

ภาษาพูดในภาษาเยอรมัน: การศึกษาลักษณะทางสัทศาสตร์และวากยสัมพันธ์
และข้อเสนอแนะสำหรับการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะ
ภาษาต่างประเทศ

นายเอกพล สุวัธนเมธากุล

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาภาษาเยอรมัน ภาควิชาภาษาตะวันตก
คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2563
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย


**GESPROCHENES DEUTSCH: UNTERSUCHUNG VON
PHONETISCHEN UND SYNTAKTISCHEN MERKMALEN UND
EMPFEHLUNGEN FÜR DEN DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-
UNTERRICHT**

Ekaphol Suvattanametakul


Diese Arbeit ist Bestandteil der Anforderungen
zur Erlangung des Grades des „Master of Arts“
Department of Western Languages
Philosophische Fakultät
Chulalongkorn Universität
Studienjahr 2020
Copyright of Chulalongkorn University

Titel der Arbeit	GESPROCHENES DEUTSCH: UNTERSUCHUNG VON PHONETISCHEN UND SYNTAKTISCHEN MERKMALEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR DEN DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT
Von	Herrn Ekaphol Suvattanametakul
Fachrichtung	Germanistik/Deutsch
Hauptgutachter	Thanakon Kaewwipat, Ph.D.


Angenommen von der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität als
Teilerfüllung der Prüfungsbedingungen für den Grad des Master of Arts


..... Dekan der Philosophischen Fakultät
(Associate Professor Suradech Chotiudompant, Ph.D.)

PRÜFUNGSKOMMISSION


..... Vorsitzende
(Associate Professor Wilita Sriuranpong, Ph.D.)


..... Hauptgutachter
(Thanakon Kaewwipat, Ph.D.)


..... Externe Prüferin
(Patcharin Chaiwan, Ph.D.)

เอกพล สุวัชนเมธากุล: ภาษาพูดในภาษาเยอรมัน : การศึกษาลักษณะทางสัทศาสตร์และวากยสัมพันธ์และข้อเสนอแนะสำหรับการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ (GESPROCHENES DEUTSCH: UNTERSUCHUNG VON PHONETISCHEN UND SYNTAKTISCHEN MERKMALEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR DEN DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT) อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: อาจารย์ ดร.ธนกร แก้ววิภาส, 137 หน้า

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นการศึกษาลักษณะเฉพาะด้านสัทศาสตร์และวากยสัมพันธ์ของภาษาพูดในภาษาเยอรมันผ่านบทสนทนาจริงในชีวิตประจำวันของชาวเยอรมันในคลังข้อมูลภาษา “Plattform Gesprochenes Deutsch” จำนวน 81 บท มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้ผลการวิเคราะห์เป็นพื้นฐานการเลือกลักษณะเฉพาะของภาษาพูดที่นำมาสร้างบทเรียนจำลองเกี่ยวกับหัวข้อดังกล่าวเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาเยอรมันในฐานะภาษาต่างประเทศ ผลการวิจัยพบว่า ปรากฏการณ์ด้านสัทศาสตร์ที่พบบ่อย ได้แก่ การรวบเสียงพยางค์ท้าย การกร่อนเสียงพยางค์ก่อนสุดท้าย การกลมกลืนเสียง และปรากฏการณ์ด้านวากยสัมพันธ์ที่พบบ่อย ได้แก่ การละข้อความ การพูดแบบไม่ต่อเนื่องและการพูดซ้ำ การใช้อุปสรรคที่มีคำกริยาอยู่ในตำแหน่งที่สอง เมื่อใช้คำสันธาน *weil*

จากผลการศึกษาดังกล่าว ความถี่ของปรากฏการณ์ดังกล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นแนวโน้มการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของผู้ใช้ภาษาเยอรมันเป็นภาษาแม่ ผู้วิจัยพบว่าการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของมีแนวโน้มที่จะตัดทอนหรือลดองค์ประกอบของภาษาในระดับต่าง ๆ ทั้งในระดับเสียง คำ หรือแม้กระทั่งในระดับประโยค กล่าวคือ ปรากฏการณ์ด้านสัทศาสตร์ส่วนใหญ่เกิดจากความก้องของเสียงในพยางค์ต่ำ อีกทั้งยังมีส่วนประกอบอื่นในหน่วยเดียวกันเป็นตัวช่วยในการทำความเข้าใจในขณะที่ปรากฏด้านวากยสัมพันธ์ส่วนใหญ่เกิดขึ้นจากบทบาทของบริบทด้านเวลาและสถานการณ์และการจัดโครงสร้างข้อมูลแบบฟิงพาบบริบทสถานการณ์

ภาควิชา ภาษาตะวันตก

สาขาวิชา ภาษาเยอรมัน

ปีการศึกษา 2563

ลายมือชื่อนิสิต

ลายมือชื่อ.ที่ปรึกษาหลัก

เอกพล สุวัชนเมธากุล

ดร.ธนกร แก้ววิภาส

5980182922: FACHGEBIET GERMANISTIK

STICHWORT: KORPUS/GESPROCHENES DEUTSCH/DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

EKAPHOL SUVATTANAMETAKUL: GESPROCHENES DEUTSCH: UNTERSUCHUNG
VON PHONETISCHEN UND SYNTAKTISCHEN MERKMALEN UND
EMPFEHLUNGEN FÜR DEN DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT.

HAUPTGUTACHTER: THANAKON KAEWWIPAT, Ph.D., 137 Seiten

Die Ziele dieser Masterarbeit bestehen darin, dass die gesprochensprachlichen Besonderheiten in Bereichen Phonetik und Syntax, anhand der 81 authentischen Gespräche im Korpus „Plattform Gesprochenes Deutsch“, erforscht werden. Ein weiteres Ziel ist die daraus resultierenden Befunde als Grundlage der Phänomenauswahl zur Gestaltung der Unterrichtsskizzen zu verwenden. Anschließend werden die Vorschläge über den Einsatz des Themas „gesprochenes Deutsch“ im DaF-Unterricht gegeben.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Apokope, die Verkürzung der Endsilbe und die Assimilation die drei häufigsten phonetischen Besonderheiten sind. Hingegen sind im syntaktischen Bereich die Ellipse, der Abbruch und Wiederholung und die Konstruktion *weil* mit Verbzweitstellung die drei häufigsten aufgefundenen syntaktischen Merkmale.

Die Untersuchungsergebnisse der beiden Phänomenbereiche weisen deutlich eine Tendenz auf, dass einige sprachliche Komponenten beim Sprechen ausgelassen werden. Die Ursachen der meisten vorgefundenen Phänomene in beiden Bereichen werden unterschiedlich begründet. Die Rechtfertigungen der meisten phonetischen Merkmale liegen darin, dass der weggelassene Laut den geringen Sonoritätsgrad besitzt. Im semantischen Hinblick deuten ferner andere Elemente in demselben Element auf die Interpretationshinweise hin. Im Bereich der syntaktischen Phänomene spielt bei der Ursachenbegründung hingegen die Eingebundenheit der situativen Kontexte eine erhebliche Rolle.

Abteilung: Westliche Sprachen

Fachgebiet: Germanistik

Studienjahr: 2020

Unterschrift des Studenten

Unterschrift des Hauptgutachters

Ekaphol Suvattanametkul
D. Kaewwipat

Danksagung

In erster Linie möchte ich meinen aufrichtigen Dank an Herrn Thanakon Kaewwipat aussprechen. Ohne seine nachsichtige, unermüdliche und warmherzige Betreuung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Er hat mir die Tür zur interessanten Welt der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gezeigt hat. Ich verdanke ihm darüber hinaus die Vergabe des interessanten Forschungsthemas und anregende Diskussionen.

Für die Finanzierung meines Masterstudiums bin ich dem Projekt „TRF Master Research Grants (TRF MAG)“ zu Dank verpflichtet.

Dankbar anerkennen will ich für das schnelle, sorgfältige Korrekturlesen Frau Andrea Loesel. Danken möchte ich ebenfalls an Dr. Georg Verweyen und anderen Dozentinnen an der Deutschabteilung der Chulalongkorn Universität, die mir die ganze Studienzeit hindurch die konstruktiven, wertvollen Verbesserungsvorschläge gegeben haben. Frau Dr. Patcharin Chaiwan statue ich auch für die nützlichen Korrekturvorschläge meinen großen Dank ab.

Ein herzliches Dankeschön gebührt ferner folgenden Personen: Meine drei Kommilitoninnen, Frau Pichaya Charoonpongsakdi, Frau Suphichaya Plengplang und Frau Goonwiga Auanduengdee, die mir vielseitigen Unterstützungen geboten haben. Mein besonderer Dank gilt auch alle meinen Schüler/innen an der Satit Prasarnmit Schule bzw. Studenten/innen an der Srinakharinwirot Universität, die mir durch die Zeit immer die Kraft gegeben haben, meine Masterarbeit weiter zu führen. Den folgenden Damen und Herren bin ich ebenfalls sehr dankbar für ihre stetige freundliche Ermutigungen, die wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben: Frau Dr. Pralom Boonrussamee, Frau Maria Madureira, Herrn Thawachpol Phansangiamjit, Herrn Worapong Charoengongit, Frau Dr. Supatcha Jennasombut, Frau Sombun Piyasinchart und Frau Anyamanee Chumpong.

Zu guter Letzt bedanke ich mich herzlich bei Herrn Parnupat Anomakiti für seine besonderen unschätzbaren moralischen Unterstützungen.

Ohne uneingeschränkte Hilfsbereitschaft, die Geduld und das Verständnis von meiner Familie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Deswegen ist ihr diese Arbeit gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Zusammenfassung (Thai).....	iv
Zusammenfassung (Deutsch).....	v
Danksagung.....	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis.....	xi
Abbildungsverzeichnis.....	xii
KAPITEL I Einleitung	1
1.1 Gegenstand und Ziele der Untersuchung	1
1.2 Stand der Forschung.....	3
1.3 Korpus der Untersuchung.....	8
1.4 Methodisches Vorgehen.....	9
1.5 Hypothesen der Arbeit	10
1.6 Aufbau der Arbeit.....	10
KAPITEL II Theoretische Grundlagen zum „Gesprochenen Deutsch“	12
2.1 Geschriebene und gesprochene Sprache: Verhältnis und Unterschiede.....	12
2.2 Ansätze zur Beschreibung von gesprochener Sprache.....	15
2.2.1 Sprache der Nähe — Sprache der Distanz von Koch und Oesterreicher.....	16
2.2.2 Neumodellierung von „Nähe und Distanz“	19
2.2.3 Sonoritätsprinzip.....	24

	Seite
2.3 Sprachliche Merkmale des gesprochenen Deutsch	25
2.3.1 Phonetische Merkmale	25
2.3.1.1 Assimilation	26
2.3.1.2 Elision.....	26
2.3.1.3 Phonetische Versprecher	27
2.3.1.4 Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung.....	28
2.3.1.5 Sprachmischung (Code-Mixing)	29
2.3.2 Syntaktische Merkmale	29
2.3.2.1 Ellipse	30
2.3.2.2 Anakoluthen	33
2.3.2.3 Apokoinu	35
2.3.2.4 Operator-Skopos-Strukturen	36
2.3.2.5 <i>weil/obwohl</i> mit Verbzweitstellung	38
2.3.2.6 Linksversetzung	40
2.3.2.7 Rechtsversetzung oder Nachtrag	42
2.3.2.8 Ausklammerung	43
2.3.2.9 am-Konstruktion	43
KAPITEL III Ansätze zur Erstellung der Unterrichtsprogressionen	45
3.1 Theoretische Grundlagen zur Unterrichtsgestaltung.....	45
3.1.1 Modell Didaktische Analyse (DA)	45
3.1.2 Unterrichtsphasen	50
3.1.3 Phasenmodelle.....	54

	Seite
3.2 Theoretische Grundlagen zu den methodisch-didaktischen Unterrichtsprinzipien.....	56
KAPITEL IV Korpusuntersuchung.....	61
4.1 Korpusbeschreibung.....	61
4.2 Untersuchungsvorgehen.....	61
4.3 Untersuchungsergebnisse.....	63
4.4 Ursachen der jeweiligen Sprachphänomene.....	66
4.4.1 Ursachen der phonetischen Merkmale.....	69
4.4.2 Ursachen der syntaktischen Merkmale.....	75
4.5 Zwischenfazit.....	85
KAPITEL V Empfehlungen zur Umsetzung des gesprochenen Deutsch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.....	86
5.1 Ausgangssituation.....	86
5.2 Einsatzniveau.....	91
5.3 Didaktische Prinzipien.....	94
5.4 Unterrichtsskizzen.....	97
5.4.1 Beschreibung der Unterrichtsskizzen.....	97
5.4.2 Beispiele der Unterrichtsskizzen.....	102

	Seite
KAPITEL VI Schlussbetrachtung und Ausblick.....	110
Literaturverzeichnis.....	114
Anhang:	
Transkript 1.....	118
Transkript 2.....	132
Lebenslauf	137

TABELLENVERZEICHNIS

	Seite
Tab. 1 Beispiele der typischen Erscheinungsformen der Nähe- und Distanzsprache.....	23
Tab. 2 Sonoritätsskala von Jespersen.....	24
Tab. 3 Zuordnung zwischen den Farben und den zu untersuchenden Merkmalen.....	62
Tab. 4 Zusammenfassende Forschungsergebnisse in Gesamtzahl.....	63
Tab. 5 Auflistung der ausgewählten Parameter der Nähesprache im Vergleich zur Sprache der Distanz.....	68
Tab. 6 Vorschlag einer Lernprogression im DaF-Unterricht von Vorderwülbecke.....	92
Tab. 7 Vorschlag einer Lernprogression im DaF-Unterricht von Bachmann-Stein.....	92
Tab. 8 Zusammenfassung der vorgeschlagenen Lernaktivitäten in jeder Phase.....	102

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
Abb. 1 Übersicht von traditionellem Modell Koch und Oesterreichers (1985)	17
Abb. 2 Struktur und die verwendeten Abkürzungen der Neumodellierung von „Nähe und Distanz“	22
Abb. 3 Vergleich der Phänomeshäufigkeit im phonetischen Bereich.....	64
Abb. 4 Vergleich der Phänomeshäufigkeit im syntaktischen Bereich.....	65
Abb. 5 Beispiel für die Apokope.....	69
Abb. 6 Beispiele für die Verkürzung der Endsilbe.....	70
Abb. 7 Beispiele für die Assimilation.....	71
Abb. 8 Beispiel für die Synkope.....	72
Abb. 9 Beispiele für die Enklise.....	72
Abb. 10 Beispiel für die Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung.....	73
Abb. 11 Diagramm zur Analyse des Phänomens Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung.....	74
Abb. 12 Beispiel für die Sprachmischung.....	75
Abb. 13 Beispiel für die Ellipse.....	75
Abb. 14 Diagramm zur Analyse des Phänomens Ellipse.....	76
Abb. 15 Beispiel für Abbruch und Wiederholung	77
Abb. 16 Diagramm zur Analyse des Phänomens Abbruch und Wiederholung.....	78
Abb. 17 Beispiel für <i>weil</i> mit Verbzweitstellung.....	79

	Seite
Abb. 18 Diagramm zur Analyse des Phänomens <i>weil</i> mit Verbzweitstellung	80
Abb. 19 Beispiel des Phänomens Abbruch und Korrektur	81
Abb. 20 Diagramm zur Analyse des Phänomens Abbruch und Korrektur	81
Abb. 21 Beispiel der Ausklammerung.....	82
Abb. 22 Diagramm zur Analyse des Phänomens Ausklammerung.....	83
Abb. 23 Diagramm zur Analyse des Ausbleibens der Phänomene Links- und Rechtsversetzung.....	84
Abb. 24 Beispiel der Aufbereitung des Themas „Verschleifungen“ im Kursbuch des Lehrwerks „Ziel C1/1“	88
Abb. 25 Beispiel einer Übungsaufgabe zum Thema „Verschleifungen“ im Arbeitsbuch des Lehrwerks „Ziel C1/1“	89
Abb. 26 Beispiel einer Übungsaufgabe zum Thema „Differenzierung der Auslaute“ im Arbeitsbuch des Lehrwerks „Aspekte B1+“	90

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1 Gegenstand und Ziele der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Phänomenen des „gesprochenen Deutsch“. Dieses Thema ist eine Grundlage der Bestandteile jeder Sprache. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gilt als kommunikative Schlüsselkompetenz.

Pionierarbeit in diesem Gebiet leistete **Otto Behaghel**, der am 1. Oktober 1899 einen Vortrag über das Thema „Geschriebenes und gesprochenes Deutsch“ hielt, in dem er auf die Abweichungen zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache einging. Fast 60 Jahre später wurde das gesprochene Deutsch zum ersten Mal als Gegenstand der Sprachwissenschaft untersucht (vgl. Schwitalla, 2012, S. 18). Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts setzte die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem gesprochenen Deutsch ein. Vorher bestand aufgrund fehlender technischer Möglichkeiten – Tonbandaufzeichnungen waren noch nicht möglich – kein Interesse an der Untersuchung dieses Themas (vgl. Schwitalla, 2012, S. 18).

Wissenschaftlich erfährt gesprochene Sprache dennoch kaum Beachtung. Aus diesem Grund wird diese Sprachvariante als zweitrangig aufgefasst. Das hat einen großen negativen Einfluss auf Bereiche wie die Didaktik. Hier liegt eine „Diskrepanz“ zwischen der Sprachverwendung im Alltagsleben und den konstruierten Dialogen in den DaF-Lehrwerken vor. Die Diskrepanz bezieht sich auf die Authentizität von Hörtexten. Genauer gesagt wird mittels der im Lehrbuch dargestellten Dialoge nur eine fingierte Sprache vermittelt, die auf der standardschriftlichen Sprachvariante basiert. Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der systematischen Integration des Themas „gesprochene Sprache“ in den DaF-Unterricht ist einerseits, dass nichtmuttersprachliche Deutschlerner, da kein natürlicher Spracherwerb erfolgt, nicht automatisch über die gesprochensprachlichen Besonderheiten verfügen (vgl. Moraldo, 2013,

S. 116). Andererseits ist Wissen über die gesprochensprachlichen Besonderheiten notwendig für die Lerner, insbesondere wenn sie einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land planen. Der Mangel an Wissen über gesprochensprachliche Besonderheiten würde gegebenenfalls zu einer misslungenen Kommunikation führen (vgl. Weidner 2012, S. 40). Auch wenn DaF-Lerner nicht im Ausland zu leben werden, ist die Bewusstmachung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache von Bedeutung, weil dieses Thema zu einer effektiveren Alltagskommunikation mit Muttersprachlern beitragen kann, zumal DaF-Lerner in ihrem Alltag häufig geschriebene Texte mit den speziellen Merkmalen gesprochener Sprache, z. B. E-Mails, Internet-Chats und SMS, begegnen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 22).

Aus den genannten Gründen will diese Arbeit die aufgeführte Forschungslücke füllen. Die authentischen Alltagsgespräche der Deutschen werden aus dem ausgewählten Korpus selektiert und anhand bestimmter Merkmale analysiert. Fokussiert wird das „gesprochene Standarddeutsch“. Die dialektalen Varianten werden hingegen in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da der Dialekt zu vielfältig ist. Die zu analysierenden Bereiche beschränken sich dabei auf nur zwei sprachwissenschaftliche Gebiete, nämlich die Phonetik und die Syntax, weil sich hier Phänomene finden, die mehrmals auftreten und besonders auffällig sind, so dass sie für die Lerner leicht erkennbar sind. Da es hier Abweichungen von der geschriebensprachlichen Norm gibt, wird den Lernern bewusst gemacht, dass das gesprochene Deutsch seine eigenen Merkmale hat.

In dieser Studie sollen die gesprochensprachlichen Merkmale in beiden Bereichen genauer untersucht werden. Die so gewonnenen Ergebnisse dienen als Grundlage für die Formulierung von Empfehlungen, wie das Thema gesprochene Sprache in den DaF-Unterricht einbezogen werden kann. Die Vorkommenshäufigkeit verschiedener phonetischer und syntaktischer Phänomene wird in Tabellen dargestellt. Im Anschluss daran werden einige mehrfachvorkommende spezifische Charakteristika des gesprochenen Deutsch erläutert. Schließlich erstelle ich zwei Unterrichtseinheiten, um die didaktischen Implikationen zu illustrieren. Im Fazit werden zusammenfassende Empfehlungen zur Gestaltung des Unterrichts zum gesprochenen Deutsch gegeben.

1.2 Stand der Forschung

In diesem Teil werden die wichtigen einschlägigen Werke vorgestellt, die sich mit den Phänomenen der gesprochenen Sprache auseinandersetzen. Zunächst erfolgt eine Auflistung von Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, die sich mit der gesprochenen Sprache befassen.

Schwitalla (2012) beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der gesprochenen Sprache. Seine Monografie bietet uns ausführliche Beschreibungen der Eigenschaften der gesprochenen Sprache in vielen verschiedenen Aspekten. Die Phänomene in folgenden Themenbereichen werden erläutert, nämlich im phonetisch-phonologischen, syntaktischen, lexikalischen und semantischen Bereich. Wichtige sprachliche Elemente werden thematisiert, z. B. die Assimilation, die Ellipse, und die Apokope. Abgesehen davon werden Themen präsentiert, die mit dem gesprochenen Deutsch in Verbindung stehen, z. B. Formulierungsverfahren wie Wiederholungen sowie fremdinitiierte Korrekturen. Merkmale, die sich auf satzübgeordneter Ebenen finden, werden ebenfalls angesprochen, darunter Merkmale auf der Textebene oder der prosodischen Ebene, die Thematisierung, die Emphase und der Rhythmus (vgl. Schwitalla, 2012).

Weiterhin veröffentlichte **Hennig** im Jahr 2006 ihr Werk „Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis“. Das Buch gliedert sich in drei Teilen. Im ersten Teil geht es um die Theorie. Die Notwendigkeit für die Schaffung eines eigenständigen Nachschlagewerks zur Grammatik des gesprochenen Deutsch wird erläutert. Die Buchautorin befasst sich hier mit drei wichtigen Termini, und zwar „Sprache“, „Schrift“ und „Skriptizismus“. Unter dem letzten Begriff versteht man das „schriftautoritäre Phänomen“ in der Sprachanalyse (vgl. Coulmas, 1985, S. 95, zit. n. Hennig, 2006, S. 24). Das heißt, die Linguisten denken immer an die geschriebene Sprache, wenn sie die Sprache analysieren. Da noch kein klares Konzept der „gesprochensprachlichen Grammatik“ existiert, ist es deshalb notwendig, ein Handbuch darüber zu veröffentlichen. Als Nächstes werden relevante Grammatiktheorien, z. B. Construction Grammar und

Interaktionale Linguistik, präsentiert. Im Anschluss daran wird darüber diskutiert, wie sich die Grammatiktheorien mithilfe zweier Konzeptionen, nämlich der Nähe-Distanz-Theorie und der Theorie von Coseriu, anlegen lassen. Ferner wird in diesem Buch ein bedeutsames Modell zur Analyse der Merkmale gesprochener Sprache präsentiert. Das ist die *Neumodellierung von ‚Nähe und Distanz‘* von Ágel & Hennig (2006). Im zweiten Teil des Buches werden die Einheitentypen der Grammatik der gesprochenen Sprache besprochen, z. B. Satz, Anakoluth und Konstruktion am Satzrand. Im letzten Unterkapitel illustriert die Autorin die theoretischen Überlegungen anhand von Beispielen, nämlich die Texte, in denen nächsprachliche Elemente vorhanden sind, z. B. Radio Phone-in (vgl. Hennig, 2006).

In **Dudengrammatik** (2016) widmet sich ein ganzes Kapitel den Phänomenen gesprochener Sprache. Der Inhalt umfasst insgesamt fünf Einheiten, von der kleinsten bis zur größten Einheit. Dabei handelt es sich um: lautliche, wörtliche, funktionale Einheit, Gespräch und Gesprächsbeitrag. Erstens wird die Beziehung zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen dargelegt. Zweitens werden die hervorstechenden Charakteristika des mündlichen Kommunizierens erläutert, z. B. Kurzlebigkeit, Interaktivität und Zeitlichkeit. Drittens wird erläutert, wie bei der Untersuchung mündlicher Sprache vorgegangen werden kann. Der für die Theorie bedeutendste Bestandteil findet sich im Kapitel „gesprochene Sprache“. In diesem Kapitel werden verschiedene Merkmale von nonverbalen Zeichen bis hin zu besonderen lexikalischen Merkmalen erläutert. Erwähnt werden auch die Besonderheiten im Bereich der Phonetik und Syntax. Die hier zur Sprache kommenden Merkmale gesprochener Sprache sind auch relevant für die vorliegende Arbeit. Beispiele für Charakteristika in diesen Bereichen sind Ellipsen und Operator-Skopus-Strukturen. Im nächsten Kapitel geht es um die Grundeigenschaften eines Gesprächs. Darin werden beispielsweise die Fragen „Aus welchen Grundbedingungen besteht ein Gespräch?“ und „Wozu dient das Gespräch?“ beantwortet. Als letztes kommt das Thema Gesprächsbeitrag. Es geht überwiegend darum, wie man spricht bzw. welche Verfahren man benutzt, um Redebeiträge zu erstellen. Dazu gehören auch z. B. die Problemlösungsverfahren,

wenn ein Gesprächsteilnehmer Formulierungsschwierigkeiten hat. Wortwiederholungen oder Aussagenreparaturen sind Beispiele, wie in solchen Situationen vorgegangen werden kann (vgl. Dudengrammatik, 2016, S. 1181-1261).

Anschließend werden im Folgenden die Forschungsarbeiten aufgeführt, die sich mit den didaktischen Implikationen des Themas „gesprochene Sprache“ befassen.

Weidner (2012) hat den Artikel „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung“ im Sammelband „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ veröffentlicht. Der Artikel bietet ein Überblick, wie eine Beschäftigung mit dem Thema, insbesondere im Kontext des DaF-Unterrichts, erfolgen kann. Hauptsächlich werden zahlreiche Probleme diskutiert, die auf den Einsatz des gesprochenen Deutsch im DaF-Unterricht Bezug nehmen. Eines der wichtigsten Probleme ist, dass im Deutschunterricht normalerweise nur die Schriftsprache vermittelt wird. Aus diesem Grund verfügen die Lerner in der Regel über wenig Wissen zum gesprochenen Deutsch. Weiter wird erörtert, dass sich nur in zwei Büchern ein eigenes Kapitel zur gesprochenen Sprache findet, nämlich in der „Duden-Grammatik“ und in der „IDS-Grammatik“. Die Autorin vertritt die Ansicht, dass die Beschreibung der Grammatik der gesprochenen Sprache nicht systematisch genug sei. Im letzten Teil des Beitrags stellt sie ihr Forschungsprojekt „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ vor. Auf der Projekt-Homepage stehen viele Materialien zur Vermittlung von Alltagsdeutsch zur Verfügung, die zur Integrierung gesprochener Sprache in den Unterricht eingesetzt werden können, z. B. Transkript- und Informationsmaterialsammlungen (vgl. Weidner, 2012, S. 40).

In demselben Jahr wurde der Sammelband „Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht“ von **Birk & Buffagni** publiziert. Im Sammelband finden sich viele Beiträge, die sich der Vermittlung bestimmter linguistischer Aspekte im DaF-Unterricht widmen. Behandelte Aspekte sind z. B. die Wortbildung und die Phrasenbildung als Verfahren der Lexikonserweiterung. **Moraldo** (2012) zeigt darin, wie die Vermittlung gesprochener Sprache im Unterricht erfolgen kann. Beispielhaft geht er darauf ein, wie die Struktur „*weil* mit

Verbzweitstellung“ in einem Lehrwerk vermittelt wird. Am Ende seines Artikels erteilt Moraldo Ratschläge, wie gesprochene Sprache sinnvoll in den DaF-Unterricht einbezogen werden kann (vgl. Moraldo, 2012, S. 185-200).

2012 wurde der Sammelband „Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“ verlegt, in dem die Theorie und unterrichtliche Praxis der Phänomene gesprochener Sprache, insbesondere im Kontext der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache diskutiert werden. Ein Beispiel dafür ist **Bachmann-Steins** Artikel (2012). Darin werden Vor- und Nachteile der Vermittlung authentischer Gespräche thematisiert. Die Autorin führt zu Beginn ihres Artikels als Beispiel einen aus einem Lehrwerk stammenden Dialog an, in dem die Seltsamkeiten in verschiedenen Aspekten dargestellt und diskutiert werden, z.B. die Wortschatzverwendung und Gesprächsstruktur. Nach der detaillierten Erläuterung der sprachlichen Merkwürdigkeit wird ein Textausschnitt aus dem Sammelband *Kindersprache* angeführt, in dem sich viele gesprochensprachliche Besonderheiten finden. Im Anschluss wird erläutert, was die didaktischen Implikationen sind (vgl. Bachmann-Stein, 2012, S. 39-58).

Außerdem wurde 2015 die Monografie „Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung“ von **Pieklarz-Thien** verlegt, die sich mit der Theorie und praktischen Umsetzung der gesprochenen Sprache beschäftigt. Die Monografie gliedert sich in sechs Kapitel. Der Inhalt umfasst unter anderem Erläuterungen zu den Rahmenbedingungen der Forschung. Der für diese Arbeit relevanteste Teil ist das dritte Kapitel, in dem die Hauptmerkmale der gesprochenen Sprache erläutert werden. In diesem Kapitel sind lautliche und syntaktische Charakteristika verzeichnet und erörtert, beispielsweise Dativ-Possessiv-Konstruktion und Tempusgebrauch. Ferner finden sich ebenfalls in demselben Kapitel einige nützliche Empfehlungen für die Vermittlung im Unterricht. Im letzten Kapitel macht die Autorin, ausgehend von der universitären Germanistik in Polen, Vorschläge zur Behandlung des Themas gesprochene Sprache im Unterricht (vgl. Pieklarz-Thien, 2015).

Im Jahr 2016 wurde ein Sammelband mit dem Titel „Gesprochene Fremdsprache Deutsch“ publiziert. Beiträge zum Thema „Praxis des gesprochenen Deutsch im Unterricht“ sind darin versammelt. Der für diese Arbeit wichtigste Artikel ist der von **Merklin & Riedel** (2016) mit dem Titel „Authentizität versus Schriftkultur“. Die Autorinnen untersuchen die ausgewählten DaF-Lehrwerke auf der Niveaustufe A1, in denen gesprochensprachliche Elemente auftauchen, wie die Ausklammerung, die Verberststellung und Operator-Skopus-Strukturen. Darüber hinaus werden vorgefundene Dialoge in denselben Lehrwerken untersucht. Daraus ergibt sich, dass die Dialoge im Lehrwerk scheinauthentisch sind, weil sie konstruiert sind. Eine in der Zukunft mögliche Problemlösung ist die Einbeziehung authentischer Gespräche in Lehrwerke, die für Alltagssituation nützliche Ausdrucksmittel enthalten. Eine andere Empfehlung ist, in den Lehrbüchern die gesprochene von der geschriebenen Sprache zu trennen, damit das gezielte Einüben für den gesprochenen Bereich einfacher ist (vgl. Merklin & Riedel, 2016, S. 201-218).

Ein Ziel dieser Arbeit ist die praktische Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse zum gesprochenen Deutsch im Unterricht. Deshalb sind die theoretischen Grundlagen zur Unterrichtsgestaltung ein integraler Bestandteil. Im Folgenden wird beschrieben, in welchen Werken die Theorien der Unterrichtsplanung thematisiert werden.

2011 wurde die revidierte Auflage des Buches „Deutschunterricht planen *Neu*“, von **Bimmel** et al. verfasst, publiziert. Das Buch gliedert sich in vier Teile. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen, wie ein Lehrer Schritt für Schritt guten Unterricht planen soll. Im ersten Kapitel wird die Rolle des Lehrwerks im Unterricht diskutiert. Hingegen geht es im zweiten Kapitel um die Vorbereitung des Unterrichts mithilfe des auch für diese Arbeit wichtigen Konzepts „Modell Didaktische Analyse“, das als eines der bedeutendsten traditionellen Modelle zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit gilt. Die Evaluation und der Umgang mit Fehlern bilden den Kerninhalt des letzten Kapitels (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011).

Zudem ist das 2013 publizierte Buch „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“ von **Ende** et al. zu nennen. In diesem Buch wird erklärt, welche Faktoren bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten. Dieses Buch hat drei Teile. Das erste Kapitel befasst sich mit den Rahmenbedingungen, welche die Unterrichtsplanung beeinflussen. Eine Rolle spielen insbesondere der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) und die Unterrichtsprinzipien, die als Grundlage des Unterrichts fungieren. Im nächsten Teil wird die Unterrichtsplanung angesprochen. Es wird erläutert, wie man sich als Lehrer auf seinen eigenen Unterricht systematisch vorbereiten kann. Außerdem werden verschiedene Phasenmodelle thematisiert, die relevant für die Planung einer Unterrichtseinheit sind (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013).

1.3 Korpus der Untersuchung

Da die Ziele dieser Arbeit darin liegen, den alltagsbezogenen Sprachgebrauch zu analysieren, sind authentische Gespräche aus dem Alltag der Deutschen von besonderer Bedeutung. Die analysierten Sprachdaten wurden aus der „Plattform Gesprochenes Deutsch“ ausgewählt, in dem insgesamt 101 Transkripte zur Verfügung stehen. Für die Auswahl des Korpus gibt es eine Reihe von Gründen: Erstens ist dieses Korpus online abrufbar und kostenfrei. Die einzige Voraussetzung ist, dass jeder Benutzer sich anmelden muss, um Zugriff auf das Korpus zu erhalten. Zweitens liegen die Gespräche in Form von sowohl Audio- als auch Videodateien vor. Zudem sind die Gespräche in diesem Korpus nach Kommunikationssituationen sortiert. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie besonders angemessen für den DaF- und DaZ-Unterricht sind, da es sich um Alltagsgespräche handelt. Der letzte und auch wichtigste Grund ist, dass das Korpus „rechtlich unbedrohlich“ ist. Die Stimmenaufzeichnung und die Transkription wurden bereits freigegeben. Alle persönlichen Daten wie Sprecher- oder Ortsnamen wurden bereits zensiert und bleiben anonym. Auf der Homepage von „Plattform Gesprochenes Deutsch“ ist eine Transkriptionskonvention vorhanden, die als Muster zur Verschriftlichung aller mündlichen Gespräche in diesem Korpus

verwendet wird, nämlich das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2, kurz: GAT2¹.

1.4 Methodisches Vorgehen

Wie bereits erwähnt, werden in dieser Arbeit nur Phänomene in zwei ausgewählten Bereichen untersucht, nämlich Phänomene in der Phonetik und der Syntax.

Im ersten Schritt geht es darum, dass die theoretischen Grundlagen über das gesprochene Deutsch und die Ansätze zur Auswertung der gesprochensprachlichen Phänomene ausführlich erläutert werden. Im phonetischen Bereich erfolgt die Erläuterung der Phänomene in Anlehnung an Schwitalla (1999, 2012), weil ein umfassendes Bild der phonetischen Besonderheiten im Deutschen in dieser Monografie gezeichnet wird. Hingegen wird zur Untersuchung der Merkmale im syntaktischen Bereich auf die Theorien von Schwitalla (1999, 2012) und Hennig (2006) zurückgegriffen. Insbesondere das letztgenannte Buch setzt sich umfassend mit den syntaktischen Merkmalen des gesprochenen Deutsch auseinander. In Hennig (2006) finden sich darüber hinaus nicht nur Erörterungen zu den syntaktischen Merkmalen der gesprochenen Sprache. Zudem wird auch ein Modell zur Analyse der syntaktischen Merkmale entwickelt.

Im zweiten Schritt erfolgt die Korpusanalyse. Weitere ausführliche Beschreibungen finden sich in Kapitel 4.

Im dritten Schritt werden die Untersuchungsergebnisse ausgewertet, um die Ursachen der jeweiligen Sprachphänomene zu finden. Die Auswertung der

¹Das Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) ist die weiterentwickelte Version der ersten Verschriftlichungskonvention GAT1, die im Jahr 1998 vorgestellt wurde. Zur besseren Kompatibilität mit Datenverarbeitungsprogrammen wurden einige Einzelheiten verbessert. Das Grundkonzept des GAT wurde jedoch beibehalten. Ergänzt wurde eine einfachere Transkriptionsweise, die als „Minimaltranskript“ bezeichnet wird. Eine andere Veränderung ist beispielsweise die Begriffsänderung, z. B. wird der Terminus „Phrasierungseinheit“ durch den Terminus „Intonationsphrase“ substituiert. Das Verschriftlichungsprinzip entspricht der literarischen Umschrift. Darüber hinaus spielen Symbole eine beträchtliche Rolle. Zum Beispiel wird durch Symbole die Tonhöhe angegeben, nämlich steigend (?), fallend (.) und gleichbleibend (-). Weitere detaillierte Informationen zum GAT2 sind unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> zu finden.

meisten phonetischen Phänomene erfolgt mithilfe der Theorie der Sonoritätshierarchie von Jespersen (1904, zit. n. Noack, 2010). Bei den Besonderheiten in diesem Teilbereich wird es erläutert, wie es zu den festgestellten phonetischen Merkmalen kommt.

