Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Revue suisse des sciences de l'éducation
Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung
mit Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
(bis 1999: Bildungsforschung und Bildungspraxis)

Éditée par la Société suisse pour la recherche en éducation
avec l'aide de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales
(jusqu'en 1999: Education et recherche)

Edita dalla Società svizzera di ricerca in educazione
con il contributo dell'Accademia svizzera di scienze umane e sociali
(fino nel 1999: Educazione e ricerca)

Redaktion / Rédaction / Redazione

Sandrine Aeby Daghe, Université de Genève

Philippe Genoud, Université de Fribourg

Luca Botturi, SUPSI-DFA, Lugano

Urs Grob, Universität Zürich

Esther Kamm, Pädagogische Hochschule Zürich

Greta Pelgrims, Université de Genève

Valérie Lussi Borer, Université de Genève

Priska Sieber, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Verantwortliche RedaktorInnen / Rédacteurs responsables / Redattori responsabili

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

Avenue du Simplon 13, 1890 St-Maurice-VS

Tél ++41 (0) 27/606 96 00 Fax. ++41 (0) 27/606 96 04

E-mail: danièle.perisset@hepv.ch

Werner Wicki, Institut für Lehren und Lernen (ILeL), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Töpferstrasse 10, CH-6004 Luzern

Tel. +41 (0) 41 228 71 54 Fax +41 (0) 41 228 71 60

E-Mail: werner.wicki@phz.ch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin / Collaboratrice scientifique / Collaboratrice scientifica

Jutta Schork, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften

Faucigny 2, CH-1700 Freiburg/Fribourg

Tel: ++41 (0)26 300 75 84 Fax: ++(0)26 300 97 11

E-mail: jutta.schork@unifr.ch

Sekretariat / Secrétariat / Segretaria

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften – Revue suisse des
sciences de l'éducation – Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Departement Erziehungswissenschaften

Faucigny 2, CH-1700 Freiburg/ Fribourg

Tel: ++41 (0)26 300 75 84/76 Fax: ++41 (0)26 300 97 11

E-mail: Bildw-Sekr@unifr.ch

Verlag / Edition / Edizione

Academic Press Fribourg

Pérolles 42, CH-1700 Fribourg/ Freiburg

Tel: ++41 (0)26 426 43 11 Fax ++41 (0)26 426 43 00

E-mail: info@paulusedition.ch

Internet

www.szbw.ch oder www.rsse.ch

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Revue suisse des sciences de l'éducation
Rivista svizzera di scienze dell'educazione

2 2011

33. Jahrgang / 33^e année / 33^o anno

Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Société suisse pour la recherche en éducation
Società svizzera di ricerca in educazione

ISSN 1424-3946
Academic press Fribourg

T h e m a

Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten

Oralité: développements actuels dans différents contextes

Koordination / coordination / coordinazione

Brigit Eriksson und Jean-François de Pietro

Editorial

Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten 161

Oralité: développements actuels dans différents contextes 167

Brigit Eriksson und Jean-François de Pietro

Parlando, Mündlichkeit und neue Medien

Anmerkungen aus linguistischer Sicht

Christa Dürscheid 175

Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen

Dieter Isler und Sibylle Künzli 191

Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich

Miriam Morek 211

Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb

Sören Ohlhus 231

L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement

Roxane Gagnon 251

Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht der Zentralschweiz

Unterricht aus der Perspektive von Beobachtenden und Lernenden

Bettina Imgrund 267

L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles

Christian Dumais et Lizanne Lafontaine 285

Varia

Exploration des aspects favorables et des limites
d'un éventuel pilotage par objectifs de l'école
obligatoire vaudoise

Paola Ricciardi Joos

303

Rezensionen / recensions / recensioni

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe
de français.*

(Suzanne-G. Chartrand)

323

Aigul A. (2010). *Educational Inequalities in Europe. Performance of
Students with Migratory Background in Luxembourg and Switzerland.*
(Esther Kamm)

324

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des
établissements scolaires?*

(Danièle Périsset)

327

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2009). *Savoirs en
(trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement
et de la formation.*

(Laetitia Progin)

329

**Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer
les auteur-es de ce numéro / autori di questo numero**

333

Thema

Editorial

Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten

Brigit Eriksson und Jean-François de Pietro

Positionierung der Mündlichkeit in der Schule

Mündlichkeit nahm in Erziehungswissenschaft und Sprachdidaktik schon immer eine Sonderstellung ein. Bis in die 70er Jahre wurde sie aufgrund einer fast ausschliesslichen Fokussierung auf die Schriftlichkeit (Literatur, Schreiben, Grammatik, Rechtschreibung) und trotz einer hohen Bedeutungszuschreibung durch die Linguistik (de Saussure, 1967) von der Schule und vom Unterricht als «Stiefkind» der sprachlichen Bildung behandelt. Seit den 70er Jahren, im Zuge der sogenannten pragmatisch-kommunikativen Wende in der Sprach- und Fremdsprachdidaktik, begann eine erste Aufwertung der Mündlichkeit. Im Kontext der Sprachphilosophie von Habermas, der Sprechakttheorie und den verhaltenspsychologischen Theorien von Watzlawick (1969) und Schulz v. Thun (1981) rückte das kommunikative Handeln ins Zentrum – diskutiert wurden der schichtspezifische Sprachgebrauch, die Chancengerechtigkeit und Emanzipation, die Kommunikationsbeziehung etc. Das didaktische Lernfeld «mündlicher Sprachgebrauch» wurde konstituiert und verlangte nach spezifischen didaktischen und methodischen Vorgehensweisen (Kochan & Kochan, 1986).

Die theoretischen und didaktischen Ansätze, die der mündlichen Kommunikation einen wichtigen Platz einräumten, konnten sich aber nicht wirksam durchsetzen. Die Konzeption von Kommunikation (und Mündlichkeit) – wesentlich auch auf den « jakobsonischen » Parametern kommunikativer Funktionen basierend (expressiv, konativ, phatisch usw.) – blieb insgesamt zu breit und vage und konnte wenig Nachhaltiges zu einer Modellierung mündlicher Produktion und Rezeption in der Schule beitragen. Die Unterrichtspraxis entwickelte sich nicht so, wie man es sich gewünscht hätte, und sie konnte den Anforderungen, die in den pädagogischen Werken formuliert waren, nicht entsprechen. Bis zu Beginn der 90er Jahre blieb der fachdidaktische Hauptfokus weiterhin auf der Schriftlichkeit.

In den 90er Jahren begann die Sprachdidaktik – angestossen durch neue (psycho)linguistische Arbeiten (Bronckart et al., 1985; Ehlich & Rehbein, 1986), den Fokus auf die kommunikativen Praktiken und Genres mit ihren je

typologischen, musterhaften Ausprägungen in Rezeption und Produktion zu legen. Diese Ansätze legen eine solidere Basis für eine Modellierung mündlicher Kommunikation, wie sie in der Schule zum Tragen kommen kann.

In der Westschweiz knüpfen die neuen Referenztexte zum Französischlernen an diesen Entwicklungen an. Der neue Lehrplan der Westschweiz *Plan d'étude romand* (PER) (EDK, 2010) verfolgt im Sprachbereich einen kommunikativen Ansatz, der auf den Genres öffentlicher Kommunikationspraktiken aufbaut und der Mündlichkeit breiten Platz einräumt. Eine ähnliche Entwicklung ist in den neuen Lehrmitteln der Deutschschweiz zu finden und kann für den in Ausarbeitung begriffenen Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21) erwartet werden.

Das Schweizer Projekt HarmoS folgt dieser Entwicklung ebenfalls. Der Erarbeitung der nationalen Bildungsstandards für die Schulsprache wurde ein Kompetenzmodell zugrunde gelegt, das sich an der Sprachhandlung und damit an der kommunikativen Praxis orientiert und die aktuelle Konzeptionierung der Mündlichkeit berücksichtigt (Becker-Mrotzek, 2009; Pekarek, 2005).

Auch wenn ein Trend zur besseren Situierung der Mündlichkeit nicht zu leugnen ist, so sind auf die Herausforderungen, die sich in diesem schulischen Bereich stellen, noch keine befriedigenden Antworten gefunden worden. Beobachtet man die heutige Schulpraxis, so zeigt sich nach wie vor, dass sich die sprachlichen Aktivitäten in den Klassenzimmern zum grössten Teil auf das Schreiben beziehen und dass mündliche Aktivitäten selten durchdacht und lernorientiert erfolgen.

Mündlichkeit verlangt im schulischen Kontext nach einer reflektierten Positionierung (de Pietro & Wirthner, 1996; Eriksson, 2009). Der Entwicklungsbedarf ist ausgewiesen und wird zur Kenntnis genommen. Allerdings bleiben viele Grauzonen – sie betreffen im Speziellen die Modellierung der Mündlichkeit und ihre in einem Prozess der didaktischen Umsetzung angelegten Transformierung in Inhalte des sprachlichen Lehrens und Lernens.

