen muß. So wird es möglich, das Feld der didaktischen Erfordernisse differenziert aufzubereiten, mediale von konzeptionellen Fragestellungen, universale von einzelsprachlichen und diskurstraditionellen Fragestellungen zu trennen und das Schreiben in der Fremdsprache in reflektierter Weise in die Varietätenproblematik einzubinden.

## Bibliographie

- Albrecht, J. (1986/90): 'Substandard' und 'Subnorm'. Die nicht-exemplarischen Ausprägungen der 'Historischen Sprache' aus varietätenlinguistischer Sicht, in: G. Holtus/E. Radtke (eds.): *Sprachlicher Substandard* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 43–45), Tübingen, Teil 1: I, 65–88; Teil 2: III, 44–127.
- Albrecht J./Lüdtke J./Thun, H. (eds.) (1988): *Energieia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*. Studia in honorem E. Coseriu (TBL 300), Tübingen.
- Arnold, W. (1973): *Fachdidaktik Französisch*, Stuttgart.
- Beinhauer, W. (1973): *El español coloquial* (Biblioteca Románica Hispánica, II. 72), Madrid.
- Beinke, Chr./Rogge, W. (1996): Französisch: Geschichte der Verschriftung. In: *LRL V/1*, 471–493.

- Berretta, M. (1988):** Italienisch: Linguistica delle varietà. In: *LRL*, IV, 762–747.
- Börner, W. (1977):** *Die französische Orthographie* (Romanistische Arbeitshefte, 18), Tübingen.
- Coseriu, E. (1979):** System, Norm und 'Rede'. In: ders., *Sprache. Strukturen und Funktionen* (TBL 2), Tübingen, 45–59.
- Coseriu, E. (1980):** 'Historische Sprache' und 'Dialekt'. In: J. Albrecht et al. (eds.) (1988), 54–61.
- Coseriu, E. (1981):** *Textlinguistik. Eine Einführung*, hg. und bearbeitet von J. Albrecht (TBL 109), Tübingen<sup>2</sup>.
- Csécsey, M. (1968):** *De la linguistique à la pédagogie. Le verbe français* (Collection Le Français dans le Monde – B.E.L.C., 7), Paris.
- Haas, J./Tanc, D. (1983):** *Französische Grammatik*, Frankfurt usw.
- Hausmann, F.J. (1980):** *Louis Meigret. Humaniste et linguiste* (Lingua et traditio, 6), Tübingen.
- Holtus, G. (1983):** 'Codice parlato' und 'codice scritto' im Italienischen. In: ders./E. Radtke (eds.): *Varietätenlinguistik des Italienischen* (TBL 202), Tübingen 164–169.
- Hunnius, K. (1988):** Français parlé – ein problematisches Konzept. In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 104, 336–346.
- Koch, P. (1986):** Sprechsprache im Französischen und kommunikative Nähe. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 95, 113–154.
- Koch, P. (1988a):** Norm und Sprache. In: Albrecht et al. (eds.) (1988): II, 327–354.
- Koch, P. (1988b):** Italienisch: Gesprochene und geschriebene Sprache. In: *LRL* IV, 189–206.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985):** Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1990):** *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch* (Romanistische Arbeitshefte 31), Tübingen.
- Königs, F.G. (1983):** *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (TBL 222), Tübingen.
- Lado, R. (1964):** *Language Teaching*, New York.
- LGL = H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand (eds.):** *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen 21980.
- LRL = Holtus, G./Metzeltin, M./Schmitt, Chr. (eds.):** *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen 1988 ff.
- Ludwig, O. (1980):** Geschriebene Sprache. In: *LGL*, 323–328.
- Martinet, A. (1969):** La réforme de l'orthographe française d'un point de vue fonctionnel. In: ders., *Le français sans fard* (Le linguiste, 6), Paris, 62–90.
- Meyer, P.G. (1991):** Zur Pragmatik schriftlicher Kommunikation (in diesem Band).
- Mioni, A. (1983):** Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. In: *Scritti linguistici in onore di G.B. Pellegrini*, Pisa, I, 495–517.
- Müller, B. (1990):** Französisch: Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. In: *LRL* V/1, 195–211.
- Pawley, A./Syder, F.H. (1983):** Natural Selection and Syntax: Notes on Adaptive Variation and Change in Vernacular and Literary Grammar. In: *Journal of Pragmatics* 7, 551–579.
- Piepho, H.E. (1974):** *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Düsseldorf.

- Oesterreicher, W. (1988): Sprechfähigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen der Sprachvarietät. In: Albrecht, J. et al. (eds.): (1988): II, 355-386.
- Queneau, R. (1965): *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris.
- Rattunde, E. (1973): *Code oral und code écrit im Französischunterricht* (Schule und Forschung, 21), Frankfurt/Main usw.
- Schank, G./Schwitalla J. (1980): Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse. In: *LGL*, 313-322.
- Schlieben-Lange, B. (1983): *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart usw.
- Schwarze, Chr. (1988): *Grammatik der italienischen Sprache*, Tübingen.
- Sornicola, R. (1981): *Sul parlato* (Studi linguistici e semiologici, 13), Bologna.
- Steger, H. (1987): Bilden 'gesprochene Sprache' und 'geschriebene Sprache' eigene Sprachvarietäten? In: *Wörter, Schätze, Fugen und Fächer des Wissens*. Festgabe für Th. Lewandowski zum 60. Geburtstag (TBL 316), Tübingen, 35-58.
- Weinrich, H. (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache*, Stuttgart.
- Zimmermann, R. (1984): *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht* (Sammlung Groos, 19), Heidelberg.