Bei allen syntaktischen Erscheinungen spielt hingegen das Modell „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ (Ágel & Hennig, 2006) eine Rolle. Mithilfe dieses Modells wird untersucht, wie es zu den festgestellten syntaktischen Phänomenen kommt. Jenes syntaktische Phänomen wird in Form des Baumdiagramms analysiert. Die bezogenen Einzelfaktoren wurden selektiert und als Bestandteil zur Erstellung des Analysediagramms des jeweiligen Phänomens verwendet.

Wie häufig jedes Phänomen im Korpus auftaucht, wird bei der Auswahl von Phänomenen für die Erstellung zweier beispielhaften Unterrichtsentwürfe im nächsten Kapitel berücksichtigt.

1.5 Hypothesen der Arbeit

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

1. Die gesprochen sprachlichen phonetischen Besonderheiten sind Apokope, Assimilation und Synkope.
2. Die gesprochen sprachlichen syntaktischen Besonderheiten sind Subjektellipse, Ausklammerung und eine Wortstellung, die den Regeln der geschriebenen Sprache nicht entspricht.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Unmittelbar anschließend an das Kapitel der Einleitung wird im zweiten Kapitel auf theoretische Grundlagen zum gesprochenen Deutsch eingegangen. Behandelt werden im dritten Kapitel die didaktischen Konzepte zur Unterrichtsgestaltung. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der vorgenommenen Untersuchung und die Ursachen der aufgefundenen Phänomene diskutiert. Im fünften Kapitel wird erläutert, welche

Unterrichtsprinzipien zur Entwicklung und Förderung der Gestaltung des Unterrichts ausgewählt werden. Ferner werden die Empfehlungen am Beispiel von zwei Unterrichtsentwürfen illustriert. Mithilfe der bekannten Unterrichtsgestaltungsmodelle kann die praktische Integration der gesprochensprachlichen Aspekte im Fremdsprachenunterricht deutlich veranschaulicht werden. Miteinbezogen sind ebenfalls die ausgewählten Unterrichtsprinzipien und Phasenmodell zur Gestaltung des Unterrichts zum Thema gesprochene Sprache für die ausgewählte Lernstufe, nämlich B1.

Daraus folgt die Schlussfolgerung im letzten Teil der Arbeit, die sich damit befasst, inwiefern diese Arbeit zur Forschung im Bereich gesprochenes Deutsch beitragen kann.

Darüber hinaus wird es auf weitere Forschungsperspektiven über das gesprochene Deutsch verwiesen.

KAPITEL II

THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM „GESPROCHENEN DEUTSCH“

2.1 Geschriebene und gesprochene Sprache: Verhältnis und Unterschiede

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Eigenschaften gesprochener Sprache herausgearbeitet. Informationen können sowohl in Form von gesprochener als auch geschriebener Sprache überliefert werden. Wenn man von der gesprochenen Sprache spricht, fällt automatisch auf, dass die gesprochene Umgangssprache auch dazu gezählt wird, weil diese Art von Sprache im deutschsprachigen Raum üblich ist.

Im Folgenden erfolgen Definitionen des Begriffs gesprochene Sprache.

Die gesprochene Sprache ist phylogenetisch und ontogenetisch primär. Das heißt sowohl in der Menschheitsentwicklung als auch in der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Menschen erfolgt die gesprochene Sprache vor der geschriebenen Sprache. Es gibt viele Kulturen ohne Schrift, aber keine ohne Sprache. Es gibt nicht alphabetisierte Menschen, aber keine, die nicht sprechen können (Glück, 2000, S. 246, zit. n. Akol & Asutay, 2011, S. 48).

Zum anderen wird mit dem Begriff „gesprochene Sprache“ die sprechsprachliche Realisierung einer als medienunabhängig existierend gedachten Sprache gemeint (Fiehler, 2004, S. 13).

Gesprochene Sprache bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen (Dudengrammatik, 2016, S. 1187).

Einleitend wurden insgesamt drei Definitionsversuche des Begriffs gesprochene Sprache aus verschiedenen Quellen aufgeführt. Der erste Definitionsversuch ist aus „Metzler Lexikon Sprache“ (Glück, 2000, S. 246, zit. n. Akol & Asutay, 2011, S. 48), der zweite stammt aus der Monografie „Eigenschaften gesprochener

Sprache“ (2004). Die dritte definitoriale Beschreibung ist der Dudengrammatik (2016) entnommen.

Es fällt auf, dass sich dem Untersuchungsgegenstand, nämlich der gesprochenen Sprache, aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen genähert wird. In „Metzler Lexikon Sprache“ wird die gesprochene Sprache aus dem Gesichtspunkt der individuellen bzw. stammesgeschichtlichen Entwicklung definiert. Dagegen handelt es sich bei den anderen beiden Erläuterungen um linguistische Definitionsansätze.

Wenn man die Sprache aus einer phylo- und ontogenetischen Anschauungsweise heraus betrachtet, gehört die gesprochene Sprache zu den dem Menschen angeborenen Fähigkeiten. Dabei wird die Sprechfähigkeit vor den Fähigkeiten Schreiben und Lesen erworben. Die Schreibfertigkeit wird durch den Besuch von Institutionen wie der Schule erworben. Sprachhistorische Erkenntnisse belegen, dass die gesprochene Sprache vor mehr als 160.000 Jahren entstanden ist. Im Kontrast dazu ist der älteste Beleg für die Verwendung von Schriftsprache nur 5.000 Jahre alt (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 112).

In den zwei letzten Definitionen wird zudem erklärt, welche Charakteristika das Gesprochene aufweist. Einerseits stützt sich die Definition von Fiebler stärker auf die Eigenschaften der gesprochenen Sprache als auf die verwendeten Mittel zum Ausdruck, was die Verwendung des Wortes „medienunabhängig“ nahelegt. Andererseits nimmt die Dudengrammatik Bezug auf das zur Überlieferung dienende Medium, indem erwähnt wird, dass die Stimme eine Rolle spielt.

Ausgehend von den obigen Beispielen kann das Fazit gezogen werden, dass es für den Begriff „gesprochene Sprache“ keine einheitliche Definition gibt. Relevant ist die Auflistung jener Merkmale, die die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache unterscheiden. Diese distinktiven Merkmale werden im Folgenden aufgelistet und erörtert.

Als Untersuchungsgegenstand lässt sich die gesprochene Sprache als flüchtig beschreiben, da die Zeit der Untersuchbarkeit dieses Gegenstandes sehr begrenzt ist. Ohne technische Hilfsmittel, z. B. Kassetten oder Videorekorder, könnten die

Gesprächsdaten nicht festgehalten werden. Die Verschriftung von Gesprochenem ermöglicht die Aufbewahrung des Gesprochenen mittels der Schrift (vgl. Dudengrammatik, 2016, S. 1184).

Im Hinblick auf die **Spontaneität** definieren Schank und Schoenthal die gesprochene Sprache wie folgt: „frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituation“ (zit. n. Schwitalla, 2012, S. 19). Es ist somit wesentlich, dass der Sprecher die Äußerung nicht vorausgeplant hat. Mit anderen Worten werden mittels dieser Definition jene mündlichen Äußerungen ausgeschlossen, bei denen es sich um bloßes Vorlesen vorbereiteter Texte handelt (vgl. Schwitalla, 2012, S. 20). Erlaubt sind hingegen nur Äußerungen, deren Inhalt zwar im Voraus gedacht wird, die aber frei formuliert werden. Zu dieser Gruppe gehören folgende Textsorten wie z. B. Rundfunkinterviews und Universitätsvorlesungen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 20).

Die **Zeitlänge** spielt zur Unterscheidung der gesprochenen von der geschriebenen Sprache ebenfalls eine große Rolle. Im normalen Tempo ist das Sprechen schneller als das Schreiben. Man produziert durchschnittlich 2,5 Wörter oder 5-6 Silben pro Sekunde (vgl. Schwitalla, 2012, S. 27). Chafe erläutert auch in seiner Arbeit „dass mit der Hand Schreiben zehn Mal länger dauer[t] als Sprechen“ (Chafe, 1982, S. 36, zit. n. Schwitalla 2012, S. 27).

Auch die **gleichzeitige Anwesenheit von Hörer und Sprecher** spielt eine Rolle. Die face-to-face Kommunikation, bei der sich Hörer und Sprecher gegenseitig sehen, ist mit weniger Aufwand verbunden als andere Kommunikationsarten wie das Telefonieren oder das Schreiben, Darüber hinaus hat sie auch noch einen anderen Vorteil. Dieser besteht darin, dass die Mimik und Gestik ständig an dieser Art der Kommunikation beteiligt sind. Die in der face-to-face Kommunikation meist verwendete Methode ist die Zeigegeste. Der jeweilige Zuhörer reagiert auch auf das Gesagte. Über eine solche Rückmeldung verfügt der Verfasser eines geschriebenen Textes jedoch nicht (vgl. Schwitalla, 2012, S. 30-31).

Auch das Auftreten von **Korrekturen** ist für gesprochene Sprache typisch. In der schriftlichen Verständigung besteht nicht die Möglichkeit, seine eigene Aussage zu

korrigieren. Das Neuschreiben ist die einzige Korrekturmöglichkeit für schriftliche Texte. Beim Sprechen besteht eine sofortige Korrekturmöglichkeit jedoch. Die Korrektur beim Sprechen passiert dabei meistens in Form von Abbrüchen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 34). Daneben gibt es „Reparaturen“, bei denen nicht als „alles neu aufgebaut wird“, sondern „innerhalb derselben Einheit repariert“ (Hennig, 2006, S. 262) wird.

Die Entwicklung immer neuer Technologien hat meiner Auffassung nach einen starken Einfluss auf die Kommunikation. Des Weiteren verbringt man heutzutage immer mehr Zeit mit den sozialen Medien. Darunter fallen beispielsweise Line, Facebook und Twitter. Charakteristisch für diese Medientypen ist im Sinne von Koch und Oesterreicher die Kombination von konzeptioneller Mündlichkeit mit medialer Schriftlichkeit. Eine solche Kombination findet sich beispielsweise im Online-Chat. Im Verlauf des Chattens können jederzeit die Nachrichten jedes Absenders korrigiert bzw. neu bearbeitet werden.

Aus Sicht der Psychologie besteht ein weiterer zentraler Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben. Der Unterschied besteht darin, dass beim Sprechen die **Stimme** das Vermittlungsmittel ist. Sie überliefert die Stimmungen und Gefühle des Sprechers. Auch sein Geschlecht oder sein Befinden kann der Kommunikationspartner anhand der Stimme erkennen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 31). Abgesehen davon lassen sich akustisch andere Eigenschaften wie Tonhöhenverlauf oder Lautstärke, Akzent oder Pause innerhalb des Redeflusses usw. wahrnehmen (vgl. Dahmen & Weth, 2018, S. 114).

2.2 Ansätze zur Beschreibung von gesprochener Sprache

Zur Analyse der Gesprochensprachlichkeit bedarf es eines Modells, anhand derer man eine klare Unterscheidung vom Geschriebenen vornehmen kann. Traditionellerweise dient das Modell von Koch und Oesterreicher (1985) zu diesem Zweck, da sich in dem Modell die Wesensmerkmale der beiden Sprachtypen befinden. Die begrifflichen und strukturellen Darstellungen werden folgenderweise vorgelegt.

2.2.1 Sprache der Nähe – Sprache der Distanz von Koch und Oesterreicher

In den letzten Jahrzehnten ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit stärker ins Blickfeld der Linguisten gerückt. Die größte Schwierigkeit dabei ist die klare Unterscheidung zwischen den Begriffen „**gesprochen**“ und „**geschrieben**“. Als hilfreich erweist sich hierfür Ludwig Sölls Unterscheidung zwischen „**Medium**“ und „**Konzeption**“. Das Wort Medium bezeichnet in diesem Kontext die Realisierungsformen der sprachlichen Äußerungen. Dabei wird unterschieden zwischen dem phonischen und dem graphischen Kode. Hingegen meint die Konzeption die Modi der Äußerungen, und zwar gesprochen und geschrieben. Das Verhältnis zwischen den beiden Subtypen des Mediums betrachtet man als strikt dichotomisch. Im Gegensatz dazu wird die Konzeption als ein Kontinuum angesehen, weil es keine klare Grenze gibt und nur graduelle Abstufungen vorhanden sind (vgl. Koch & Oesterreicher 1985, S. 17-19).

Koch und Oesterreicher bezeichnen sprachliche Äußerungen, die Eigenschaften der Mündlichkeit aufweisen, mit dem Terminus „Nähe“. Im Unterschied dazu stehen auf der anderen Seite sprachliche Äußerungen mit schriftsprachlichen Merkmalen, die mit dem Terminus „Distanz“ belegt werden.

Das Verhältnis zwischen Medium und Konzeption wird anhand des folgenden Schemas erläutert.

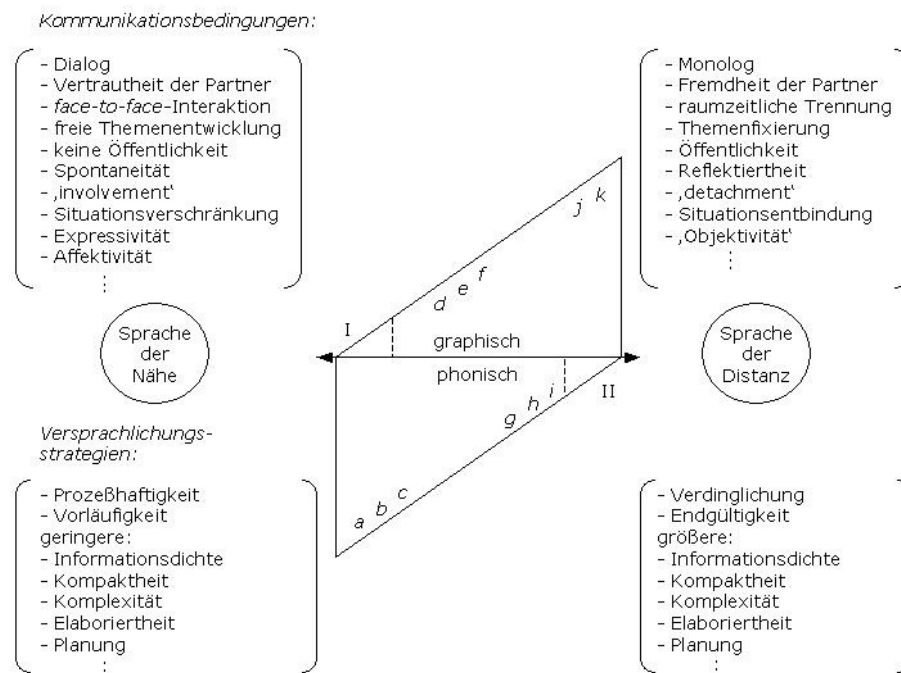


Abb. 1 Das traditionelle Modell von Koch und Oesterreicher (1985)

In diesem Schema stehen elf Äußerungsarten, die mit den Buchstaben a bis k bezeichnet werden, auf verschiedenen Positionen. Sie bezeichnen verschiedene Gesprächssituationen: a vertrautes Gespräch, b Telefonat mit einem Freund, c Interview, d abgedrucktes Interview, e Tagebucheintrag, f Privatbrief, g Vorstellungsgespräch, h Predigt, i Vortrag, j FAZ-Artikel, k Verwaltungsvorschrift.

Links und rechts stehen die Extreme, die jeweils als typisch für jeden Modus gelten. So gilt a vertrautes Gespräch als typisch für die Konzeption „gesprochen“ mit dem phonischen Kode. Hingegen gilt k Verwaltungsvorschrift als typisch für die Konzeption „geschrieben“ mit dem graphischen Kode. Je näher eine Äußerung horizontal an dem Pol „gesprochen“ oder an dem Pol „geschrieben“ liegt, umso stärker wird ihre Konzeption festgelegt. Es ist auch denkbar, dass eine Äußerung in einem der jeweiligen Konzeption nicht entsprechenden Medium auftaucht, z.B. d abgedrucktes Interview. In diesem Fall wird der mündliche gesprochene Text mit dem Medium der Schriftlichkeit realisiert. Es ist auch denkbar Äußerungsformen in ein anderes Medium zu überführen, z. B. a' Transkript eines familiären Gesprächs. (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985, S. 17-18).

Die obige Reihenfolge von a-k verhält sich abnehmend, ‚sprechbezogen‘ und zunehmend ‚schreibbezogen‘. Es handelt sich um eine relative Situierung, die das Resultat des Zusammenspiels der Sprechbedingungen ist. Auch führen diese Sprechbedingungen zu vielfältigen „Redekonstellationstypen“. So variieren z. B. Sprecherzahl, Zeitreferenz, Themafixierung und Öffentlichkeitsgrad. Um zu bestimmen, ob eine Situation nahe- oder distanzsprachlich ist, werden sämtliche Redekonstellationstypen mitberücksichtigt. Die „Versprachlichungsstrategien“ sind ein weiterer Faktor zur Differenzierung zwischen Nähe und Distanz.

Die Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien werden ins Schema miteinbezogen. Durch diese Abbildung lässt sich erkennen, wie sich die Sprache der Nähe von der Sprache der Distanz unterscheidet.

Zur Verdeutlichung der Funktionsweise der Kommunikationsbedingungen wird ein Beispiel angeführt. Gründlich betrachtet wird g Vorstellungsgespräch. Obwohl die Textsorte „Vorstellungsgespräch“ in der Mitte des Schemas positioniert ist, steht sie im Modell der „Sprache der Distanz“ näher als der „Sprache der Nähe“. Betrachtet man die „Kommunikationsbedingungen“ eines Vorstellungsgesprächs, lassen sich z. B. folgende Aspekte nennen: Ein erster Aspekt ist die Fremdheit der Partner, d. h., der/die InterviewerIn und der/die Interviewte kennen sich vorher nicht. Die Fremdheit in diesem Kontext zeigt sich anhand der Pronomenverwendung. So ist das in einem Vorstellungsgespräch für das Gegenüber verwendete Pronomen üblicherweise „Sie“, was die Distanz zwischen den Personen unterstreicht. Zweitens kann eine raumzeitliche Trennung nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden, da ein Vorstellungsgespräch auch online durchgeführt werden kann. Der dritte Aspekt betrifft die Themenfixierung: In einem Vorstellungsgespräch werden verschiedene Themen behandelt. Verschiedene Fragen werden gestellt, z. B. über die persönliche Situation des Bewerbers, seine Schwächen und Erfahrungen. Auch Stressfragen werden bisweilen gestellt. Hingegen sind folgende Versprachlichungsstrategien eines der Wesensmerkmale von Sprache der Distanz ist, z.B. größere Planung. Beispielsweise werden in der Situation des Vorstellungsgesprächs Fragen über die Arbeitsstelle vorbereitet. Außerdem sollte die Kommunikation, wie für die Sprache der Distanz typisch,

weiteren bestimmten Bedingungen folgen, und zwar sollte sie z. B. eine hohe Informationsdichte aufweisen sowie komplex sein (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985, S. 23).

Das Fazit kann gezogen werden, dass dieses traditionelle Modell die begrenzte Anzahl der Realisierungsformen festlegt. Deswegen können neue Textsorten, die aus vielen Kombinationsmöglichkeiten gestalten lassen, durch dieses Modell nicht analysiert werden.

2.2.2 Neumodellierung von „Nähe und Distanz“

Wie oben bereits erwähnt, kann aus dem genannten Grund das vorherige Modell einige Schwierigkeiten nicht lösen. Insbesondere ermöglicht das Modell keine klare Bestimmung von Texten in den neuen Medien, wie sie seit einigen Jahrzehnten vorkommen. Diese Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie zahlreiche mögliche Kombinationen haben. Dargestellt werden kann deutlich anhand des Beispiels „Chat“, in dem sich Texte mit konzeptioneller Mündlichkeit mithilfe der Grapheme realisieren lassen. Das führt zu der Frage, wie diese neue Kommunikationsform kategorisiert werden soll. Infolge der Unoperationalisierbarkeit des vorherigen Modells entwickelten im Jahr 2006 zwei deutsche Sprachwissenschaftler, Ágel und Hennig, ein neues übergreifendes Schema zur detaillierten Analyse verschiedener Merkmale der gesprochenen Sprache, das auf Koch und Oesterreichers Modell basiert. Neu ergänzt wurden die Stufen im hierarchischen Strukturmodell und ausführliche gesprochensprachliche Einzelfaktoren in fünf Parameterbereichen, und zwar **Rollenparameter**, **Zeitparameter**, **Situationsparameter**, **Parameter des Mediums** und **Parameter des Codes**. Wie oben bereits erwähnt, hat das entwickelte Modell primär zum Ziel, dass die nahe- und distanzsprachlichen Phänomene mithilfe verschiedener Faktoren genauer untersucht werden. Im Folgenden wird erörtert, inwiefern die in fünf Bereichen vorhandenen Einzelfaktoren Bezug zur Gestaltung eines nächsprachlichen Textes nehmen.

Der **Rollenparameter** bezieht sich überwiegend darauf, dass die an der Kommunikation beteiligten Personen Ihre Rollen wechseln können und somit gleichermaßen als Textsender und Textempfänger agieren können. Besonders zentral für die Sprache der Nähe sind die Termini „Interaktivität“ und „Dialogizität“, die die grundlegende Voraussetzung der Nähesprache bezeichnen (vgl. Hennig, 2006, S. 75). Von Bedeutung ist, dass beide Teilnehmer die Kommunikation in einer Umgebung zusammen gestalten (vgl. Hennig, 2006, S. 75-76). Im Gegensatz dazu spielt in den geschriebenen Texten nur der Verfasser eine erhebliche Rolle, weil er die einzige Person in der Kommunikation ist und keine Gelegenheit hat, mit dem Textrezipienten in direkten Kontakt zu treten.

Beim **Parameter der Zeit** handelt es sich um die Zeitspanne, in der Diskurse gestaltet werden. Zu den besonderen Kennzeichen des mündlichen Sprachtyps gehören folgende Begriffe: *Flüchtigkeit*, *Irreversibilität* und *Synchronisierung*. Aus den drei genannten Termini nimmt der letzte Terminus Bezug auf eine der essenziellen zeitlichen Kommunikationsprämissen des Nähesprechens. Die Begriffspaare Zeitgebundenheit und Zeitfreiheit sind die Schlüsselwörter zur Unterscheidung der Zeitspanne der Textproduktion und -rezeption. In den gesprochenen Texten sind beide Gesprächsbeteiligte in den gleichen Zeit- und Situationskontexten anwesend (vgl. Hennig, 2006, S. 76-77).

Zur Differenzierung werden im **Bereich der Situation** diese zwei Sprachtypen durch die Faktoren Ein- bzw. Entbindung der situativen Kontexte ausgewertet. Bei der nähesprachlichen Variante werden zeitliche und räumliche Hinweise miteinbezogen. Beispiele dafür sind verschiedene Typen von Deiktika, z.B. Personen-, Lokal-, und Temporaldeixis. Hingegen hat die Distanzsprache andere Kompensationsprozesse, die die symmetrische Darstellung dieser zwei Themengebiete abdecken können. In geschriebenen Texten belegt als hilfreich mithilfe der symbolischen bzw. sprachlichen Hinweise die Kompensationsverfahren, z.B. eingeleiteter Nebensatz, eingeschränkte Tempuswahl und Vollstrukturen (vgl. Hennig, 2006, S. 77, 83).

Der vierte Parameter ist **der des Codes**. Gezählt zur Nähesprache wird die Verbalkommunikation in Zusammenhang mit nonverbalen Aspekten wie Gestik und Mimik. Die Gestik weist auch darauf hin, wie die ausgedrückten Botschaften interpretiert werden. Im Gegensatz dazu spielen bei der Distanzsprache nur die übermittelten Aussagen selbst eine Rolle (vgl. Hennig, 2006, S. 78).

Der letzte Parameter ist der **Mediumparameter**. Das entscheidende Kriterium dafür ist die Modalität der ausgedrückten Botschaft. Im Fall von Sprache der Nähe wird von Bimodalität gesprochen. Das heißt, dass das prosodische Mittel eine elementare Rolle spielt. Hingegen ist in Bezug auf Sprache der Distanz die Rede von Monomodalität. Die Grapheme sind das einzige Mittel, die hier eingesetzt werden können (vgl. Hennig, 2006, S. 78).

Das Schema hat eine hierarchische Analysestruktur, die in Form eines Baumdiagramms dargestellt wird. Das Analyseverfahren ist rückführend. Das heißt, das ausgewertete Phänomen ist auf der untersten Ebene, die durch vier obere Kriterien bestimmt wird, aus welchen Faktoren sich die sprachlichen Einzelmerkmale gestalten lassen, wie in der unteren Übersicht graphisch illustriert wird.

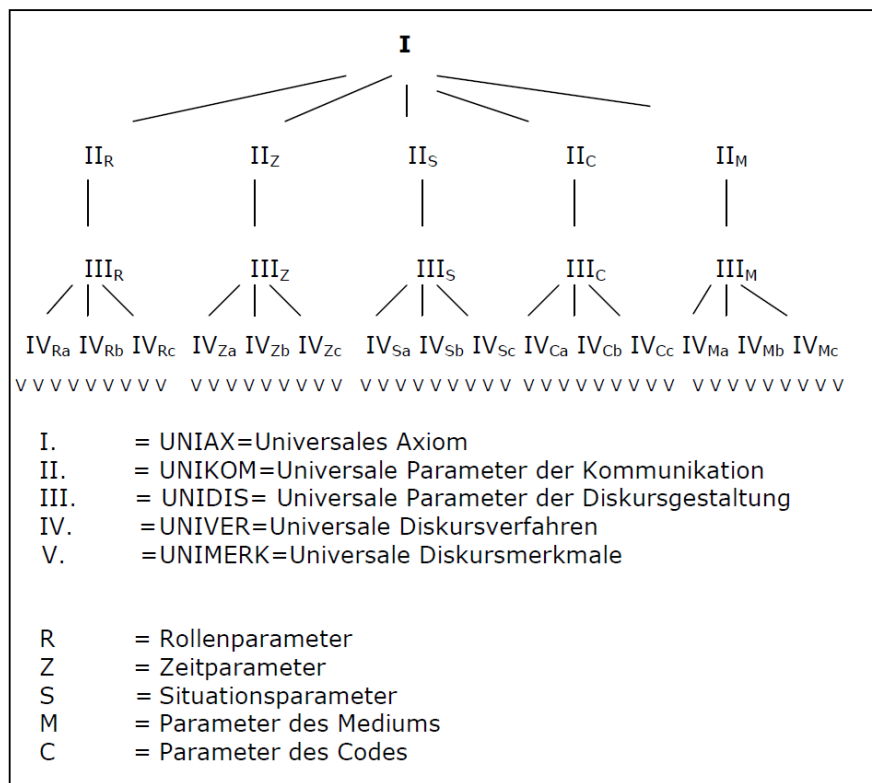


Abb. 2 Struktur und die verwendeten Abkürzungen der Neomodellierung von „Nähe und Distanz“

Die höchste Ebene heißt *Universales Axiom*. Auf dieser Ebene wird untersucht, ob das vorgefundene Phänomen typische Eigenschaften der gesprochenen oder geschriebenen Sprache aufweist. Auf den nächsten Stufen, den Stufen II bis IV, nämlich *Universale Parameter der Kommunikation*, *Universale Parameter der Diskursgestaltung* und *Universale Diskursverfahren* werden die prototypischen Wesensmerkmale der jeweiligen Sprachtypen in Hinblick auf die bereits erwähnten fünf Parameter dargestellt. Darüber hinaus sind sie die Indikatoren für die sprachliche Erscheinung auf der fünften Ebene, die Universalen Diskursmerkmale. Zur Auswertung jedes Sprachphänomens muss die Tabelle „UNIKOM – UNIMERK mit jeweils fünf Parametern“ ebenso angewandt werden. Zur Veranschaulichung der Funktionsweise der Tabelle lassen sich die Beispiele der Einzelfaktoren aus dem Rollenparameter darlegen. Auch hier erfolgt das Analyseverfahren **rückführend** (vgl. Hennig, 2006, S. 97). Das heißt, dass sich das auszuwertende Merkmal auf der untersten Ebene befindet.

UNIKOM – UNIMERK mit jeweils fünf Parametern

1. Rollenparameter

	NÄHE	DISTANZ
UNIKOM 1	P-R-Rollendynamik (Dialogizität)	P-R-Rollenstabilität (Monologizität)
UNIDIS 1	Interaktivität/Kontextualität (interaktive Diskursgestaltung)	Eigenaktivität/Egotextualität (eigenaktive Diskursgestaltung)
UNIVER 1a	Kontakt von P und R	kein Kontakt von P und R
UNIMERK 1a	Begrüßungs- und Verabschiedungs- sequenzen Kontaktwiederherstellungssequenzen Anredenominativ Imperativ	- - - NS mit <i>sollen</i>

Tab. 1 Beispiele der typischen Erscheinungsformen der Nähe- und Distanzsprache
(vgl. Hennig, 2006, S. 80)

Bemerkenswert ist, dass die sprachlichen Darstellungsformen in dieser Tabelle tendenziell dichotomisch aufgeteilt sind. Diese Tabelle lässt sich in zwei Seiten aufteilen. Auf der linken Seite stehen normalerweise die Grundeigenschaften der Nähesprache, während auf der rechten Seite hingegen die fundamentalen Charakteristika der Distanzsprache beschrieben werden. Zunächst wird die zweite Hierarchieebene erläutert. Auf der Ebene des UNIKOM ist für die Nähesprache die arbiträr wechselnden Rollen zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten charakteristisch. Aufgrund dieses interaktiven Charakteristikums des Gesprächs wird der Kontakt zwischen den beiden Teilnehmern automatisch hergestellt. Schließlich führt dieser Kontakt zu den verschiedenen Arten von Sprachverwendung, z. B. Begrüßungs- und Verabschiedungssequenzen oder der Nennung mit Eigennamen. Hingegen hat der Text mit den Besonderheiten der Distanzsprache eine stabile Rollenfestlegung, die daher rührt, dass der Produzent den Text monologisch hergestellt hat. In Bezug auf die Diskursgestaltung zeichnet sich dieser Sprachtyp durch einseitige Datenvermittlung aus. Deswegen hat der Textproduzent keine Gelegenheit, seine Rolle zu wechseln. Aus diesem Grund lassen sich für die meisten Faktoren der Nähesprache keine Entsprechungen in der Sprache der Distanz finden. Es fällt ebenso auf, dass einige Faktoren der

Sprache der Nähe entsprechende Darstellungsweise in der Distanzsprache finden. Zum Beispiel wird die meist in gesprochenen Texten vorkommende Imperativform hingegen in geschriebenen Texten in Form des Nebensatzes mit dem Verb *sollen* ausgedrückt.

2.2.3 Sonoritätsprinzip

Zur systematischen Auswertung der phonetischen Erscheinungen wird die These der **Sonoritätshierarchie** herangezogen. Hinsichtlich der Silbenstruktur des Deutschen kann Folgendes festgehalten werden: Eine Silbe besteht aus drei grundlegenden Hauptkonstituenten, und zwar dem Anfangsrand, dem Reim mit Nukleus und dem Endrand (vgl. Noack, 2012, S. 53). Theoretisch erhält der Reim mit Nukleus den höchsten Grad der Schallfülle. Auf der phonetischen Seite entspricht dieser Begriff der Lautstärke. Dieser Faktor hat einen großen Einfluss auf die Lautwahrnehmung seitens des Hörers. Am Beispiel von einsilbigen Wörtern lässt sich zeigen, dass die Höchstzahl einer Lautfolge von mindestens zwei bis höchstens vier Phonemen abhängig von Lautpositionen in der Silbe ist. Am Anfang der zu betonenden Silbe gibt es meistens zwei Phoneme in der Reihe. An der Koda sind hingegen vier Phoneme möglich. Die Höhe der Schallfülle unterscheidet sich je nach Lautklasse.

tiefe Vokale	hohe Vokale	Liquide	Nasale	sth. Frikative	sth. Plosive	stl. Frikative	stl. Plosive
7	6	5	4	3	2	1	0

← zunehmende Schallfülle

Tab. 2 Sonoritätsskala von Jespersen (1904 zit. n. Noack, 2012, S. 60)

Verschiedene Nummern stehen für die Intensität des Wohlklangs des jeweiligen Lautbereichs. Der Abbildung lässt sich entnehmen, dass der Konsonantentyp stimmlose Plosive wie [p], [t] und [k] die geringste Klangfülle aufweist. Im Unterschied dazu besitzen die tiefen Vokale wie [a] und [ɑ] die größte Schallfülle. Neben den Artikulationsarten spielt die Lautanordnung in einer Silbe eine wichtige Rolle. Normalerweise findet sich im Kern der Silbe der Sonoritätsgipfel, während die Sonoritätsminima an den Silbenrändern, nämlich am Anfang der

Silbe sowie an der Koda, liegen. Affrikate wie [pf] sind als ein einziges Phonem zu betrachten. Ähnlich wie andere Phoneme, z. B. [ʃ], [s] oder [st], die als Flexionsendungen fungieren, sind sie nicht als Silbe anzusehen, sondern werden als **extrasilbisch** kategorisiert. Der Grund hierfür ist die Beibehaltung des Silbengesetzes der deutschen Sprache. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Strumpf“, dessen phonetische Transkription [ʃtʁʊmpf] ist. Wenn der [ʃ]-Laut auch zum Teil des Silbenkerns gezählt würde, würde dieses Wort der oben erwähnten Höchstzahl einer Lautfolge am Silbenanfang nicht entsprechen (vgl. Noack, 2010, S. 59-62).

2.3 Sprachliche Merkmale des gesprochenen Deutsch

In diesem Kapitelteil werden gesprochensprachliche Merkmale näher erläutert. Wie bereits im Kapitel des Forschungsstands erwähnt wird, dass viele Themenbereiche des gesprochenen Deutsch existieren, werden in dieser Arbeit nur zwei verschiedene Teilgebiete untersucht, nämlich der phonetische und der syntaktische Bereich.

Ein wesentlicher Nachteil für die Untersuchung des Phänomens gesprochener Sprache besteht darin, dass es keine eigenen Beschreibungs- bzw. Analyse-kategorien hierfür gibt (vgl. Dudengrammatik, 2016, S. 1186). In dieser Arbeit werden daher die bereits vorhandenen Kategorien zur Beschreibung geschriebener Sprache übernommen und ebenfalls für die Analyse gesprochener Sprache im Korpus verwendet.

2.3.1 Phonetische Merkmale

Wenn alle Laute der Grapheme vollständig ausgesprochen werden, spricht man von **Explizitlautung**. Die Explizitlautung gilt als Aussprachenorm. Die „gesprochene Sprache“ weicht jedoch stark von der Explizitlautung ab, weil es zu Änderungen der stimmlichen Eigenschaften kommt. Beim Sprechen bewegt sich die Zunge sehr schnell. Deswegen verändern automatisch manche Stimm-eigenschaften. Die folgenden phonetischen Phänomene lassen sich beobachten:

die Assimilation, die Elision, Fehler beim Sprechen, die Enklise und das überbetonte Sprechen.

2.3.1.1 Assimilation

Die „Assimilation“ ist ein sprachliches Phänomen, bei dem sich ein Konsonant an einen anderen Konsonanten angleicht. Unterscheiden lassen sich zwei Arten der Assimilation. Die erste Gruppe ist die *regressive Assimilation*, bei der eine phonetische Anpassung des vorangehenden Lauts an den nachfolgenden erfolgt, z. B. *anbinden* [mb], *bunt kariert* [ŋk]. Im Wort *anbinden* beispielsweise steht der Laut [n] unmittelbar vor dem Laut [b], wobei eine Assimilation der beiden Laute erfolgt, indem der erste Laut, [n], sich zu [m] verändert. Ein anderer Typ ist wiederum die *progressive Assimilation*, die die Angleichung des nachfolgenden Lauts an den vorangegangenen bezeichnet. Ein Beispiel hierfür ist *eben*. In diesem Beispiel wird auf gleiche Weise, analog zum ersten Typ der Assimilation, das Auslaut-n zu [m] modifiziert. Die Assimilation beeinflusst ferner in manchen Fällen die Art, wie der Laut artikuliert wird. Wenn ein stimmhafter Konsonant einem stimmlosen folgt, nimmt der Grad der Stimmhaftigkeit des ersten Konsonanten ab. Beispielsweise wird der Laut [tz] im Wort *setzt sich* zu [ts] abgewandelt (vgl. Schwitalla, 2012, S. 37).

2.3.1.2 Elision

„Elision“ bezeichnet als Oberbegriff verschiedene Phänomene der Lautweglassung. Unterschieden wird zwischen vier Elisionstypen, und zwar Apokope, Aphärese, Synkope und Enklise.