Positionierung der Mündlichkeit in der Gesellschaft

Im Lauf der Menschheitsgeschichte hat sich der Stellenwert der Mündlichkeit in der Gesellschaft stetig verändert. Das Aufkommen der Schrift hat nicht nur die Kommunikationsmodalitäten sondern auch die Wissensvermittlung einem grossen Transformationsprozess unterzogen: die Schrift führte nicht nur zur Ergänzung und Bereicherung, sondern auch zur Beeinflussung und Veränderung oder in gewissen Situationen gar zum Ersatz der gesprochenen Sprache (Goody, 1977; Ong, 1982). Schriftlichkeit und Mündlichkeit stehen in Abhängigkeit zu den gesellschaftlichen Entwicklungen in einem sich dauernd verändernden Verhältnis zueinander - unter dem Einfluss neuer medialer Ausdrucksmöglichkeiten (SMS, Blogs, etc.) haben sich die Koordinaten in diesem Verhältnis rasch verschoben. Obwohl Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Modalitäten der Wissensdarstellung und -vermittlung sind, lassen sie sich nicht immer deutlich

voneinander abgrenzen. Vielmehr kann man von einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sprechen – man denke beispielsweise an die schriftlich vorbereitete Rede, an das aufgeschriebene Gespräch oder an den Internetchat. Die Beziehung zwischen diesen schriftlichen und mündlichen Kommunikationsformen muss in Bezug auf den sozialen Kontext und die damit verbundenen Veränderungen ständig neu definiert und geklärt werden. Die Vielfalt der Formen hat einen erheblichen und direkten Einfluss auf die mündliche Kommunikationskompetenz nicht nur in Bezug auf die Produktion und Rezeption, sondern auch auf die Textstrukturierung und auf die adäquate Normeneinhaltung.

Zum besseren Verständnis der Zusammenhänge zwischen den mündlichen und schriftlichen Kommunikationsmodalitäten braucht es Einblicke in ihre komplementären resp. konkurrenzierenden Funktionsweisen. Um unreflektierte Modalitätszuschreibungen – Mündlichkeit als ungeordnet, spontan und defizitär und Schriftlichkeit als geordnet, überlegt und korrekt – zu überwinden, ist eine Klärung der Verhältnisse notwendig. Die Notwendigkeit besteht besonders im Hinblick auf angemessene Ausbildungsmöglichkeiten nicht nur in der Schule sondern auch am Arbeitsplatz.

Viele unbeantwortete Fragen

Mündlichkeit prägt sich in Schule oder Gesellschaft unterschiedlich aus – dies in Abhängigkeit von kommunikativen Intentionen, situativen Konfigurationen oder normativen Vorgaben. Mündlichkeit verstehen heisst immer auch das Verstehen ihrer vielseitigen Bezüge zur Schriftlichkeit. Im Licht neuer gesellschaftlicher Entwicklungen ist dies für die Schule besonders zentral. Aktuelle Theorien belegen beispielsweise auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit den neuen Medien, dass die Beziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sich sehr viel komplexer gestaltet als bisher angenommen. Es lohnt sich, die Rolle der Mündlichkeit in der Schule heute zu überprüfen, dies nicht nur im Hinblick auf die Abgrenzung zu ihrer Rolle in der Gesellschaft, sondern auch im Hinblick auf eine Differenzierung ihrer schulischen Rolle als Lernmedium und Lernobjekt.

Die neue Ausgabe der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* SZBW ist dieser Überprüfung gewidmet. Hauptziel ist es, ein Bild von der heutigen Situation der mündlichen Kommunikation zu zeichnen. Den oben aufgeworfenen Fragen gehen sieben Artikel in den drei folgenden thematischen Blöcken nach: Mündlichkeit und ihre Beziehung zur Schriftlichkeit, Mündlichkeit in Schule und Gesellschaft, Forschungseinblicke ins Lehren und Lernen im Bereich der Mündlichkeit.

Mündlichkeit und ihre Beziehung zur Schriftlichkeit
Der Artikel von Christa Dürscheid (*Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht* / *Parlando, oralité et nouveaux médias.*

Quelques considérations d'un point de vue linguistique) geht den neusten Entwicklungen im Bereich der aktuellen Kommunikationsmedien wie SMS und Blogs nach – ein zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fluktuierender Kommunikationsbereich. Christa Dürscheid betont mit dem Begriff «Parlando» den mündlichen Stil dieser medialen Schreibformen. Die Autorin fragt nach den Konsequenzen, die diese medialen Entwicklungen für und auf die zukünftigen Sprachkompetenzen und die Sprachpraxis haben werden, dies mit besonderem Blick auf die Beziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Mündlichkeit in Schule und Gesellschaft

Der zweite thematische Teil dieser Zeitschriftenausgabe ist der Mündlichkeit in Schule und Gesellschaft und ihren jeweiligen Bezügen zu- und Abgrenzungen voneinander gewidmet. Der Artikel von Dieter Isler und Sibylle Künzli (*Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Theoretische und methodologische Grundlagen / Enquête sur les pratiques langagières au sein des familles et à l'école enfantine : fondements théoriques et méthodologiques*) nimmt Sprache als eine soziale Praxis ins Blickfeld und vergleicht die Lernerfahrungen von Kindern zu Hause und in Kindergärten mit dem Ziel, ein besseres Verständnis der Beziehung zwischen sozialer Herkunft und sprachlicher Performanz in der Schule zu gewinnen. Seit den soziologischen Studien von Bourdieu und Passeron (1971) weiss man, dass die Sprache der Schule viele sozial markierte Besonderheiten aufweist, die den Zugang für Schülerinnen und Schüler mit schulfernen Milieus zur Schule und damit zur Bildung erschweren. Der Artikel geht den Auswirkungen der gesellschaftlichen und familiären Prägungen und Gepflogenheiten auf die schulische Praxis nach und betont die Wichtigkeit einer reflektierten Sprachförderung, die Bildungsgerechtigkeit für alle zum Ziel hat. Die Autorin und der Autor weisen in ihrer Schlussfolgerung auf einige diesbezügliche Konsequenzen für die Lehrer/innenausbildung hin.

Befunde wie diejenigen von Isler und Künzli laden zu einer vertiefteren Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen der Mündlichkeit in und ausserhalb der Schule ein mit dem Ziel, die nötigen Wissensgrundlagen für die Schule bereit zu stellen. Lehrpersonen haben heute beispielsweise grosse Schwierigkeiten beim Beurteilen und Fördern mündlicher Kompetenzen, weil sie über das «Funktionieren» der Mündlichkeit (spezifische Situationen, Handlungsmuster und Normen) zu wenig Bescheid wissen. Die folgenden drei Beiträge befassen sich mit diesem «Funktionieren», nämlich mit verschiedenen Formen der mündlichen Kommunikation in der Schule – mit dem Erklären, dem Erzählen und mit der Improvisation.

Mirjam Morek vergleicht in ihrem sozio- und konversationslinguistisch ausgerichteten Beitrag (*Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich / Les pratiques discursives explicatives dans les interactions scolaires et extrascolaires: une comparaison des contextes*) die ausserschulische Praxis (familiäre Alltagsroutinen) mit schulischen Situationen des Lehrens / Lernens. Es können Effekte von Diskursmustern unterschiedlicher

Sozialisationspraktiken auf den schulischen Diskurs aufgezeigt werden.

Sören Ohlhus (*Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb / Ressources contextuelles et littéraires dans le développement des capacités narratives*) stellt in seinem Artikel eine detaillierte Analyse der Ressourcen vor, die eine Schülerin der Primarstufe im Erwerbsprozess von zwei unterschiedlichen Erzählmustern aktiviert. Er zeigt dabei präzise auf, dass unterschiedliche Muster den Zugriff auf unterschiedliche Ressourcen verlangen: bei der Erlebniserzählung das Abstützen auf interaktive Unterstützungsleistungen, bei der Phantasieerzählung der Rückgriff auf literarische Modelle. Der Beitrag stellt am Beispiel der Erzählerentwicklung den Charakter der allgemeinen Sprachentwicklung deutlich heraus (vgl. dazu Schneuwly, 1994).

Nach einem kurzen historischen Rückblick auf die Herkunft und Entwicklung des Improvisationstheaters in der Gesellschaft und in der Schule geht Roxane Gagnon (*L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement / Theaterimprovisation im Dienst des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Schule*) in ihrem Beitrag dem Potential dieser Form der sprachlichen Verwendung nach. Die Theaterimprovisation, der «Ort unbeschränkter Möglichkeiten», frei von Konstanten und Konventionen, kann nicht wirklich als Genre bezeichnet werden. Theaterimprovisation ist «eine mündliche Aktivität, die eine Vielzahl von Genres einschliesst» und die beiden Modalitäten Schriftlichkeit und Mündlichkeit miteinander eng vernetzt. Die Improvisation stellt gemäss der Autorin eine privilegierte Tätigkeit für das Lehren und Lernen dar, weil sie u.a. einen spielerischen Zugang zur Interaktion ermöglicht. Der Beitrag von Roxane Gagnon hat eine stark praxisbezogene Orientierung und bietet konkrete Anregungen für den Schulunterricht und die Lehrer/innenausbildung.

Forschungseinblicke ins Lehren und Lernen im Bereich der Mündlichkeit

Die beiden Beiträge des dritten und letzten Themenbereichs unterscheiden sich von den ersten fünf Artikeln dahingehend, dass sich die dargestellten Forschungen direkt mit dem Lehren und Lernen mündlicher Sprachkompetenz, also mit didaktisch-methodischen Fragen beschäftigen.

Bettina Imgrund (*Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht / L'enseignement et l'apprentissage de l'oral dans le cadre de l'enseignement élémentaire du français*) präsentiert erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das sich mit dem Fremdsprachenunterricht und den didaktischen Faktoren, die sich positiv auf die Entwicklung mündlicher Kompetenzen auswirken, beschäftigt. Die Studie FRANZEL zum Französischunterricht auf der Elementarstufe soll zeigen, was ein guter Unterricht sein kann. Eine zentrale Rolle spielen dabei die didaktischen und methodischen Kenntnisse der Lehrpersonen.

Christian Dumais und Lizanne Lafontaine (*L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles* / Mündlichkeit in den Schulen Québeccs: Porträt der aktuellen Forschung – verschiedene Kontexte, Register (und Normen), Genres) geben einen breiten Einblick in Forschungen zum Unterricht im Bereich der Mündlichkeit. Sie tun dies allerdings aus einem ganz anderen Kontext heraus als demjenigen der Schweiz: aus Quebec. Nach einer kurzen Einführung zum aktuellen Stand und zur bisherigen Entwicklung stellen sie verschiedene Studien zu den Vorstellungen und Wahrnehmungen vor, die Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen zum Unterricht und zur Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenzen haben. Dabei kommen verschiedene Forschungsausrichtungen zur Sprache: formative, evaluative, reflexive und pragmatische Zugänge sowie Genre-Ansätze resp. spezielle Fokussierungen aufs Zuhören u.a.m. Rückblickend auf Forschungstätigkeiten der letzten zehn Jahre heben die Autorin und der Autor einige Resultate hervor, die das Lernen im Bereich der Mündlichkeit begünstigen wie z. B. die stärkere Fokussierung der mündlichen Sprachkompetenzen als Lernobjekt denn als Lernmedium oder die stärkere Gewichtung des Zuhörens als Lernfeld. Obwohl der Beitrag Forschungsarbeiten aus einem ganz anderen räumlichen Kontext diskutiert, ist es doch bemerkenswert, dass er die Bedeutung der Genres resp. Sprachhandlungsmuster für das sprachliche Lernen ebenfalls unterstreicht.

Eine Entwicklung in Bewegung

Die Beiträge insgesamt illustrieren den Reichtum des Forschungsfelds der Mündlichkeit – Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Didaktik und Kunst sind die Berührungsfelder. Neben den verschiedenen teils eher theoretischen, teils eher praxisbezogenen Orientierungen im breiten Feld der Mündlichkeit befassen sich auch einige Artikel dieser Zeitschriftenausgabe mit methodischen Fragen (Imgrund, Isler & Künzli, Morek, Ohlus), beispielsweise damit, welche Indizien oder Kriterien beobachtbar sind, mit denen Schulerfolg festgestellt werden kann. Die beiden französischsprachigen Beiträge interessieren sich zusätzlich für die historische Perspektive des Untersuchungsgegenstands.

Es ist zu hoffen, dass beim Lesen der Artikel das Interesse an der Mündlichkeit grundsätzlich geweckt wird und dass die Reflexion über den Stellenwert der Mündlichkeit in Gesellschaft und Schule angeregt werden kann. Fragen gibt es genug: Ist die Mündlichkeit wieder im Vormarsch? Wie beeinflussen die neuen Formen des Schreibens die mündliche und schriftliche Kommunikationspraxis? Kann – denkt man an gewisse Formen des mündlichen Geschichtenerzählens wie Slam oder Rap oder an Events wie Erzählabende oder Poesiefestivals – von einer Renaissance des Mündlichen gesprochen werden?

Es gibt viele weitere Fragen und es gibt einen grossen Bedarf nach weiteren Erkundigungen zur Mündlichkeit – wir überlassen diese gern den Leserinnen und Lesern und laden ein zur (mündlichen?) Fortsetzung der Diskussion.

Parlando, Mündlichkeit und neue Medien

Anmerkungen aus linguistischer Sicht

Christa Dürscheid

Im Beitrag werden zunächst die Bezeichnungen konzeptionell mündlich, medial mündlich und gesprochensprachlich voneinander abgegrenzt und die sprachlichen Merkmale von solchen Texten beschrieben, die unter das Stichwort Parlando fallen und als Kennzeichen eines neuen, an der Mündlichkeit angelehnten Schreibstils gelten (vgl. Sieber, 1998). Dann steht die Frage im Mittelpunkt, ob es gerechtfertigt ist, die private, textbasierte Kommunikation in den neuen Medien (z.B. E-Mail, SMS, Chat) als verschriftete Mündlichkeit zu charakterisieren und sie in die Nähe von Gesprächen zu rücken. Dabei lege ich den Schwerpunkt auf die Betrachtung von SMS- und Chattexten. Anhand solcher Texte wird gezeigt, dass sich in der privaten Schreibpraxis zahlreiche sprachliche Merkmale finden, die in der Linguistik als konzeptionell mündlich bezeichnet werden, die aber keineswegs mit dem gleichgesetzt werden dürfen, was Peter Sieber mit Blick auf Maturarbeiten als Parlando-Stil charakterisiert. Die Betrachtungsebenen müssen also sorgfältig getrennt werden, und es sollte aus linguistischer Sicht nur dann von Mündlichkeit in den neuen Medien gesprochen werden, wenn damit tatsächlich Gesprochensprachliches gemeint ist (also z.B. Internet-Telefonate via Skype). In allen anderen Fällen, so werde ich in meinem Beitrag abschliessend darlegen, sollte nur von konzeptioneller Mündlichkeit, nicht aber von Mündlichkeit oder Parlando die Rede sein.

Mündlichkeit in aller Munde

Im Titel des vorliegenden Beitrags steht das Wort *Mündlichkeit* im Zentrum – und das nicht nur im wörtlichen, sondern auch im übertragenen Sinne. Damit wird an ein Thema angeknüpft, das derzeit sowohl in der Schule als auch in bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatten eine wichtige Rolle spielt. So wird im Schulunterricht der mündlichen Kommunikation mehr Beachtung geschenkt, als dies noch in früheren Jahren der Fall war. Das zeigt sich unter anderem an dem Erfolg des Wettbewerbs *Jugend debattiert*, der in der Schweiz erstmals im Schuljahr 2005/2006 durchgeführt wurde und in den Schulen

seither viel Resonanz findet.¹ Auch in fachwissenschaftlichen Arbeiten wird die Frage, wie man die Sprech- und Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern kann, zunehmend thematisiert (Roth, 2006), und es werden Lernszenarien vorgestellt, die das Argumentieren, Erzählen und Erklären im Unterricht, aber auch das Zuhören betreffen (Krelle & Spiegel, 2009). Zudem gibt es interessante Informationsmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer, die Hinweise zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz enthalten (Eriksson, 2010). Doch all dies ändert nichts an dem Umstand, dass der Bereich der Mündlichkeit lange Zeit ein Schattendasein führte. So heisst es im Vorwort zum Handbuch «Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik»: «Die letzten zwanzig Jahre haben uns einen Forschungsboom zum Erwerb der geschriebenen Sprache beschert ... Eine analoge Entwicklung hat im Bereich des Mündlichen mit deutlicher Verzögerung eingesetzt» (Becker-Mrotzek, 2009, S. XIII). Diese Entwicklung hat nun aber tatsächlich eingesetzt. Das Thema ist heute nicht mehr nur für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, sondern stellt auch in der Unterrichtsforschung zum Fach Deutsch und in der Diskussion um Kompetenzmodelle einen wichtigen Bereich dar (Eriksson, 2009). Nicht von ungefähr gibt es in dem oben erwähnten, von Michael Becker-Mrotzek (2009) herausgegebenen Handbuch mehrere Beiträge, die sich mit der Analyse mündlicher Kommunikation und der Entwicklung mündlicher Kommunikationskompetenz befassen und hierzu gute Überlegungen anstellen (z.B. Quasthoff, 2009).