Das am häufigsten auftretende Phänomen dieser Gruppe ist die Lautweglassung in der letzten Wortsilbe, die sogenannte *Apokope*. Unter anderem betrifft dieser Elisionstyp den Schwa-Laut [ə]. Zum Beispiel entfällt die Konjugationsendung in der 1. Person Singular, z. B. bei der Aussprache der Verbkonjugation in der 1. Person Singular, was auch im Folgenden Beispiel dargestellt wird:

(1)² [...] K: Ich *wollt* eigentlich jetzt *en* anderen Weg einschlagen.

A: Ja [...] (Hennig, 2006, S. 96)

In Beispiel (1) wird beim Sprechen das Auslaut-e im finiten Verb des Satzes weggelassen.

Als Aphärese wird die Auslassung der ersten Silbe bezeichnet. In Beispiel (1) handelt es sich beim *-en* um eine Aphärese des unbestimmten Artikels *einen*.

Eine weitere Art der Elision ist die *Synkope*. Dieser Terminus bezeichnet die Weglassung von Lauten in der Mitte eines Wortes. Dies ist auf die Konsonantenverbindungen zurückzuführen. Infolgedessen ist man beim schnellen Reden eines Wortes nicht in der Lage, alle Konsonanten richtig auszusprechen. Als Beispiele können die Wörter *Glanz* und *beachtlich* angeführt werden. Bei der sprachlichen Realisierung kann die Konsonantengruppe nur teilweise artikuliert werden, d. h. gesprochen werden [ns] statt [nts] und [xl] statt [xtl]. Die Elision betrifft auch das Pluralallomorph *-en*. Anders als in der Schriftsprache wird es oft beim Sprechen weggelassen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 38).

Als eine weitere Unterart der Elision gilt auch die *Enklise*. Darunter versteht man, dass sich ein abgeschwächter Laut an den vorangegangenen Laut anlehnt. Am häufigsten finden sich Enklisen bei der Verbindung einer Präposition mit einem Artikel, so dass z. B. *aufm* und *fürs* gesprochen werden. Die Enklise beschränkt sich inzwischen nicht mehr ausschließlich auf gesprochene Sprache. Vielmehr werden Enklisen zunehmend auch geschrieben (vgl. Schwitalla, 2012, S. 38).

2.3.1.3 Phonetische Versprecher

Beim Reden tauchen auch „**Versprecher**“ auf, welche als Sprechfehler zu werten sind. In allen Silben kann ein Versprecher passieren. Aber am häufigsten tauchen Versprecher am Anfang eines Wortes auf. Jedoch ist es denkbar, dass ein Versprecher von anderen nicht bemerkt wird, insbesondere wenn es sich um einen sehr kleinen Fehler handelt (vgl. Schwitalla, 2012, S. 40-42).

²Die in dieser Arbeit zitierten Beispiele sind aus vielen verschiedenen Quellen. Deshalb weisen sie keine einheitlichen Transkriptionsweisen auf.

Sehr oft passieren Silbentauschungen. Beispiele hierfür sind *spektukalär* für *spektakulär* und *Außerseitentum* für *Außenseitertum*. Zu den Versprechern zählen aber auch andere sprachliche Erscheinungen wie fehlerhafte Auslassungen, Hinzufügungen und Einfügungen an falscher Stelle. Auf der Diskursebene ist es denkbar, ein falsches Wort zu benutzen. Dies lässt sich anhand eines Beispiels, das Sigmund Freud wiedergegeben hat. Jemand sagt bei der Eröffnung einer Sitzung „Ich schließe die Sitzung“ Statt des Verbes *eröffnen* verwendete er jedoch ein Verb mit semantisch gegensätzlicher Bedeutung, und zwar *schließen*. Als Grund für einen solchen Versprecher wird durch die psychologische Begründung angeführt, dass der Gegenbegriff mit dem eigentlichen Wort semantisch eng verbunden ist (vgl. Leuninger, 1993, S. 114, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 41). Das eben erwähnte erlangte große Bekanntheit, so dass solche Versprecher gemeinhin als „**Freudsche Versprecher**“ bezeichnet werden (vgl. Schwitalla, 2012, S. 41).

2.3.1.4 Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung

Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung hilft bei der effektiven Kommunikation, da der Sprecher auf diese Art und Weise Hinweise geben kann, wie das Gesprochene zu interpretieren ist. Die Aussprache verweist zudem normalerweise implizit auf bestimmte Eigenschaften des Sprechers, nämlich die soziale Gruppe, den Beruf, das Alter und den temporären psychischen Zustand. Beispielsweise kann eine abgehackte Artikulationsweise auf einen preußischen Soldaten verweisen, wohingegen Lallen ein Indiz sein, dass der Sprecher alkoholisiert ist. Des Weiteren spiegelt sich in der Artikulation auch die Aussagenwichtigkeit. Wenn eine Aussage besonders wichtig ist, wird sie in der Regel besonders deutlich und stark artikuliert. Bei der Emphase werden manche Stellen überbetont ausgesprochen, um den Sachverhalt hervorzuheben. Diese Art der Sprechweise heißt **Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung**. Das folgende Beispiel enthält einen Plosiv mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung:

(2) [...] 09 ICH als frAu (.) habe (.) !KEI!ne angst vor Euch.> (2742/11,2, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 42)

Die Silbe „kei“ wird in diesem Fall mit viel Luftströmung ausgesprochen, was sich [k^h] verschriftlichen lässt. In diesem Beispiel wird das Beharren der Rednerin auf Ihre Position durch diese betonte Sprechweise eindeutig ausgedrückt (vgl. Schwitalla, 2012, S. 42-43).

2.3.1.5 Sprachmischung (Code-Mixing)

Dieses Phänomen passiert ab und zu Menschen mit multilingualer Sprachbeherrschung. Manchmal hat diese Art von Sprachenwechsel keine besondere Funktion, weder in semantischer noch in diskursfunktioneller Hinsicht. Meistens taucht sprachlicher Wechsel auf. Auch das folgende Beispiel stammt von der zweiten Generation von Türken, die in Deutschland leben. Dabei wird zwischen Deutsch und Türkisch gewechselt, wobei die türkischen Wörter kursiv gesetzt sind. In diesem Beispiel geht es um einen Autounfall:

(3) Yeliz: ehm, beifahrer*in* *yerindemi oturuodu* oder was?

[saß er auf dem Beifahrersitz?] (Hinnenkamp,

2003, S. 399, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 54).

Wie auch Thesen feststellt, ist es schwer zu erklären, warum türkische Jugendliche häufig die Sprachen Deutsch und Türkisch mischen Keim (2007, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 54) ist der Meinung, dass das Code-Mixing verschiedenen Zwecken dient, z. B. ist der Wechsel zu einer anderen Sprache als Signal für die Aussagenkorrektur aufzufassen, und markiert den Anfang eines neuen Themas.

2.3.2 Syntaktische Merkmale

Bei der mündlichen Kommunikation folgt die Syntax nicht den Grammatikregeln des Schriftdeutsch. In der Regel werden einige Elemente im Satz diskontinuierlich bzw. in Form der Fragmentierung realisiert oder einfach ausgelassen. Die verschiedenen gesprochensprachlichen syntaktischen Besonderheiten lassen sich wie folgt darlegen:

2.3.2.1 Ellipse

Bevor ich auf verschiedene Arten von **Ellipsen** eingehe, möchte ich mich mit dem Begriff auseinandersetzen. In neuen Nachschlagewerken wird zwischen zwei Arten der Ellipse differenziert, und zwar zwischen der **Analepse** und der **Ellipse**. Aber in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Ellipse“ sowohl für Analepsen als auch für Ellipsen benutzt. Es erweist sich als schwierig, dass es uneinheitliche Definitions- und Typologierungsversuche gibt.

Verschiedene Versuche der Abgrenzung der Ellipse von anderen Einheitentypen werden gegenwärtig im wissenschaftlichen Kreis unternommen und anschließend heftig und umstritten diskutiert. In neuen Nachschlagewerken wird „Ellipse“ folgenderweise definiert: „Ellipsen“ genannt werden sollen, „in denen eine syntaktische Vollendung innerlich erfordert, aber äußerlich nicht geleistet wird, weil sie kontextlich überflüssig erscheint“ (Bühler, 1965, S. 166f., zit. n. Schwitalla, 1997, S. 67). Diese Erläuterung gilt als einer der berühmtesten Definitionsversuche dieses Phänomens.

Die wichtigste Eigenschaft der Ellipse ist, dass die elliptischen Konstituenten von anderen Satzkomponenten abhängig sind. Zur Feststellung, ob es sich um eine Ellipse handelt, bedarf es zudem kontextlicher Kriterien. Rath (1979, S. 140 ff, zit. n. Hennig, 2006, S. 162) unterscheidet daher die Ellipse von anderen syntaktischen Erscheinungen, indem er betont, dass die fortgesetzte Konstruktion nicht korrigiert wird, während bei einem Anakoluth hingegen die neue diskontinuierliche Struktur korrigiert wird. Hingegen ist Selting (1997, S. 181, zit. n. Hennig, 2006, S. 162) der Meinung, dass es keine angemessene und trennscharfe Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Ellipsen und Anakoluthen gibt. Deshalb beschreibt sie dieses Phänomen wie folgt;

Sogenannte „Ellipsen“ sind [...] syntaktisch mögliche, nicht-satzförmige Konstruktion, die in Konkurrenz mit möglichen Konturen als eigenständige Einheiten verwendet werden. Sie enden an im gegebenen sequenziellen Kontext syntaktisch möglichen Endepunkten von möglichen Sätzen bzw. deren Fortsetzungen, Phrasen oder Ein-Wort-Einheiten. (vgl. Selting, 1997, S. 138, zit. n. Hennig, 2006, S. 162)

Hingegen bietet Schwitalla (1997, S. 67, zit. n. Hennig, 2006, S. 162; 2012, S. 107) eine andere Lösung zur Differenzierung an, indem sie von „Ellipsen im engeren Sinne“ spricht. Darunter versteht man Konstruktionen, die nur in bestimmten Situationen verwendet werden können. Das heißt, ohne den situationsbedingten Kontext kann man eine Ellipse nicht begreifen. Beispielsweise wird eine ellip-tische Formulierung wie *einmal köln und zurück* häufig am Schalter in einem Bahnhof verwendet, wäre jedoch ohne den Kontext des Fahrkartenkaufs kaum verständlich.

Im Anschluss an die soeben erfolgte Auseinandersetzung mit dem Begriff „Ellipse“ möchte ich im Folgenden auf die Verwendung der Ellipse eingehen. Die Haupt-begründung dafür ist das Prinzip der Worteinsparung, d. h., Satz-elemente, die durch den Kontext erkannt werden können, werden einfach beim Sprechen weggelassen, wie das folgende Beispiel zeigt:

(4) A: wo warst du denn/

B: [ich war] in der stadt \ (Schwitalla, 1997, S. 69)

In Beispiel (4) besteht die Ellipse darin, dass ein Subjekt und ein finites Verb fehlen.

Der weitere Typ ist die „**Hauptellipse**“. Im Folgenden wird ein Beispiel der Haupt-ellipse angeführt.

(5) A: [...] schon mal vorgemerkt für diese . Maßnahme, wo das ge-

A: macht wird?

Hauptschulabschluss

K: *Was? Welche Maßnahme?*

(6) A: Wenn Sie sagen, *Lampen zusammenbauen*, . ja gut

(Hennig, 2006, S. 257)

Die Formulierungen *Hauptschulabschluss* und *Lampen zusammenbauen* stellen hier „abhängige Hauptellipsen“ dar, die analog zum abhängigen Hauptsatz gebildet werden. So richtet sich beispielsweise die Ellipse *Lampen zusammen-bauen* nach dem Matrixsatz, hier als Fragesatz *Welche Maßnahme?* formuliert.

Diese Frage wird sowohl von beiden Kommunikationsteilnehmern mitgedacht, weil sie kontextkontrolliert ist.

Als dritter Subtyp ist, entsprechend der Auffassung von Auer und Hennig, die „**Konstruktionsübernahme**“ zu nennen. Bei einer Konstruktionsübernahme wird die Ellipse als Resultat der Projektionen der vorherigen Einheit betrachtet (vgl. Hennig, 2006, S. 259)

(7) ER: ja das geNÜCHT ja Auch

SIE: JA, (-) che MIR nIch, (Schwitalla, 2012, S. 104)

In Beispiel (7) stellt die Antwort der Frau eine Fortsetzung der Antwort des Mannes dar, da der zweite Satz von der Konstruktion des Verbs „genügen“ des ersten Satzes abhängig ist. Daher wird in der Antwort der Frau nicht das Verb verwendet. Stattdessen wird die Antwort nur mithilfe des Dativpronomens „mir“ realisiert.

Selting vertritt die Meinung, dass die Konstruktionsübernahme nicht zur Gruppe „kontextkontrolliert“ gezählt werden kann, weil sie zusammen mit den vorausgehenden Sätzen eine Einheit bildet. Bei Konstruktionsübernahmen handelt es sich seiner Auffassung nach um „nachträglich oder kooperativ produzierte Fortsetzungen vorangegangener Sätze“ (Selting, 1997, S. 134, zit. n. Hennig, 2006, S. 258).

(8) A: Ja, das würde voraussichtlich beginnen wieder im Sep-

A: tember, Oktober... Ne, jetzt haben wir ja ab morgen ist

A: Juli. Is ja nicht mehr so ganz lange.

K: ..August, Sep-

A: Juli, August, September, also gut zwei Mo-

K: temper, nee.

A: nate noch. (Hennig, 2006, S. 258)

Bei Beispiel (8) bilden die zwei Sätze, nämlich *Juli. Is ja nicht mehr so ganz lange.* und *.. August, Sep-* im Selting'schen Sinne eine Einheit, obwohl diese zwei Sätze

inhaltlich nicht deckungsgleich sind. Genauer gesagt befasst sich K mit der Monatsaufzählung, während A über den Monat Juli spricht, (vgl. Hennig, 2006, S. 258).

Der dritte Typ ist die „**Koordinationsellipse**“. Der wiederholt auftretende Satzteil wird hierbei einfach weggelassen.

- (9) „ein Mädchen stand an der Ecke und — winkte mir zu.“ (Klein, 1985, S. 8, zit. n. Schwitalla, 1997, S. 68)

In Beispiel (9) wird das gemeinsame Subjekt „Mädchen“ in einem Satz eingespart, indem diese zwei Sätze durch die Konjunktion „und“ verbunden werden. Stilistisch ist es besser, dass der mehrmals vorkommende Satzteil nur einmal auftauchen würde.

2.3.2.2 Anakoluth

Das Wort „Anakoluth“ stammt aus der klassischen Rhetorik. Damit gemeint sind wohlüberlegte Konstruktionsabbrüche und -veränderungen, die der Geschlossenheit im Sinne von der herkömmlichen geschriebensprachlichen Grammatik nicht entsprechen. Anakoluthartige Realisierungsformen werden folgendermaßen erklärt:

Der erste Typ der Anakoluthformen ist die „**Aposiopese**“. Unter diesem Begriff wird es im Folgenden verstanden. Einerseits ist er als gewollte Unterbrechung verstanden, weil der Redner den Inhalt nicht weitersprechen will und bietet gleichzeitig den Hörern eine Gelegenheit, das Gespräch weiter zu führen. (vgl. Meise, 1996, S. 52ff, zit. n. Schwitalla, 1997, S. 84). Andererseits wird diese Konstruktion verwendet, um den Sprecherwechsel zu signalisieren (vgl. Hennig, 2006, S. 260).

Das folgende Beispiel dient der Illustration des Zwecks „Sprecherwechsel“:

- (10) A: Ja, . ich mein, . . das Pro-
 A: blem ist ja
 K: Als äh ohne Hauptschulabschluß , das mein
 K: ich. (Hennig, 2006, S. 265)

In diesem Beispiel unterbricht Person A ihren Gesprächspartner K, da sie ihre Übereinstimmung mit Ks Aussage äußern möchte. Sie will K weitere nutzlose Erklärungen ersparen.

Der zweite Typ ist der „**Ausstieg**“. Darunter wird verstanden, dass ein Abbruch zwangsläufig zum nächsten Abbruch führt. (vgl. Hennig 2006, S. 261).

- (11) K: Is klar. . . Ich hab ihn ja nicht. **Den (muß) ich**
 K: ja irgendwie dann/... **(Und dann da /)** Wenn ich dann
 K: den Abschluß hab, dann würde das gehen mit dem Elektro,
 K: mit dem Elektrobereich?

- (12) A: **Sie**
A: müssen ja/Es geht ja nicht hinterher um die Tätigkeiten.

Die Beispiele (11) und (12) haben die Gemeinsamkeit, dass in beiden Abbrüche auftauchen. Aber Abbrüche in beiden Beispielen werden in zwei Unterarten eingegliedert, und zwar der Ausstieg und die Retraktion. sie werden wie folgt voneinander unterschieden: Beim Ausstieg geht es um den „Neuaufbau“. Hingegen ist die „Reparatur“ das Schlüsselwort für die Retraktion (vgl. Hennig 2006, S. 261). Von Retraktion wird es weiterhin im nächsten Abschnitt thematisiert.

Beim Ausstieg handelt es sich wie um eine Einheit, in der die fortgesetzte Konstruktion neu aufgebaut wird. In Beispiel (11) taucht deutlich auf, dass der Sprecher K seine Proposition weitersagen will, indem er einen neuen Aussagenbeginn baut. Der fettgedruckte Ausdruck „und dann da“ weist den Anfang der fortgesetzten Struktur auf. Hingegen erscheint in (12) nur die Aussagenkorrektur. Der Sprecher A korrigiert seine Rede, indem er unmittelbar nach der falschen Stelle den korrigierten Satz sagt. So lässt sich darüber hinaus deutlich erkennen, dass (11) ebenfalls ein Beispiel für einen Ausstieg ist, denn der Abbruch schafft eine weitere Verbindung zu anderen Ausstiegen.

Im Anschluss daran ist der dritte Typ „**Abbruch und Korrektur oder Neuanfang**“ (auch Retraktion genannt). Zentral ist hierbei, dass der Sprecher

etwas gesagt hat, das er nicht wirklich sagen wollte. Das führt zu einer Redekorrektur. Genauer gesagt wird der falsche Redeteil abgebrochen und neu formuliert. Typisch sind „plötzliche Abbrüche mit Glottisverschluss“. Aber auch beispielsweise Pausen wie *ähm* und lexikalische Einheiten wie *oder, also, besser gesagt, ich muss mich korrigieren* usw. deuten darauf hin, dass nachfolgend eine Korrektur erfolgt. Die Unterbrechung der erwarteten Aussage macht deutlich, dass etwas falsch ist. Eine weitere Möglichkeit zur Korrektur ist die Markierung durch prosodische Mittel, beispielsweise Tonhöhen sprünge und leiseres Reden (vgl. Schwitalla, 2012, S. 120).

Als Viertes ist „**Abbruch und Wiederholung**“ zu nennen. Das wiederholende Sprechen signalisiert Schwierigkeiten eines Sprechers, seine Rede fortzuführen. Es trifft insbesondere direkt vor der von Schwierigkeiten betroffenen Stelle auf, wie das folgende Beispiel deutlich macht:

- (13) da hatte ich ge äh äh mal mal *so=n so=n so=n so=n so=n so=n*
me"rkblatt äh in=ner hand (Streeck, 1995, S. 96, zit. n. Schwitalla, 1997, S. 84)

In Beispiel (13) fällt dem Sprecher das Wort „Merkblatt“ nicht ein. Während des stockenden wiederholenden Sprechens stellt er das gesuchte Wort mit einer Handgeste dar (vgl. Schwitalla, 1997, S. 84).

2.3.2.3 Apokoinu

Die „Apokoinukonstruktion“ (auch Drehsatz genannt) ist ein rhetorisches Stilmittel, das der Worteinsparung dient, wie die Ellipse. Hierbei ist ein Teil sowohl auf den vorangegangenen als auch auf den nachfolgenden Teilsatz verbunden. Diesen Teil nennt man das „Koinon“. Das gemeinsame Wort kann wiederholt werden oder einmal vorliegen.

- (14) aber wo musst=denn heut mit=a=*lungenentzündung* muss doch
niemand mehr sterben. (Dudengrammatik, 2016, S. 1216)

Ein Drehsatz dient hauptsächlich der Fokussierung oder Hervorhebung zweier Informationsteile. Der erste Teil steht im Vorfeld und wird mit einem Akzent

markiert. Hingegen liegt der zweite Fokus auf der Normalstelle für das Rhema, d.h. im Nachfeld.

In (14) handelt es sich um die inhaltliche Rekurrenz. Das Wort „Lungenentzündung“ erscheint nur einmal, aber nimmt auf beide Teile Bezug. So lässt sich deutlich nachweisen, dass es das Thema des Dialogs ist. Mithilfe dieser Konstruktion kann der Sprecher in gleicher Zeit zwei Sachen machen. Einerseits fragt er im Vorfeld, wo er heute die Lungenentzündung ärztlich behandelt. Andererseits drückt er hingegen seine eigene Zielstrebigkeit im Nachfeld aus, dass niemand heute an der Lungenentzündung sterben muss.

Eine der Realisierungsformen von Anakoluthformen, und zwar Abbruch und Wiederholung, kann für die Apokoinonstruktion benutzt werden, falls der Mittelteil der Aussage so lang ist, dass der Anfangsteil sonst in Vergessenheit geraten würde oder die Verzögerungssignale den Redefluss stören würden. Im Gegensatz zur normalen Form der Wiederholung braucht diese Verwendungsweise einen Übergang zur Redefortsetzung. Im Folgenden wird ein Beispiel vorgelegt:

- (15) ja wir habm einmal * ah * [Verzögerung, Paraphrase:]
 vor einiger zeit immer am abend [Paraphrase:]
 ebm wann sie in=s bett gegangen sind [Fortsetzung:]
habm wir dann noch geschichten vorgelesen (Scheutz, 1992, S. 257,
 zit. n. Schwitalla, 1997, S. 95)

In Beispiel (15) zeigt sich, dass das Koinon zweimal aufweist. Beim zweiten Auftreten funktioniert es als Übergang zur Fortsetzung der Rede, weil die ganze Rede durch die Verzögerungssignale und lange Informationen im Mittelteil gestört wird.

2.3.2.4 Operator-Skopus-Strukturen

Der Gebrauch der **Operator-Skopus-Strukturen** tritt zunächst im Mündlichen auf und verbreitet sich später auch in geschriebenen Texten. Eine Operator-Skopus-Struktur ist eine Informationseinheit, die aus zwei Gliedern besteht. Eines

ist der sogenannte **Operator**, der aus einer kurzen Formel oder einem Wort besteht. Das folgende Glied ist hingegen der **Skopus**, eine vollständige Äußerung. Die besonderen Leistungen lässt sich wie folgt beweisen.

Erstens ist der syntaktische Status dieser zwei Komponenten unterschiedlich; zwar ist der Skopus ein selbstständiges Element, da er allein als Proposition vorkommen kann, jedoch ist der Operator in der Regel auf den Skopus angewiesen. Daher wird diese Struktur als asyndetische Abfolge angesehen. Zweitens ist während eines mündlichen Informationsaustauschs die Zweigliedrigkeit dieser Struktur durch prosodische Merkmale wie Pausen, Intonationsverläufe und Tonhöhebewegungen markiert (vgl. Fiehler, 2012, S. 33-35).

Der Einfachheit halber werden die beiden Teile, Skopus und Operator, im Rahmen dieser Arbeit getrennt behandelt. Zuerst widme ich mich dem ersten Teil, dem Operator. Die wesentliche Funktion des Operators besteht darin, eine Zusammenfassung des anschließenden Ausdrucks, des Skopus, zu geben. Dabei hat der Operator projektive Kraft, weil er eine Hörererwartung auslöst. Im prototypischen Fall steht der Operator vor dem Skopus. Er fungiert auch als Verstehensanweisung für die Hörer. Genauer gesagt, hilft er dabei zu verstehen, was der Skopus eigentlich meint. Der Operator verweist nicht nur auf den nachfolgenden Skopus, sondern er stellt eine Beziehung zwischen zwei Teilen her, nämlich zwischen dem vorausgegangenen Text und dem anknüpfenden Skopus. Beispiele für Operatoren sind *kurz und gut*, *großes Versprechen* und *deutlich gesagt* (vgl. Fiehler, 2012, S. 33-35).

Der Skopus hat im Gegensatz zum Operator, die grammatikalische Leistung. Erstens können alle Modi im Skopus realisiert werden, darunter z. B. Aussage-, Aufforderungs-, Frage-, und Imperativsätze. Ein Beispiel dafür ist die Operator-Skopus-Struktur *kurz und gut, lern deine Vokabeln besser!* Zweitens taucht die Äußerung, wenn sie eine deklarative Funktion hat, in Form der Verbzweitstellung auf (vgl. Fiehler, 2012, S. 33-35).

2.3.2.5 *weil/obwohl* mit Verbzweitstellung

Traditionell grammatischer Kategorisierung entsprechend gehören diese zwei Wörter zur Gruppe der „Subjunkturen“. Während sie in der Schriftsprache üblicherweise in Verbindung mit einem Nebensatz verwendet werden, so wird die Konstruktion bei besonderem Gebrauch in der gesprochenen Sprache als „Vorvorfeldbesetzung“ bezeichnet (vgl. Hennig, 2016, S. 168).

„**Weil mit Verbzweitstellung**“ ist das meistumstrittene Thema in diesem Bereich. Im Normalfall dienen die Informationen im *weil*-Satz der Begründung der Aussage des Hauptsatzes. Durch die Verwendung der Konstruktion „*weil* mit Verbzweitstellung“ weist der Sprecher implizit darauf hin, dass er selbst sehr weit entfernt von der vorherigen Proposition ist. Der Satz drückt ferner aus, warum der Sprecher einen Sprechakt vollzieht. Im Prinzip steht in Sätzen, die „*weil* mit Verbzweitstellung“ verwenden, das Verb auf derselben Position, in der es auch in Verbindung mit den Konjunktionen *denn* und *nämlich* stehen würde (vgl. Schwitalla, 1997, S. 108-109).

Außer den oben erwähnten Gebrauchsweisen schlägt Christoph Küper (1991, zit. n. Hennig 2006, S. 124) noch andere zwei Gebrauchstypologien von „*weil*“ vor. Als Erstes ist der **diagnostische** oder **epistemische Gebrauch** zu nennen. Küper zufolge zeichnet sich dieser Typ dadurch aus, dass der *weil*-Satz der Rechtfertigung einer Schlussfolgerung bzw. einer Diagnose dient. Zweites ist der **explikative Gebrauch** zu nennen. Günthner (1993, S. 44, zit. n. Hennig, 2006, S. 126) führt hierzu aus, dass der Fakt im *weil*-Satz keine unmittelbare Verbindung zum vorangegangenen Satz, sondern zur Proposition, die nicht explizit ausgedrückt wird, wie das folgende Zitat aufweist:

[Damit sind solche Fälle gemeint, in denen sich der WEIL-Satz] nicht auf den vorausgehenden Teilsatz, sondern auf eine Proposition [bezieht], die entweder nicht direkt ausgedrückt wird, doch für die Rezipientin rekonstruierbar ist oder aber einige Äußerungen zuvor verbalisiert wurde (Günthner, 1993, S. 44, zit. n. Hennig, 2006, S. 126).

Der *weil*-Satz tritt in diesem Fall in Form einer Parenthese auf (vgl. Hennig, 2006, S. 125), wie das folgende angeführte Beispiel zeigt:

- (16) Ich hab hier bekannte Musiker, die das übertragen könnten. *Weil: es ist eine sehr komplizierte Musik* (Gaumann, 1983, S. 111, zit. n. Hennig, 2006, S. 125).

Bei dem *weil*-Satz in diesem Beispiel handelt es sich um die Rechtfertigung mithilfe der Proposition, die Hörer selbst rekonstruieren können. Nach dem *weil* erfolgt eine kurze Pause. Bemerkenswerterweise unterscheiden sich die prosodischen Eigenschaften hier von jenen, die in einem normalen *weil*-Satz mit Verbzweitstellung auftauchen. Konkret besteht hier eine getrennte Prosodie zwischen dem *weil* und der nachfolgenden Proposition. Die prosodische Eigenständigkeit in den geschriebenen Texten wird mit einem Doppelpunkt verdeutlicht.

Wo das Verb im *weil*-Satz steht, und zwar entweder an zweiter oder an letzter Stelle, deutet nach Gaumann auf die Funktion des Satzinhalts hin:

Der *weil*-Satz mit Verbzweitstellung hat also Begründungscharakter, während der *weil*-Satz mit Verbendstellung also Mitteilungscharakter hat (Gaumann, 1983, S. 99, zit. n. Hennig 2006, S. 124).

Im Fall der *weil* mit Verbzweitstellung mit epistemischem Gebrauch ändert sich die Funktionalität des Junktors vom satzregierenden Konnektor zum kommunikativen Signal. Diesen Prozess nennt man „Pragmatikalisierung“ (vgl. Hennig, 2006, S. 124).

Neben den ausgeführten Verwendungsweisen vertritt Hennig (2006, S. 144) die Ansicht, dass diese Konstruktion in gesprochener Sprache ebenso den kausalen Zusammenhang aufweist. In der Duden-Grammatik belegt, dass das kausale Verhältnis in beiden *weil*-Satzformen, nämlich sowohl die Verbletz- als auch Verbzweitstellung dargestellt wird (vgl. Dudengrammatik, 2016, S. 1223).

Im Gegensatz dazu wird das Thema „**obwohl mit Verbzweitstellung**“ im Forschungskreis der Sprachwissenschaftler nur am Rande behandelt. Ausgehend von der althergebrachten Grammatikregel in der Schriftsprache folgt dem

Subjunktor „*obwohl*“ ein Satz mit Verbendstellung. Der Theorie zufolge hat der Subjunktor nebensatzeinleitende Funktion und konzessive Bedeutung. Erläutert werden sollte die Verbzweitstruktur anhand der bereits genannten Operator-Skopos-Strukturen.

(17) Erna gibt ihrer Freundin einen Glühwein aus, *obwohl* – *verdient hat sie es nicht* (Bitter, Tinnemeyer, Bugzel, & Kemmerling, o. J.).

Der mit *obwohl* eingeleitete Satz fungiert hier als Operator, weil er das Verständnis der syntaktisch vorangehenden Konstruktion erleichtert. Diese Gebrauchsweise wird auch „korrekatives *obwohl*“ genannt.

Beim „korrektiven *obwohl*“ sollten die Diskursfunktion und die formale Struktur berücksichtigt werden. Diskursfunktionell dient das korrektive *obwohl* überwiegend dem Perspektivenwechsel. Wenn man die Situation in Beispiel (17) als Szene im Fernsehrama darstellt, fokussiert zunächst die Kamera auf Erna. Sobald der *obwohl*-Satz gesagt wird, wird aber die Aufmerksamkeit auf ihre Freundin gelenkt. Mit anderen Worten hat dieser Satz größere kommunikative Wichtigkeit. Weiterhin ist ein formales Merkmal zu beachten, nämlich die Stellung des *obwohl*-Syntagmas. Im Hinblick auf die Integrierbarkeit ist der *obwohl*-Teilsatz nicht syntaktisch in den Hauptsatz integriert (Bitter, Tinnemeyer, Bugzel, & Kemmerling, o. J.).

2.3.2.6 Linksversetzung

In einem Gespräch kommt es häufig vor, dass ein Satzteil ausgesprochen wird und später im rechten Satzrand in Form eines Pronomens wiederholt wird. Dieses gesprochensprachliche Phänomen wird als **Linksversetzung** bezeichnet.

Im Hinblick auf die Einheitenkategorisierung wird die Linksversetzung zur Gruppe „Konstruktionen am Satzrand“ gezählt. Zudem empfiehlt Auer einen anderen Terminus wie „Vorvorfeld“ als Hyperonymie dieser Art des Phänomens.

Prinzipiell können verschiedene Satzgliedertypen nach links verschoben werden, z. B. Subjekte wie im nachfolgend angeführten Beispiel:

(18) *die jungs* die sind äh wirklich dahinter her (Altmann 1981, S. 48ff, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 111).

In dem Beispiel (18) wird das kursiv gedruckte Substantiv *die jungs* nach links verschoben. Das darauffolgende Pronomen *die* ist ein Referenzausdruck, der sich auf das zuvor erwähnte Substantiv bezieht.

Neben Subjekten sind ebenso Objekte nach links herausstellbar, wie das folgende Beispiel zeigt:

(19) *ein bruch den* hatten se schon vor vierzehn tagen gemacht (Altmann 1981, S. 48ff, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 111).

Der Hauptzweck dieser Art der Umpositionierung besteht in der Lenkung der Höreraufmerksamkeit. Insbesondere die Linksversetzung hat die Themensituierung zum Ziel. Zudem ist Selting (1993, S. 302ff, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 112) der Ansicht, die Verwendung der Linksherausstellungen macht implizit deutlich, dass der Redner einen engen Bezug zum besprochenen Sachverhalt hat.

Der Linksversetzung strukturell ähnlich ist das **freie Thema**. Aber der Unterschied besteht im Folgenden:

Altmann (1981, S. 48ff, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 111) unterscheidet das freie Thema von der Linksversetzung anhand von Differenzierungsmerkmalen wie Pausierungen. Die Substituierung kann nicht nur durch Pronomina, sondern auch durch andere syntaktische Klassifikationen wie Nominalphrasen erfolgen, wie es in Beispiel (19) der Fall ist.

(20) die blonde da drüben, ich glaube ich habe dieses gesicht schon gesehen (Altmann, 1981, S. 49, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 111).

Im Falle des obigen Beispiels wird deutlich, dass es zwischen der nach links herausgestellten Nominalgruppe und ihrer Verweisform keine Genusinkongruenz gibt (vgl. Schwitalla, 2012, S. 111).

2.3.2.7 Rechtsversetzung oder Nachtrag

Die „Rechtsversetzung“ (auch Projektioneinlösung genannt) taucht in der gesprochenen Sprache häufiger als in der geschriebenen Sprache auf. Die definitorische Beschreibung für dieses syntaktische Verfahren ist folgendes: „Das zur „Linksherausstellungen“ analoge Verfahren, Satzglieder (oder Teile davon), die in den Satz integriert werden könnten, nach einem syntaktischen Abschluss folgen zu lassen, heißt „Rechtsherausstellung“ (Schwitalla, 1997, S. 80).

Das heißt, dass einige Satzteile sowie Ergänzungen und Umstandsbestimmungen aus unterschiedlichen Gründen ins Nachfeld umgestellt werden (vgl. Weiss, 1975, S. 83ff, zit. n. Schwitalla, 1997, S. 80). Zwischen diesen zwei Begriffen, Rechtsversetzung und Nachtrag, besteht ein kleiner Unterschied: Im Fall einer Rechtsversetzung gibt es im Satz ein stellvertretendes Element, wohingegen im Nachtrag keins vorhanden ist.

Folgende drei Formen kann die Rechtsversetzung annehmen. Die erste und überwiegende Form ist die Wiederholung der vorhergehenden Konstruktion, in der sich ein Pronomen befindet. Eine solche Wiederholung taucht in Beispiel (21) auf:

- (21) wo *wir* zum essen gegangen sind *mein kollege und ich*. (Schwitalla, 2012, S. 114)

In diesem Fall stehen sowohl das Substantiv als auch das Pronomen für dieselben Personen.

Bei der zweiten Form fungiert die Rechtsversetzung als eine Ergänzung, die vielleicht in die vorhergehende Konstruktion integriert werden könnte. Auch bei der dritten Form handelt es sich um eine Ergänzung. Jedoch besteht hier keine Möglichkeit, die Ergänzung in den vorausgegangenen Satz zu integrieren. Der nicht-integrierbare Teil wird jedoch die prosodischen Elemente wie Tempo, Pause und Lautstärke stark akzentuiert, da er die Elemente für das Rhema ist.

Oft dient die Rechtsversetzung der Präzisierung, wie in Beispiel (22) angedeutet wird:

- (22) käse ist so gut der *französische*. (TB III, S. 125, Betten, 1980, S. 203, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 115)

Darüber hinaus liefert sie Informationen nach, wenn dem Sprecher etwas später einfällt. Beispiel (23) illustriert dies:

- (23) er fuhr die straße hinunter *viel zu schnell*. (Schwitalla, 2012, S. 115)

2.3.2.8 Ausklammerung

Die „Ausklammerung“ gilt als typisch für die gesprochene Sprache. Damit gemeint ist, dass einige sprachliche Einheiten rechts der Satzklammer stehen. Aufgrund der begrenzten Fähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses ist es leichter, den wichtigsten Teil des Satzes, das Verb, frühzeitig zu nennen und dann die Elemente, die typischerweise im Mittelfeld stehen würden, folgen zu lassen. Dies ist beispielsweise in Beispiel (24) der Fall:

- (24) man müsste jetzt wirklich untersuchungen anstellen über die verschiedenen rassen in verschiedenen erdteilen ob ... (TB I 222, vgl. Rath 1976, S. 296, zit. n. Schwitalla, 2012, S. 116)

Insbesondere ist diese Konstruktion geeignet, wenn der Satz einen komplizierten Sachverhalt beinhaltet. Die Ausklammerung dient denselben beiden Zielen wie auch die Rechtsversetzung, und zwar der Präzisierung der wichtigen Informationen und der Lieferung der ergänzten Informationen (vgl. Schwitalla, 2012, S. 116).