Doch nicht nur in der Deutschdidaktik ist im Bereich der Mündlichkeit etwas in Bewegung geraten, auch in einer ihrer Bezugswissenschaften, in der Sprachwissenschaft, zeigt sich eine Neuorientierung. Wenn auch aus anderen Gründen,² so galt doch auch für die Linguistik lange Zeit, dass die Forschungsperspektive schriftzentriert war und das Gesprochene, wie Johannes Schwitalla (2006) treffend feststellt, «im Vergleich zum Geschriebenen meist den Kürzeren» (S. 14) zog. Doch hat sich dies, so betont Schwitalla (2006) ebenfalls, seit den 1960er Jahren geändert. Heute stellen die Gesprächsanalyse, die Gesprochene-Sprache-Forschung und die Frage der Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wichtige Forschungsfelder in der Linguistik dar und werden auch in der Lehre gebührend thematisiert. Das sieht man an Einführungswerken, die in den letzten Jahrzehnten zum Thema erschienen sind (z.B. Brinker & Sager, 1973/2010); das sieht man aber auch daran, dass es in der Duden-Grammatik, anders als dies in früheren Auflagen der Fall war, nunmehr ein separates Kapitel zur gesprochenen Sprache gibt (Duden, 2009, S. 1165-1244).

Ein Grund, warum das Thema Mündlichkeit in der Linguistik nun mehr Beachtung erfährt, ist sicher auch der, dass auch in der geschriebenen Sprache zunehmend Merkmale anzutreffen sind, die lange Zeit nur als charakteristisch für die gesprochene Sprache galten. Das resultiert aber nicht nur aus der geänderten Datenlage, es hängt auch damit zusammen, dass in der linguistischen Forschung auch solche Texte in den Blick genommen werden, die nicht litera-

risch hochstehend sind. Das war in früheren Zeiten anders. So stellte der Sprachwissenschaftler Otto Behagel in seinem noch heute viel zitierten Vortrag zum geschriebenen und gesprochenen Deutsch aus dem Jahre 1899 fest:

Wenn in den letzten Jahrhunderten von deutscher Sprache geredet wurde, wenn angesehenen Gesellschaften der deutschen Sprache ihr Pflege widmeten, wenn Lehrgebäude und Wörterbücher der deutschen Sprache entstanden, so war es die vornehme, würdevolle, streng abgemessene Sprache der Schrift, des Buches, die man im Auge hatte, die Sprache derer, die vielbewundert auf den Höhen des Schrifttums sich bewegten. (Behagel, 1899/1927, S. 11)

Wie in diesem Zitat angedeutet, lag der Schwerpunkt in den Grammatiken und Lehrbüchern früherer Jahrhunderte zum einen auf der geschriebenen und nicht auf der gesprochenen Sprache, zum anderen wurde die «Sprache der Schrift» mit der hohen Sprache der Dichtung, der Literatursprache gleichgesetzt. In Ansätzen gilt dies noch bis heute. So kommt die Hochschätzung der geschriebenen Sprache dann zum Ausdruck, wenn davon die Rede ist, jemand spreche «wie gedruckt» bzw. jemand spreche «nach der Schrift».³ Schaut man sich Geschriebenes allerdings genauer an, stellt man rasch fest, dass in der Schrift häufig ein informeller Duktus anzutreffen ist, der der gesprochenen Sprache sehr nahe kommt. Das gilt nicht nur für Webseiten im Internet, das gilt auch für literarische Texte, in denen ein informelles, an die Mündlichkeit angelehntes Schreiben häufig als Stilmittel eingesetzt wird. Illustriert sei dies an einem Beispiel aus dem Roman «Dinge, die wir heute sagten», für den Judith Zander im Herbst 2010 den Deutschen Buchpreis erhielt. In dem Roman ist zu lesen: «Und nun haben wir zwei Autos und sind immer noch nicht zufrieden. Weil Friedhelm immer nur mit dem kleinen ollen Fiat zur Arbeit fahren muss, weil ich mit dem nicht klar komm, ich bin eben so an den Opel gewöhnt.» Diese Textpassage wurde in einem Artikel der Literaturkritikerin Iris Radisch in der ZEIT vom 4. Oktober 2010 zitiert und als Beispiel für den «Plapperton» in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur angeführt. Radisch schreibt dazu: «Diese Mündlichkeit – eigentlich von den Brüdern Grimm bis zu Kempowski eine Quelle literarischer Erneuerung – wirkt eher kleinlaut. Das Alltagssprachliche soll in diesen Beispielen Lebendigkeit nachstellen, die originale Tonspur der Wirklichkeit wiedergeben, und hat doch die gegenteilige Wirkung.»

Es ist hier nicht der Ort, den Schreibstil in der aktuellen Literatur weiter zu kommentieren; relevant für die hier angestellten Überlegungen ist das Folgende: Mündliches hält zunehmend Einzug in die Schriftlichkeit. So stellt auch Schwitalla (2006) fest, dass «in den letzten Jahrzehnten ... immer mehr Formen des Gesprochenen auch in schriftlichen Medien verwendet» würden und dass sich dies in Tageszeitungen, aber «noch stärker in den neuen elektronischen Medien» (S. 17) zeige. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob diese Formulierungen den Sachverhalt korrekt beschreiben. Fakt ist, dass eine E-Mail oder eine SMS

geschrieben wird, in welchem Sinne können diese Nachrichten also gesprochen-sprachlich sein? Das gilt auch für den Chat, eine schriftliche Konversation, die am Computer geführt werden kann, wenn die Beteiligten gleichzeitig im selben virtuellen Raum eingeloggt sind. Über die Chatkommunikation schreibt Kilian (2006), dass es sich dabei um «[m]ündlich entfaltete Schriftlichkeit» (S. 76) handle und die Schreiberinnen und Schreiber ihre Texte so konzipierten, «als befänden sie sich in einer nächstsprachlichen Face-to-face-Gesprächssituation» (S. 75). An anderer Stelle bezeichnet der Verfasser diesen Schreibstil als «Chat-Parlando» und schliesst damit an einen Begriff an, den Peter Sieber bereits in den 1990er Jahren, also vor dem Einzug der neuen Medien, für eine spezifische, an der Mündlichkeit orientierte Art und Weise der Textgestaltung geprägt hat.

Damit ist die Brücke geschlagen zum zweiten Schlüsselwort im Titel des vorliegenden Beitrags, *Parlando*. Die folgenden Fragen drängen sich hier auf: Ist es berechtigt, die in den neuen Medien vorkommenden sprachlichen Phänomene, wie Kilian (2006) es tut, als «eine besondere Art ‚Parlando‘» (S. 76) zu charakterisieren? Wo liegen die Unterschiede, wo die Gemeinsamkeiten zwischen *Parlando* und Mündlichkeit? Wie ist in diesem Kontext die gesprochene Sprache, wie das Gespräch zu verorten? Aus meiner Sicht sind hier einige begriffliche Präzisierungen notwendig. Dies wird Gegenstand des nächsten Abschnitts sein, bevor in Abschnitt 3 einige SMS- und Chattertexte mit Auszügen aus einer Maturarbeit verglichen werden, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im jeweiligen Schreibstil zu veranschaulichen. Der Beitrag schliesst mit Überlegungen zu der Frage, ob das von Jugendlichen in ihrer Freizeit häufig praktizierte Internet- und SMS-Schreiben möglicherweise einen Einfluss auf das Schreiben in der Schule hat.

Gesprochene Sprache, Mündlichkeit, Gespräch und *Parlando*

In diesem Abschnitt werden zunächst terminologische Fragen geklärt: 1) Ist die Bezeichnung *gesprochene Sprache* gleichzusetzen mit *Mündlichkeit*? 2) Wo liegt der Unterschied zwischen *gesprochener Sprache* und *Gespräch*? 3) Wo liegt der Unterschied zwischen *Mündlichkeit* und *Parlando*? 4) Wie stehen diese beiden Wörter in Relation zur Bezeichnung *gesprochene Sprache*, zumal sie diesen Aspekt ja auch im Wortlaut mittragen? Im Anschluss werde ich erläutern, welche Eigenschaften als charakteristisch für die *gesprochene Sprache* gelten und welche Eigenschaften nach Peter Sieber Kennzeichen für das *Parlando*-Schreiben sind. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass ein weiterer Terminus, der in der Diskussion um Mündlichkeit und Schriftlichkeit verwendet wird, in den weiteren Ausführungen unberücksichtigt bleibt: Oralität. Es sei dazu so viel gesagt: In der Linguistik wird *Oralität* häufig gleichgesetzt mit *Gesprochensprachlichkeit* bzw. mit *Mündlichkeit*. In sozial- und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten ist *Oralität*, wie die

grundlegende Arbeit von Walter Ong (1982/1987) zeigt, auf einer anderen Ebene angesetzt. Hier unterscheidet man zwischen Oralität und Literalität respektive oralen und literalen Kulturen, wobei orale Kulturen solche sind, die vor der Entwicklung der Schrift existierten bzw. auch heute noch unberührt von der Schriftentwicklung sind (Dürscheid, 2006, S. 53).

Kommen wir nun zu den ersten beiden Fragen, zur Abgrenzung von *gesprochener Sprache*, *Mündlichkeit* und *Gespräch*: Um ein *Gespräch* handelt es sich, wenn eine Interaktion vorliegt, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind, und wenn sich diese Interaktion in der gesprochenen Sprache vollzieht. Der Begriff *gesprochene Sprache* ist dagegen weiter gefasst. Er beinhaltet nicht nur dialogische, sondern auch monologische Sequenzen (z.B. Reden, Predigten, Vorträge), bezieht sich aber nur auf die phonische Seite der Sprache, auf die Lautung. Letzteres gilt für die Bezeichnung *Mündlichkeit* nicht: Hier unterscheidet man in der Linguistik zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 1994). Nur *mediale Mündlichkeit* bezieht sich auf die phonische Realisierung von Sprache, *konzeptionelle Mündlichkeit* dagegen meint die in einer Äusserung gewählte Ausdrucksweise. Kommen in einem Text z.B. unvollständige Sätze (z.B. *_ verstehe ich nicht*), reduzierte Wortformen (z.B. *ich hab _*), umgangssprachliche Wörter (z.B. *kriegen*) oder Gesprächspartikeln (z.B. *er ist halt ein Lügner*) vor, dann wird er als *konzeptionell mündlich* bezeichnet. Dabei kann es durchaus sein, dass es in einem solchen Text Passagen gibt, die stärker konzeptionell mündlich sind, und andere, auf die das nicht zutrifft (z.B. in einem privaten Brief). Auch kommt es vor, dass eine Textsorte als Ganzes näher am Mündlichkeitspol verortet wird als eine andere. So ist anzunehmen, dass eine Postkarte aus den Ferien mehr Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aufweist als ein Geschäftsbrief, der zur ersten Kontaktaufnahme an einen Kunden geschickt wird. Dabei ist die konzeptionelle Dimension strikt von der medialen Dimension zu trennen. Charakterisiert man in der Linguistik eine Äusserung als *medial mündlich* bzw. komplementär dazu als *medial schriftlich*, so bezieht sich dies schlicht darauf, ob gesprochen bzw. geschrieben wird. Wird z.B. gesagt, dass ein Telefonat medial mündlich sei, heisst das nicht, dass es dies auch in konzeptioneller Hinsicht ist. Hier gibt es durchaus Unterschiede, die mit dem Anlass des Telefongesprächs zusammenhängen. Zwar kann man einwenden, dass die beiden Ebenen, medial mündlich und konzeptionell mündlich, in vielen Fällen ohnehin zusammenfallen und es deshalb oft genüge, das Attribut *mündlich* ohne weiteren Zusatz zu verwenden. Doch eben weil es Konstellationen gibt, in denen eine Äusserung medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich ist (z.B. ein Plädoyer vor Gericht) – oder umgekehrt (z.B. ein Feriengruss auf der Postkarte) – müssen die Ebenen getrennt werden. Dies zeigt sich auch, wenn man Nachrichten analysiert, die über Computer (z.B. als E-Mail) oder über das Handy (als SMS) verschickt wurden.⁴ Viele dieser Texte weisen Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf (siehe dazu ausführlich den Sammelband von Schlobinski, 2006), es wäre aber

verkürzt zu sagen, sie seien mündlich. Das gilt ebenso für die Bezeichnung *gesprachenssprachlich*: Eine E-Mail ist nicht *gesprachenssprachlich*, sie ist und bleibt schriftbasiert, auch wenn im Anhang Bilder, Videoclips oder Tondateien mitgeschickt werden können.

Das führt uns zu der Frage, worin die Unterschiede zwischen *Gesprochen-sprachlichkeit* und *Schriftlichkeit* bzw. *Schriftbasiertheit*, d.h. zwischen *gesprochen*er und *geschriebener* Sprache liegen. An anderer Stelle habe ich diese Unterschiede bereits erläutert (Dürscheid, 2006, S. 24-34), deshalb sei hier nur so viel gesagt: Die *gesprochene* Sprache ist flüchtig, sie ist *situationseingebunden*, sie unterliegt den Bedingungen von *Zeit* und *Raum* und ist *phylo-* und *ontogenetisch* primär. *Kommunikation* in *gesprochen*er Sprache verläuft *synchron*, *Mimik*, *Gestik* und *Intonation* treten zu den *verbalen* Ausdrucksmitteln hinzu. Weiter ist die *gesprochene* Sprache *körpergebunden* und stellt ein *Lautkontinuum* dar, besteht also nicht, wie die *Schrift*, aus einer *Summe* diskreter Einheiten. Nur die beiden letztgenannten Eigenschaften sind *konstitutiv* für *gesprochene* Sprache, in allen anderen Fällen handelt es sich um *Merkmale*, die *durchaus* auch *wegfallen* können. So gilt für ein *Telefonat* nicht, dass die *Kommunikation* im *selben* *Raum* erfolgt und *situationseingebunden* ist, auf die *Situation* kann also auch nicht mit einer *deiktischen* Äusserung vom Typ *Das da gefällt mir* Bezug genommen werden. Andererseits handelt es sich auch bei einem *Telefonat* – trotz *räumlicher* *Distanz* – um eine *synchrone* *Kommunikation*, die *Produktion* und die *Rezeption* der Äusserung fallen *zusammen*. So zeigen sich in einem *Telefongespräch*, wie in einem *Face-to-Face-Gespräch*, *sprachliche* *Phänomene*, welche der *Tatsache* *geschuldet* sind, dass die *Formulierungen* nicht *vorgefertigt* sind, sondern erst im *Äusserungsprozess* selbst, während des *Telefonats*, *entstehen* und in *Abhängigkeit* von der *Hörerreaktion* eine *andere* *Richtung* nehmen können. Zu diesen *Phänomenen* gehören *Wort-* und *Konstruktionsabbrüche*, *Versprecher*, *Wortwiederholungen*, *Pausen* und *Verzögerungsphänomene* wie *hm* oder *äh* (Schwitalla, 2006, S. 88-90). Hinzu kommen *syntaktische* *Konstruktionen*, die im *Gesprochenen* weit *verbreitet* und *nahezu* *unauffällig* sind (z.B. die *Konjunktion* *weil* mit *Verbzweitstellung* oder *Dativ-Possessiv-Konstruktionen* vom Typ *dem Vater sein Haus*). Einige dieser *Formulierungen* treten zwar auch im *Geschriebenen* auf, aber in der *Regel* nur dann, wenn der *Text* in einem *stark* *informellen*, *dialogischen* *Kontext* steht, wie es z.B. in der *Chatkommunikation* der Fall ist (siehe dazu *Abschnitt 3*).

Damit kommen wir zum *zweiten* *Fragenkomplex*, zur *Unterscheidung* von *gesprochen*er *Sprache*, *Mündlichkeit* und *Parlando*. Dem *Parlando-Konzept* widmet Peter Sieber 1998 eine *fast* *300* *Seiten* *umfassende* *Arbeit*, zehn Jahre später stellt er die *wichtigsten* *Aspekte* *daraus* *nochmals* in einem *knappen* *Überblicksartikel* *zusammen* (Sieber, 2008). Darin *charakterisiert* er das *hinter* dem *Parlando-Schreiben* *stehende* *Textmuster* folgendermassen: «Hier wird in die *Schrift* *übernommen*, was bis vor *kurzem* *vor* *allem* in die *mündliche* *Kommunikation* gehört hat: *Direktheit*, *kurze* *Planungszeit*, das *Vertrauen* auf

die *gemeinsam* *geteilte* *Kommunikationssituation*» (Sieber, 2008, S. 281). *Illustriert* wird dieser *Schreibstil* an einem *Maturaufsatz* aus dem Jahr 1991, der in Sieber (1998, S. 32-34) in *voller* *Länge* *nachzulesen* und auch in Sieber (2008) in *Auszügen* *abgedruckt* ist. Der *Schüler* sollte einen *Text* zum *Thema* «*Gesichter*» *schreiben*. Sein *Aufsatz* *beginnt* mit den *Worten* «*Wir* *stehen* *vor* *einer* *riesigen* *schwarzen* *Wand* ... *und* *warten*. *Weder* *Sie* *noch* *ich* *wissen*, *was* *wir* *gleich* *auf* *dieser* *Wand* *sehen* *werden*, *oder?*». Sieber (1998) *nennt* mit *Blick* auf diesen *Text* die *folgenden* *Parlando-Phänomene*: Die *Leserin/der* *Leser* wird zu *Beginn* *direkt* *angesprochen*, *gewissermassen* an die *Hand* *genommen* («*Weder* *Sie* *noch* *ich* *wissen* ...»), im *weiteren* *Verlauf* *finden* sich *syntaktische* *Konstruktionen* «*mit* *grosser* *Nähe* *zur* *Sprechsprache*» (S. 39), *Unverbundenes* *steht* *nebeneinander*, *vielen* *wird* *nur* *implizit* *gesagt*, *häufig* *werden* *Auslassungspunkte* *gesetzt*, wo *man* *weitere* *Erläuterungen* *erwarten* *würde*.