Die Duden-Grammatik ergänzt noch einen weiteren Unterschied zwischen Ausklammerung und Nachtrag, indem sie auch die prosodischen Eigenschaften mitberücksichtigt. So ist der ausgeklammerte Teil prosodisch nicht vom zuvor Gesagten getrennt (vgl. Dudengrammatik, 2016, S. 1228).

2.3.2.9 am-Konstruktion

Ob es sich bei einer „am-Konstruktion“ um ein standardisiertes Phänomen handelt, steht aktuell noch zur Debatte. Aber Imo (2008, S. 168, zit. n. Pieklarz-Thien, 2015, S. 157) vertritt die Auffassung, dass der Status dieser Konstruktion sich bereits verändert hat. Genauer gesagt wurde sie von einer regionalen

Variante zu einer Struktur im gesprochensprachlichen Standard. Hervorzuheben ist, dass diese Konstruktion die fehlende progressive Verbform im Gesamtparadigma des Verbs im Deutschen ergänzt.

Die Struktur stammt ursprünglich aus dem rheinischen Gebiet. Heutzutage ist sie weit verbreitet, besonders im westlichen Gebiet Deutschlands und in der Schweiz (vgl. Fandrych & Thurmair, 2018, S. 64; Schwitalla, 2012, S. 136). Strukturell betrachtet besteht das *am*-Progressiv abgesehen vom Subjekt und dem konjugierten Verb *sein* aus der Präposition *am* und dem substantivierten Infinitiv. Diese Struktur wird häufig mit monovalenten Verben verwendet, z. B. waschen. Beteiligt sind ebenfalls einige temporale Umstandsangaben, die vorläufige Tätigkeiten bezeichnen, beispielsweise *gerade* und *momentan* (vgl. Schwitalla, 2012, S. 136-137).

KAPITEL III

ANSÄTZE ZUR ERSTELLUNG DER UNTERRICHTSPROGRESSIONEN

In diesem Kapitel wird erklärt, wie eine strukturierte Unterrichtsplanung erfolgt und welche Instrumente die Lehrkraft dafür verwenden können. Das Erstellen eines effektiven Arbeitsplans erfordert viele bedeutende Bestandteile. In diesem Abschnitt werden die ausschlaggebenden Leitlinien der unterrichtspraktischen Vorbereitung erörtert. Zudem werden die dafür relevanten Konzeptionen ausgeführt.

3.1 Theoretische Grundlagen zur Unterrichtsgestaltung

3.1.1 Modell Didaktische Analyse (DA)

Um eine Unterrichtseinheit erfolgreich zu entwerfen, benötigt man in erster Linie einen zugrundeliegenden theoretischen Ansatz, der bei der systematischen Planung hilft. Zur Gestaltung der Unterrichtssequenzen ist das **Modell Didaktische Analyse (DA)** eine gemeinhin verbreitete Theorie. Das spezielle Modell für den Fremdsprachenunterricht orientiert sich an dem Konzept von **Westhoff** (1981; 1987) (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 39ff; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 61). Dieser Ansatz hat den großen Vorteil, dass die Lehrer über den Unterricht Schritt für Schritt planen können, indem sie in einer richtigen Folge die Entscheidung über die relevanten acht Unterrichtsfaktoren treffen. Jedes Element spielt eine wichtige Rolle. Konkret handelt es sich bei Unterrichtsfaktoren um **Lernziel, Ausgangslage, Lernaktivität, Sozialform, Materialien** und **Medien, Evaluation** und **Lehrerrolle**.

Der erste wesentliche Bestandteil jedes Unterrichts ist das **Lernziel** (oder in manchen neuen Monografien auch *Kann-Beschreibung* genannt). Es ist eines der signifikanten Mittel zur Leistungsmessung der Lerner. Lernziele zu bestimmen ist der bedeutsamste Prozess der Planung eines Unterrichts. Lernziele werden aufgestellt, damit Änderungen des Wissensstands bzw. der Kompetenz bemerkt

werden und explizit evaluiert werden können. Die Kompetenzänderung bezieht sich auf drei verschiedene menschliche Vermögen, und zwar die Kenntnisse, die Fertigkeiten und die Haltungen (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 45; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 63). Unter dem Begriff „Kenntnisse“ versteht man die sprachlichen und landeskundlichen Kompetenzen. An erster Stelle steht die Beherrschung sprachlicher Regeln, z. B. das Vermögen, zwischen Groß- und Kleinschreibung differenzieren zu können oder die Bildungsregeln für das Tempus „Perfekt“ anzuwenden (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 63). Beim zweiten Befähigungstyp „Fertigkeit“ geht es hingegen um die kommunikative Befähigung, womit die Reaktion auf eine Situation gemeint ist. Der Hauptzweck eines Fremdsprachenunterrichts ist es, die deutsche Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen anzuwenden. Die sogenannte angemessene Sprachverwendung begrenzt sich nicht nur auf die mündliche Kommunikation, sondern umfasst auch Hörtexte bzw. geschriebene Texte, z. B. das Verfassen kurzer Informationsblätter für Klassenkameraden. Das weiterführende unentbehrliche Element ist der Aufbau der „prozeduralen Teilfähigkeiten“, die die Entfaltung der kommunikativen Eigenschaften von Bedeutung sind, z. B. praktisches alltagsbezogenes und für das Leben sehr nützliches Können, wie die Vorstellung persönlicher Angaben, sowie der eigenen Freizeitaktivitäten (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 97; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 63)

Die letzte Art ist das persönlichkeitsrelevante Vermögen. Einbezogen werden die subjektiven Standpunkte, Ansichten oder Erlebnisse, die sehr wichtig für das effektive Sprachenlernen sind. Ein Beispiel dafür ist Toleranz für Einstellungen und Gedanken aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Außerdem sind die angemessenen Verhaltenskonventionen zu Ausländern wichtige Erkenntnisse (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 64)

Gute Lernziele sollen zu den konkreten und beobachtbaren Lernresultaten führen. Die **Ausgangslage** spielt ebenfalls eine wichtige Rolle beim Lernzielformulierungsprozess, weil dieser Faktor eine entscheidende Rolle einnimmt. Sie hilft

bei der Bestimmung adäquater Lernziele. Die vorher gelernten Kenntnisse der Lerner weisen augenfällige Vorteile auf. Erstens ist es zwecks adäquater Inhaltsfestlegung nötig, dass der Lernstoff für die Lerner nicht zu leicht oder zu schwierig ist. Zweitens sollen bereits erworbene Grundkenntnisse mit neuen Lerngegenständen verknüpft werden. Ein wichtiger Faktor, die miteinbezogen werden muss, ist wegen der unterschiedlichen Eigenschaften der jeweiligen Lerner, nämlich der Lerngeschwindigkeit und den Lernertypen, die Binnendifferenzierung (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 43; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 74).

Der nächste Schritt ist die Feststellung der **Lernaktivitäten**. Je aktiver die Lerner am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, desto motivierter sind sie. Außerdem wird ein besseres Lernresultat erzielt, wenn die Lernaktivitäten abwechslungsreich gestaltet werden. Beispielsweise können vielfältige Präsentationsformen wie schriftlich und mündlich verwendet werden oder die Körperteile der Lerner werden in den Unterrichtsspielen eingesetzt, z. B. bei der Kärtchenzuordnung (haptische Lernmethode) oder bei Bewegungsspielen. Bei der Auswahl der Lernaktivitäten spielen auch andere Faktoren eine Rolle, z. B. die Größe sowie das Alter der Lernergruppe. In manchen Fällen, beispielsweise bei jungen Lernern, müssen sowohl stille Aktivitäten als auch Bewegungsaktivitäten durchgeführt werden. Beispiele für stille Aktivitäten sind Beantwortung der Lehrerfragen, das Notizenmachen oder die Informationsentnahme aus einem Lesetext. Was und wie die Inhalte vermittelt werden, ist durch andere Faktoren in den Klassenräumen bedingt, beispielsweise Plätze oder die technische Ausstattung im Zimmer (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 54-55; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 77-81).

Im Anschluss daran wird festgestellt, auf welche Art und Weise die Lerner im Unterricht lernen sollen. Es wird zwischen vier verschiedenen **Sozialformen** unterschieden, und zwar Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Arbeit im Plenum oder Frontalunterricht. Sie werden von der Lehrkraft in Verbindung mit unterschiedlichen Unterrichtszielen ausgewählt. Die für die Auswahl relevanten Aspekte sind Lernziel und Lernaktivität. Zum Beispiel lässt sich

Partnerarbeit einsetzen, wenn die Lehrperson möchte, dass sie die Lerner miteinander kommunizieren, einander helfen oder zusammenarbeiten. Insbesondere wird Partnerarbeit eingesetzt, wenn die Lerner mit unterschiedlichem Wissensstand zum Lernen eine Aufgabe zusammen bewältigen sollen. Ein anderer Fall ist die Arbeit im Plenum. Dieser Typ ist vor allem geeignet, wenn etwas Wichtiges erklärt wird oder eine gemeinsame Diskussion erfolgt. Die vier Hauptsozialformen in der Lehrgestaltung können unterschiedlich in vielen Bearbeitungsformen ausgestaltet werden, z.B. lassen sich Kettenübungen, Rückendiktate oder Rollenspiele durchführen. (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 56-60; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 81-84)

Der Begriff **Material** funktioniert als Instrumentarium, das zur Lernziel-erreichung beiträgt. Das meistverwendete Lehr- und Lernmaterial sind Lesetexte (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 61-68; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 77-81), mit denen einige Lerntechniken praktisch angewandt werden, z. B. die Ratestrategien, mit denen die Lerner die Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext erschließen. Insbesondere erweisen sich Ratestrategien als zielführend, wenn neuer fremder Wortschatz im Text vorliegt. Darüber hinaus haben Ratestrategien motivierende Funktion vor der Beschäftigung mit dem Kerninhalt der Unterrichtsstunde. Zuletzt dient als der Übertragung und Vermittlung von landeskundlichem Wissen. Wenn die Lehrkraft traditionelle Kleidungsstücke mit ins Klassenzimmer bringt, gestaltet sich der Unterricht für die Schüler möglicherweise spannender. Ferner sind authentische Materialien Ausgangspunkt von Gesprächen. Gespräche wiederum, die der Sozialform Gruppenarbeit zugerechnet werden können, unterstützen die Vermittlung von Lektionsinhalten. Verschiedenste Lehrmaterialien können eingesetzt werden, z. B. Postkarten, Kärtchen oder Liebesbriefe (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 61-65; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 85-88).

Als nächstes wird besprochen, wie die Materialien im Unterricht dargeboten werden können. Wie im letzten Abschnitt bereits genannt, muss der Unterricht mithilfe der technischen Apparate gestaltet werden, z. B. mit Hilfe eines Computers oder Beamers. Im Hinblick auf die **Medien** und **Hilfsmittel** lassen sich

über die Präsentationsmittel erläutern. Eine Textsorte könnte in verschiedenen Darstellungsweisen zur Schau gestellt werden. Auf der CD verfügt man über den Zugang zu den Texten zum Hören. Eine andere Alternative ist, dass derselbe Texttyp in anderen Online-Plattformen hochgeladen wird, mit dem Ziel, dass er mehrmals mithilfe des technischen Geräts wie iPod wiedergegeben ist (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 89-90).

Im Folgenden wird die **Evaluation** ausführlich behandelt. Ohne diese Stufe ist die Unterrichtsvorbereitung nicht komplett, weil mittels Evaluation festgestellt werden kann, ob die Lerner die gesetzten Lernziele erreicht haben. Dieser Teil erweist sich als wichtig und hat ebenfalls Auswirkungen auf andere Faktoren der Planung. Falls die Lerner die gesetzten Lernziele nicht erreicht haben, werden die bereits erwähnten Kriterien wie Sozialformen und Aktivitäten, bearbeitet. Es wird zwischen zwei Evaluationstypen unterschieden, und zwar dem formellen Testen und der Selbstevaluation.

In modernen DaF-Lehrwerken finden sich unterschiedliche Aufgabentypen wie Lektions- bzw. Modultests und Selbsteinschätzungsbögen. Lektions- und Modultests zielen darauf ab, die lektionsbezogenen bzw. die modulübergreifenden Inhalte zu überprüfen. Demgegenüber dient der letzte Typ, der Selbsteinschätzungsbogen, der Kontrolle der Teillernziele, indem der Satz „Das kann ich jetzt...“ schriftlich vervollständigt werden muss. Die Lerner müssen jeweils vervollständigen, welche Fähigkeiten sie besitzen. Diese Methode ist besonders zur Untersuchung der Vorkenntnisse der Lerner geeignet. Die unmittelbare Selbstreflexion wirkt sich positiv in Form einer erhöhten Motivation aus, da die Lerner sich vor Augen führen, was sie beherrschen. Zudem werden sich die Lerner bewusst, welche Schwachpunkte sie beim Lernen haben. Diese Schwachstellen müssen weiter verbessert werden (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 93-94).

Der letzte entscheidende Punkt ist die **Lehrerrolle**. Dem Lehrer obliegt nicht nur die Aufgabe, Erkenntnisse zu unterschiedlichen Themengebieten, z. B. der deutschen Grammatik und Landeskunde, im Unterricht zu vermitteln. Darüber

hinaus hat er auch andere in der Klasse bedeutende Verpflichtungen, und zwar fungiert er als Unterstützer der Lerner in ihrem Lernprozess. Die folgenden Aktivitäten werden von der Lehrkraft durchgeführt: Aufgabenverteilung im Unterricht, Hilfe bei der Bewältigung der Aufgabe der jeweiligen Lerner und Moderation des Unterrichtsgeschehens. Der Anteil der Rolle des Lehrers hängt davon ab, welches Lehrprinzip für den Unterricht ausgewählt wird. Beispielsweise steht der Unterrichtende entsprechend der lernerorientierten Konzeption ganz hinten, weil die Lerner an den Lernaktivitäten so teilnehmen, dass die Erkenntnisse in allen Teilbereichen durch die Selbsttätigkeit der Lerner erworben werden. Obwohl der Lehrer in einem Unterricht, der dem lernerorientierten Prinzip folgt, die geringste Rolle spielt, erweist er sich auch hier als wichtig. Für den guten vorbereiteten Unterricht und für die stetige Lernerbeobachtung ist der Lehrer zuständig. Der Rolle der Lehrkraft im Unterricht wird nicht nur vom Unterrichtsprinzip bestimmt, sondern auch von den Grundabwägungen des jeweiligen Lehrers, welche Merkmale ihm zufolge zu einem guten Unterricht gehören. Zum Beispiel ist die Handlungsorientierung für manchen Unterricht unpassend. Die Erörterung der grammatischen Regeln mittels der Anführung von konkreten Beispielen an der Tafel ist ein Beispiel dafür. Bei dieser Lernaktivität haben die Lerner keine Chance, die deutsche Sprache in einer Kommunikationssituation anzuwenden (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 68-69; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 91-92).

3.1.2 Unterrichtsphasen

Theoretisch finden sich viele unterschiedliche Ansätze der Phasierung der Unterrichtseinheit, nämlich das 3 Phasen-, das 4 Phasen- und das PPP-Modell.

Der erste Ansatz der Phasierung der Unterrichtseinheit sind die Unterrichtsrhythmen, die Meyer (2002, S. 149, zit. n. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 71; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 98) ausführt. Im Allgemeinen lassen sich die Arbeitsschritte im Unterricht in drei Stufen einteilen: der **Einstieg**, die **Erarbeitung** oder Arbeitsphase und die **Ergebnissicherung** oder Anwendung. Diese Lernschritte gelten für jede Schulklasse und jeden Universitätskurs. In

jedem Schritt werden verschiedene Arten von Aktivitäten durchgeführt. Zum Beispiel werden die Lerner in der Einstiegsstufe für die Lernthemen motiviert und der Lernstoff wird eingeführt. Auf gleiche Weise bildet darüber hinaus die Vorstellung des Endprodukts von den mündlichen oder schriftlichen Aufgaben den Kern der Stufe der Ergebnissicherung. Auf diese Weise werden ebenso in demselben Stadium die Verständnisse der Lerner über die Unterrichtsstoffe kontrolliert.

Ein zweiter Ansatz ist die Phasierung der Unterrichtseinheit in vier Lernphasen, und zwar **Einführung, Präsentation, Semantisierung** und **Üben** (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 73).

In der ersten Phase, der **Einführung**, wird das Lernthema eingeführt. Das Hauptziel dieser Phase liegt darin, die Motivation der Lerner zu fördern. Des Weiteren sind die weiterführenden Ziele dieses Stadiums die Aktivierung von Vorwissen und die Abmilderung einiger Schwierigkeiten bezüglich des Lektionsinhalts in den weiteren Lernphasen. Die Unterrichtenden wählen geeignete Lernaktivitäten aus, die den eben erwähnten drei Hauptzwecken dienen. In den meisten Lehrbüchern werden in dieser Phase Bilder oder kurze Texte über das Thema präsentiert. Eine andere Art und Weise, wie das Thema in dieser Einführungsphase veranschaulicht werden kann, ist es, Schlagwörter zum Themenbereich mit einem Beamer zu zeigen oder an einer Tafel zu notieren. Wenn die Lerner mit den hier präsentierten Wörtern vertraut sind, bereitet ihnen der Lernstoff im nächsten Stadium weniger Verständnisschwierigkeiten. Neben der Begrüßung können optional auch andere Aktivitäten in dieser Phase durchgeführt werden, beispielsweise die Hausaufgabenkontrolle und -korrektur, Ruhe-, und Aufmerksamkeitsherstellung oder Besprechung der Lernziele- und -inhalte. Durchschnittlich sollte diese Phase bei einer Gesamtunterrichtsdauer von 50 bis 60 Minuten nicht mehr als 10 Minuten Unterrichtszeit umfassen (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 73-79; Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 97-103).

Die neuen Lerngegenstände wie z. B. Grammatik oder Wortschatz kommen hauptsächlich in der **Präsentationsphase** vor. Aus vielen Darlegungsformen, z. B.

Lesetexten, Hörtexten, Fotos, Grafiken und anderen Textsorten, kann der Kursleiter wählen. Die ausgewählten Medien sollen möglichst attraktiv und effizient dargeboten werden. In diesem Schritt wird nur das Globalverständnis erwartet. Texte gelten in Lehrwerken als ein wesentliches Mittel, um die neuen sprachlichen Inhalte zu präsentieren. Zudem fungieren sie als grundlegende Elemente für die Einübung unterschiedlicher Sprachfertigkeiten in den weiteren Phasen, z. B. des Lesens und des Hörens. Die verschiedenen Lernstrategien werden ebenfalls in diesem Stadium eingeübt, z. B. erfolgen Analysen der Textstruktur und Hypothesenaufstellungen. Je umfangreicher die Unterrichtstechniken in dieser Phase behandelt werden, umso mehr Motivationen haben Lerner. Die Muster für die Übungstypen, die zur Bewertung des globalen Verständnisses funktionieren, werden im Folgenden angeführt: Richtig-Falsch-Aufgaben, Mehrfachwahlaufgaben und Satzsalat³ (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 80-89).

Nachdem die Lerner die Bedeutung des präsentierten Textes komplett erfasst haben, folgt als Nächstes die **Semantisierungsphase**, in der die unbekanntes Wörter bzw. Sätze im bereits behandelten Text geklärt werden. In dieser Stufe braucht der Lehrer nicht so ausführlich zu erörtern. Das Hauptziel dieser Phase besteht darin, dass die Lerner neue Wörter ausfindig machen. Aus diesem Grund sind sie in der Lage, die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen oder das Wort selbständig im Wörterbuch nachzuschlagen. Die Bedeutung wird nicht nur von Lehrern vermittelt, sondern die Lerner selbst sind ebenso in der Lage, die Wortbedeutungen herauszufinden. Aus dem jeweiligen Kontext können sie automatisch erschließen, was dieses Wort eigentlich bedeutet. Besonders vorteilhaft für die alltägliche Kommunikation ist diese Ratestrategie. Denn andere Verständnishilfen stehen auch außerhalb des Unterrichts nicht immer zur Verfügung. Neben den bereits aufgeführten Vorteilen sollen andere Fähigkeiten ebenso angewandt werden, nämlich der Umgang mit der Verwendung der

³ Unter diesem Begriff wird verstanden, dass vorgegebene, noch ungeordnete Sätze in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen.

Nachschlagewerke und die Entdeckung der im Lehrbuch vorhandenen Verständnishilfen, z. B. der sprachlichen Vorentlastung, der Piktogramme und der ein- oder zweisprachigen Glossare. Auch Strategien zur Erschließung des Sinngehalts mithilfe des Wortbildungswissens können Anwendung finden (vgl. Bohn, 1999, S. 58-66; Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 80-89).

Die **Phase des Übens** ist, verglichen mit den anderen drei Phasen, das wesentlichste Stadium, in dem auch die meiste Zeit verbracht wird (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 94). Der Kern dieses Schritts besteht darin, dass die bereits erlernten und semantisierten Lernstoffe angewandt werden. Diese Phase kann in drei Teilphasen untergliedert werden: **reproduktives Üben**, **teilproduktives Üben** und **Anwendung**. Im Folgenden werden die zentralen Unterschiede der drei Phasen herausgearbeitet.

In der ersten Teilphase, **der reproduktivierenden**, wenden Lerner mit geschlossenen gelenkten Aufgaben das Gelernte an. Beispielhafte Aktivitäten sind Lückentexte und Zuordnungen. Die darauffolgende **teilproduktive** Stufe fokussiert sich hingegen auf das Üben mit offeneren Aufgaben. Beispielsweise wird nach einem vorgegebenen Muster ein Text selbst geschrieben. Ein Beispiel wäre hier das Verfassen eines eigenen Lebenslaufs mithilfe eines Beispieltextes. Der letzte Typ ist die **Anwendung**. In dieser Phase werden die erworbenen Sprachmittel in Alltagssituationen frei verwendet. Die Lerner wählen selbst die relevanten Inhalte aus, die für die Kommunikationsbewältigung jedes Individuums erforderlich sind. Beispiele hierfür sind, dass ein Lerner sich selbst vorstellt oder zu einem Thema Stellung nimmt. Von daher entsprechen diese Übungsreihen dem folgenden Prinzip der Abstufung: vom Leichten zum Schweren oder vom Geschlossenen zum Offenen (vgl. Funk, 2010, S. 95; Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 98).

Der dritte Ansatz der Phasierung ist das **PPP-Modell**. Die Abkürzung PPP steht für drei Wörter aus dem Englischen, die die jeweilige Unterrichtsstufe bezeichnen, und zwar **presentation – practice – production** (auf Deutsch: Präsentation – Üben – Produktion). Das Modell besteht aus drei Unterrichtskomponenten bzw.

-prozessen, nämlich Input, Verarbeitung und Output. Der erste Schritt des Modells geht davon aus, dass die neuen Lerngegenstände präsentiert werden. Anschließend befassen sich die Lerner im zweiten Schritt mit den gegebenen Lerninhalten. Am Ende einer Unterrichtsstunde müssen alle Lerner ihre Endprodukte mündlich oder schriftlich präsentieren. Beispielhafte Aktivitäten sind das Rollenspiel und das Verfassen von Texten (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 100).

Das nachfolgende Unterkapitel wird erläutern, inwiefern die erwähnten Lernphasen unterschiedlich variiert werden können. Darüber hinaus wird erklärt, welche Unterschiede zwischen den jeweiligen Phasenmodellen bestehen.

3.1.3 Phasenmodelle

Im Abschnitt 3.1.2 wurde bereits über die Phasen im Unterricht gesprochen. In diesem Abschnitt wird weiterführend über unterschiedliche Phasenmodelle diskutiert, die zu vielen Vorteilen führen.

Meyer (zit. n. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 102) vertritt die Ansicht, dass es generell keine Modelle gibt, die für jeden Unterricht anwendbar sind. Im Folgenden werden drei Phasenmodelle vorgestellt. Jedes Modell beinhaltet dieselbe Lernphasen. Modifiziert wird nur die Reihenfolge von den Lernphasen.

Als Grundlage dient das **lineare Modell**, das das meistverwendete Modell für den Unterricht ist (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 103). Die Phasierung in diesem Modell lässt sich wie folgt erläutern: Am Anfang der Unterrichtsstunde fängt der Lehrer mit der Einstiegsphase an. In dieser Stufe werden verschiedene Aktivitäten zum Aufwärmen durchgeführt, wodurch das Interesse und Vorwissen der Lerner geweckt bzw. aktiviert wird. Die ausgewählten Materialien, z. B. Grafiken und kurze Lesetexte, werden in dieser Stufe präsentiert. Im Anschluss daran folgt die Erarbeitungsphase, in der Lerner neue Inhalte, z. B. Strukturen und Wortschatz, erarbeiten. Im letzten Arbeitsschritt werden die neuen Lerninhalte angewandt. Das Hauptziel besteht dabei darin, dass die Lerner aus den gelernten Sprachmitteln die für ihre Aussageabsicht geeigneten auswählen und so die erworbenen Lerninhalte in Alltagssituationen angemessen verwenden (vgl. Ende,

Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 103-104). Diese Art des Unterrichtsmodells ist für das Sprachenlernen auf der elementaren Stufe besonders geeignet, weil es darauf abzielt, dass die Lerner den gelernten Wortschatz und die Strukturen richtig und flüssig benutzen können (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 110).

Das zweite Phasierungsmodell nennt man das **Boomerang-Modell**. Die Phasenabstufung lässt sich wie folgt beschreiben: Der erste Lernschritt beginnt normalerweise wie das erste Modell, und zwar mit dem einführenden Stadium, das dem Abrufen des Vorwissens dient. Die Befassung mit den Arbeitsaufträgen ereignet sich im zweiten Schritt, nämlich im Anwendungsteil. Die Lerner bearbeiten mithilfe der Lehrkraft oder der angebotenen Lernmaterialien mündliche oder schriftliche Aufgaben. Anschließend stellen sie in der Phase der Erarbeitung ihre Lernendprodukte vor. Abgesehen davon können sie die Lernstoffe vertiefen. Eine andere mögliche Lernaktivität ist die Besprechung und Bearbeitung von beim Lernen aufgetretenen Problemen (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 106). Dieser Modelltyp ist vor allem für die Lerner mit Vorkenntnissen vorteilhaft, denn während der Beschäftigung mit den Lernmaterialien findet die Selbstreflexion über die schon erworbenen Sprachregeln statt. Aus diesem Grund entwickelt sich das Sprachverständnis der Lerner allmählich. Das Deutschlernen auf den höheren Niveaustufen wird diesem Phasenmodell zugeordnet (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 110).

Das letzte Modell ist das **zyklische Modell**. Charakteristisch für dieses Modell sind die mehrmaligen Wiederkehrungen von jeder ausgeführten Lernphase. Zunächst beginnt dieses Modell mit dem Einführungsteil. Als nächstes kommt die Erarbeitungsstufe, in der die Lerner den Fokus auf neue Sprachelemente richten. Nach der Bearbeitung der Lernstoffe wenden sie das erworbene Wissen in Sprechsituationen an. Darauffolgend werden die genannten Lernphasen noch einmal als Zyklus gestaltet. Beispielsweise wird die Einstiegsphase ein weiteres Mal durchgeführt, damit die Motivation der Lerner für eine neue Sprachkomponente geweckt wird. Danach folgen dann die Präsentations- und Anwendungsphase, damit die Lerner sich mit den vermittelten Inhalten vertieft

befassen und sie später in verschiedenen Situationen anwenden. Dieses Modell für ist verschiedene Lerngruppen besonders geeignet, und zwar für die jungen Lerner, für diejenigen, die eines langsamen Lernrhythmus bedürfen, und für die Lerner, die den Inhalt in kleinen Schritten lernen möchten (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 110).

3.2 Theoretische Grundlagen zu den methodisch-didaktischen Unterrichtsprinzipien

Neben dem oben erwähnten Modell der Didaktischen Analyse sind die didaktischen Prinzipien ein weiterer wesentlicher Bestandteil zur Unterrichtsgestaltung. Bei der traditionellen Unterrichtsplanung wird vorher auf die großen methodisch-didaktischen Grundkonzepte zurückgeführt, wie die Grammatik-Übersetzungsmethode oder audiovisuelle Methode. Funk (2010, zit. n. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 26) vertritt die Ansicht, dass es keine Lehrmethode gibt, die zu allen Lernertypen bzw. -gruppen passt. Diese generellen groben Leitkonzepte sind nicht ausreichend für die moderne Deutschdidaktik. Die 1990er Jahre sind das letzte Jahrzehnt, in dem man mit diesen didaktischen Makrokonzeptionen den Unterricht plante (vgl. Bausch & Kasper, 1979 zit. n. Funk, 2010, S. 941-942). Gleichzeitig wird im Kreis der Fremdsprachendidaktiker über die „Post-Methoden-Ära“ gesprochen, die primär darauf abzielt, die kommunikativen Fähigkeiten der Lerner zu entwickeln. Einer der zentralen Punkte der Post-Methoden-Ära ist, dass man einzelne Unterrichtsmethoden in den entworfenen Lehrplan integrieren kann. In der Regel sollen mehrere Prinzipien nebeneinander im Unterricht eingesetzt werden. Jedes Prinzip unterstützt die anderen und kann nicht separat im Unterricht angewandt werden (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 30). In dieser Arbeit werden einige Prinzipien behandelt, die heutzutage Anwendung finden.

Das erste Prinzip ist die **Handlungsorientierung**. Im Alltag muss jeder Lerner in verschiedenen Gesprächssituationen kommunizieren. Um in den Gesprächssituationen erfolgreich zu kommunizieren, ist die Entwicklung der Produktions- und Rezeptionsfähigkeit ein zentrales Lernziel. Hierfür werden Aktivitäten in

einer bestimmten Reihenfolge durchgeführt, nämlich von den rezeptiven Aktivitäten bis zur produktiven Sprachhandlung (vgl. Funk, 2010, S. 943). Die bedeutendsten Merkmale dieses Prinzips sind die folgenden: Erstens spielen die Konfrontation mit den realitätsnahen Situationen eine große Rolle. Zweitens sollten die thematischen und inhaltlichen Gegenstände zum Land der Zielsprache passen. Drittens spielt die Authentizität der Situationen, in denen die Lerner agieren sollen, eine besondere Rolle. Viertens liegt der Fokus auf der erfolgreichen Kommunikation. Die sprachliche Korrektheit ist hingegen nur zweitrangig (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 27-28).

Das zweite Prinzip ist die **Kompetenzorientierung**. Der jeweilige Unterricht zielt darauf ab, dass die Kompetenzen der Lerner innerhalb des Lernprozesses entwickelt werden. Vor der Unterrichtsstunde musste in Lernzielen genau bestimmt werden, in welchen Themengebieten und inwiefern die Kompetenzveränderung am Ende der Unterrichtsstunde explizit bewertet wird. Dabei geht es primär um die Überprüfung des Fortschritts der prozeduralen Teilkompetenzen. Dazu gehört ebenfalls die Entfaltung der Hör- und Sprechfertigkeiten (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 28-29).

Der nächste Ansatz ist die **Aufgabenorientierung**. Um die Sprache in der authentischen Alltagskommunikation effektiv zu verwenden, gilt das Unterrichtszimmer als Schulungsort, in dem die Lerner die im Unterricht erworbenen Kommunikationsstrategien praktisch anwenden. Wichtig hierfür ist die Aufgabenstellung. Alle eingesetzten Lernaktivitäten im Unterricht gehen von der Aufgabe aus. Außerdem liegt das Hauptziel dieses Prinzips darin, die Schwierigkeiten in den vorgegebenen Aufgaben aufzulösen. Dieser Ansatz weist viele Vorteile auf. In erster Linie übernehmen die Lerner bei der Bearbeitung der Aufgaben eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund fördert dieses Prinzip ebenso die Lernerautonomie bzw. -sprachbewusstheit, indem die Lerner ihren eigenen Plan zur Lösung der vorgegebenen Arbeitsaufträge entwerfen und ausarbeiten. Anschließend werden die aufgetretenen Probleme beim Lernprozess und Strategien zur Fehlerkorrektur besprochen (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 30, 111).

Das vierte Prinzip, das **lernerorientierte** Prinzip, nimmt die persönlichen individuellen Anforderungen bzw. Sprachprofile der jeweiligen Lernergruppe zum Ausgangspunkt. In manchen Fällen lassen sich für jene Lernergruppe spezifische Materialien erstellen. Darüber hinaus erwähnt Ellis (2009, S. 140, zit. n. Funk, 2010, S. 945-946) auch die Wichtigkeit der sprachlichen Ausgangsdaten der jeweiligen Lerner. Ohne diesen Faktor besitzen die Lerner vielleicht kein ausreichendes mentales Lexikon, wenn sie zu jeder Sprachverwendungssituation passenden Wortschatz und passende Strukturen auswählen müssen. Ellis schlägt einen Ausweg vor, und zwar dass die Lerner auch am Prozess der Inhaltsauswahl teilnehmen. Eingeschlossen ist die Berücksichtigung verschiedener Unterrichtsaufgaben und -methoden. Die bereits ausgeführten Faktoren wirken sich positiv auf die Motivation der Lerner aus (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 29).

Unter dem **lerneraktivierenden** Prinzip versteht man, dass die Lerner sich mit den Lernthemen aktiv auseinandersetzen. Beispielhafte Aktivitäten sind Fragen und Rückschlüsse im Unterricht und die Selbstentdeckung der Sprachregeln. Die daraus resultierenden positiven Aspekte sind eine stärkere Motivation und eine bessere Lernkonzentration sowie bessere Lernresultate (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 29, 81).

Viele abwechslungsreiche Übungen bzw. Aktivitäten spornen die Lerner an, im Unterricht mit den gelernten sprachlichen Werkzeugen zusammenzuarbeiten. Die Verständigung über Menschen aus anderen Kulturen ist ein wichtiges Element für die entsprechende Reaktion bzw. den Meinungs austausch. Diese Eigenschaften entsprechen dem Prinzip der **Interaktionsorientierung**. Dieser Ansatz fördert die Kommunikationsfähigkeiten der Lerner, weil die Lerner normalerweise mit den anderen Leuten mündlich zusammenarbeiten müssen. Wichtig dabei sind die durch die Übungen ermutigten kommunikativen Handlungen, die den Erwerb neuer Informationen ermöglichen (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 29; Funk, 2010, S. 943).

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die **Inhaltsorientierung**. Bei dieser stehen die Inhalte im Fokus des Unterrichts. Im Allgemeinen lassen sich die Lehrinhalte in zwei unterschiedliche Gruppen einteilen, die normalerweise im Unterricht vermittelt werden, nämlich die Form und der Inhalt. Die Fokussierung auf die Form bzw. auf die inhaltslosen Unterrichtsaspekte bedeutet, dass die Lerner lediglich den grammatikalischen Aspekten Aufmerksamkeit schenken. Hingegen wird bei der Inhaltsfokussierung viel Wert auf die Sprachverwendung in den Situationen gelegt. Zum Konzept der Inhaltsorientierung gehört der zweite Fall des Lehrinhalts, nämlich die Fokussierung auf die bedeutungsvollen Inputs, die als Kerninhalt der Unterrichtsstoffe fungieren. In manchen Fällen werden die grammatischen Phänomene in die Aufgabenstellungen der Inhaltsfokussierung integriert. Am Beispiel der folgenden Arbeitsanweisung lässt sich zeigen: *„Letzte Woche – Was war gut, was war schlecht? Erzählt in der Klasse.“* Hier können wir sofort erkennen, dass das grammatikalische Thema des Vergangenheitstempus „Perfekt“ als Mittel zur Herstellung der mündlichen Aufgabe dient. Aber das flüssige Erzählen der Aktivitäten erfordert vorrangig einen ausreichenden und relevanten Wortschatz der Lerner, welcher bei der Beschäftigung mit den Unterrichtstexten nach und nach erworben und ausgebaut wurde. Diese Komponente spielt für die Bewältigung der Erzählaufgabe eine besondere Rolle (vgl. Funk, 2010, S. 943, 947).