Alle diese *Merkmale* *beziehen* sich auf die *Textoberfläche*; *dahinter* *aber* *zeigten* sich, so Sieber, *grundlegende* *Veränderungen* in der *Schriftlichkeit*. Dieses *Textmuster*, das sich im *schulischen* *Kontext* erst in *neueren* *Arbeiten* *finde*, sei *dadurch* *gekennzeichnet*, dass die *Schülerinnen* und *Schüler* in ihren *Texten* *eigene* *Erfahrungen* und *Erlebnisse* *thematisierten* und *dabei* *Direktheit*, *Authentizität* und eine «*starke* *Orientierung* *an* *der* *Mündlichkeit* (*insbesondere* *was* *Planung*, *Struktur* *und* *Oberfläche* *betrifft*)» zu *beobachten* sei (Sieber, 1998, S. 150 f.).⁵ *Selbstverständlich* *bleibt* *aber* *auch* *dieses* *Schreiben* ein *Schreiben*, *typische* *Eigenschaften* *gesprochen*er *Sprache* *fehlen*. *Insofern* *wäre* *es* *falsch*, das *Parlando-Schreiben* *als* *mündlich* *zu* *bezeichnen*. *Es* *finden* sich *aber* *Ausdrucksweisen*, die *denen* *gleichen*, welche nach Koch und Oesterreicher (1994) der *konzeptionellen* *Mündlichkeit* *zuzuordnen* sind. *Nicht* *von* *ungefähr* *nimmt* *auch* *Peter* *Sieber* *auf* *ihre* *Unterscheidung* *von* *konzeptioneller* *und* *medialer* *Mündlichkeit* *bzw.* *Schriftlichkeit* *Bezug* *und* *erläutert*, dass *es* *hier* *Entsprechungen* *zum* *Parlando-Schreiben* *gebe*. So *stellt* *Sieber* (1998) *fest*: «*Wesentliche* *Kommunikationsbedingungen* *der* *konzeptionellen* *Mündlichkeit* – wie *Dialogizität*, *Vertrautheit* *mit* *dem* *Partner*, *freie* *Themenentwicklung*, *Affektivität* – *sind* *ebenfalls* *zentrale* *Merkmale* *von* *Parlando*, *auch* *wenn* *sie* – *schriftlich* – *in* *veränderter* *Form* *realisiert* *werden* *müssen*» (S. 191). *Als* *Evidenz* *führt* *er* *zum* *einen* *an*, dass in *Parlando-Texten* die *Vertrautheit* *mit* *dem* *Partner* *durch* die *direkte* *Leser-Ansprache* *zu* *realisieren* *versucht* *werde*, *zum* *anderen* die *Dialogizität* «*durch* *eine* *fiktive* *Gesprächssituation* *evoziert*» *werde* (Sieber, 1998, S. 191). *Die* *Dialogizität* *entspricht* *aber*, das sei *kritisch* *angemerkt*, *nicht* *dem*, was Koch und Oesterreicher (1994) *darunter* *verstehen*. *Diese* *ist* *dadurch* *gekennzeichnet*, dass die *an* *der* *Kommunikation* *Beteiligten* *unmittelbar* *auf* *die* *Äusserungen* *reagieren* *können*, dass *eine* *direkte* *Interaktion* *stattfindet*. *Das* *ist* *bei* *einer* *Maturarbeit* *nicht* *der* *Fall*, sie *gehört*, wie Kilian (2006, S. 75) *zu* *Recht* *betont*, *zu* *den* *monologischen* *Textsorten*. *Auch* *andere*, *von* *Koch* *und* *Oesterreicher* (2007, S. 351) *genannte* *Parameter* *für* *kommunikative* *Nähe* *wie* *Privatheit*, *raumzeitliche* *Nähe* *und* *kommunikative* *Kooperation* *haben* *in* *einer*

Maturarbeit keine Entsprechung. Zwar kann man hier mit Peter Sieber geltend machen, dass diese Kommunikationsbedingungen im Parlando-Schreiben sprachlich «evoziert» werden; doch gerade darin liegt der wesentliche Unterschied: Die sprachlichen Mittel mögen solche Kommunikationsbedingungen evozieren, sie resultieren aber nicht daraus. Hinzu kommt, dass ein Schultext in einer anderen Erwartungshaltung rezipiert wird, als dies bei einem Text der Fall ist, der tatsächlich in einem dialogischen Kontext steht. In einer Maturarbeit kann die konzeptionelle Mündlichkeit meines Erachtens nur toleriert werden, wenn sie als gut eingesetztes Stilmittel erkannt wird. Wie ich im nächsten Abschnitt zeigen werde, darf auch aus diesem Grunde das konzeptionell mündliche Schreiben in den neuen Medien nicht mit dem Parlando-Schreiben in Maturaufsätzen gleichgesetzt werden. Es unterliegt sowohl auf der Produktions- als auch auf der Rezeptionsseite anderen Bedingungen.

SMS- und Chattertexte versus Maturaufsätze

Um den Unterschied zwischen dem konzeptionell mündlichen Schreiben in den neuen Medien und dem Parlando-Schreiben in Schultexten deutlich zu machen, werden im Folgenden private SMS- und Chattertexte mit Textpassagen aus dem oben erwähnten Maturaufsatz verglichen. Die Beispiele zum SMS-Schreiben stammen aus dem Schweizer SMS-Korpus (siehe dazu www.sms4science.ch), das insgesamt knapp 24'000 SMS aus allen Sprachregionen der Schweiz umfasst. Im Folgenden wurden nur solche Textnachrichten ausgewählt, die in Standarddeutsch geschrieben wurden, denn nur dann ist überhaupt ein Vergleich zwischen Sequenzen aus einer Maturarbeit und dem SMS-Schreiben möglich. Die nicht-dialektalen SMS stellen aber, das sei hier eigens betont, nur ca. 25 % aller deutschsprachigen SMS (n=18'168) im SMS-Korpus dar. Das Alter der Schreiberinnen und Schreiber der Textnachrichten unter (4) bis (6) liegt zwischen 17 und 21 Jahren.

Auszüge aus dem Maturaufsatz (Sieber, 1998, S. 32-33)

- (1) Ich möchte, dass Sie mich auf meinem Durchgang durch eine der besten wissenschaftlichen Ausstellungen begleiten ...
- (2) Und wir? Besitzen wir ebenfalls ein solches Charakterface?
- (3) Ich schlage vor, wir lassen die medizinische Anatomie des Gesichtes aus, da wir sie in jedem Lexikon nachschlagen können und gehen direkt zur dritten grossen Abteilung hinüber ...

Auszüge aus dem SMS-Korpus:

- (4) koennen wir machen, wann und wo, passt dir am besten als tp?
- (5) Wie gross ist die Datei. Ich hätte einen USB mit ca. Noch 3 GB hier.
- (6) Weißt du tel. von mech. Werkstatt?

Im Maturaufsatz wird die Dialogizität durch Formulierungen wie «Ich möchte, dass Sie ...», oder durch das Pronomen *wir* (z.B. «Besitzen wir.»), das die Adressatin, den Adressaten einbezieht, hergestellt. Zudem wird in (3) ein Vorschlag gemacht, der sich direkt an die Leserin/den Leser richtet. Dies dient dazu, die Leserschaft gleichsam in den Text hineinzuholen und an dem Rundgang durch die Ausstellung teilhaben zu lassen. Es ist offensichtlich, dass der Schüler diese Formulierungen in seinem Aufsatz als Stilmittel verwendet; er weiss, dass er sich keineswegs in einer dialogischen Situation befindet, sondern einen Text verfasst, der für sich selbst sprechen muss und auf den er keine direkte Antwort bekommt.

Vergleichen wir damit die drei SMS in den Beispielen (4) bis (6). Diese Texte wurden in dem Bewusstsein geschrieben, dass die/der andere direkt auf die Nachricht antworten kann, dass die eigene Nachricht Teil einer Interaktion ist und dass auch deshalb vieles nur implizit gesagt werden muss. Das zeigt sich an der Nachricht (4), die vermutlich als Antwort auf eine zuvor erhaltene SMS verfasst wurde. Hier wird nicht gesagt, an welchen Vorschlag mit der Formulierung «koennen wir machen» angeknüpft wird, was gemacht werden kann. Selbst das Objektpronomen *das*, das einen Bezug zur vorangehenden Äusserung herstellen könnte, fehlt in dieser Sequenz. Aus syntaktischer Sicht liegt eine Ellipse vor, aus kommunikativer Sicht ist dies aber keineswegs der Fall, alle wichtigen Informationen werden gegeben. Der Bezugstext geht dem Schreiben ja voraus, er ist möglicherweise Sekunden vorher angekommen, auch verfügen die Beteiligten über ein gemeinsames Hintergrundwissen und sind vermutlich gut miteinander bekannt. Die Beteiligten wissen also, wovon die Rede ist. Das gilt auch für die Textnachrichten in (5) und (6), in denen jeweils eine Frage steht. Es ist zu vermuten, dass diese Fragen nicht erst Tage später beantwortet wurden. Doch auch wenn dies der Fall gewesen sein sollte: Die Texte wurden in dem Bewusstsein verfasst, dass unmittelbar darauf eine Antwort kommt. Das mag selbstverständlich scheinen, aus linguistischer Sicht ist es aber ein wichtiger Aspekt: Die Dialogizität wird nicht evoziert, sie ist vielmehr im Bewusstsein der Schreiberin/des Schreibers präsent. Mit anderen Worten: Eben weil die SMS – anders als z.B. Briefe – nur minimal zeitversetzt hin und her wechseln können, werden sie oft so verfasst, als befände man sich in einem Gespräch. Daraus resultiert auf Produktionsseite eine konzeptionell mündliche Ausdrucksweise, auf Rezeptionsseite eine Toleranz gegenüber diesem informellen Schreiben.

Kommen wir zum nächsten Punkt des Vergleichs, zur Lexik, zur Syntax und zur Orthographie in den beiden Schreibkontexten. Die oben angeführten Passagen aus dem Maturaufsatz weisen keine lexikalischen Besonderheiten auf, an anderer Stelle kommen aber durchaus umgangssprachliche Formulierungen vor. Zudem macht Sieber (1998, S. 41) darauf aufmerksam, dass an mehreren Stellen innerhalb eines Satzes ein Registerwechsel zu beobachten sei (z.B. «Der Mönch, die ganze Zeit im Kloster verbringend, besitzt ein sogenanntes ‚baby-face‘, völlig faltenfrei.») und dass neben Sätzen mit «deutlicher syntaktischer

Komposition» wenig geplante Konstruktionen vorkommen würden. Auch Ellipsen, Ausklammerungen, Anakoluthe und Parenthesen würden, so Sieber (1998), im Parlando-Schreiben «beinahe selbstverständlich in die Texte eingebaut» (S. 44). All dies sind Merkmale, wie sie auch in SMS-Schreiben vorkommen. Ein Beispiel für die Ellipse eines Objektpronomens wurde weiter oben schon genannt, weitere Belege finden sich in der SMS «Weißt du tel. von mech. Werkstatt?» in (6), wo an zwei Stellen der Artikel fehlt. Solche Auslassungen können dazu dienen, Zeichen einzusparen, Zeit und Tippaufwand zu reduzieren; sie sind aber auch schon zu einem Stilmittel in der SMS geworden. Auch in dem kurzen Text in (6) hätte der Schreiber durchaus noch Zeichen zur Verfügung gehabt, er hätte die Artikel setzen und auch die abgekürzten Wörter ausschreiben können, ohne dass eine weitere SMS erforderlich gewesen wäre. Er tut dies dennoch nicht. Ein Grund mag auch der sein, dass ein solch ökonomisches Schreiben als SMS-typisch gilt und man davon ausgehen kann, dass es nicht als Mangel angelastet wird, wenn man auf das Setzen des Artikels verzichtet, Wörter abkürzt, Substantive durchgängig kleinschreibt oder Satzzeichen weglässt. Im Parlando-Schreiben finden sich diese graphischen Besonderheiten nicht. Zwar konstatiert Sieber (1998) eine «Unbekümmertheit oder Unachtsamkeit» (S. 45) in der Interpunktion, die sich darin zeige, dass Satzschlusszeichen vergessen oder Kommas nicht gesetzt werden, obwohl an anderer Stelle die Kommasetzung völlig korrekt sei. Andere SMS-typische Schreibweisen wie Abkürzungen und Akronyme kommen in den Maturarbeiten jedoch nicht vor. Ohnehin scheinen die Orthographiefehler in den Parlando-Texten keine nennenswerte Rolle zu spielen. So erwähnt Sieber (1998), dass immerhin 82% der 6'683 Sätze in seinem Korpus «interpunktionsmässig korrekt geschrieben wurden» (S. 45).

Ein weiterer, grundsätzlicher Aspekt ist an dieser Stelle noch zu betonen: Weder das Auslassen von Artikeln noch das Abkürzen von Wörtern oder die durchgängige Kleinschreibung von Substantiven sind Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit. Das Auslassen von Artikelwörtern, aber auch von Präpositionen, wie es in Äusserungen vom Typus *Gehen wir Bahnhof?* der Fall ist, mag typisch für das so genannte ethnolektale Deutsch sein (Dürscheid & Spitzmüller, 2006), das in der Schweiz auch als «Balkandeutsch» bezeichnet wird; es ist aber nicht typisch für einen konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch, wie ihn Koch und Oesterreicher (1994) charakterisieren. In den Anfängen der SMS-Kommunikation traten diese Auslassungen nur deshalb auf, um Zeichen und Tippaufwand zu sparen, sie waren also den technologischen Gegebenheiten des Handyschreibens geschuldet. Das trifft ebenso auf die oben genannten graphischen Merkmale in SMS zu, die sich auch in den Beispielen (4) und (5) zeigen: Wörter werden als Akronyme gesetzt (z.B. *tp* für *Treffpunkt*), Satzzeichen fehlen, Substantive werden klein-, andere Wörter fälschlich grossgeschrieben. So beginnt in der SMS unter (5) das Wort, das dem Abkürzungspunkt folgt, mit einem Grossbuchstaben («ca. Noch»). Das hängt damit zusammen, dass die

Handy-Software *T9* den Punkt als Satzschlusszeichen interpretiert und deshalb das folgende Wort automatisch gross schreibt. Alle diese Merkmale betreffen die Art und Weise ihrer Verschriftung, nicht den sprachlichen Ausdruck. Sie dürfen also nicht zur konzeptionellen Mündlichkeit gezählt werden.

Werfen wir an dieser Stelle noch einen Blick auf die Chatkommunikation. Auch hier treten graphostilistische Besonderheiten (z.B. Smileys) sowie Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit (z.B. Gesprächspartikeln) auf. Das verwundert nicht: Wie weiter oben schon gesagt, liegt im Chat eine dialogische Situation vor. Es ist also nicht nur – wie in der SMS-Kommunikation – so, dass die an einem Chat Beteiligten davon ausgehen, dass die/der andere bald antworten wird; die Kommunikation kommt nur dann zustande, wenn sich alle Beteiligten im selben, virtuellen, Raum befinden und gleichzeitig an der Tastatur präsent sind. Wer einen Chatbeitrag schreibt, weiss also, dass er/sie in kürzester Zeit eine Antwort bekommen wird – es sei denn, die Tastatur wurde von der anderen Person kurzfristig verlassen. Auf die Wiedergabe eines Chatmitschnitts verzichte ich hier aus Platzgründen, stattdessen sei auf den Beitrag von Kilian (2006) verwiesen, in dem Beispiele aus einem deutschen Chatraum präsentiert werden und die hier auftretenden, typischen sprachlichen Merkmale beschrieben werden. So weist Kilian (2006) darauf hin, dass sich in diesem Chat die gesprochene Umgangssprache im Schriftbild widerspiegeln würde, was sich beispielsweise an Verschmelzungen von finitem Verb und Personalpronomen zeige (z.B. *so isses, haste*). In Deutschschweizer Chaträumen kommt ein solches Schreiben auch vor; hinzu kommt, dass es hier häufig ein Dialekt ist, der auf diese Weise phonetisch verschriftet wird. So fragt ein Zürcher Student in einem mir vorliegenden Chatmitschnitt seinen Kollegen: «hesh du ez alli prüefige dure?», woraufhin der andere «nei» antwortet und dann auf Nachfrage ergänzt: «am mäntig di letscht».

Ein solch dialektales Schreiben ist, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010), typisch für die private Chatkommunikation in der Deutschschweiz. Die beiden Studenten schreiben, wie sie miteinander sprechen würden. Der Grund liegt auf der Hand: Ihr Schreiben ist dialogisch, sie sind miteinander vertraut, der Schreib Anlass ist privater Natur. Ein Gespräch ist es dennoch nicht, der eine kann den anderen nicht unterbrechen, die Kommunikation erfolgt schriftlich, nicht (medial) mündlich, die Beiträge werden aufgezeichnet und sind, solange der Nachrichtenaustausch andauert, jederzeit nachlesbar. Die Kommunikation ist also weder synchron noch flüchtig. Letzteres wäre nur dann der Fall, wenn über das Internet tatsächlich miteinander gesprochen würde, wenn also z.B. ein Gespräch via Skype geführt wird oder man sich in einem Online-Spiel in einem Voice-Chat austauscht. Nur dann kann man auch streng genommen von *Mündlichkeit in den neuen Medien* sprechen, in allen anderen Fällen sollte (nur) von konzeptioneller Mündlichkeit die Rede sein.