Der Ansatz **interkulturelle Orientierung** fokussiert sich hingegen in erster Linie auf die kommunikativen Sprachhandlungen unter Berücksichtigung bestimmter kultureller Kontexte. In diesem Fall spielen die sprachlichen Erkenntnisse und Strategien zur erfolgreichen Bewältigung der Sprechsituationen eine erhebliche Rolle. Abgesehen von der Entwicklung des kognitiven Könnens mithilfe dieses Ansatzes ist vor allem die allmähliche Entfaltung der persönlichkeitsrelevanten Vermögensdimension, wie die Haltungen und Meinungen zu den fremden Kulturen, sehr wichtig. In diesem Sinne wird Wert darauf gelegt, dass die Lerner mit respektvollen, vorurteilsfreien und toleranten Äußerungen reagieren. Eines der wichtigsten Elemente dieses Prinzips sind die interkulturellen Inhalte. Sie führen dazu, dass Lerner sich über die eigene und fremde kulturelle Geprägtheit

im Klaren sind (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, & Mohr, 2013, S. 30, 118). Aus diesem Grund spielen interkulturelle Themen, in Bezug auf das bereits erwähnte inhaltsorientierte Prinzip, eine besonders wichtige Rolle, denn das interkulturelle Wissen der Lerner dient als Grundlage des mündlichen Austauschs. Ein deutlicher Vorteil liegt darin, dass die Lerner nicht so viele weitere Informationen zu den kulturellen Aspekten zu suchen brauchen. Die Erkenntnisse der Lerner über die Kultur des Herkunftslands und die Kultur Deutschlands sollen abgerufen werden. In diesem Kapitel wurden die integralen Bestandteile zur Gestaltung der Unterrichtseinheit behandelt. Verschiedene Ansätze der Unterrichtsphasen bzw. Prinzipien wurden erläutert. Im nächsten Teil werden die in dem zweiten und dritten Kapitel bereits erläuterten Theorien auf die Analyse der authentischen Sprachdaten im ausgewählten Korpus angewandt.

KAPITEL IV

Korpusuntersuchung

4.1 Korpusbeschreibung

Das Korpus „Plattform Gesprochenes Deutsch“⁴ enthält insgesamt 101 Gespräche, die bereits nach Kommunikationssituation sortiert sind. Es handelt sich dabei sowohl um institutionelle als auch um informelle Kommunikation, z. B. Familiengespräche, Arztgespräche usw. Die Gesamtdauer aller Gespräche beträgt ungefähr sechs Stunden. Darüber hinaus variiert die Sprecheranzahl und reicht von zwei bis sechs Personen. Die in dieser Arbeit verwendete Transkription folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT2).

4.2 Untersuchungsvorgehen

Das Untersuchungsvorgehen besteht aus drei Arbeitsschritten.

Der erste Untersuchungsprozess geht von der Sortierung der Gespräche aus. Insgesamt stehen im Korpus, wie oben bereits erwähnt, 101 Gespräche zur Verfügung. Nach der Datensortierung können nur 82 Gespräche analysiert werden, denn die Informationen in 19 Transkriptionen sind unvollständig. Aufgrund des Urheberrechtsproblems, das nach der Korpuserstellung aufgetreten ist, bleiben sie außer Betracht.⁵ Letztendlich werden nur 81 Transkripte in Betracht gezogen, da eines davon auf der schweizerdeutschen Sprachvariante beruht. Aufgrund der niedrigen Anzahl des schweizerdeutschen Transkripts bringt das kein gültiges Forschungsergebnis hervor.

In dieser Untersuchung werden insgesamt 14 Merkmale berücksichtigt, nämlich sieben phonetischer Natur, und sieben syntaktischer Natur. Bei den sieben phonetischen Merkmalen handelt es sich um Apokope (AP)⁶, Assimilation (AS), Enklise (EK), Verkürzung der Endsilbe (VE), Synkope (SK), Plosive mit

⁴ Dieses digitale Korpus kann unter <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> abgerufen werden.

⁵ Ich habe oftmals versucht, die zuständige Person dieses Projekts zu kontaktieren, damit ich den wahren Grund der Ausgrenzung der 19 Transkriptionen Bescheid weiß.

⁶ Die in Klammern stehenden Abkürzungen werden in der Tabelle 4 verwendet.

überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung (FamB) und Sprachmischung oder Code-Mixing (CM). Die sieben syntaktischen Merkmale sind Ellipse (EL), *weil* mit Verbzweitstellung (WV2), Linksversetzung (LV), Rechtsversetzung oder Nachtrag (RV), Ausklammerung (AK), Abbruch und Wiederholung (AmW) und Abbruch und Korrektur oder Neuanfang (AmK).

Im zweiten Schritt werden typische gefundene gesprochensprachliche Merkmale mithilfe verschiedener Farben markiert. Jede Farbe steht für jedes sprachliches Phänomen. Die Zuordnung zwischen den Farben und den sprachlichen Phänomenen wird in der folgenden Tabelle illustriert.

Farben	Phänomene
gelb	Apokope (AP)
hellgrün	Assimilation (AS)
lila	Verkürzung der Endsilbe (VE)
blau mit weißen Buchstaben	Synkope (SK)
rotbraun mit weißen Buchstaben	Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung (FamB)
dunkelgrün mit weißen Buchstaben	Ellipse (EL)
grün	weil mit Verbzweitstellung (WV2)
hellgrau	Rechtsversetzung (RV)
schwarz mit weißen Buchstaben	Linksversetzung (LV)
hellblau	Ausklammerung (AK)
dunkellila mit weißen Buchstaben	Abbruch und Wiederholung (AmW)
dunkelblau mit weißen Buchstaben	Abbruch und Korrekturen oder Neuanfang (AmK/AmN)
dunkelgold	Code-Mixing (CM)
rot	Enklise (EK)

Tab. 3 Zuordnung zwischen den Farben und den zu untersuchenden Merkmalen

Im dritten Arbeitsschritt wurden sämtlich 14 Phänomene, wie in der obigen Tabelle dargestellt wird, manuell markiert und aufgezählt.

4.3 Untersuchungsergebnisse

Nach der Datenanalyse ergibt sich folgendes Resultat:

Kommunikations-situationen	AP	AS	EK	VE	SK	FAmB	EL	WV2	RV	LV	AK	AmW	AmK/ AmN	CM
Telefongespräche	29	2	0	9	2	1	1	3	0	0	2	2	2	0
Medizinische Kommunikation	547	50	34	199	39	0	34	10	0	0	6	39	12	0
Hochschulkommunikation	379	27	8	117	28	1	29	13	0	0	2	8	7	0
Bezahlvorgänge	57	22	0	51	6	3	5	0	0	0	0	2	2	0
Gespräche in Behörden/ Verwaltung	94	6	0	24	11	0	11	1	0	0	1	0	2	0
Kommunikation im Dienstleistungssektor	312	34	2	92	16	5	53	11	0	0	3	19	9	2
Familiengespräche	480	83	16	123	34	0	106	21	0	0	2	16	13	1
Tischgespräche	7	0	0	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamtzahl	1.905	224	60	620	137	11	239	59	0	0	18	86	47	3

Tab. 4 Zusammenfassende Forschungsergebnisse in Gesamtzahl

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im phonetischen Bereich **die Apokope, die Verkürzung der Endsilbe und die Assimilation** am frequentesten sind. An erster Stelle steht die Apokope. Insgesamt taucht sie 1.905 Mal auf. Die Verkürzung der Endsilbe belegt den zweiten Platz. Sie lässt sich insgesamt 620 Mal nachweisen. Auf dem dritten Platz steht schließlich die Assimilation. Sie taucht insgesamt 224 Mal auf.

Auf dem Gebiet der Syntax lassen sich **die Ellipse, der Abbruch und die Wiederholung** und **weil mit Verbzweitstellung** am häufigsten nachweisen. Den ersten Platz belegt die Ellipse, die insgesamt 239 Mal auftaucht. An zweiter Stelle steht das Merkmal Abbruch und Wiederholung. Es ist insgesamt 86 Mal zu finden. Auf dem dritten Platz steht das Phänomen, weil mit Verbzweitstellung, das 59 Mal vorkommt.

Um die Vorkommenshäufigkeit jedes Merkmals zu illustrieren, werden die in der Tabelle unter „Gesamtzahl“ genannte Auftrittshäufigkeit Daten in Prozentzahlen umgerechnet und unter anderen Phänomenen in demselben Bereich verglichen. Der prozentuale Vergleich wird in beiden Kreisdiagrammen folgendermaßen aufgeführt.

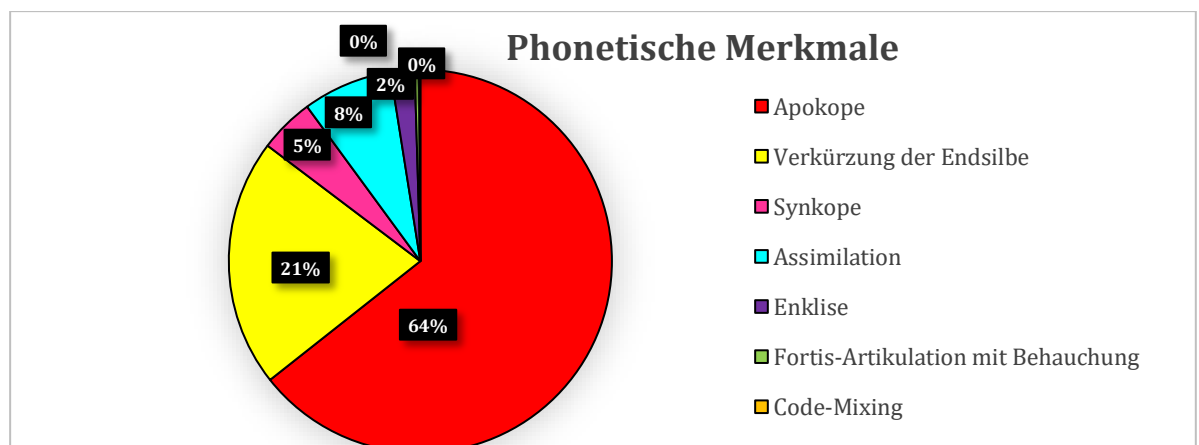


Abb. 3 Vergleich der Phänomeshäufigkeit im phonetischen Bereich
(die Angaben sind in Prozentanzahl)

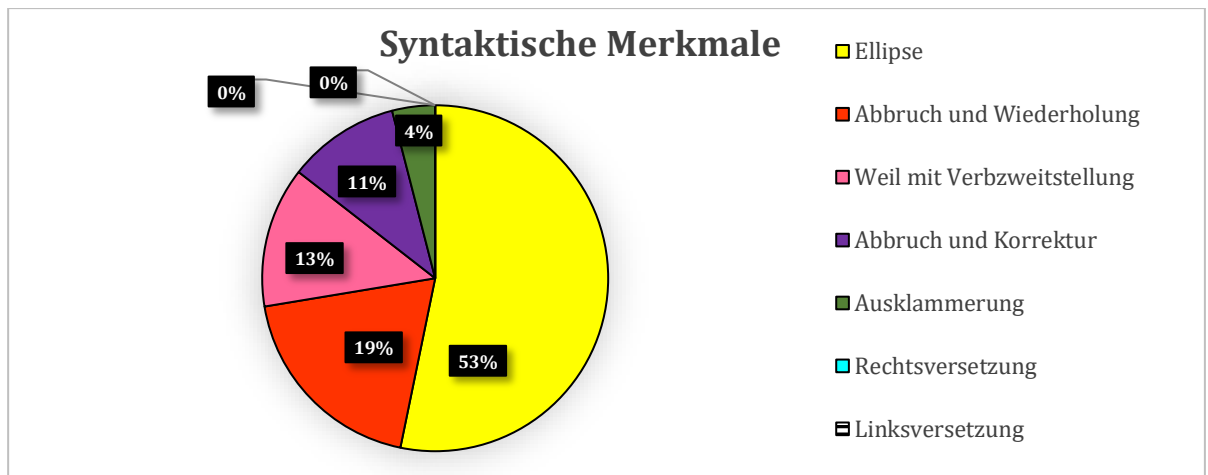


Abb. 4 Vergleich der Phänomeshäufigkeit im syntaktischen Bereich
(die Angaben sind in Prozentanzahl)

Die Auswertung der Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Phänomene zeigt, dass sich die beiden eingangs aufgestellten Hypothesen nur teilweise bestätigen. Die erste Hypothese lautete: Die gesprochen sprachlichen phonetischen Besonderheiten sind Apokope, Assimilation und Synkope. Die zweite Hypothese lautete: Die gesprochen sprachlichen syntaktischen Besonderheiten sind Subjektellipse, Ausklammerung und eine Wortstellung, die den Regeln der geschriebenen Sprache nicht entspricht. Im Bereich der Phonetik treten Apokopen und Assimilationen der Hypothese entsprechend sehr häufig auf und belegen im Korpus Platz 1 und 2. Jedoch treten Synkopen weniger häufig auf als vermutet. Sie liegen mit 5 Prozent auf Platz 4. Hingegen tritt die Verkürzung der Endsilbe entgegen der Hypothese häufiger auf (21%).

Im Bereich der Syntax taucht hingegen die Ellipse der Hypothese entsprechend sehr häufig auf und belegt im Korpus Platz 1. Jedoch tritt die Ausklammerung weniger häufig auf als vermutet. Sie liegen mit 4 Prozent auf Platz 5. Hingegen tritt Abbruch und Wiederholung entgegen der Hypothese häufiger auf (19%).

4.4 Ursachen der jeweiligen Sprachphänomene

Ziel dieses Teilkapitels ist zu erörtern, wie es zur Entstehung der jeweiligen Spracherscheinungen kommt. Im Kapitel zum Forschungsstandes wurde bereits Schwitalla (2012) zitiert. Er nennt zwar die Wesensmerkmale gesprochener Sprache, liefert jedoch keine näheren Erklärungen, wie es zu den Merkmalen kommt. Aus diesem Grund erläutere ich nachfolgend, was die Ursachen der identifizierten phonetischen Merkmale sein könnten. Die Überlegungen zu den phonetischen Merkmalen basieren auf unterschiedlichen linguistischen Theorien, jene zu den syntaktischen Merkmalen hingegen auf dem Modell „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ von Ágel und Hennig (2006).

Das Modell „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ besteht insgesamt aus 89 Kriterien, die die Auswertung der Merkmale im syntaktischen Gebiet abdecken. Aber die meisten aufgelisteten Kriterien beziehen sich nicht auf im Korpus aufgefundene Sprachphänomene. Deshalb filtere ich nur jene 24 Subkriterien heraus, die für die Ursachenuntersuchung relevant sind. Diese 24 Kriterien stammen aus vier Bereichen, nämlich Rollen-, Zeit-, Situationsparameter und Parameter des Mediums.

Im Folgenden sind die ausgewählten Kriterien aufgelistet, die relevant für die Untersuchung der im Korpus ausgetretenen Phänomene sind.

1. Rollenparameter

	NÄHE	DISTANZ
UNIKOM 1	P-R-Rollendynamik (Dialogizität)	P-R-Rollenstabilität (Monologizität)
UNIDIS 1	Interaktivität/Kotextualität (interaktive Diskursgestaltung)	Eigenaktivität/Egotextualität (eigenaktive Diskursgestaltung)
UNIVER 1b	P-mit-R-Sequenzierung	P-ohne-R-Sequenzierung
UNIMERK1b	Negativsequenzierung (Projektionsstörungen auf Grund von Unterbrechungen)	-

UNIVER 1c	P-mit-R-Engführung der Orientierungen	P-ohne-R-Kontextualisierung
UNIMERK1c	Kontakt-/Engführungssignale Wiederaufnahmen aggregative Präzisierung (Ausklammerung)	- - -

2. Zeitparameter

	NÄHE	DISTANZ
UNIKOM 2	P-R-Zeitgebundenheit (on-line-Gedächtnis und Aufmerksamkeitsfokus) [= psychische Nähe]	P-R-Zeitfreiheit (off-line-Gedächtnis und Aufmerksamkeitsfokus) [= psychische Distanz]
UNIDIS 2	Planung zeitgleich mit P (spontane Diskursgestaltung)	Planung vor P (planende Diskursgestaltung)
UNIVER 2a	aggregative Strukturierung (Aggregatraum) ohne Beeinflussung der Projektionsstruktur	integrative Strukturierung (Systemraum)
UNIMERK 2a	aggregative Strukturen aggregative Strukturen am Satzrand (freies Thema, Links- und Rechtsversetzung, Ausklammerung, Nachtrag)	integrative Satzstrukturen
UNIVER 2b	aggregative Strukturierung mit Beeinflussung der Projektionsstruktur	-
UNIMERK 2b	aggregative Diskurseinheiten (Anakoluth, Apokoinu, Kontamination, Satzverschränkung)	integrative Diskurseinheiten
UNIVER 2c	on-line-Reparaturen	off-line-Reparaturen
UNIMERK 2c	Wiederholungen, Korrekturen, Korrektursignale	Einfachnennungen
UNIVER2d	einfache Verfahren der Einheitenbildung	komplexe Verfahren der Einheitenbildung
UNIMERK 2d	kürzere Diskurseinheiten parataktischere Diskurse	längere Diskurseinheiten hypotaktischere Diskurse

3. Situationsparameter

	NÄHE	DISTANZ
UNIKOM 3	P-R-raumzeitgebundener P-R-Horizont (Situationsverschränkung) [= physische Nähe]	P-R-raumzeitfreier P-R-Horizont (Situationsentbindung) [= physische Distanz]
UNIDIS 3	P-R-raumzeitgebundene Referenz (deiktische Diskursgestaltung)	P-R-raumzeitfreie Referenz (symbolische Diskursgestaltung)
UNIVER 3c	empraktische Informationsstrukturierung	symbolische Informationsstrukturierung
UNIMERK 3c	Topikellipsen	Vorfeldbesetzung durch expletives es

4. Parameter des Mediums

	NÄHE	DISTANZ
UNIKOM 5	P und R von Phonischem (Phonizität)	P und R von Graphischem (Graphizität)
UNIDIS 5	Bidimensionalität (segmental- prosodische Diskursgestaltung)	Monodimensionalität (segmentale Diskursgestaltung)
UNIVER 5a	globale Informationsstrukturierung	modulare Informationsstrukturierung (Kompensationsverfahren)
UNIMERK5a	Hervorhebungsakzent	Hervorhebung durch Wortstellung

Tab. 5 Auflistung der ausgewählten Parameter der Nähesprache
im Vergleich zur Sprache der Distanz

4.4.1 Ursachen der phonetischen Merkmale

Im Folgenden werden die phonetischen Merkmale analysiert.

118 JM: [oke DANN wär s ja gut;][also ne (muss ich jetzt nochmal sagen);]
 119 IH: [die passt natürlich jetzt toll zu den Sachen;][die se ANhaben.][[also die find ich] jetzt für den alltag gar nich SCHLECHT,]
 120 [auch wenn se schon so] [(xxx xxx XXX xxx) also das äh]

Abb. 5 Beispiel für die Apokope

In Abbildung 5 lassen sich zwei Subtypen der Apokope ausmachen. Der Auslaut des konjugierten Verbs in der 1. Person Singular wird getilgt, z.B. in den gefundenen Wörtern *find* oder *wär*. In diesem Fall handelt es sich um den Wegfall eines Schwa-Lauts am Silbenende. Zweites ist die Auslassung des [t] Lauts an der Silbenkoda festzustellen, und zwar bei den Adverbien *nich* und *jetz*. Zur Begründung kann das Sonoritätsprinzip herangezogen werden. Der Laut [ə] lässt sich phonologisch als Reduktionsvokal definieren. Dementsprechend wird der Laut normalerweise nicht betont. Manchmal wird er auch gar nicht artikuliert, insbesondere wenn er am Wortende vorkommt, da der Sprecher diesen Laut nachlässig ausspricht. Analog dazu kann der Laut [t], wenn er sich im Auslaut befindet, auch beim schnellen Sprechen einfach wegfallen, wie es im obigen Beispiel bei den Adverbien *nich* und *jetz* der Fall ist. Die Begründung hierfür kann der Sonoritätsskala von Jespersen (1904, zit. n., Noack, 2010, S. 60) entnommen werden.

Die Sonoritätsskala von Jespersen lässt sich entnehmen, dass der Laut [t] sich phonetisch als stimmloser Plosiv charakterisieren lässt. Das entspricht dem Wert 0, was bedeutet, dass dieser Laut fast keine Schallfülle hat. Dies kann als ein Grund dafür angeführt werden, dass dieser Laut beim alltagssprachlichen Sprechen nicht artikuliert wird. Die zweite Erläuterung des Phänomens *Apokope* besteht darin, dass die grammatische Markierung als Interpretationshilfe dient. Aufgrund der grammatischen Kontextualisierung durch andere Elemente wie das Satzsubjekt *ich* ist das Schwa im Auslaut des Wortes *finde* in Zeile 119 weglassbar.

Der andere Grund dafür, dass bei den beiden Adverbien *nicht* und *jetzt* der [t]-Laut nicht artikuliert wird. Auch wenn der Laut [t] im Auslaut wegfällt, sind die beiden Adverbien noch klar erkennbar. Daher kann der Hörer sofort verstehen, was eigentlich gemeint ist. Aus oben bereits genannten Gründen ist die Apokope das am häufigsten auftretende Merkmal im Bereich der Phonetik. Der wichtigste Grund ist, dass die Apokope verschiedene Wortklassen betrifft, z.B. insbesondere das konjugierte Verb des Satzes, dessen Vorkommenhäufigkeit beim Gebrauch in alltäglichen Gesprächen sehr hoch ist.

0612 MS [minimal]: also natürlich is n regelmäßiger konsum von
zigaretten schlimmer|

0572 MS [minimal]: ja es is so n bisschen das risiko der
pille|

0573 MS [minimal]: da müsste man (0.5) äh einmal n paar
risikofaktoren abklären|

Abb. 6 Beispiele für die Verkürzung der Endsilbe

Das zweithäufigste Phänomen im Bereich der Phonetik ist die Verkürzung der Endsilbe. Dieses Merkmal passiert am häufigsten bei Artikeln, sowohl bei definiten als auch bei indefiniten Artikeln. In Abbildung 6 handelt es sich bei dem transkribierten Phon [n] in Zeile 612 um die verkürzte Form des unbestimmten Artikels *ein*. Zu dieser Erkenntnis gelangt man, das Wissen über die deutsche Grammatik, genauer gesagt die Wortstellung im Satz und die Kongruenz zwischen dem deklinierten Adjektiv und dem folgenden Substantiv, hier *regelmäßiger* und *Konsum*.

Dasselbe Phänomen betrifft die Adverbien wie *ein bisschen* oder *ein paar* in den Zeilen 572-573. Das Wort *ein* ist hier jeweils zu [n] gekürzt. Die Kontextualisierung erfolgt durch andere sprachliche Mittel in demselben Element, und zwar durch die nachfolgenden Wörter *bisschen* oder *paar*. Durch diesen Kontext weiß man genau, wofür das verkürzte [n] steht.

032 AP: [(lacht) (1.2)]nein (.) DAS auf jeden [Fall,]hamm_se
 schon mal eine EINgenommen?

079 PT: so und jetzt versUCHSt_e mal,

Abb. 7 Beispiele für die Assimilation

An der dritten Stelle steht die **Assimilation**. Häufig vorgefunden ist die progressive Assimilation vom Verb *haben*, die vielfach als [ham] ausgesprochen wird. Die explizit ausgesprochene Endsilbe [bən] wird verkürzt und assimiliert. Die Hauptursache besteht darin, dass der Artikulationsort von den Lauten [b] und [m] sehr nah beieinander liegt. Daher wird diese Art der Assimilation „Kontaktassimilation“ genannt (vgl. Noack, 2010, S. 46). Ein anderes Assimilationsphänomen findet sich bei dem nachfolgenden [zə]. Diese Assimilation lässt sich ähnlich begründen wie die soeben erläuterte Kontaktassimilation in der Endsilbe [bən]. Der Reduktionsvokal [ə] liegt näher an dem Laut [a], wie er in der vorausgehenden Silbe [ham] vorkommt, als an dem Explizitlaut [i:]. Deshalb wird dieser Laut abgeschwächt und an den vorangegangenen Laut assimiliert. Solange der Rezipient die komplette Konstruktion hört, schlussfolgert er aus der Struktur des Tempus Perfekt, dass diese beiden verkürzte Formen aus der Phrase *haben sie* stammen.

Bei einem ebenfalls häufig vorkommenden Typen von Assimilation werden verschmolzen das konjugierte Verb und das konsekutive Personalpronomen miteinander. Eine Folge ist, dass der enklitische Vokal im konjugierten Verb der 2. Person Singular, wie in der Abbildung 7 zu sehen, abgeschwächt und an den abzuschwächenden vorherigen Laut angeglichen wird. In diesem Fall wird der Laut [ʊ] zu [ə] umgewandelt. Dies passiert, wenn man so schnell spricht, dass die Qualität des [ʊ]-Lauts innerhalb der Sprechzeit reduziert wird. Insbesondere ist dies der Fall, wenn sich der [ʊ]-Laut am Silbenendrand befindet. Die silbenphonologische Theorie besagt, dass die Silbenkoda eine geringere Sonorität aufweist als der Nukleus (vgl. Noack, 2010, S. 61).

040 AP: [und] **die** gleich ich eben ab (-). [ja?]öhm (.) haben
 sie irgendwelche **ANder_n** medikamente?
 041 KU: nein (.) nur die PILle.
 042 AP: oKE:.
 043 ich **mein** **GRAD** nur grunderkrankungen;
 518 OB: das **be()** übersetzt **letzendlich** |
 519 OB: (0.5)

Abb. 8 Beispiele für die Synkope

Das nächste lautliche Phänomen ist die **Synkope**. Dieses Phänomen lässt sich ähnlich begründen wie auch die Phänomene Apokope und Aphärese. Am häufigsten entfällt der Schwa-Laut innerhalb eines Wortes. Der Musterfall ist das Wort *andern*. Dabei entfällt das Schwa in der letzten Silbe. Auch der Schwaverlust am Anlaut ist nicht ausgeschlossen. Ein Beispiel dafür ist das Wort *grad*, dessen reduzierter Vokal auflösbar ist.

Eine andere Art der Synkope besteht in der Vereinfachung der Konsonantensequenzen. Im Beispiel in der Abbildung 8 wird der Laut [t] in der Wortmitte des Wortes *letzendlich* nicht artikuliert. Dies lässt sich damit begründen, dass der Laut einen niedrigen Sonoritätsgrad hat. Wenn er an den Laut [s] angrenzt, wird er häufig ignoriert, weil der Laut [s] einen höheren Sonoritätswert hat. Nach Jespersens Skala besitzt der stimmlose Frikativlaut [s] den Wert 1.

Obwohl ein Laut im Wort entfällt, geben andere Komponenten in derselben Einheit Deutungshinweise. Beispielsweise ist das Wort *andern* vor dem Substantiv *Medikamente* platziert. Deswegen kann der Hörer erraten, dass es sich bei diesem Wort um das Adjektiv *anderen* handelt.

032 [lei]der **gibts** nur in ZWÖLfer gebinden (.) °h.
 099 dann **würd** **ichs** eher auf VIER wochen verschieben;

Abb. 9 Beispiele für die Enklise

Die Ursache für das Auftreten des nächsten Phänomens, der **Enklise**, liegt vornehmlich im schnellen Sprechen. Dabei lässt sich das Entstehen der Enklise auf die Sonoritätshierarchie zurückführen. Eine Enklise zeichnet sich dadurch aus, dass die quantitative Eigenschaft eines Lauts abnimmt und sich der nachfolgende

verkürzte Laut an den vorigen Laut angleicht. In den beiden Beispielen in Abbildung 9 wird der Laut [s] jeweils verkürzt und an die vorherigen Silben [gɪpt] bzw. [ɪç] angeglichen wird. Eine mögliche Begründung für das Auftreten der Enklise im ersten Beispiel (Zeile 32) ist, dass das verkürzte Pronomen *es* ein Teil der Kollokation *es gibt* ist. Andererseits verweist es auf keine im Text wichtigen Informationen. Der Sprecher des Satzes in Zeile 99 verwendet eine Proform, weil er sich sicher ist, dass die anderen Gesprächspartner bereits wissen, auf welches Thema das Pronomen *es* verweist.⁷

19 DN: ahm dann muss ich einmal überLEgen **donnerstag**,
 20 DN: SECHzehn uhr nachmittags;
 21 DN: das **wär** SUpEr.
 22 TH: **jetz** **donnersTACH**?

Abb. 10 Beispiele für Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung

Als Nächstes werden **Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung** behandelt. Die Silbe [təχ] in Zeile 22 wird überbetont ausgesprochen, da sie als bedeutende Auskunft betrachtet wird.⁸ Die emphatische Artikulationsweise wird mittels Großschreibung verdeutlicht. Weshalb es zu besagter Fortis-Artikulation bei Plosiven kommt, lässt sich anhand des folgenden Schemas erklären.

⁷ In diesem Fall steht das Pronomen *es* für den bereits bekannten Termin der Impfung.

⁸ Bei dem Gespräch handelt es sich um ein Terminvereinbarungsgespräch, das eine Patientin mit einer Zahnarzthelferin führt. Der Wochentag ist somit von zentraler Bedeutung für den Gesprächsinhalt. Später überlegt die Patientin, ob sie am vorgeschlagenen Wochentag Zeit hat. Aus diesem Grund wird dieser wichtige Teil stark akzentuiert.

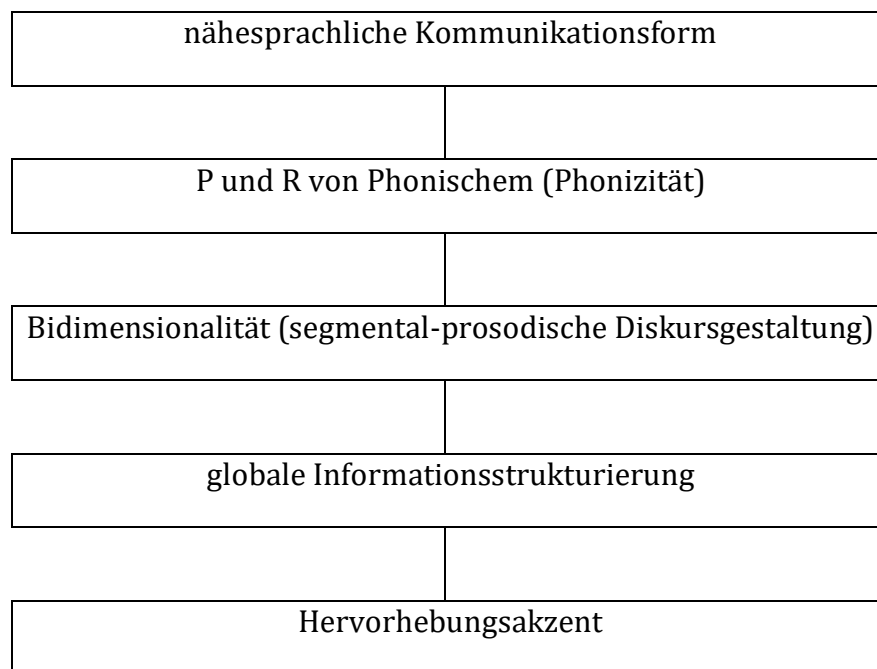


Abb. 11 Diagramm zur Analyse des Phänomens Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung

Plosive mit überstarker Fortis-Artikulation mit Behauchung sind das einzige Merkmal im phonetischen Bereich, das mithilfe des Modells „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ ausgewertet werden kann. Die für diese Spracherscheinung herangezogenen Auswertungskriterien gehören zum Parameter des Mediums. Auf der obersten Ebene wird hervorgehoben, dass es sich um ein spezielles Phänomen der gesprochenen Sprache handelt. Auf der zweiten Stufe steht P und R von Phonischem. Die Phonizität deutet darauf hin, dass die Stimme das einzige Vermittlungsmittel ist. Des Weiteren spielen für das Gesprochene die prosodischen Eigenschaften eine bedeutende Rolle. Da eine Aussage in der gesprochenen Sprache nicht anhand derselben Methoden wie im Geschriebenen, beispielsweise anhand von markierter Wortstellung, hervorgehoben werden kann, fungiert die Prosodie als Darstellungshilfe. Die Hervorhebung einer Silbe ist eine Technik zur Informationsgliederung. Im Gegensatz dazu muss Gliederung der Informationen in der Distanzkommunikation durch die Instrumente der geschriebenen Sprache erfolgen, z. B. durch Interpunktion und Spatien.

148 NK: aber das **is** bisschen **TOO much**; finden sie [**NICH** des **is**
]

Abb. 12 Beispiel für die Sprachmischung

Die letzte phonetische Erscheinung ist die **Sprachmischung**. Sie taucht in diesem Korpus kaum auf. Ein Beispiel ist das Wort *too much* in Abbildung 12. Der Grund für das Auftauchen des englischen Ausdrucks besteht möglicherweise darin, dass das Englische großen Einfluss auf die individuelle Wortwahl des Sprechers ausübt. Dieser Sachverhalt rekurriert auf die persönlichkeitsbezogenen Faktoren.

4.4.2 Ursachen der syntaktischen Merkmale

Der nächste Teil befasst sich mit der Analyse der syntaktischen Phänomene. In diesem Bereich sind insgesamt sieben sprachliche Erscheinungen zu untersuchen. Neben den vorgefundenen Befunden ist die Auswertung der Gründe ebenso von Bedeutung. Die Baumdiagramme zur Ursachenanalyse der jeweiligen syntaktischen Phänomene in dieser Arbeit wurden in Anlehnung der ausgewählten Einzelfaktoren des Modells „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ von Ágel und Hennig (2006) (siehe Kap. 4.4) erstellt. Wie folgt werden die Untersuchungsergebnisse der syntaktischen Erscheinungen und ihre Rechtfertigungen erörtert.

015 AP: die norMA:le pille **die** wirkt dann einfach noch nicht,
016 also beziehungsweise nicht MEHR,
017 man sagt immer wenn man **die** verGESsen hat?
018 KU: [mh (-) JA,]
019 und das (.) auch der [erste TA:G qua:si;]
020 AP: GILT als vergessen, °h ä:hm (--) dann ist der SCHUTZ
erst wieder regulär nach sie:ben tagen da.
021 KU: [MH_hm.]oKE:;
022 AP: na und es gibt ähm zwei verSCHIEdene pillen danach,
023 KU: [mh_HM?]
024 [es gibt] einmal **die** die für DREI tage wirkt,
025 oKE,
026 AP: da sind wir jetzt NATürlich drüber,
027 KU: mh. [oke:,]
028 AP: aber es gibt auch **EIne** die für fünf tage [wirkt.]na (-
) und **die** kann man dann auf JEdem fall einnehmen,

Abb. 13 Beispiele für Ellipsen

Auf dem ersten Platz steht die Ellipse. Am häufigsten taucht die Topikellipse auf. Im Falle der Topikellipse besteht in der Regel eine Beziehung zwischen dem Artikel und dem Substantiv. Wie in Abbildung 13 dargestellt, entfällt das Nomen mehrfach. Das Thema dieses Gesprächs wird nur einmal explizit erwähnt, nämlich die Antibabypille. Im Folgenden werden die Gründe hierfür genannt.

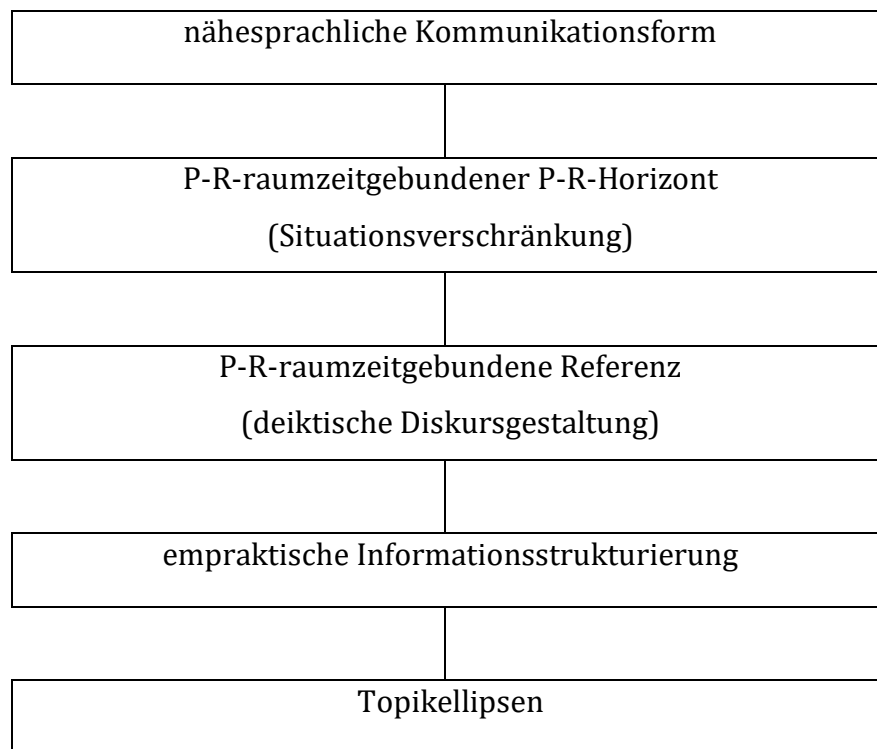


Abb. 14 Diagramm zur Analyse des Phänomens Ellipse

Die Entstehung einer Ellipse lässt sich vorwiegend mittels des Situationsparameters erörtern. Auf der allerersten Ebene steht, dass das analysierte sprachliche Merkmal typische Eigenschaften der Nähesprache aufweist. Auf der zweiten Ebene wird festgestellt, dass die beiden Kommunikationsteilnehmer, nämlich der Produzent und Rezipient, sich in derselben Situation befinden. Der Situationskontext wird somit bereits eingeschränkt: Alle Teilnehmer im Gespräch verstehen sich gut über das Gesprächsthema. Aus diesem Grund ist es möglich, dass solche Elemente weggelassen werden, weil den Kommunikationspartnern bereits klar ist, worüber sie sich unterhalten. Die Wiedergabe der kompletten Struktur wie in der Schriftsprache ist nicht obligatorisch, da andere Gesprächskontexte als Deiktika fungieren. Aus diesem Grund wählen im Hinblick auf das Verfahren zur Diskursgestaltung die beiden am in Abbildung 13 wiedergegebenen

Gespräch Beteiligten die Methode der Empraxis⁹. Dabei ist die Nennung beider Teile, nämlich des Artikels und des nachfolgenden Substantivs, unnötig, denn durch verschiedene systemlinguistische Elemente wird die fehlende Funktion substituiert. In diesem Fall übernimmt der Artikel diese ausschlaggebende Rolle. Er illustriert das grammatische Geschlecht des Substantivs. Beide Formen des Artikels, sowohl *eine* als auch *die*, verweisen auf das Konversationsthema.

Auf dem zweiten Platz hinsichtlich des syntaktischen Phänomens steht **Abbruch und Wiederholung**.

271 OB: was macht s schwer nachts ein einzuschlafen|

Abb. 15 Beispiel für Abbruch und Wiederholung

Im Beispiel aus Abbildung 15 fällt es dem Sprecher zunächst schwer, seinen Satz adäquat fortzusetzen. Die Repetition des Wortes „ein“ macht dies deutlich, bevor er auf die Idee kommt, den Satz mit einer Infinitivkonstruktion zu beenden. Obschon das abgehackte Sprechen eine natürliche Sprechweise eines Menschen ist, lässt es sich mit unter Bezugnahme sprachwissenschaftlicher Grundlagen, dargestellt in Abbildung 16, erklären.

⁹ Unter „Empraxis“ versteht man literarisch eine Diskursschaffungsmethode, bei der die Körpersprache die bedeutendste Rolle spielt. Somit ist diese Art der Sprachverwendung auf situationsbedingte Faktoren angewiesen.

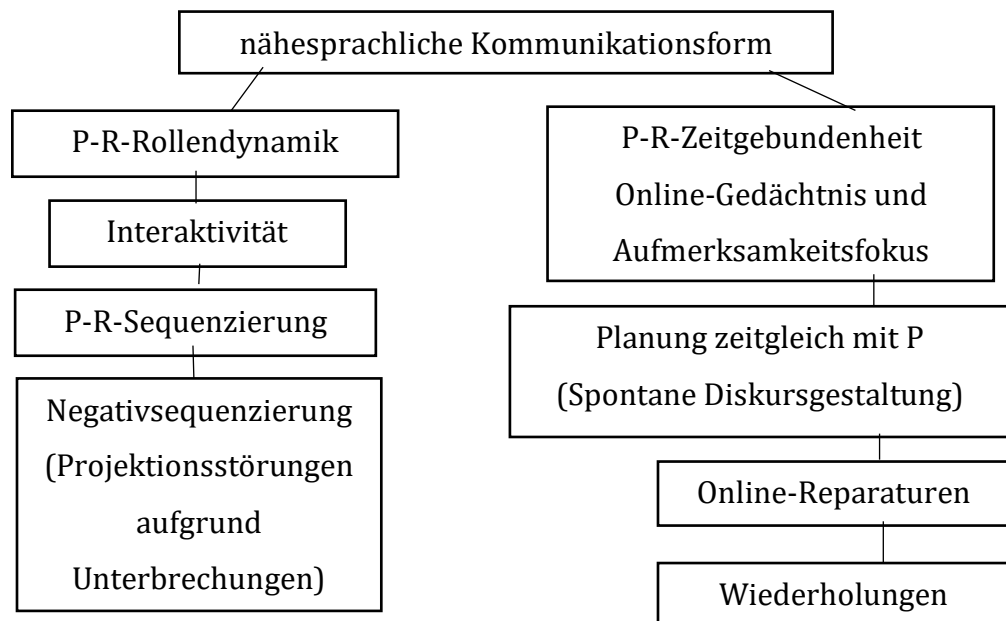


Abb. 16 Diagramm zur Analyse des Phänomens Abbruch und Wiederholung

Zur Analyse des Phänomens Abbruch und Wiederholung bedarf es zweier Parameterbereiche, und zwar des Rollen- und des Zeitparameters. Auf der obersten Stufe steht, dass das zu analysierende Phänomen typisch für die Nähesprache ist. Ab der zweiten Stufe erfolgt eine Untergliederung in zwei Teilbereiche. Auf der linken Seite weisen sich die Rollenparameter auf. Hingegen tauchen rechts die zeitlichen Parameter auf. Der erste Parameter, der auf der linken Seite steht, ist der Parameter der Rolle. Er steht somit auf der zweiten Stufe. Für die gesprochene Sprache liegt es nahe, dass beide Kommunikationsteilnehmer ihre Meinungen ständig miteinander austauschen. Auf diese Weise entsteht eine Dynamik zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten. Auf der dritten Stufe wird die Interaktivität der Unterhaltung als Charakteristikum der mündlichen Diskursgestaltung genannt. Das daraus resultierende Verfahren, die P-R-Sequenzierung, steht auf der vierten Stufe. Jedes Mal, wenn ein Kommunikationsteilnehmer eine Äußerung tätigt, muss der Rezipient währenddessen die erhaltenen Informationen im Gedächtnis strukturieren. Falls die Informationen so schnell oder viele sind, dass das Gehirn des Rezipienten sie nicht verarbeiten kann, führt dies dazu, dass der Sprecher in seinem Redefluss unterbrochen wird.

Die Analyseparameter, die sich auf den Aspekt der Zeit beziehen, sind auf der rechten Seite vorzufinden. Auf der zweiten Stufe steht hier der Parameter P-R-Zeitgebundenheit. Das heißt, dass die beiden Gesprächsteilnehmenden gleichzeitig anwesend sind. Deswegen schenken sie dem gleichen Gesprächsgegenstand ihre Aufmerksamkeit. Es besteht daher das Risiko, dass der Sprecher kein Wort innerhalb der Nachdenkzeit abrufen kann. Dementsprechend muss er in der Zwischenzeit eine Reparatur vornehmen. Die Wortwiederholung ist hierbei als eines der Problembehandlungsverfahren anzusehen, bis er das gesuchte Wort finden kann.

030 weil also ich k hab zu ihren öffnungszeiten da nie zeit
vorBEIzukommen,

Abb. 17 Beispiel für weil mit Verbzweitstellung

Die dritthäufigste Erscheinung ist das Phänomen **weil mit Verbzweitstellung**. Bevor eine Begründung für das häufige Vorkommen dieses Phänomens hervorgebracht wird, lässt sich zunächst aufklären, dass *weil* mit Verbzweitstellung mit kausaler Bedeutung das meist vorkommende Phänomen ist. Der Gebrauch dieser sprachlichen Erscheinung entspricht der Verwendung von *weil* mit Verbletzstellung in der geschriebenen Sprache, die auf die Gründe des vorangegangenen Satzes hinweist.

Das erste entscheidende Kriterium, anhand dessen erkennbar ist, dass dieses Phänomen dem faktischen *weil* V2 zugeordnet werden soll, ist die Prosodie.¹⁰ Bei der als Beispiel angeführten Äußerung wird keine Pause nach der Subjunktion *weil* gemacht. Abgesehen von den prosodischen Eigenschaften kann man ebenso eine semantische Begründung hervorbringen, und ein kausaler Zusammenhang zum zuvor Gesagten besteht. Konkret begründet die Kundin hier, warum sie sich telefonisch beraten lassen möchte.

¹⁰ Im Regelfall erfolgt bei der Benutzung von *weil* mit epistemischer Bedeutung eine kleine Pause nach dem Wort *weil*, die durch das Zeichen der Mikropause (.) transkribiert wird.

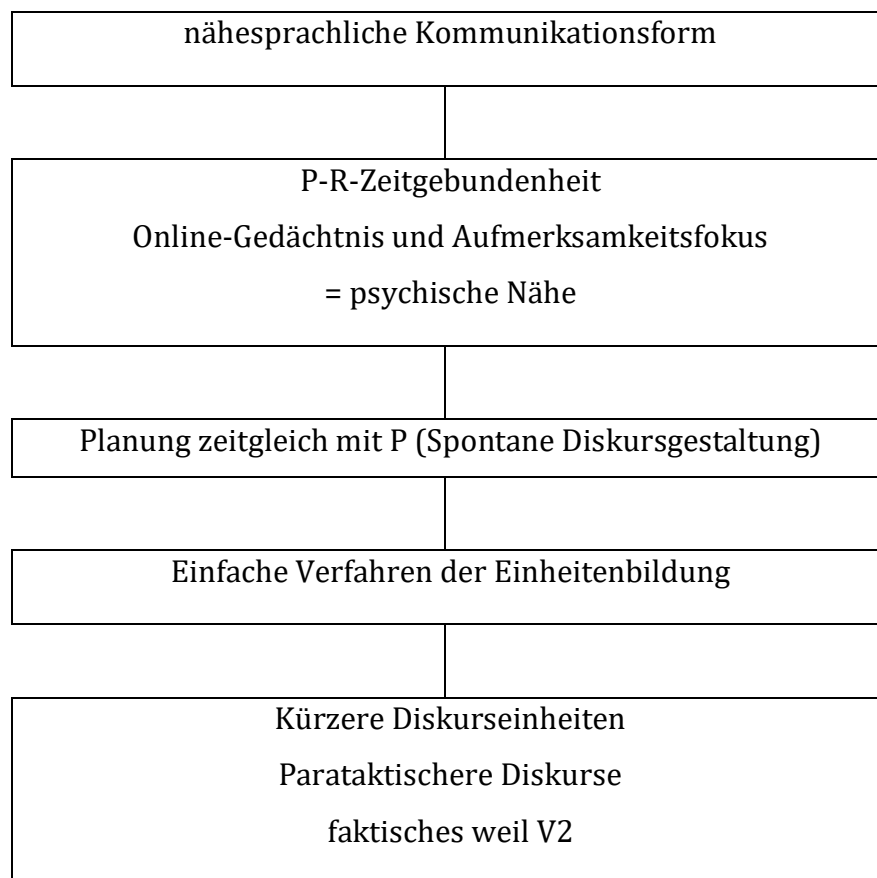


Abb. 18 Diagramm zur Analyse des Phänomens *weil* mit Verbzweitstellung

Man kann davon ausgehen, dass der Zeitparameter eine erhebliche Rolle spielt. Zunächst lässt sich mithilfe des Diagramms in Abbildung 18 bestimmen, dass das analysierte Phänomen zur Gruppe der Nähesprache gehört. Auf der unmittelbar darunterliegenden Ebene steht die P-R-Zeitgebundenheit. Wie oben bereits erwähnt, fokussieren sich die beiden an der Kommunikation Beteiligten auf denselben Gesprächsgegenstand. Daher haben sie eine ähnliche Vorstellung, so dass sie einander verstehen können. Außerdem muss ein Sprecher in der gleichen Zeit mit anderen Gesprächsteilnehmern seine Rede plant, damit er auf eine Meinungsäußerung des Gegenübers direkt reagieren kann. Er entscheidet sich dafür, kurze Aussagen zu formulieren. Der Gebrauch des faktischen *weil* mit Verbendstellung verlangt, sowohl von dem Sprecher selbst als auch von dem Hörer, eine hohe Speicherkapazität. Dies lässt sich dadurch umgehen, dass man kürzere Diskurseinheiten formuliert (Hennig, 2006, S. 143). Eine solche Möglichkeit ist „faktisches *weil* V2“. Wenn man die Position des konjugierten

Verbs verändert, hilft dies bei der Memorisierung im Kurzzeitgedächtnis, insbesondere wenn die Informationen im Mittelfeld sehr lang sind.

360 X-2: aber hm **an dieser GRANze an diese grenze** kommen sie ja nicht heran;

Abb. 19 Beispiel für das Phänomen Abbruch und Korrektur

Als nächstes wird das Phänomen Abbruch und Korrektur diskutiert. In Beispiel 19 korrigiert der Sprecher sofort ein fehlerhaft artikuliertes Wort selbst, und zwar das Wort „Granze“ zu „Grenze“. Wie es zu diesem Phänomen kommt, wird mithilfe von Abbildung 20 erläutert.

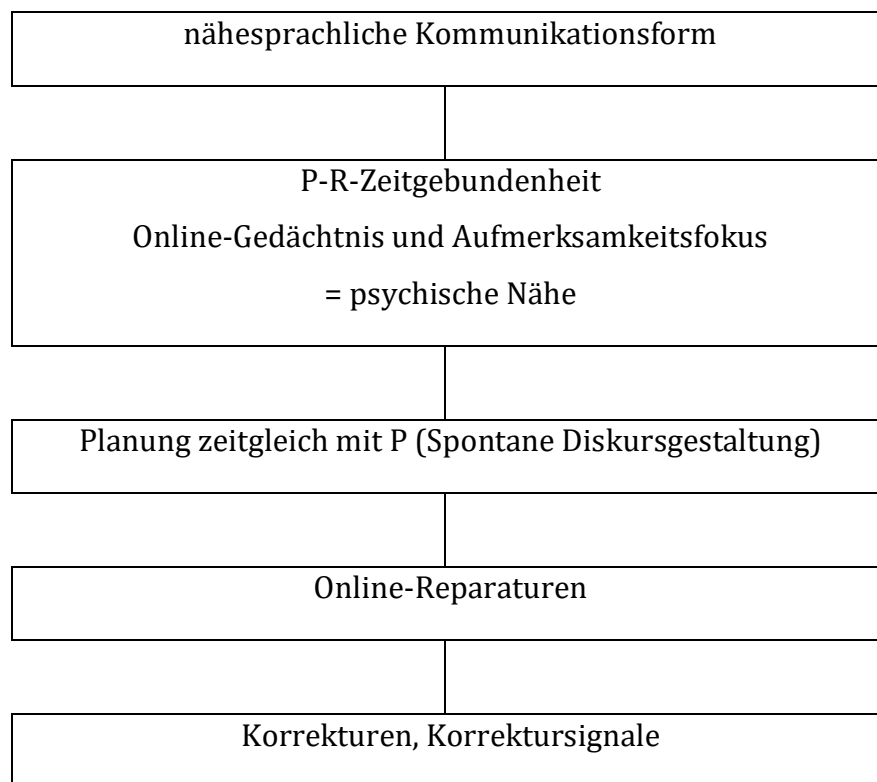


Abb. 20 Diagramm zur Analyse des Phänomens Abbruch und Korrektur

Zur Ermittlung der Ursachen des Phänomens **Abbruch und Korrektur** braucht man die Subkriterien aus dem zeitlichen Parameterbereich. Bei der Sprache der Nähe spielt für sowohl den Aussagenproduzenten als auch -rezipienten der zeitliche Kontext eine Rolle. Es besteht die Möglichkeit, aufgrund der Vorteile der Echtzeitkommunikation der Vorstellung des anderen Teilnehmers zu folgen, weil jeder am Gespräch Beteiligte dieselbe Einbildungskraft besitzt. Da beide

Gesprächspartner ihre Aussagen gleichzeitig planen, muss der Informationsstrom im Gehirn schnell und unaufhörlich verarbeitet werden. Deswegen kann es ab und zu vorkommen, dass ein Gesprächsteilnehmer etwas sagt, was nicht seiner Absicht entspricht. Um sich vor dem Gesichtsverlust zu schützen, sucht er dann automatisch den besten Ausweg aus dieser problematischen Lage. Ein Vorteil der Nähesprache ist, dass man unmittelbar danach eine Berichtigung der Aussage vornehmen kann, was als online-Reparatur bezeichnet wird. Die Reparatur kann auf zwei verschiedene Arten vorgenommen werden, nämlich ohne Korrektursignal, wie im obengenannten Beispiel, oder eingeleitet durch Zögerungssignale wie äh und ähm.

18 HB: ach so also JETZT erstmal ist es noch nicht geplant
beim rechten;

Abb. 21 Beispiel für Ausklammerung

Als nächste syntaktische Erscheinung kommt die **Ausklammerung** zur Sprache. Im angeführten Beispiel ist die Präpositionalphrase *beim rechten* ausgeklammert. Der wesentliche Grund dafür liegt darin, dass die Sprecherin diesen Satzteil als wichtig ansieht.¹¹ Die Verschiebung dieses Satzglieds, so dass es hinter dem Satzklammer steht, dient primär der Akzentuierung des im Satz wesentlichen Aussagenteils. Im angeführten Beispiel stellt die Sprecherin explizit eine Frage zur Behandlung des rechten Auges.

¹¹ Diese Gesprächssituation handelt davon, dass die Arzthelferin eine Patientin fragt, ob diese ihr rechtes Auge lasern lassen will. Diese Frage wird nach der Besprechung der Behandlung des linken Auges der Patientin gestellt.

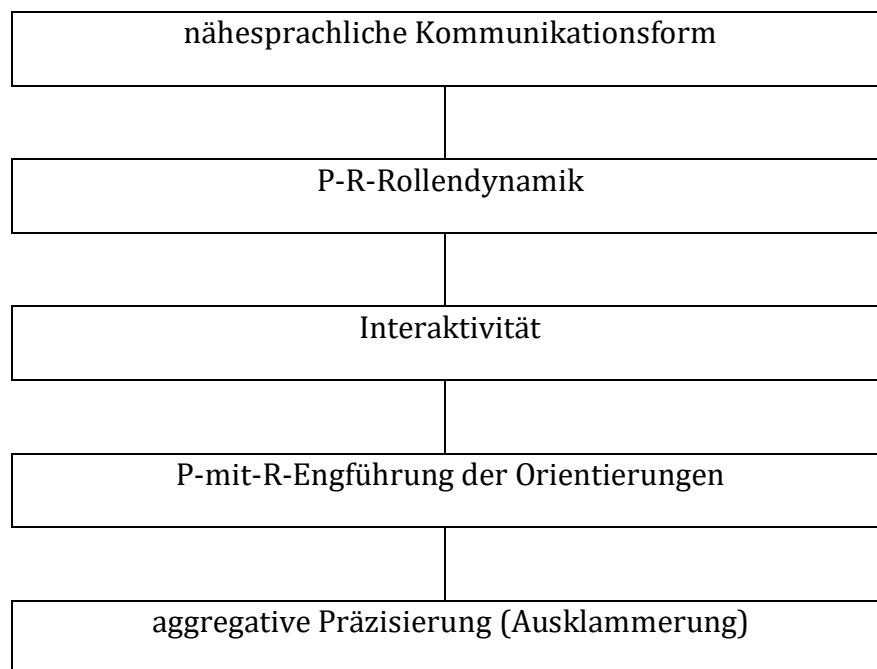


Abb. 22 Diagramm zur Analyse des Phänomens Ausklammerung

Die Frage, worin die Ursachen für das Phänomen Ausklammerung liegen, wird unter Zuhilfenahme des Parameters der Rolle erklärt. Auf der obersten Stufe steht, dass das zu analysierende Phänomen typisch für die Nähesprache ist. Auf der nächsten Ebene wird beschrieben, dass bei der nächstsprachlichen Kommunikation zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten ein beidseitiger Gedankenaustausch stattfindet. Auf der dritten Stufe lässt sich nachweisen, dass die interaktive Diskursgestaltung eine Rolle spielt. Um die Nachvollziehbarkeit der Aussagen des Sprechpartners zu exemplifizieren, werden sie durch den Parameter P-mit-R-Engführung der Orientierungen dargestellt. Die Darstellungsweise, dass die Sprecherin in Beispiel 21 die für sie wichtige Proposition ausklammert, zeigt uns zweifelsohne, dass sie den Aussagen ihrer Kommunikationspartnerin folgen kann. Um ihre Frage zu stellen, wählt sie diese Konstruktion aus. Die Konstruktion dient der Markierung des Kerninhalts ihrer Frage. Es wird somit deutlich, dass es in dieser Frage nicht mehr darum geht, was schon vorher besprochen wurde. Die Ausklammerung gilt in diesem Kontext somit als gegensätzliche Markierung.

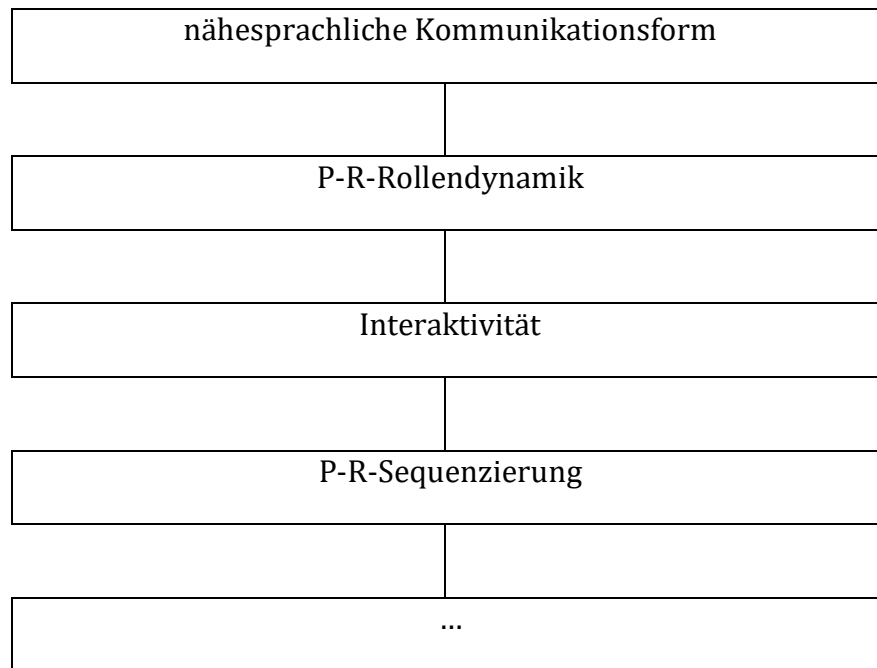


Abb. 23 Diagramm zur Analyse des Ausbleibens der Phänomene Links- und Rechtsversetzung

Die zwei letzten Phänomene sind **Links- und Rechtsversetzung**. Hierfür finden sich keine Beispiele im Korpus. Es ist anzunehmen, dass durch den stetigen Wortwechsel der beiden Kommunikationsbeteiligten im Korpus die Rede verkürzt wird, damit der jeweilige Gesprächspartner den Kern der Aussage leicht begreift.

Das Ausbleiben der beiden Phänomene lässt sich vielleicht auf den Rollenparameter zurückführen. Auf der höchsten Stufe wird erläutert, dass das ausgewertete Phänomen besondere nächstsprachliche Charakteristika besitzt. Auf der nächsten Ebene steht die augenfällige Eigenschaft der mündlichen Kommunikation, und zwar die Dynamik zwischen dem Sprecher und seinem Gesprächspartner. Im Hinblick auf den Diskursgestaltungsprozess ist in aller Deutlichkeit zu sagen, dass der verwendete Sprachtyp die interaktive Diskussion ist. Von daher ist es möglich, dass der Aussagenfluss unterbrochen wird. Deswegen sind die schlussendlich resultierten Äußerungen nicht mehr lang. Insbesondere wenn ein Gesprächspartner Verständnisschwierigkeiten hat, kann er ohne Verzögerung eine Rückfrage stellen. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass die beiden Phänomene Links- und Rechtsversetzung nicht auftreten, da Rechts- und

Linksversetzung hingegen der Hervorhebung wichtiger Elemente in langen Aussagen dienen.

4.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich sowohl im syntaktischen als auch im phonetischen Bereich folgende Tendenz beobachten: Elemente werden sowohl auf der Wort- als auch auf der Satzebene ausgelassen. Der Grund hierfür liegt darin, dass bereits Kontextualisierungshinweise in derselben Einheit vorliegen. Der Rezipient kann mithilfe der gegebenen grammatischen bzw. semantischen Hinweise die weggelassenen Elemente nachvollziehen. Ferner kann bei den meisten phonetischen Phänomenen erklärt werden, warum bestimmte Laute in einem Wort wegfallen. Theoriegeleitet ist diese Frage damit beantwortbar, dass die verlorenen Laute einen geringen Sonoritätsgrad aufweisen. Im Bereich der Syntax werden andere zusätzliche Begründungen herangezogen, nämlich dass bestimmte Verfahren zur Diskursgestaltung aufgrund der zeitlichen Begrenzung vorkommen, z.B. Wiederholungen, kürzere Diskursgestaltung.

KAPITEL V

EMPFEHLUNGEN ZUR UMSETZUNG DES GESPROCHENEN DEUTSCH IM DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE- UNTERRICHT

Wie bereits im Einleitungskapitel erwähnt, wird dem Thema „gesprochenes Deutsch“ kaum Beachtung geschenkt. Im Folgenden wird dargestellt und erörtert, inwiefern die Phänomene des gesprochenen Deutsch auf konkret und praktisch im Unterricht behandelt werden können.

5.1 Ausgangssituation

Bevor wir uns gründlich mit den Vorschlägen zur praktischen Umsetzung des gesprochenen Deutsch im DaF-Unterricht beschäftigen, wird noch einmal genauer erläutert, aus welchen Gründen dieses Thema als Umsetzungsdesiderat angesehen wird.

In der Regel werden als Grundlage des Unterrichts Lehrwerke verwendet, weil die Lerninhalte bzw. -phasen dadurch festgelegt werden (vgl. Bimmel, Kast, & Neuner, 2011, S. 7; Pieklarz-Thein, 2015, S. 190). Es wurde aus der Lehrwerkuntersuchung ersichtlich, dass sich einige Phänomene der gesprochenen Sprache in Lehrwerken der unterschiedlichen Lernstufen finden. Vorderwülbecke (2008, zit. n. Bachmann-Stein, 2012, S. 43) kommt in seiner Lehrwerksuntersuchung zum Ergebnis, dass in meisten analysierten Lehrwerken die dominante Präsenz der Wohlgeformtheit der schriftsprachlichen Sätze dargestellt wird. Aus diesem Grund bleibt das Thema gesprochenes Deutsch noch unberücksichtigt. Ebenso berücksichtigen DaF-Lehrkräfte das gesprochene Deutsch kaum. Darüber hinaus sind die Dialoge in den Lehrwerken in der Regel konstruiert. Es handelt sich somit um fingierte Sprache, die man im Alltag nicht spricht (vgl. Merklin & Riedel, 2016, S. 201). So führt Bachmann-Stein (2013, S. 41) an, dass die mündliche Sprache in einem Lehrwerkdialog oft seltsam anmutet, da der Wortschatz des Sprechers ein

wenig merkwürdig ist, z. B. verwendet er anstatt natürlicher Ausdrücke wie „okay“ oder „klar“ das Wort „verstanden“.

Neben der obenerwähnten Untersuchung zeigen sich einige Umsetzungsversuche des Themas „gesprochenes Deutsch“ in DaF-Lehrwerken verschiedener Lernstufen. Zum Beispiel wird auf der Niveaustufe A1¹² bereits ein lexikalisches Phänomen eingeführt, nämlich die Abtönungspartikeln. Im Lehrwerk „Menschen A1.1“ wird dieses Thema ohne weitere Erörterungen präsentiert (vgl. Evans, 2012, S. 43). Die Begründung dafür lautet, dass den Lernern auf der allerersten Lernstufe große Schwierigkeiten beim Verstehen bereitet, wenn die ausgearbeiteten Erörterungen vorgesehen werden.

Hingegen werden gesprochensprachliche Aspekte in Lehrwerken der anderen Niveaustufen thematisiert. Als Beispiel wurde der Einsatz des gesprochenen Deutsch in Lehrwerken auf den Niveaustufen B1+ und C1 gewählt.

¹² Die Bezeichnung A1 ist ein Indikator zur Erläuterung des Sprachniveaus im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Im Grunde genommen werden die Lernerkompetenzen in drei Stufen eingeteilt, und zwar die Anfängerstufe (A1-A2), die Mittelstufe (B1-B2) und die Oberstufe (C1-C2). Beim Prüfen der vier sprachlichen Fertigkeiten, dem Lesen, dem Schreiben, dem Sprechen und dem Hören, werden auch andere Kompetenzbereiche berücksichtigt, z. B. das grammatikalische Wissen, die Wortschatzauswahl und das kulturelle Wissen.

Fokus Sprache: gesprochene Sprache –
typische Verschleifungen im Kontext

1 Beobachtungsaufgabe. Hören Sie acht Sätze.
Was haben Sie genau gehört, a oder b? Kreuzen Sie an.

1 a	Das ist schon ein bisschen lange her.	5 a	Jetzt guck mich mal an.
b	Das is schon ein bisschen lange her.	b	Jetzt guck mich ma an.
2 a	Was soll denn das sein?	6 a	Jetzt hat sie zurückgeguckt.
b	Was soll'n das sein?	b	Jetzt hatse zurückgeguckt.
3 a	Jetzt gib dir mal ein bisschen Mühe.	7 a	Es war einfach eine Bewunderung.
b	Jetzt gib dir ma'n bisschen Mühe.	b	's war einfach 'ne Bewunderung.
4 a	Das ist ein Teilerfolg.	8 a	Da haben wir aber Glück gehabt.
b	Das iss'n Teilerfolg.	b	Da ham wa aber Glück gehabt.

2 Um welche Phänomene der Verschleifungen handelt es sich (Beispiele 1–9)? Ordnen Sie zu.

1 'n	a Verbindung mit „haben“
2 ma	b ist ohne „t“
3 ham	c „wir“
4 isse	d Verbindung mit „sein“ – „ist sie“
5 'n	e hier: Verkürzung von „ein“
6 is	f Verkürzung von „es“
7 nich	g „nicht“ ohne „t“
8 's/ s'	h Verkürzung von „mal“
9 wa	i hier: Verkürzung von „denn“

Abb. 24 Beispiel der Aufbereitung des Themas „Verschleifungen“ im Kursbuch des Lehrwerks
„Ziel C1/1“ (Dallapiazza, 2010a, S. 20)

Wie in Abbildung 24 gezeigt, wird das Thema der Verschleifungen im Kursbuch „Ziel C1/1“ behandelt. Die Kolumne „Fokus Sprache“ besteht aus zwei Aufgaben, deren Kernthema Verschleifungen sind. In der ersten Aufgabe wählt der Lerner, was er vom Hörtext gehört hat. Diese Aufgabe versucht, den Kerninhalt der Lektion mit induktiver Lernmethode zu präsentieren. Die zweite Aufgabe ist eine anschließende Aufgabe, die als Vertiefungsaufgabe der ersten Übung betrachtet werden kann. Das heißt, nach dem Hören sollten die Lerner die im Hörtext präsentierten Verschleifungen den Phänomenbeschreibungen zuordnen, indem die Lerner das jeweils auftretende Verschleifungsphänomen der entsprechenden Erklärung zuordnen. Zusammenfassend lässt sich meiner Ansicht nach sagen, dass die beiden dargestellten Aufgaben nicht als Übungen zur Förderung des Sprachbewusstseins der Lerner gelten können, weil Lerner vielleicht aufgrund der Schreibweise der Antwortmöglichkeiten, noch bevor sie den Hörtext hören, eine Antwort wählen. In beiden Übungen wird zudem lediglich die rezeptive Fertigkeit angesprochen.

Im Anschluss an die Beobachtungsaufgaben im Lehrbuch steht im Arbeitsbuch desselben Lehrwerks eine Übungsaufgabe, die als anschließende produktive Übung fungiert.

GRAMMATIK: Verschleifungen zu Kursbuch Seite 19

41 Verschleifungen am Wortende und am Wortanfang
 Lesen und hören Sie die Beispiele und notieren Sie sie in der richtigen Schreibweise.



- 1 Wo geh'n wir'n heut' hin?
- 2 Ma schau'n.
- 3 In einer Minute is Schluss.
- 4 Haben Sie's nich' gehört?
- 5 Komm, mach ma!
- 6 's war wirklich ein schöner Tag.
- 7 Wartel Nur noch 'n bisschen.
- 8 Jetzt kommt's auf jede Minute an.

Abb. 25 Beispiel einer Übungsaufgabe zum Thema „Verschleifungen“ im Arbeitsbuch des Lehrwerks „Ziel C1/1“ (Dallapiazza, 2010b, S. 30)

Obwohl die Aufgaben im Lehrbuch den Versuch über die Aufarbeitung der gesprochen sprachlichen Phänomene in Abbildung 24 explizit aufweisen, wird mit der anschließenden Übung im Arbeitsbuch meiner Auffassung nach ein gegensätzliches Lernresultat erzielt. In Abbildung 25 zwingt die Grammatikübung den Lernern dazu, die Verschleifungen auf die normierte Schriftsprache zurückzuführen. Im Arbeitshinweis steht die Formulierung „in der richtigen Schreibweise“. Somit müssen die Lerner die mit den gesprochen sprachlichen Merkmalen transkribierten Sätze „in der Schriftsprache“ richtig notieren.

Aus didaktischer Sicht folgt diese Übung dem induktiven Lehrkonzept. Aber der Nachteil besteht darin, dass sie keine Sprachbewusstheit der Lerner über die gesprochene Sprache fördert. Vielmehr führt sie dazu, dass die Lerner an die geschriebensprachliche Variante gewöhnt werden, weil sie schriftsprachliche Sätze produzieren müssen.

Aussprache: -e, -en und -er am Wortende

  26 **a Hören Sie und achten Sie auf die markierten Buchstaben am Wortende. Was hören Sie? Kreuzen Sie an. Es können zwei Antworten je Zeile stimmen.**

	[ə]	[ɐ]	[ən]	[n]
Beispiel: Tage Bruder hören lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. an manchen Tagen; mitten in einem kleinen Bach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ein schöner Sommer; ein guter Autofahrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. mein Kollege macht Mittagspause; eine hohe Welle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.



  27 **c Arbeiten Sie zu zweit. Markieren Sie in der Anzeige von Übung 5 die Buchstaben -e, -en und -er am Wortende. Lesen Sie sich den Text dann gegenseitig vor. Hören Sie zur Kontrolle.**

Abb. 26 Beispiel einer Übungsaufgabe zum Thema „Differenzierung der Auslaute“ im Arbeitsbuch des Lehrwerks „Aspekte B1+“ (Koithan, 2014, S. 86)

Zum anderen wird in anderen Lehrwerken die gesprochene Sprache als Nebenaspekt auch thematisiert. Als Beispiel wird ein Übungsbeispiel aus dem Arbeitsbuch des Lehrwerks „Aspekte Neu B1+“ angeführt. Bei der Aufgabe zur Auslautdifferenzierung, wie in Abbildung 26 dargestellt, handelt es sich um eine Ausspracheübung. Das Hauptziel dieser Aufgabe besteht darin, dass die Lerner ihr Sprachbewusstsein erweitern, indem sie aus vier Antwortmöglichkeiten das richtige Phonem im Auslaut auswählen.

Ein weiteres bedeutendes Problem ist die **Kommunikationssprache im Unterricht**. In der Regel kommunizieren im Unterrichtsgeschehen die Lerner mit der simulierten Sprache, die immer an der Richtigkeit der geschriebenen Sprache festgehalten wird. Ein Beispiel hierfür ist, dass auf eine Frage mit einem vollständigen Satz geantwortet wird. Ein Beleg dafür taucht in der Forschungsarbeit von Fischer (2016, S. 4) „Interaktion im Unterricht“ auf. In dieser wird deutlich gemacht, dass sich natürliche Kommunikation niemals im Unterricht ereignet, wenn die folgenden drei wesentlichen Faktoren für die freie Kommunikation nicht erfüllt sind: Erstens haben die Lerner keine Gelegenheit, die Lernthemen selbst auszuwählen. Vielmehr werden die Lernstoffe von der Lehrperson bestimmt. Zweitens dürfen die Lerner nicht immer frei wählen, ob und wann sie am Gespräch teilnehmen möchten. Der Redewechsel wird ebenfalls

vom Lehrer festlegt. Drittens haben die Lerner keine Informationslücken, weil der Lehrer die Lernmaterialien bzw. alle Inhalte vorab bereitstellt.

Fetzer (1997, zit. n. Pieklarz-Thien, 2015, S. 188) beschreibt wie folgt die Wesensmerkmale der Unterrichtsgespräche. Zum einen wird das Diskussions-thema von der Lehrkraft festgelegt und kann von den Lernern nicht selbstständig geändert werden. Zum anderen dürfen die Lerner nicht wählen, wann sie ihr Rederecht bekommen. Zusammenfassend liegt das Hauptproblem der Kommunikation im Unterricht darin, dass alle Faktoren lehrergesteuert sind.