Ausblick: von den neuen Medien zur Schreibkompetenz

Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, dass es in der Diskussion um aktuelle Entwicklungen in der Mündlichkeit wichtig ist, sich zunächst klar zu machen, welches Konzept hinter dem Wort *Mündlichkeit* steht. Auch wurde deutlich, dass das Schreiben in den neuen Medien häufig zwar ein dialogisches Schreiben ist, dass es aber weder ein Gespräch ist noch dem entspricht, was Peter Sieber in seinen Untersuchungen zu Maturaufätzen als *Parlando* bezeichnet hat. Am nächsten kommt man dem privaten, dialogischen Schreiben via Computer und Handy, wenn man sich fragt, inwieweit es konzeptionell mündlich ist. Dabei wird man feststellen, dass ein privater Chat z.B. nicht per se als konzeptionell mündlich bezeichnet werden kann, sondern es möglicherweise hierfür typische Merkmale gibt, die häufiger auftreten, und andere, die nicht vorkommen. Auch können nicht alle Auffälligkeiten in SMS- und dialogischen Internettextran damit erfasst werden. Wie weiter oben gezeigt wurde, liegen die graphostilistischen Merkmale (z.B. Akronyme) nicht auf der Ebene konzeptioneller Mündlichkeit, und auch nicht alle auffälligen syntaktischen Merkmale (z.B. die Auslassung von Artikeln und Präpositionen) sind konzeptionell mündlich.

Damit habe ich die wichtigsten Aspekte zum Thema *Parlando*, Mündlichkeit und neue Medien zusammengefasst, nun sei abschliessend noch ein Blick auf die Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern geworfen. Eine Frage wird in diesem Zusammenhang immer wieder gestellt: Kann es sein, dass einige der SMS- und internetspezifischen Merkmale sich auch im Schreiben von Schultexten finden, zumal es v.a. Jugendliche sind, die in ihrer Freizeit diese neuen Kommunikationsformen nutzen, Nachrichten in Facebook schreiben, sich an Online-Spielen beteiligen und vieles mehr? Ein vom SNF gefördertes Forschungsprojekt zum Thema «Schreibkompetenz und neue Medien», das unter meiner Leitung stand, ging dieser Frage in enger Zusammenarbeit mit Kantonsschulen, Sekundarschulen und Berufsschulen im Kanton Zürich und Zug nach. Verglichen wurden über 1'000 Freizextexte mit fast ebenso vielen Schultexten; zusätzlich wurden die an der Untersuchung beteiligten 754 Schülerinnen und Schüler nach ihren Schreib- und Lesegewohnheiten in der Freizeit befragt. Auf die Ergebnisse dieser Studie kann ich hier nicht detailliert eingehen (Dürscheid et al., 2010), es sei nur so viel gesagt: Es gibt keine Evidenz dafür, dass das private, dialogische Schreiben in den neuen Medien einen Niederschlag in den Schultexten findet. Zwar kann es vereinzelt vorkommen, dass ein Smiley gesetzt wird, doch die meisten Merkmale, die typisch für das Schreiben in den neuen Medien sind und weiter oben erwähnt wurden (z.B. Abkürzungen, durchgängige Substantivkleinschreibungen, durchgängige Grossschreibung, Akronyme, Ellipsen, Anakoluthe), finden sich in den Schultexten nicht. Die Schülerinnen und Schüler wissen die beiden Schreibwelten, die private und die schulische, zu trennen. Das heisst nicht, dass die Jugendlichen immer den

schulischen Anforderungen entsprechend schreiben; die Fehler, die in den Schultexten auftreten, sind aber nicht kausal darauf zurückzuführen, dass sie in ihrer Freizeit chatten, SMS verschicken oder Nachrichten in Facebook schreiben.

Anmerkungen

- 1 Informationen dazu finden sich unter www.jugenddebatte.ch (Zugriff am 12.06.2011). Hier sei zum Ablauf der Debatten nur so viel gesagt: Vier Schülerinnen und Schüler debattieren eine Streitfrage (z.B. «Soll der Bundesrat vom Volk gewählt werden?»). Im Anschluss daran werden die Beiträge auf der Basis der folgenden Kriterien bewertet: Ausdrucksfähigkeit, Überzeugungskraft, Gesprächsfähigkeit und Sachkenntnis.
- 2 So schreibt Eriksson (2009): «Die Beschreibung, Erfassung, und Beurteilung mündlicher Sprachkompetenzen hat im Bereich der Schulsprache, ganz anders als im Fremdsprachenunterricht, noch wenig Tradition.» (S. 120). Ein Grund hierfür ist vermutlich, dass man lange Zeit der Auffassung war, Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache beherrschten diesen Bereich ohnehin. Diese Überlegung spielte in der Linguistik keine Rolle, hier dominierte die Schriftlichkeit, weil grammatische Analysen nur an geschriebenem Material vorgenommen werden konnten, solange man keine Möglichkeiten zur Tonaufzeichnung gesprochener Sprache hatte.
- 3 In der Deutschschweiz kommt hinzu, dass die *Schriftsprache* als Synonym für *Standardsprache* steht, obwohl Letztere ja nicht nur geschrieben, sondern, wenn auch weitaus seltener, gesprochen wird. Dass dennoch eine solche Gleichsetzung vorgenommen wird, zeigt, wie stark die mediale Diglossie (geschrieben wird Hochdeutsch, gesprochen wird Dialekt) im Bewusstsein verankert ist.
- 4 Die hier vorgenommene Unterscheidung gilt nur noch für den prototypischen Fall. Heute führt das Smartphone die Nutzungsmöglichkeiten von Computer und Handy in einem kleinen, mobilen Gerät zusammen.
- 5 An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Thematisierung eigener Erfahrungen in der Deutschmatur gelegentlich sogar explizit verlangt wird. So heisst es in einer Prüfungsaufgabe zur Interpretation eines Gedichtes von Bertolt Brecht, man solle das Thema aufgrund der «persönlichen Erfahrung» reflektieren. Solche Aufforderungen tragen zu einem *Parlando*-Schreiben bei. Als Hochschullehrerin, die von ihren Studierenden einen argumentativ-wissenschaftlichen Schreibstil erwartet, stehe ich dem kritisch gegenüber.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Behagel, O. (1899). Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. Abgedruckt in O. Behagel (1927), *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien* (S. 11-34). Lah: Moritz Schauenburg.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (1973/2010). *Linguistische Gesprächsanalyse: Eine Einführung* (5., neu bearbeitete Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Duden. (2009). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Bd. 4., 8. Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Dürscheid, Ch. (2006). *Einführung in die Schriftlinguistik* (Ergänzt um ein Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller; 3., überarbeitete und ergänzte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dürscheid, Ch. & Spitzmüller, J. (2006). Jugendlicher Sprachgebrauch in der Schweiz: Eine Zwischenbilanz. In Ch. Dürscheid & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Zwischentöne. Zur Sprache der*

- Jugend in der Deutschschweiz* (S. 13-48). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Dürscheid, Ch., Wagner, F. & Brommer, S. (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien* (Mit einem Beitrag von Saskia Waibel). Berlin: De Gruyter.
- Eriksson, B. (2009). Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 116-128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eriksson, B. (2010). Ich spreche schulis! Mündliche Sprachkompetenz – Schule und Schriftlichkeit. *Schulinfo Zug. Thema: Sprechen* (Hrsg. von der Direktion für Bildung und Kultur. Kanton Zug), 5-8.
- Kilian, J. (2006). Standardnorm versus Parlando in Schüler/innen-Chats. *Der Deutschunterricht*, 5, 74-83.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An interdisciplinary handbook of international research* (1. Halbband) (S. 587-604). Berlin: De Gruyter.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35 (3), 346-375.
- Krelle, M. & Spiegel, C. (Hrsg.). (2009). *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ong, W. (1982/1987). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Methuen & Co. Deutsche Übersetzung: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 84-100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Radisch, I. (2010). Zur Lage der Literatur. *ZEIT*, Ressort: Kultur. Zugriff am 22.01.2011 unter <http://www.zeit.de/2010/40/Gegenwartsliteratur>
- Roth, K. S. (2006). Die Jugend ,zum Reden bringen'? Sprachwissenschaftliche Perspektiven auf die Rhetorik im Muttersprachunterricht. In Ch. Dürscheid & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Perspektiven der Jugendsprachforschung/Trends and developments in youth language research* (S. 73-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schlobinski, P. (Hrsg.). (2006). *Von *hdl* bis *cul8er**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Schwitala, J. (2006). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Sieber, P. (2008). Kriterien der Textbewertung am Beispiel von Parlando. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 271-289). Tübingen: Narr.

Schlagworte: Parlando, Mündlichkeit, Schreibstil, neue Medien, SMS-Kommunikation