Im Hinblick auf die Didaktisierungsdesiderate kann das Fazit gezogen werden, dass aus folgenden beiden Gründungen Schwierigkeiten beim Einsatz gesprochener Sprache im Unterricht bestehen. Einerseits führen die Übungsformen, in denen sich gesprochensprachliche Merkmale finden, zu negativen Lernresultaten. Die erwähnten Beispiele heben hervor, dass die Lerner kein induktives Lernverfahren anwenden. Es ist somit wesentlich, dass die Lerner durch die Selbstentdeckung schlussfolgern, worum es sich bei den Merkmalen gesprochener Sprache handelt. Andererseits erfolgt kein freies Sprechen im Unterrichtsgeschehen, weil alle Informationen von der Lehrperson vorbereitet werden.

Im anschließenden Unterkapitel erfolgen Erläuterungen, wie und auf welchem Niveau die Aspekte der gesprochenen Sprache im Unterricht integriert werden sollen.

5.2 Einsatzniveau

Die Antwort auf die Frage, auf welcher Niveaustufe die gesprochene Sprache eingesetzt werden soll, basiert auf folgenden Gründen. Zunächst werden die Vorschläge von zwei Wissenschaftlern ausgeführt. Die Ratschläge von Vorderwülbecke (vgl. Pieklarz-Thien, 2015, S. 184) und Bachmann-Stein (vgl. Pieklarz-Thien, 2015, S. 185) lassen sich folgendermaßen tabellarisch darstellen.

	Inland (DACH)	Ausland
Grundstufe (A1-B1)	Elemente der GS ohne Konflikt mit der Grammatik	
Mittel-/ Oberstufe (B2-C2)	Elemente der GS in Konflikt mit der systematischen Grammatik	Elemente der GS ohne Konflikt mit der Grammatik
		Elemente der GS in Konflikt mit der systematischen Grammatik

Tab. 6 Vorschlag einer Lernprogression im DaF-Unterricht von Vorderwülbecke (2008, S. 288 zit. n. Pieklarz-Thien, 2015, S. 184)

A1-A2	<ul style="list-style-type: none"> - Einübung einfacher Handlungsmuster (z. B. Wegbeschreibung, Terminvereinbarung) - Einführung von Sprecherwechsel-Regularitäten - Verwendung von Interaktionssignalen (und deren Multimodalität)
B1-B2	<ul style="list-style-type: none"> - Einübung komplexerer Handlungsmuster (z. B. private Diskussion) - Erarbeiten erster Besonderheiten der gesprochenen [sic!] auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems <ul style="list-style-type: none"> - z. B. auf syntaktischer Ebene: Herausstellungen, Ellipsen - z. B. auf lexikalischer Ebene: Modalpartikel - z. B. auf phonetischer Ebene: Elisionen
C1-C2	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems - Einbeziehung der semantischen Besonderheiten

Tab. 7 Vorschlag einer Lernprogression im DaF-Unterricht im DaF-Unterricht von Bachmann-Stein (2013, S. 53 zit. n. Pieklarz-Thien, 2015, S. 185)

Es geht in beiden Empfehlungen darum, auf welchem Niveau die Lehrperson die gesprochensprachlichen Phänomene in den Unterricht integrieren soll. Ein deutlicher Unterschied zwischen den Meinungen von diesen zwei Wissenschaftlern besteht darin, dass die Ratschläge von Vorderwülbecke von dem Ort, an dem sich die Lerner befinden, abhängen. Das heißt, in der Inlands- und Auslandsgermanistik soll das Thema auf jeweils unterschiedlichen Stufen behandelt werden. Er empfiehlt, dass die Lerner im auslandsgermanistischen Kontext ab der Niveaustufe B2 mit gesprochensprachlichen Aspekten konfrontiert werden, da gesprochene Sprache als normabweichend betrachtet wird. Die Lerner sollen zunächst mit den schriftsprachlichen Grammatikthemen vertraut sein.

Hingegen ist Bachmann-Stein der Meinung, dass sich das Thema Merkmale des gesprochenen Deutsch auf unterschiedlichen Lernstufen einsetzen lässt. Die sprachliche Kompetenz der Lerner auf der jeweiligen Lernstufe und die Kompliziertheit des jeweiligen Phänomens sind die wichtigsten Kriterien.

Meines Erachtens sollte aus zwei Gründen das Thema „gesprochensprachliche Phänomene“ bereits auf dem Sprachniveau **B1** im Unterricht behandelt werden. Der wichtigste Grund ist, dass die Lerner auf diesem Sprachniveau bereits über die grundlegenden grammatischen Sprachkenntnisse verfügen. Dies soll nun am Beispiel des Grammatikphänomens „*weil* mit Verbletzstellung“ zur kausalen Erklärung des vorangegangenen Hauptsatzes erklärt werden. Dieses Grammatikthema wird zum ersten Mal auf der Niveaustufe A2 präsentiert. Wenn wir den gesprochen sprachlichen Aspekt „*weil* mit Verbzweitstellung“ in einem früheren Stadium im Unterricht präsentieren, ist das Merkmal nicht erkennbar, weil die Lerner keine ausreichenden Grundkenntnisse über die Grammatik der Schriftsprache besitzen. Im Gegensatz dazu ist es vielleicht die Bewusstmachung der Lerner über das gesprochene Deutsch so spät, wenn es auf der Niveaustufe B2 eingeführt wird. Es besteht auch die Gefahr, dass die Lerner gegebenenfalls an die Verwendung der geschriebenen Sprache gewöhnt sind und daher „*weil* mit Verbletzstellung“ auch im Kontext des mündlichen Austauschs als einzige mögliche Form akzeptieren.

Ein weiterer Grund für den Vorschlag der Einführung gesprochen sprachlicher Phänomene auf dem Niveau B1 ist, dass infolge der Globalisierung ein leichter Zugang zu authentischen, im Internet zur Verfügung gestellten digitalisierten Sprachdaten besteht, z. B. auf Youtube und in Form von Podcasts. Es ist auch deshalb sinnvoll, das Thema „gesprochene Sprache“ auf dieser Niveaustufe einzuführen, weil die Lerner im DaF-Kontext heutzutage mehr Gelegenheiten haben, auf authentische Gespräche zurückzugreifen.

Der nächste Abschnitt erläutert, welche didaktische Prinzipien bei der Unterrichtsgestaltung hilfreich sind.

5.3 Didaktische Prinzipien

Von Seiten der Didaktikforschung werden keine kompletten didaktischen Prinzipien für den Erwerb des gesprochenen Deutsch zur Verfügung gestellt. Viele sich mit der gesprochenen Sprache befassende Forscher plädieren hingegen für die Lösungen der bereits in Kapitel der Ausgangssituation angedeuteten Probleme.

Wie in Kapitel 5.1 bereits erläutert, führen die Übungen in den meisten Lehrwerken nicht zum erhöhten Sprachbewusstseins der Lerner. Deswegen werden die folgenden Ratschläge erteilt.

Schäfer (2008, S. 56, zit. n. Moraldo, 2013, S. 10) vertritt die Auffassung, dass die beiden Sprachvarianten, nämlich die geschriebene und gesprochene Sprache, im Unterricht vermittelt werden sollten. Er hebt hervor, dass es zu einer natürlichen Entfaltung der Lernaltersprachbewusstheit kommt, weil die Lerner in die Lage versetzt werden, zwischen diesen zwei Sprachtypen zu unterscheiden.

Zudem fügt Moraldo (2010, S. 197) hinzu, dass der Umfang der Phänomene der geschriebenen Sprache in den Lehrwerken reduziert werden sollte. Er fügt hinzu, dass Phänomene der gesprochenen Sprache in größerem Umfang behandelt werden sollten, damit die Lerner mehr Gelegenheiten haben, sich mit gesprochener Sprache im Unterricht zu befassen.

In dieselbe Richtung zielt der Ratschlag von Merklin & Riedel (2016, S. 214-215). Sie sprechen sich dafür aus, dass die Einführung von gesprochensprachlichen Aspekten auf Anfängerniveau denkbar ist, wenn die ausgewählten Phänomene der kognitiven Sprachfähigkeit der Lerner entsprechen. Zudem sind sie der Auffassung, dass das Gesprochene und das Geschriebene klar voneinander getrennt zu halten sind und auch systematisch vermittelt werden sollten.

Bachmann-Stein (2015, S. 51-52) stellt drei zielführende Ansätze zum Einsatz gesprochener Sprache im Unterricht vor. Erstens sollte das Sprachbewusstsein der Lerner gestärkt werden, so dass es ihnen leichter fällt, zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprachvariante zu unterscheiden. Zweitens

sollten vor dem Einsatz eines authentischen Gesprächs im Unterricht, wie die unbekanntes Sprachmittel, z.B. der Wortschatz und die Grammatik, vorentlastet werden, damit die Komplexität der Inhalte während des Lernprozesses reduziert ist. Drittens sollte die Sprechfertigkeit der Lerner gefördert werden, damit die Lerner über Wörter zu verschiedenen Themen verfügen und so verschiedene Kommunikationsziele bewältigen können.

Problematisch ist zudem die unnatürliche Kommunikation im Unterricht. Die Ursache hierfür ist, dass alle Bestandteile im Unterricht lediglich von der Lehrkraft bestimmt werden. Fischer (2016, S. 5-6) schlägt daher folgende Lösung dieses Problems vor: Das aufgabenbasierte Lernkonzept sollte im Unterricht implementiert werden. Die Aufgaben werden als essenzielle Elemente angesehen. Sie werden normalerweise in Form von Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt. Zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung findet Kommunikation zwischen den Lernern statt, damit sie die fehlenden Informationen in der Aufgabe erhalten. Dieses Konzept hat den Vorteil, dass die Aufgaben die realitätsnahe Kommunikation abbilden.

Neben den Vorschlägen der Wissenschaftler zur erfolgreichen Implementation des gesprochenen Deutsch in den Unterricht werden in diesem Unterteil ausgewählte **methodisch-didaktische Prinzipien** (siehe Kap. 3.2) erläutert, die in den beiden folgenden Unterrichtsskizzen umgesetzt werden. Die drei Hauptansätze, die bei der Planung des Unterrichts eine Rolle spielen, nämlich **Lerneraktivierung**, **Aufgabenorientierung** und **Inhaltsorientierung**, sind keine spezifischen Ansätze, sondern allgemeine Prinzipien, die zum Erwerb des gesprochenen Deutsch beitragen.

Bei der **Lerneraktivierung** geht es darum, dass die Lerner ständig während des Lernprozesses mit dem Lerngegenstand konfrontiert werden. In den beiden Entwürfen befassen sich die Lerner innerhalb des Spracherwerbprozesses stets mit den Lerngegenständen. Dieses Prinzip sieht vor, dass die Lerner eine aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen übernehmen. In allen Phasen, abgesehen von der zweiten Präsentationsphase, in der die Lehrkraft das Phänomen erklärt, setzen

sich alle Lerner im Rahmen verschiedener Unterrichtsaktivitäten produktiv mit dem Lernstoff auseinander. Eine Methode zur Leistungsmessung ist es, Fragen zu stellen und Antworten zu geben. Unterstützt wird darüber hinaus dieses Prinzip durch das induktive Lernverfahren, bei dem die Lerner eigenständig die richtige Antwort finden müssen.

Beim zweiten Prinzip handelt es sich um eine **aufgabenbasierte** Unterrichtsplanung. Darunter wird verstanden, dass die Aufgaben das grundlegende Element in den beiden Skizzen sind. In jeder Phase bekommen die Lerner eine Aufgabenstellung, die sie mit ihren vorhandenen Kenntnissen bzw. Sprachmitteln bewältigen müssen. In den erstellten Unterrichtsskizzen spielen die mündlichen Aufgaben eine große Rolle, da sie zu fast jeder Lernaktivität gehören. Herangezogen wird ebenfalls das bereits erwähnte PPP-Modell. Der wichtigste Teil ist die Übungsphase 3, in der die Lerner den relevanten Wortschatz selbst auswählen müssen, damit sie in der Lage sind, in Kommunikationssituationen effektiv sprachlich zu handeln.

Das letzte Konzept ist die **Inhaltsorientierung**. Die Beschäftigung mit vertrauten Alltagsthemen ist das wichtigste Lernziel der Niveaustufe B1 (siehe Kap. 5.4.1). Der Inhalt spielt daher bei der Erstellung der beiden Skizzen die größte Rolle. In fast allen Stadien befassen sich die Lerner mit dem Kerninhalt des Hörtextes, z. B. in der ersten Präsentationsphase. Auch in der dritten Übungsphase fokussieren sich die Lerner auf die gelernten Inhalte, damit sie die erworbenen Kenntnisse in einer Sprechaufgabe angemessen anwenden können. Wenn die Lerner in der Phase des freien Sprechens die Diskussionsthemen erweitern wollen, können interkulturelle Inhalte als Diskussionsthema ausgewählt werden. Die Unterhaltung über verschiedene kulturelle Gesichtspunkte hat den Vorteil, dass die Wahrnehmung der Lerner über die eigene Kultur und über fremde Kulturen geschult wird und sich die Lerner ihrer eigenen Kultur stärker bewusst werden.

Im nächsten Abschnitt werden zwei konkrete Unterrichtseinheiten vorgestellt, in die die ausgewählten gesprochensprachlichen Phänomene integriert werden.

5.4 Unterrichtsskizzen

Aufgrund der bereits erwähnten Problematiken im Deutschunterricht für DaF-Lerner habe ich mich dazu entschlossen, zwei Unterrichtsentwürfe zu erstellen. Als Beispiele habe ich zwei Phänomene ausgewählt, nämlich die Apokope und die Ellipse. Andere gesprochensprachliche Erscheinungen sind auch von Bedeutung. Aber meines Erachtens sollte das häufigste Phänomen aus dem jeweiligen Bereich ausgewählt werden. Daher habe ich zwei Unterrichtspläne erstellt, von denen der erste die Apokope und der zweite die Ellipse zum Unterrichtsgegenstand hat.

5.4.1 Beschreibung der Unterrichtsskizzen

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen der Unterrichtsplanung richtet sich die Auswahl der Materialien nach den Lernzielen, Lernaktivitäten und Sozialformen. Der Entwurf der Unterrichtsskizzen in dieser Arbeit setzt sich hauptsächlich zum Ziel, die Lerner dazu zu befähigen, in Sprechsituationen erfolgreich sprachlich zu handeln. Die authentischen und aus dem Alltag der Deutschen stammenden Gespräche sind eines der wichtigsten Mittel. Daher sind die im Korpus vorhandenen Texte der Ausgangspunkt für die Gestaltung der beiden beispielhaften Unterrichtspläne.

Die beiden Unterrichtsskizzen verfolgen zwei Ziele. Das erste Ziel ist die Entwicklung der Schlüsselfertigkeiten für die Alltagskommunikation, hier das Sprechen. Dieses Lernziel erweist sich als am wichtigsten. Dazu zählt auch ein wichtiges Teillernziel, und zwar dass die Lerner in einer Situation flüssig kommunizieren können. Ein weiteres Ziel ist die Vermittlung der gesprochensprachlichen Phänomene. Der wichtigste Grund dafür, warum die Beschäftigung mit den alltagsrelevanten Themenbereichen wichtiger als die Fokussierung auf Phänomene gesprochener Sprache ist, lässt sich aus der Leistungserwartung für Lerner auf der Niveaustufe B1 des GeR ablesen:

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001)

Das obige Lernziel weist deutlich darauf hin, dass sich Lerner auf dieser Stufe mit den vertrauten und alltagsrelevanten Themen beschäftigen. Aus diesem Grund stellt die Entwicklung der Sprechkompetenz das Hauptlernziel dar.

Im anschließenden Abschnitt wird beschrieben, welche Grundkonzeptionen bei der Gestaltung der beiden Unterrichtsentwürfe berücksichtigt werden.

Die beiden Skizzen beruhen auf dem **Modell „Didaktische Analyse“** von Westhoff (1981, 1987), das aus vier Hauptlernstufen besteht. Hinsichtlich der Phasierung wurde das **Boomerang-Modell** (vgl. Kap. 3.1.3) gewählt, denn es weist viele Vorteile auf. Zum einen ist es angemessen für Lerner, die bereits Vorkenntnisse mindestens auf dem Niveau A2 des GeR haben. Auf dieser Kompetenzstufe verfügen sie über gewisse Kenntnisse über Grammatikphänomene der geschriebenen Sprache wie die Verbkonjugation oder den Satzbau usw. Aus diesem Grund erkennen die Lerner sofort, welche Unterschiede zu den gesprochensprachlichen Aspekten bestehen. Das Basiswissen der schriftsprachlichen Grammatik hilft dabei, die Besonderheiten gesprochener Sprache leichter zu erkennen.

Zur effektiven Unterrichtsplanung sollen zunächst die Leitfragen über entscheidende Faktoren des Modells Didaktische Analyse beantwortet werden. Der erste Faktor sind die **Lernziele**. Wie oben in Zusammenhang mit den zwei Hauptzielen bei der Erstellung der Unterrichtsskizze bereits erwähnt, ist die Entwicklung der Teilfertigkeiten, die auch für die Alltagskommunikation sehr wesentlich sind, von essenzieller Bedeutung. Zum Beispiel sind die Entfaltung der Hörkompetenz oder die Anwendung verschiedener Kommunikationsstrategien

im Unterricht wichtig. Insbesondere die verschiedenen Kommunikationsstrategien, als Beispiel können hier Ratestrategien genannt werden sind wichtig, weil die Lerner diese Strategien außerhalb des Unterrichts anwenden können. Keine weiteren Hilfsmittel werden bei der Sprachproduktion im Alltag besorgt. Die Anwendung verschiedener Lernstrategien trägt dazu bei, dass ein flüssiges Gespräch zwischen Kommunikationsteilnehmern geführt wird.

Im Hinblick auf die **Lernaktivitäten** werden in jeder Phase verschiedene Arten von Unterrichtsaktivitäten eingesetzt. Hinsichtlich der Strukturierung wird die Unterrichtsphasierung noch einmal zusammenfassend erklärt:

Die erste Phase dient der Einführung. In dieser Phase soll primär das Vorwissen aktiviert werden. Den Kerninhalt dieser Phase bildet der Wortschatz. Um die Schwierigkeiten beim Hören zu reduzieren, ist das Abrufen des Wortschatzes im mentalen Lexikon der Lerner ein bedeutender Prozess. Verschiedene Medien sollen ebenso auf dieser Stufe präsentiert werden, z. B. relevante Bilder zum Hörtext, die in der anschließenden Phase vorgezeigt werden. Danach erfolgen dann die Aktivitäten zur Wortschatzsammlung.

In der nächsten Stufe, nämlich der ersten Präsentationsphase, befassen sich die Lerner mit einem ausgewählten authentischen Hörtext aus dem Korpus, dessen Kerninhalt von den Lernern entnommen wird. In diesem Abschnitt lassen sich viele abwechslungsreiche Lernstrategien bzw. Hilfsmittel einsetzen, damit die Lerner die Aufgaben erfolgreich bewältigen können, z. B. das selektive Hören oder die von der Lehrperson erstellten Arbeitsblätter mit Übungen zum Wortschatz. Insbesondere die Hörfertigkeit wird in diesem Stadium besonders intensiv trainiert. Ein zentraler Vorteil ist, dass die Lerner mit der natürlichen Sprechgeschwindigkeit der Deutschen vertraut sind, wenn sie häufig mit authentischen Hörtexten konfrontiert werden.

Die erste Phase des Übens kommt danach. In diesem Stadium bearbeiten die Lerner die Aufgaben, die zur Überprüfung des Textverständnisses dienen. Sowohl mündliche als auch schriftliche Übungsformen können eingesetzt werden. Beispiele sind die mündliche Inhaltszusammenfassung oder die schriftliche

Beantwortung von Fragen zum Hörtext. Die Lernstrategien werden ebenfalls in dieser Phase angelegt, beispielsweise das selektive Hören. Genauer gesagt entnehmen die Lerner dem Hörtext die wichtigen Informationen und schreiben danach den Kerninhalt eines Textes in Stichworten auf.

Anschließend erfolgt die zweite Übungsphase, die sich auf die gesprochen-sprachlichen Merkmale fokussiert. Dies geschieht in Form einer Lückenübung. Die Lerner schreiben genau auf, was sie im Hörtext gehört haben. Im Anschluss daran stellt die Lehrperson die gelenkten Fragen zum Phänomen, damit die Lerner es mündlich beschreiben. Beschrieben wird vor allem, welche besonderen Charakteristika die sprachliche Erscheinung besitzen. Das Konzept des kollaborativen Arbeitens wird in dieser Phase angewandt. Die Vermittlung eines gesprochen-sprachlichen Aspekts beruht auf dem Konzept der Rezeptionsorientierung. Für die Lerner auf Niveaustufe B1 ist die mündliche Produktion der gesprochen-sprachlichen Merkmale nicht erforderlich. Die in dieser Phase durchgeführten Aktivitäten tragen zur Entfaltung der Lernaltersprachbewusstheit bei. Wenn die Lerner das entsprechende Sprachbewusstsein entwickeln, produzieren sie die Merkmale automatisch, wenn sie die deutsche Sprache auf höheren Niveaustufen lernen.

Darauf folgt die zweite Präsentationsphase, in der der Lehrer die gesprochen-sprachlichen Aspekte noch einmal systematisieren. Diese Phase stellt sicher, dass die Lerner das Phänomen richtig verstanden haben. Die Muttersprache der Lerner spielt auch eine besondere Rolle, wenn die Besonderheiten der jeweiligen gesprochen-sprachlichen Phänomene erläutert werden. Eine Beschreibung der jeweiligen Phänomene auf Deutsch ist vielleicht für die Lerner zu schwierig, weil die verwendeten Ausdrücke aus der sprachwissenschaftlichen Metasprache stammen. Deshalb sind bei homogenen Lernergruppen Erörterungen in der Muttersprache sehr hilfreich.

Im Fokus der dritten Übungsphase steht die Aufgabe des freien Sprechens. Die Lernaktivitäten lassen sich unterschiedlich gestalten. In den beiden Unterrichtsskizzen gibt es zwei Aufgaben: Stellungnahmen zum Thema des Hörtexts und

flüssige Rede im Kauf- und Verkaufsgespräch. Häufig soll das Thema der Sprechübung dem Thema in den Phasen der Einführung und der Präsentation entsprechen, damit der in den vorherigen Lernphasen erworbene Wortschatz in diesem Stadium benutzt werden kann. Bei vorgeschlagenen Sprechaufgaben in den beiden Unterrichtsskizzen haben die Lerner 5 Minuten Vorbereitungszeit haben und dürfen keine Hilfsmittel benutzen. Der ersten Aktivitätstyp ist eine Einzelarbeit. Hier soll spontanes Sprechen trainiert wird. Im Gegensatz dazu zeigt findet sich in der zweiten Unterrichtsskizze eine andere Art der Sprechübung, und zwar ein Dialog, der der Zusammenarbeit der Lerner bedarf. Das Gespräch soll unter Einsatz der erworbenen Kenntnisse so frei wie möglich geführt werden.

Hinsichtlich des **Materials** werden zwei unterschiedliche Arbeitsblätter erstellt. Eines davon dient der Überprüfung des Textverständnisses. Darin finden sich sprachliche Hilfestellungen wie Wortschatzübungen oder Fragen zum Text, die als Evaluationsmittel fungieren. In einem anderen Arbeitsblatt steht das Transkript des ausgewählten Hörtexts, in dem sich die Lückenübung zum ausgewählten gesprochenen Phänomen findet.

Bei der **Evaluation** kann die Leistung der Lerner mithilfe vielfältiger Aufgaben wie schriftlichen Lückenübungen oder die Übungen zum freien Sprechen gemessen werden. Bei der schriftlichen Übung geht es vor allem um die korrekte Beantwortung der Fragen. Bei der Übung zum freien Sprechen spielt hingegen die Richtigkeit der grammatikalischen Konstruktion eine untergeordnete Rolle. Das wichtigste Ziel ist die angemessene Reaktion innerhalb der Kommunikationssituation. Eine fließende Sprachbeherrschung ist dafür sehr wichtig.

Der letzte Faktor ist die **Lehrerrolle**. Die Lehrperson fungiert im Allgemeinen als Prozessbegleiter, der nicht die Hauptrolle im Unterricht spielt. Vor der Unterrichtsstunde stellt sie Lernmaterialien, und -medien bereit, in denen sich Lerngegenstände finden, z. B. Lückenübungen, Wortschatzübungen und Hörtexte. Innerhalb des Unterrichtsgeschehens erörtert der Lehrer systematisch und zusammenfassend die Besonderheiten der gesprochenen Aspekte. Ferner hilft er den Lernern im Laufe des Unterrichts, indem er z. B. Leitfragen stellt

oder Hinweise zu den Phänomenen gibt, damit Lerner selbst die richtige Antwort finden können.

5.4.2 Beispiele der Unterrichtsskizzen

Die durchgeführten Unterrichtsaktivitäten bzw. die verwendeten Materialien in den beiden Unterrichtsentwürfen werden überblicksartig in der folgenden Tabelle dargestellt:

Phase	Lernaktivitäten	Material
Einführungsphase	Die Lehrkraft aktiviert Vorwissen der Lerner.	relevante Bilder zum Lernthema
Präsentationsphase 1	Die Lerner hören den ausgewählten Hörtext.	zusätzliches Arbeitsblatt zum Hörtext mit einer Wortschatzübung
Übungsphase 1	Die Lerner reagieren mündlich oder schriftlich auf den Hörtext.	zusätzliches Arbeitsblatt zum Hörtext mit einer Wortschatzübung
Übungsphase 2	Die Lerner entdecken selbst die Eigenschaften des gesprochen sprachlichen Phänomens.	das Transkript des ausgewählten Hörtexts
Präsentationsphase 2	Die Lehrkraft fasst das ausgewählte gesprochen sprachliche Phänomen zusammen.	das Transkript des ausgewählten Hörtexts
Übungsphase 3	1. Die Lerner drücken mündlich ihre Ansichten zu einem Thema oder einer Frage aus. 2. Die Lerner kommunizieren in einem Gespräch.	-

Tab. 8 Zusammenfassung der vorgeschlagenen Lernaktivitäten in jeder Phase

Im Folgenden finden sich weitere Erörterungen zu den beiden Unterrichtsentwürfen.

Beispiel 1

Grundlegende Informationen zum ausgewählten Hörtext:

Thema: *Hochschulkommunikation*

Gesprächsteilnehmer: *eine Studienfachberaterin und ein Student*

Gesprächsthema: *Ein Student informiert sich über die Einschreibungsfrist des Masterstudiengangs.*

Einführungsphase: Der Unterricht fängt damit an, dass erstens die Lehrperson Bilder präsentiert, die sich auf das Thema des Hörtextes beziehen, nämlich die Studienberatung. Eine kurze Diskussion über das Thema erfolgt im Plenum. Alternativ kann das Vorwissen der Lerner mithilfe anderer Darstellungen aktiviert werden, z. B. mithilfe einer Sammlung des relevanten Wortschatzes. Der Lehrer schreibt das Thema „Studienberatung“ an die Tafel und die Lerner sagen spontan Wörter, die zu dem Wortfeld gehören.

Präsentationsphase 1: In dieser Phase hören die Lerner den Text über die Studienberatung an einer Hochschule in Deutschland.¹³ Mehrmaliges Hören ist erlaubt, wenn die Lerner beim ersten Mal den Inhalt des Hörtextes nicht nachvollziehen können. Nachdem sie mit dem ersten Hören fertig sind, kann der Lehrer fragen, worum es in diesem Text geht. Weitere sprachliche Hilfen wie die bereitgestellten zusätzlichen Lernmaterialien mit den Wortschatzübungen sind vorzusehen. Sie helfen dabei, den Wortschatz zu erweitern. Darüber hinaus können sich die Lerner gegenseitig helfen, indem ein Lerner eine Frage stellt, die anderen Lerner helfen, um gemeinsam die richtige Antwort zu finden. Die Lerner bereiten sich mithilfe dieser Übungen auf das freie Sprechen in der dritten Übungsphase vor.

Übungsphase 1: Den Kern dieser Phase bildet die mündliche Zusammenfassung des gehörten Textes. Bei dieser Aktivität können sich die Lerner gegenseitig unterstützen, indem ein Lerner freiwillig mündlich den gehörten Text zusammenfasst. Danach können andere Lerner die fehlenden Informationen

¹³ Die Transkripte der verwendeten Texte finden sich ab S. 118.

hinzufügen. Die Lernaktivität trägt dazu bei, dass sie das globale Verständnis gewinnen.

Übungsphase 2: In diesem Schritt beschäftigen sich die Lerner mit der Apokope. Zur Unterstützung des Lernprozesses wird ein Transkript des Hörtexts bereitgestellt. Auf dem Arbeitsblatt gibt es eine Lückenübung zur Apokope. Die Lerner hören noch einmal das Gespräch und ergänzen die fehlenden Lücken im Text. Zum Beispiel sagt der Sprechende den Satz: „[H]att ich *jetz* vor meine Bachelorarbeit demnächst zu schreiben.“ Die Lerner erkennen, dass der Laut am Ende der beiden getilgten Wörter getilgt wurde. Durch dieses Lernverfahren sind die Lerner in der Lage, das Phänomen der Apokope zu beobachten und selbst zu entdecken. Gelenkte Fragen dazu werden von der Lehrkraft gestellt, damit die Lerner die Merkmale der Apokope leichter beobachten können. Anschließend erklärt die Lehrkraft den Lernern die Besonderheiten des Phänomens Apokope.

Präsentationsphase 2: Der Zweck dieser Teilphase besteht darin, dass die Lehrkraft das Phänomen noch einmal zusammenfasst und systematisch darstellt. Sie kann weiterführend die Frage stellen, ob die Lerner diese sprachliche Besonderheit inzidentell bereits erlebt haben.

Übungsphase 3: Das Ziel dieses Stadiums ist das Üben des freien Sprechens. Gemischt werden zwei Konzepte, nämlich das PPP-Modell und die 1-Minute Speech. Beim ersten Modell geht es darum, dass die Lerner ihre Meinung zum Thema frei äußern und am Ende der Unterrichtsstunde mündlich präsentieren. Angewandt wird das zweite Modell, bei dem jeder Lerner eine Minute Sprechzeit hat. Die einzige Bedingung ist, dass er nur 5 Minuten Vorbereitungszeit hat.¹⁴ Darüber hinaus darf er keine anderen Hilfsmittel benutzen. Wörterbücher oder Online-Suchmaschinen wie Google sind somit nicht erlaubt. Sein mentales Lexikon

¹⁴Die 5 Minuten Vorbereitungszeit werden damit begründet, dass die Sprachfähigkeit der Lerner im Kontext des Deutschen als Fremdsprache mitberücksichtigt werden sollte. Sie unterscheidet sich von der Sprechkompetenz von Lernern im Kontext des Deutschen als Zweitsprache, die die Gelegenheit haben, jeden Tag die deutsche Sprache zu benutzen. Die zur Vorbereitung gegebene Zeit dient überwiegend der Aktivierung des Vorwissens in allen Bereichen. Zum Beispiel sollen die gelernten Grammatikthemen oder der Wortschatz im mentalen Lexikon abgerufen werden, damit Lerner möglichst effektiv sprechen können.

bzw. seine Vorkenntnisse sind die Wissensquelle, aus der geschöpft wird. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Lehrkraft sich interkulturellen Fragen zuwendet und die Lerner darum bittet, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in kultureller Hinsicht zwischen ihrem Heimatland und dem Zielsprachenland zu erörtern. Die Frage wird gestellt, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Studienberatungssystemen in den beiden Ländern bestehen.

Beispiel 2

Grundlegende Informationen zum ausgewählten Hörtext:

Thema: *medizinische Kommunikation*

Gesprächsteilnehmer: *eine Apothekerin und eine Kundin*

Gesprächsthema: *Eine Kundin möchte eine Antibabypille kaufen.*

Einführungsphase: Diese Phase setzt sich zum Ziel, das Vorwissen der Lerner zu aktivieren, indem der Lehrer verschiedene Aktivitäten auswählt, z. B. Vorbereitungsaktivitäten, damit die Vorkenntnisse der Lerner abgerufen werden können. Beispielhafte Aktivitäten werden im Folgenden beschrieben.

- 1) Der für das Thema relevante Wortschatz wird mithilfe von Brainstorming-Aktivitäten über Wortfelder wie ärztliche Versorgung, Medikamente und Gesundheit in Form einer Gedächtniskarte gesammelt. Diese Aktivität hat den Vorteil, dass sie bei der Reduzierung der Inhaltskomplexität hilft.
- 2) Am Anfang der Unterrichtsstunde soll mit einigen ausgewählten Bildern begonnen werden, die sich mit dem Thema befassen. Bei einer solchen Aktivität können die Ratestrategien angewandt werden. Die Lerner vermuten, worum es sich beim Lernthema handelt. Nach dem Raten kann die in 1) erläuterte Brainstorming-Aktivität durchgeführt werden.
- 3) Nützliche Sprachmittel für die Kauf- und Verkaufsgespräche sollen auf dieser Stufe gesammelt werden, damit jeder Lerner die relevanten Sprachmittel auswählen kann, die zur erfolgreichen Bewältigung der Sprechaufgabe in der dritten Übungsphase 3 nötig sind.

In diesem Schritt werden Einzelarbeit und Arbeit im Plenum als Hauptsozialformen zur Durchführung der Unterrichtsaktivitäten gewählt. Die Gruppenarbeit ist für dieses Stadium nicht empfehlenswert, weil diese Zeitspanne sehr kurz ist.

Präsentationsphase 1: Die erste Aktivität in diesem Schritt ist das Üben der Hörfertigkeit. Vor dem ersten Hören wird das zusätzliche Arbeitsblatt verteilt, auf dem Fragen zum Hörtext stehen.

Übungsphase 1: Die passende Sozialform ist das individuelle Anhören. Das Ziel dieser Aktivität besteht darin, dass überprüft wird, inwiefern die Lerner den Textinhalt verstehen. In diesem Fall ist das selektive Hören sehr hilfreich. Die Lerner sollten beim Hören die Strategien zur Entnahme der Schlüsselinformationen anwenden. Anschließend antworten die Lerner auf die Fragen. Danach kann das lexikalische Wissen der Lerner anhand der Wortschatzübung erweitert werden.

Übungsphase 2: Nachdem die Lerner den Kerninhalt des Hörtextes verstanden haben, wird das Thema „Ellipse“ eingeführt. Auf dem Arbeitsblatt steht das Transkript des in der Präsentationsphase 1 eingeführten Hörtexts mit einigen Lücken. Die Lerner hören den Text noch einmal und ergänzen die fehlenden Ellipsen. Danach erkundigt sich die Lehrperson nach den Wesensmerkmalen dieses Phänomens. Zum Beispiel sagt der Sprechende „*die normale Pille, die wirkt dann einfach noch nicht*“. Anhand solcher Beispiele sollen die Lerner versuchen, selbst zu erklären, welche Bestandteile bei diesem Phänomen ausgelassen werden. In diesem Fall stellt die Wiederkehr des bestimmten Artikels *die* einen Zusammenhang zwischen dem vorangegangenen Substantiv und der ausgelassenen Struktur her.

Präsentationsphase 2: In dieser Phase wird erläutert, dass dieses Phänomen als „Ellipse“ auf der morphologischen Ebene bezeichnet wird. Der Lehrer spricht darüber, in welchem Kontext diese Konstruktion auftritt.

Übungsphase 3: Das freie Sprechen bildet den Kern dieser Stufe. Die Lernaktivität ist anders als die Sprechaufgabe im ersten Unterrichtsentwurf. Das Hauptziel

dieser Übung besteht darin, dass Lerner mündliche Kauf- und Verkaufsgespräche adäquat führen können. Ein offener Dialog, wie er in einem Rollenspiel stattfindet, ist eine der möglichen Übungsformen. In dieser Phase ist es empfehlenswert, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit durchzuführen. Die sprachlichen Mittel, die in der Einführungsphase gesammelt wurden, und den im Hörtext vorgefundenen Wortschatz wenden die Lerner in dieser Stufe an, um das Gespräch flüssig zu führen.

Zusammenfassend lässt sich über die Strukturierung der Unterrichtsphasen in den beiden Entwürfen sagen, dass sie mit dem Hörverständnis beginnen, bevor das gesprochensprachliche Phänomen eingeführt wird, denn das Ziel des allgemeinen Hörverstehens in den Alltagssituationen besteht darin, dass man die wichtigen Informationen versteht. Dies stellt eine der Schlüsselfertigkeiten der Alltagskommunikation dar. Die obige Phasierung ist für das Niveau B1 besonders angemessen, weil der Akzent auf der Sprachfertigkeitentwicklung liegt. Hingegen wird es als nachrangiges Ziel betrachtet, dass die Lerner die Phänomene der gesprochenen Sprache selbst anwenden. Wenn dasselbe Thema auf einer höheren Niveaustufe wie B2 behandelt werden soll, gestalten sich Phasierung der Lernstufen und Formen der Lernaktivitäten ganz anders. Auf dieser Stufe sollten meiner Auffassung nach die Aspekte der gesprochenen Sprache eine vorrangige Rolle spielen. Eventuell kann in diesem Fall das gewählte gesprochensprachliche Merkmal direkt nach der Phase der Einführung behandelt werden, damit das Verständnis über das Thema „gesprochene Sprache“ weiter vertieft und erweitert werden kann.

Es ist aufgrund der Tatsache, dass die gesprochene Sprache ein Bestandteil der natürlichen Sprachproduktion der Menschen ist, besonders empfehlenswert, thailändischen Lernern die folgenden drei gesprochensprachlichen Aspekte zu vermitteln: die Apokope, die Ellipse und „*weil* mit Verbzweitstellung“ Begründungen hierfür werden im Folgenden genannt.

Die Apokope gilt als eine der natürlichen Artikulationsweisen der Menschen. Sie sollte im Unterricht für Thai-Lerner thematisiert werden, weil meiner Auffassung

nach die Gefahr besteht, dass thailändische Lerner den Auslaut falsch akzentuieren. Dies ist der Fall, wenn die unbetonte Schwasilbe im Auslaut betont ausgesprochen wird, weil die Lerner nicht über ausreichende Sprachwissen verfügen. Aufgrund der unterschiedlichen Silbenstrukturkomplexität beider Sprachen würde eventuell zur falschen Betonung bei den deutschen Wörtern führen. In thailändischen Einsilbern befinden sich drei Lautklassen, nämlich Vokale, Nasale und Glottisschlag in der Silbenkoda. Diese drei Lautklassen besitzen einen hohen Sonoritätsgrad, deshalb werden die Laute am Wortende im Thailändischen nicht einfach getilgt. Diese Betonungsweise wird daher auf die Aussprache deutscher Wörter übertragen, weil die Lerner daran gewöhnt sind. Deshalb sollte die Lehrkraft im Unterricht deutlich machen, dass der Laut am Ende einer deutschen Silbe niemals akzentuiert wird.

Die Ellipse wird in den beiden Sprachen auf sehr ähnliche Weise verwendet. In alltäglichen Gesprächen im Thailändischen tauchen häufig Ellipsen auf. Wenn die beiden Kommunikationsteilnehmer in demselben zeitlichen und räumlichen Kontext anwesend sind, spielen die situativen Deiktika bei der Weglassung einiger Satzglieder eine zentrale Rolle. Zum Beispiel wird häufig in den beiden Sprachen das Satzsubjekt ausgelassen, weil der Sprecher weiß, mit wem er gerade spricht. Infolge der Gemeinsamkeit ist dieses gesprochensprachliche Phänomen für thailändische Lerner leicht zu verstehen.

Das letzte besprochene Phänomen ist „*weil* mit Verbzweitstellung“. Thailändische Lerner tendieren meiner Auffassung nach dazu, die Konstruktion mit kausaler Deutung zu benutzen, obwohl diese Struktur meist epistemisch gedeutet werden kann. Meines Erachtens resultiert das Missverständnis aus der Verwendung der Konjunktion *denn*. Die Tatsache, dass die Position des konjugierten Verbs sowohl im *denn*-Satz als auch im *weil*-Satz mit Verbzweitstellung gleich ist, führt dazu, dass fälschlicherweise geschlussfolgert wird, dass die Konjunktionen *denn* und *weil* in jedem einzelnen Fall einander substituieren können. Daher soll dieses Thema im Unterricht behandelt werden, damit thailändische Lerner die Konstruktion richtig verwenden können.

Aus den genannten Gründen wird klar festgestellt, dass das gesprochene Deutsch ein wichtiger Lerngegenstand für thailändische Lerner ist. Konkret lässt sich dies am Beispiel einer bestimmten Lernergruppe verdeutlichen, nämlich am Beispiel der Lerner in Matthayomsuksa 6 (im letzten Schuljahr an der Oberschule in Thailand). Im zweiten Halbjahr dieser Lernstufe kann meines Erachtens die Lehrkraft die gesprochensprachlichen phonetischen Aspekte z. B. die Apokope, die Verkürzung der Endsilbe und die Synkope, im Unterricht vermitteln, weil die Besonderheiten in diesem Themenbereich weniger kompliziert sind. Der grammatische Wissensbestand der Lerner an der thailändischen Oberschule reicht aus, die phonetischen Phänomene zu verarbeiten. Die syntaktischen Phänomene wie Ellipse oder *weil* mit Verbzweitstellung sollten hingegen erst im universitären Unterricht vermittelt werden. Eine geeignete Lernergruppe sind in diesem Fall die Studierenden im dritten oder vierten Studienjahr. Infolge der kognitiven Reifung der Studierenden und des bereits erworbenen Wissens in sprachwissenschaftlichen Kursen wie „Deutsche Syntax“ sollten die oben bereits erwähnten Aspekte im Unterricht für diese Zielgruppe thematisiert werden. Mit den erworbenen Erkenntnissen der Studierenden kann der Dozent die Besonderheiten der gesprochensprachlichen syntaktischen Phänomene detaillierter erklären. Die Studierenden können ebenso die Aspekte der gesprochenen Sprache besser verstehen, wenn sie bereits über die sprachwissenschaftlichen Kenntnisse verfügen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zunächst in Kapitel 5 erläutert wurde, warum das gesprochene Deutsch dringend im DaF-Unterricht behandelt werden muss. Im anschließenden Unterkapitel bin ich auf die weiteren wesentlichen Faktoren zur Gestaltung der Unterrichtsskizzen eingegangen, z. B. das Sprachniveau zum Einsatz verschiedener Aspekte der gesprochenen Sprache und die didaktischen Prinzipien. Im nächsten Unterkapitel wurde der praktische Teil dieser Arbeit vorgestellt, in dem zwei selbst erstellte Unterrichtsskizzen zu ausgewählten Phänomenen der gesprochenen Sprache vorgestellt werden. Abschließend wurden die Ratschläge zur Behandlung gesprochensprachlicher Phänomene mit thailändischen Lernern erteilt.

KAPITEL VI

SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit untersucht unter sowohl quantitativen als auch qualitativen Gesichtspunkten die phonetischen und syntaktischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache. Die endgültigen Ergebnisse der Forschung werden als Basis zur Erstellung von Unterrichtsskizzen verwendet. Ein weiteres wichtiges Ziel besteht darin, die Vorschläge zur praktischen Gestaltung des Unterrichts in Hinblick auf das gesprochene Deutsch zu geben.

Zunächst werden die Untersuchungsergebnisse bezüglich der Vorkommenshäufigkeit der Phänomene in den Bereichen Phonetik und Syntax noch einmal zusammengefasst. Die drei am häufigsten vorgefundenen Merkmale des jeweiligen Bereichs werden hier noch einmal besprochen.

Die drei häufigsten phonetischen Merkmale sind die Apokope, die Verkürzung der Endsilbe und die Assimilation. Zur Begründung der ersten zwei phonetischen Erscheinungen kann die Theorie des Sonoritätsprinzips angeführt werden. Zur Erläuterung der Ursache der Assimilation kann hingegen auf die Theorie des Artikulationsorts zurückgeführt werden. Für die Apokope und die Verkürzung der Endsilbe kann man folgende Begründung anführen. Aufgrund des geringen Grads der Sonorität werden Laute am Silbenrand eher ausgelassen. Außerdem werden ausgelassene Elemente durch andere Komponenten kontextualisiert, z. B. grammatische oder lexikalische Satzelemente. Hingegen liegt bei der Assimilation der Artikulationsort von des Lauts [b] sehr nah an dem des Lauts [m]. Aufgrund dessen werden diese zwei Laute leichter aneinander angeglichen.

Im Bereich der Syntax sind Ellipse, Abbruch und Wiederholung sowie weil mit Verbzweitstellung die drei häufigsten syntaktischen Phänomene. Zur Begründung der aufgefundenen syntaktischen Phänomene wird das Modell „Neumodellierung von Nähe und Distanz“ von Ágel & Hennig (2006) herangezogen. Der Grund für die hohe Vorkommenshäufigkeit des Phänomens Ellipse liegt ist, dass die situativen Deiktika eine erhebliche Rolle spielen. Aus diesem Grund werden die

mehrfach vorkommenden Komponenten, die sich auf das Gesprächsthema beziehen, einfach ausgelassen. Für die anderen zwei Phänomene ist die zeitliche Begrenzung die Hauptursache. Im Fall des Abbruchs und der Wiederholung wird begründet, dass dieses Phänomen in Fällen auftritt, in denen der Sprecher so wenig Zeit zum Nachdenken hat, dass er das gesuchte Wort nicht finden kann. Dieselbe Begründung lässt sich auch für das Phänomen „*weil* mit Verbzweitstellung“ anführen: Infolge kurzer Bedenkzeit wird das Verfahren der Gestaltung der kürzeren Sprechereinheit gewählt, damit die Informationen im Mittelfeld im Gedächtnis des Sprechers nicht behalten werden.

Vergleicht man die Ergebnisse mit den am Arbeitsanfang aufgestellten Hypothesen, lässt sich Folgendes festhalten: Die dargestellten Ergebnisse stimmen mit den Hypothesen nur teilweise überein. Der ersten These entsprechend sind die Apokope (64%) und die Assimilation (8%) häufig gefundene phonetische Merkmale. Die Synkope taucht entgegen weniger häufig auf als vermutet. Entgegen der ersten Hypothese tritt die Verkürzung der Endsilbe häufiger auf (21%). Der zweiten These entsprechend sind lediglich die Ellipse (53%) und die Konstruktion „*weil* mit Verbzweitstellung“ (13%), die der geschriebensprachlichen Grammatik nicht entspricht, am häufigsten auf. Die Ausklammerung tritt jedoch weniger häufig als vermutet auf. Hingegen tritt Abbruch und Wiederholung entgegen der zweiten Hypothese häufiger auf (19%).

Nachdem die beiden Unterrichtsskizzen zum Thema „gesprochenes Deutsch“, welche jeweils die häufigsten Phänomene in jedem Themengebiet behandeln, erstellt wurden, lässt sich Folgendes sagen:

1. Im Unterricht zum gesprochenen Deutsch sollten andere Sprachfertigkeiten der Lerner gleichzeitig mitentwickelt werden. Der wichtigste Grund hierfür ist, dass das allgemeine Ziel des Fremdsprachenlernens das effektivste Kommunizieren in authentischen Situationen ist. Um diesen Zweck zu erreichen, sollen die beiden Fertigkeitsbereiche, und zwar sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten, genauer gesagt das Hören und Sprechen, entwickelt werden. Wenn Lerner zum ersten Mal einen Text in normaler Sprechgeschwindigkeit hören,

haben sie gegebenenfalls Verständnisprobleme. Aber wenn sie ständig authentische Hörtexte hören, könnten sie vielleicht in kurzer Zeit dieses Problem überwinden. Abgesehen von den kommunikativen Vorteilen können zudem Rate- und Wortschatzerweiterungsstrategien angewandt werden, insbesondere wenn neue unbekannte Wörter im Text auftauchen.

2. Bezüglich der Auswahl der Merkmale für die jeweilige Unterrichtsstunde ist es empfehlenswert, jeweils nur ein sprachliches Merkmal zu behandeln. Der Einsatz der authentischen Gespräche bereitet Schwierigkeiten, weil die authentischen Gespräche viele verschiedene gesprochensprachliche Merkmale aufweisen. Wenn der Lehrer zahlreiche Merkmale auf einmal unterrichtet, wird es zu Verwirrung führen und die Lerner können den Inhalt nicht nachvollziehen. Die skizzierten Unterrichtsentwürfe behandeln die „Apokope“ und die „Ellipse“. Andere gesprochensprachliche Phänomene sollen noch nicht thematisiert bzw. erwähnt werden. Darüber hinaus hat die Vermittlung der gesprochensprachlichen Aspekte eine nachrangige Rolle. Im Vordergrund steht die Entwicklung der Sprechkompetenz, so dass die Lerner ein flüssiges Gespräch führen können.

3. Die Unterrichtsentwürfe zum Thema „gesprochenes Deutsch“ sollten Lernern die Gelegenheit bieten, durch die Aktivitäten in der Klasse jedes Phänomen selbst zu entdecken. Die Lehrkraft gibt nur einige Ratschläge, falls die Lerner Probleme haben. Auf diese Weise wird die Sprachsensibilisierung der Lerner allmählich entwickelt.

4. Beim Sprechen sollen die Lerner so wenig wie möglich von der Lehrkraft kontrolliert werden, da die Sprechfertigkeiten der Lerner sich allmählich entfalten. Das Klassenzimmer ist der einzige Ort, an dem die Lerner ihre Sprechfertigkeit in der Fremdsprache Deutsch entwickeln können. Je realitätsnäher die Atmosphäre im Unterricht ist, desto effektiver wenden die Lerner die Kommunikationsstrategien auch später im Alltagsleben an.

Zum Thema „gesprochenes Deutsch“ bieten sich auf dem sprachwissenschaftlichen Gebiet weitere Forschungsmöglichkeiten. Empfehlenswert wären insbesondere Forschungen über Aspekte gesprochener Sprache in anderen

Themengebieten, z. B. Gesprächspartikeln, nonverbale Kommunikation, Vagheitsausdrücke und lexikalischer Stil. Im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache besteht ebenfalls eine große Forschungslücke. Die Lösungen werden wie folgt aufgelistet: Zum einen sollten meiner Auffassung nach zusätzliche, vertieftes Lernen ermöglichende Lernmaterialien über gesprochensprachliche Aspekte erstellt werden, damit Lehrkräfte und andere Interessierte die Materialien für ihren eigenen Unterricht und als Ergänzung zum verwendeten Lehrwerk einsetzen können. Insbesondere sind solche Materialien sehr vorteilhaft, wenn das jeweils verwendete Lehrwerk ein Phänomen der gesprochenen Sprache nur oberflächlich behandelt. Zum anderen wären Forschungsarbeiten über die Unterrichtsplanung zum Thema gesprochenes Deutsch für die Lerner in anderen Lernkontexten wie für DaZ-Lerner auch sehr wünschenswert, weil die Rahmenbedingungen dieser Lernergruppe sich von denen der DaF-Lerner unterscheiden. Deswegen wären Forschungen zur Implikationsmethode hochinteressant.

Literaturverzeichnis

- Akol, S., Asutay, H. (2011). Geschriebene und gesprochene Sprache: die Untersuchung eines mündlichen und schriftlichen Textes. In Gökmen, M. E. (Hrsg.). *Dil Dergisi* (S. 46-56). Ankara: Ankara University Turkish and Foreign Language Research and Application Center.
- Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In Moraldo, S. M., Missaglia, F. . *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 39-58). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bimmel, P., Kast, B., & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen Neu*. Berlin: Langenscheidt.
- Bitter, A., Tinnemeyer, A., Bugzel, J., & Kemmerling, L. (o.J.). „*obwohl*“ als *Diskursmaker*. Verfügbar unter URL https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/imo_w/a.pdf. Zugriff am 15.01.19.
- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Dudengrammatik, 2016. = Wöllstein, A. & Dudenredaktion (Hrsg.). (2016). Duden. Bd. 4. *Die Grammatik* (9. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Elspaß, S. (2010). Alltagsdeutsch. In: Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 418-421). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fandrych, C., Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: E. Schmidt.

- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 1008-1021). Berlin, New York: de Gruyter.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M., & Kraft, B. (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Bibliothek.
- Fiehler, R. (2012). Wo fängt der Satz an? Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener und geschriebener Sprache. In Cortès, C. (Hrsg.). *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien* (S. 31-44). Unter Mitarbeit von Irmtraud Behr, Martine Dalmas, Anne Larrory-Wunder, Gottfried Marschall, Sibylle Sauerwein. Tübingen: Stauffenburg.
- Fischer, K. (2016). Echte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich?. In Handwerker, B., Bäuerle, R., Sieberg, B. (Hrsg.). *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. (S. 3-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 940-952). Berlin, New York: de Gruyter.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (2001). Verfügbar unter URL <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Zugriff am 04.10.20.
- Hennig, M. (2016). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Koch, P., Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch Band 36*. (S. 15-43). New York: de Gruyter.

- Liedke, M. (2010). Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 983-991). Berlin, New York: de Gruyter.
- Merklin, M.; Riedel, A. (2016). Gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht: Authentizität versus Schriftkultur. In Handwerker, B., Bäuerle, R., Sieberg, B. (Hrsg.). *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. (S. 201-218). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Moraldo, S. M. (2012). Gesprochene Sprache: eine Herausforderung für den DaF-Unterricht. In Birk, Andrea M.; Buffagni, C. (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht* (S. 185-200). Münster: Waxmann.
- Moraldo, S. M.; Missaglia, F. (2013). Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen - Ansätze – Praxis. Editorial. In Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Federica. *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 9-18). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Noack, C. (2010). *Phonologie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pieklarz-Thien, M. (2015). *Gesprochene Sprache in der Philologischen Sprachausbildung: Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Exemplarische Anwendungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reeg, U., Gallo, P., Moraldo, S. M. (2013). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.
- Schwitalla, J. (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 425-429). Berlin, New York: de Gruyter.
- Schwitalla, J. (1997). *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung* (1. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

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

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

Korpus

Günthner, S. (2016). Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ. Verfügbar unter URL: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/>. Zugriff am 09.09.17

Lehrwerke

Dallapiazza, R. M., Evans, S., Fischer, R., Schümann, A., & Winkler, M. (2010a). *Ziel C1 Kursbuch*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Dallapiazza, R. M., Evans, S., Fischer, R., Schümann, A., & Winkler, M. (2010b). *Ziel C1 Arbeitsbuch*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2012) *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. A1.1 : Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., & Sonntag, R. (2014). *Aspekte Neu B1 plus. Arbeitsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Anhang

Transkripte der in den beiden Unterrichtsentwürfen verwendeten Texte

Transkript 1 - Studienberatung Theologie 2

Dauer: 0:09:41

Anzahl Zeilen: 289

Anzahl Sprecher: 2

Anzahl Zeichen: 14009

Anzahl Wörter: 1981

Kategorien: Hochschulkommunikation

Transkripte geprüft:

Region (Aufnahme): D-Nordwest

SprecherIn 1 - Alter: 29

SprecherIn 1 - Geschlecht: Weiblich

SprecherIn 1 - Wohnort: Münster

SprecherIn 1 - Beruf: wiss.

Mitarbeiterin/Studienfachberaterin

SprecherIn 2 - Alter:

SprecherIn 2 - Geschlecht: Männlich

SprecherIn 2 - Wohnort: Münster

SprecherIn 2 - Beruf: Student

Quelle:

Transkript Inhalt

001 LB: ja äh ich hatte ähm (-) FRAGEN ((lacht)),

002 LS: ja

003 LB: einige zu meinen Studiengängen und zum ähm

004 LB: zum äh zum zu den FRISTEN;

005 LS: ja schießen sie [LOS.]

006 LB: [und zwar] hatt ich jetzt vor meine

Bachelorarbeit demnächst zu schreiben,

007 LS: ZWEIFACHBACHELOR war das [ne ja;]

008 LB: [genau RICHTIG] tich;

009 LB: äh muss ich da irgendwo drauf ACHten,
010 LB: auf irgendwelche FRISTen,
011 LB: wenn ich jetzt kommendes semester in den (-) äh
MAStEr übergehen <möchte,>
012 LS: hm ja:: dann (.) müssen sie die ja zur
ein[schreibefrist in] den master VORlegen (.) ne,
013 LB: [hm_HM,]
014 LB: (-) also ich hatte jetzt VOR,
015 LB: am donnerstach das äh AUSfüllen zu lassen und so;
016 LS: und sie ham ja auch (.) sechs bis acht wochen
beARbeitungs[zeit]ne,
017 LB: [hm_HM,]
018 LS: öhm (.) dann ham sie ja (.) sind sie ja längst
FERTich==
019 LS: =ich KUCK grade mal,=
020 LS: wann müssen s_sich denn für den master
EINSchreiben;
021 LS: haben SIE [schon-]
022 LB: [DAS] hab ich auch nicht <nachgeschaut;>
023 LS: [moMENT,]
024 LB: [das wollt ich AUCh kurz] nachfragen bei ihnen;
025 LB: °h h°
026 LB: °h h°
027 LS: hm (soBALD),
028 (4.31) ((holt stift aus der tasche))
029 LS: zwölfte mai bis FÜNFzehnte juli;
030 (4.06)
031 LB: muss ich ähm des die die bachelorarbeit
ANgemeldet haben,
032 LS: ähm das ist nee bis dahin müssen sie sich
EINSchreiben;
033 LB: EINSchreiben.

034 LB: also das ist die beWERbung ja,
035 LS: ähm ja genau da (.) bis dahin muss die beWERbung stattfinden,
036 LS: **jetz KUCK** ich **grade** mal,
037 (7.64)
038 LS: und da brauchen sie ja wahrscheinlich ähm (-) das Bachelorzeugnisschon,
039 LS: **jetz KUCK** ich **grade** mal,
040 LS: **die** brauchen ja auch nochmal zeit um das ZEUGnis zu [ihnen zu er]stellen für die einschreibung;
041 LB: [hm_HM,]
042 LS: das heißt das wird dann vielleicht DOCH schon **n** bisschen eng;
043 (3.37)
044 LS: also **die** BRAUchen (.) moment abschlussdokumente,
045 LB: ich dachte weil man das ja auch (.) später NACHreichen könnte;
046 LB: **hab** ich **jetz** öfter man geHÖRT,
047 LB: [und auch IN den] (.) kommenden studiengang,
048 LS: [nja:,]
049 LS: ähm::-
050 (3.29)
051 LS: °h ah OKEE,
052 LS: < die a el ef bietet bachelorstudierenden die MÖglichkeit,>
053 LS: < sich noch bis zum fünfzehnten fünften beziehungsweise fünfzehnten ELFTen des jahres in den master of education umzuschreiben.>
054 LS: °h also k kann man das sogar noch LÄNger machen;
055 LB: aber ich glaube das ist das **jetz** die LETZtes semester **glaub** ich die bachelorarbeit geschrieben haben;
056 LS: [genau für] bis fünfzehnte FÜNFTe,

057 LS: und für sie wäre das dann aber sogar der fünfzehnte ELfte;

058 LB: also bis DAhin [hab ich-]

059 LS: [weil sie] ja nich von EXtern sich bewerben;

060 LS: < zu diesem zeitpunkt hat das neue semester bereits beGONnen.>

061 LS: < falls sie beabsichtigen von der verspäteten umschreibung geBRAUCH zu machen,>

062 LS: < bedenken sie bitte FOLgendes;>

063 LS: < ZEUGnisdatum;>

064 LS: < ihr zeugnis wird auf DEN datu auf den tag datiert,>

065 LS: < an dem sie ihre LETZte prüfungsleistung abgelegt beziehungsweise eingereicht haben;>

066 LS: das wäre dann sozusagen °h die einreichung der Bachelorarbeit;

067 LS: [wenn ich] das RIChtich sehe;

068 LB: [hm_HM,]

069 LS: (-) ähm

070 (2.23)

071 LS: < dadurch kann sich erGEben, >

072 LS: < dass das gleiche semester für sie als ABSchlusssemester des bachelor in der fachsemesterzählung berücksichtigt wird;>

073 LS: (-) ahm (.) < das auch ihr erstes semester im master of eduCation is;>

074 LS: < das heißt die letzte prüfungleistung sollte spätestens dri DREIßigsten neunten->

075 LS: beziehungsweise einundreißichsten dritten für s SOMmersemester,

076 LS: aber **jetz** für sie dann der DREIßichste neunte < erbracht worden sein.>

077 (2.33)

078 LB: bis dreißichster neu das **müsst** ich ja SCHAFFen

079 LB: wenn ich mich **jetz anmeld hab** ich ja sowieso **nich** so viel ZEIT;

080 LB: dass ich bis zum DREIßichsten neunten abgeben <dürfte;>

081 LS: ja;

082 LS: ähm **jetz is** aber hier die SAcHe noch

083 LS: < **bei ve bei einer verspäteten** Umschreibung,>

084 LS: < werden sie in VIElen fächern nicht mehr für die **sch seminarplatz** äh verteilvergab verfahren berücksichtigt;>

085 LS: < es ist also MÖGlich,>

086 LS: < dass sie in beSTIMMten stark nachgefragten lehrveranstaltungen und semester keinen platz bekommen;>

087 LS: [das betrifft **jetz** ja] die evangelische theologie WEniger,

088 LB: [hm_HM,]

089 LS: ich weiß **nich** was **is** das [ZWEITfach?]

090 LB: [geSCHICHte.]

091 LS: geSCHICHte,

092 LS: da weiß ich nicht genau wie das DA **is**,

093 LB: hm_HM,

094 LS: was **jetz** so die semiNARplätze angeht,

095 LS: aber sonst müssten **se** halt dann verstärkt [eben evange]lische theologie °h im ersten MAsTersemester [machen;]

096 LB: [hm_HM,] [hm_HM,]

097 LB: ich hatte mir nämlich ähm VOR (.) oder vorgestellt,

098 LB: DASS ich dann eben bis ähm
099 LB: ich **hab** ja nur bis ähm ende juli dann ZEIT das
[abzugeben,]
100 LS: [ja;]
101 LB: dann **hatten hätten** die ja theoretisch zwei MONate
zeit [(dafür).]
102 LS: [ja;]
103 LB: dann **hatt** ich geHOFFT,
104 LB: dass ich dann doch REGelmäßig in den master so
übergehen kann
ohne diese
105 LS: [genau] ahm das wäre ja **jetz** NUR,
106 LB: [verLÄNgerung.]
107 LS: wenn sie das [voll AUSreizen.]
108 LB: [hm_hm hm_HM,]
109 LB: aber nur dass das DA keine schwierig[keiten gibt
] **wollt** ich nochmal nachfragen.
110 LS: [((räuspern))]
111 LS: jo °h aber (.) zur sicherheit können sie auch
immer ihre SACHbearbeiterin anrufen;
112 LS: **die** sagt ihnen auch ganz genau wie lange sie
BRAUCHT um ähm
113 LS: ihnen das ZEUGnis zu erstellen [und so-]
114 LB: [hm_HM,]
115 LS: aber die brauchen da in der regel (.) für die
zeugniserstellung auch nur ein bis zwei WOchen;
116 LS: also wenn sie das **jetz** so machen wie gePLANT,
117 LB: hm_HM,
118 LS: (-) sollte das ja locker funktionIERen;
119 LS: okay ähm sehr GUT;
120 LB: dann **hatt** ich ähm (-) NOCH **ne** frage,
121 LB: hm mal KUCken,

122 LB: ach JA ich hatte (.) mir schon
123 LB: also ich **hab** etwas vom master schon be[LEgt,]
124 LS: [ja-]
125 LB: [und da **hatt** ich] **ne** frage weil ich bei EINigen-
126 LS: [((räuspern))]
127 LB: aber vor allem **hatt** ich das bei (.) beim neuen
testaMENT,
128 LB: da steht in der prüfungsordnung nicht **drin** dass
wir MIT griechisch machen müssen;
129 LS: ja;
130 LB: das **hatt** ich **jetz** auch OHne griechisch [gemacht,]
131 LS: [j(o/a).]
132 LS: ähm nur da **hatt** ich **jetz** (.) vergessen das hier
unten AUSzufüllen;
133 LB: dauer und UMFang.
134 LS: das waren dann wahrscheinlich zwei
seMEStErwochenstunden oder?
135 LB: ja,
136 LB: [ja dann schreiben sie] das doch einfach noch
REIN;
137 LB: [ich GLAUbe;]
138 LB: [ja achSO da muss man-]
139 LS: [dann ZWEI es we es.]
140 LB: ach da muss man zwei es we ES hinschreiben?
141 LS: joa.
142 LB: ich **hab** da immer hingeschrieben [was ich geMACHT
hab;]
143 LS: [oder ((räuspern)) moMENT-]
144 LS: im formuLAR (de)-
145 LB: deswegen ich hatte das NIE ausgefüllt;
146 LB: weil ich **nich** wusste was ich da HINschreiben
sollte.]

147 LS: [also im grunde genommen **is** das] auch völich
EGAL,
148 LS: ((räuspern)) weil was am ende ZÄHLT,
149 LS: **is** das ANerkennungsformular;
150 LS: was wir ihnen dann ausfüllen wenn sie [im äh
mas]terstudium EINGeschrieben sind;
151 LB: [hm_HM,]
152 LB: dieser LEIStungsnachweis **is** das der,
153 LB: den **hab** ich AUCh mir [unterschreiben lassen;]
154 LS: [das **is** DAS und das der leistungs][nachweis
genau.]
155 LB: [genau **DIE** **hab** ich mir] immer unterschreiben
lassen.
156 LS: [genau und dann kriegen sie noch] **n** DRITtes
formular,
157 LB: [und FERTich hm-]
158 LS: moment ich KANN
159 LS: wir können ihnen das auch direkt schonmal
AUSfüllen,
160 LS: wenn sie MÖCHten,
161 LB: ja ich **hab** **jetz** nicht alles MIT,
162 LB: **=ch** wollte nur einmal kurz DRÜberschauen;
163 LS: [achso okee dann müssen sie nochmal alles
MITbringen,]
164 LB: [damit (.) ähm (.) geMEIN haha hm_hm,]
165 LS: ((räuspern)) aber ansonsten (.) drucken wir noch
n (.) DRITtes formular quasi aus,
166 LS: und DA schreiben wir dann nochmal rein,
167 LS: was sie geMACHT haben,
168 LS: [und für welche] prüfungsnummer im master das
ANerkannt wird.
169 LB: [hm_HM,]

170 LS: und [damit die sachbearbeite]rinnen das dann bei
qispos für sie
auch EINTippen;

171 LB: [(OKEE hm;)]

172 LB: ah okee [gut hm (.) hm_HM,]

173 LS: [das können die aber auch erst machen wenn sie
EINGeschrieben
sind,]

174 LS: weil [jetz (.) kann man noch nichts EINtragen;]

175 LB: [im MASTER (.) okee;]

176 LB: gut dann ist das schonmal RICHTich,=

177 LB: dass ich [da keinen großen] fehler geMACHT [hab
°h h° °h h° ;]

178 LS: [ja;]

179 LS: [nein nein das is alles wie gesagt ZWEITrangich;]

180 LS: hauptsache sie ham die UNterschriften;

181 LB: ja die HAB ich überall.

182 LB: [hm_HM] gut.

183 LS: [ja;]

184 LB: öhm dann hätt ich NOCH ne frage,

185 LB: und zwar hier draußen hab ich ZUFällich grade
drauf gestoßen,

186 LB: dass s da stiPENdien irgendwie gibt mystipendium
de e,

187 LS: ja,

188 LB: macht man das alles ONline oder

189 LS: genau das geht alles komplett ONline;

190 LB: okay GUT.

191 LB: hm und dann hatt ich noch EIne frage,

192 LB: ich hatte ja mit ihnen mal über PFARRamt
[theoretisch] haha gesprochen ahm,

193 LS: [ja,]

194 LB: und ZWA:R hatt ich jetzt noch davon gehört,
195 LB: dass man theoretisch auch öhm hinter(her) so ne
diaKON(.)ausbildung machen kann,
196 LB: ich weiß nich ob sie (.) [(XXX xxx)-]
197 LS: [ja,]
198 LS: also da GIBT S
199 LS: oh ich (.) wo is (.) wo STEHT das denn nochmal,
200 LS: ich glaub auf (.) pfarramt de E oder sowas,
201 LS: ähm (.) in WELcher landeskirche in der
westfälischen?
202 LB: hm_HM,
203 (6.92)
204 LS: sie könnten auch theoretisch zu parallel
pfarramt studIERen ne,
205 LS: [also das is rein] theoretisch MÖglich;
206 LB: [hm_HM;]
207 LB: ja ich dachte nur dann zieht sich das seMEster ja
immer
208 LB: also das studium schon find ich SEHR lang oder
also wenn ich jetzt
so (xxx),
209 LB: °h
210 LS: es zieht sich sehr LANG,
211 LS: aber sie ham natürlich für s pfarramt die besten
JOBaussichten ne also
212 LB: ja ich hatte das auch wenn auch nur so parallel;
213 LB: ja also neben [(.)] voll hauptsächlich LEHrer
und wenn man da nebenbei irgendwie noch ähm-
214 LS: [hm_HM,]
215 LB: aktIV ist he.
216 LS: (-) ahm

217 LS: tatsächlich ((räuspern)) bei BÖdenpersonal
gesucht findet man diese (.) ganzen äh

218 LB: Bodenpa

219 LS: ber äh boden (.) personAL minus gesucht punkt de
[e,]

220 LB: [h°]

221 LS: ähm (-) in WEST dum du du

222 (1.72)

223 LS: ja also es **is** ein achtsemestriges STUdium,

224 LS: was man an der evangelischen hochschule in
rheinland westfalen
lippe in BÖchum machen kann,

225 LS: °h mit sehr intensiver studienbegleitung aber es
is eben acht
seMEster,

226 LS: und soweit ich sehe nicht berufsbeGLEitend;

227 LB: ja okee und als AUSbildung gibt **s** das auch **nich**
so;

228 LS: h° bum bum

229 (2.59)

230 LB: ich **hatt** das **jetz** im gespräch mit der
jugendkirche ((lacht)) so
erfahren dass es sowas GIBT öhm

231 LS: ja ich **hab** das auch schon geHÖRT,

232 LS: (-) öhm

233 (1.7)

234 LS: ja das sind ähm so DOPpelabschlüsse;

235 LB: ach SO [hm_hm,]

236 LS: [also mit so wo man dann] sozialarbeiter [und (.)
diakon GLEICH]zeitlich **is**;

237 LB: [ja DAS **s** dann hm_hm,]

238 LB: **HATT** ich mir schon gedacht;

239 LB: so mit sozialer ARbeit dass man irgendwie noch
sowas machen muss;

240 (1.4)

241 LS: ja das IS

242 LS: aber nur getrennt nur als diakon gibt s das NICH;

243 LB: [ah okee gut hm_HM,]

244 LS: [also (.) zumindest jetzt hier nich] in westFAlen;

245 LS: SCHREIben [se zumindest nich.]

246 LB: [hm_HM okee.]

247 LS: ne sondern die s ähm integrieren das in so n
[soziale ARbeit studium;]

248 LB: [hm_HM hm_hm,]

249 LB: okee (-) gut dann äh streich ich mir (.) ähm das
mal (-) DURCH.

250 LB: jetzt hatt ich noch eine frage die ich wieder
verGESsen hab ähm:-

251 (1.82)

252 LB: die fällt achSO

253 LB: ähm gibt es inzwischen zufällig ob sie da was
RAUSgefunden haben
ähm

254 LB: die erasmus ähm bereiche nach SCHWEden ob sich da
irgendwas
ergeben hatte,

255 LS: nee [die haben kein interESse an nem austausch
mit] uns;

256 LB: [ach SCHAdE (-) hm;]

257 LS: ich hab da verSCHIEdene fakul[täten
ange]schrieben,

258 LB: [((lacht))]

259 LS: aber die HAM gesagt ähm

260 LS: ((stammeln)) is ja schön dass [sie so n interesse haben aber von uns will] keiner nach ESsen.

261 LB: [hm ((lacht));]

262 LB: [ja (.) OKEE (.) gut.]

263 LS: [so (.) ja (.) LEIder.]

264 LS: h° °h ABER es gibt natürlich auch die möglichkeit,

265 LS: sich °h an anderen fakultäten zu bewerben falls DIE solche partnerschaften haben;

266 LS: [ne: und] (.) die vergeben manchmal dann auch so restplätze an die theoLOgen;

267 LB: [hm_HM,]

268 LB: aber dann muss man auch das andere MACHen,

269 LB: oder kann man dann auch noch theoloGIE [da machen;]

270 LS: [nee da kann man dann] auch theologie DA [machen;]

271 LB: [ah] OKEE.

272 LS: MANche fakultäten kontrollieren das sehr streng,

273 LS: so amsterDAM zum beispiel,=

274 LS: =die sagen dann nee NEE wenn man hier als theologe is ,=

275 LS: =muss man auch theologie MACHen,

276 LS: °h [aber] ähm das is eher die AUSnahme.

277 LB: [hm_HM,]

278 LB: okay (.) gut (.) dann muss ich da nochmal KUcken vielleicht;

279 LS: ja vielleicht kriegen se irgendwo n [REStplatz;]

280 LB: [((lacht))]

281 LS: aber °h dadurch dass es halt °h auch so wenige
kooperationen GIBT,

282 LS: könnt ich mir auch vorstellen dass die DIE S gibt
auch

283 LB: voll AUS[geschöpft] sind.

284 LS: [ja;]

285 LB: okee.

286 LS: geNAU.

287 LB: gut dann DANke ihnen [erstmal frau schneider.]

288 LS: [ja DAfür nich ((lacht));]

Plattform Gesprochenes Deutsch, Transkript Nr. 906, Zeile
Nr. 1-288

Transkript 2 - Beratung in der Apotheke-Pille für danach

Dauer: 0:06:11

Anzahl Zeilen: 116

Anzahl Sprecher: 2

Anzahl Zeichen: 4004

Anzahl Wörter: 661

Kategorien: Medizinische Kommunikation

Transkripte geprüft: nein

Region (Aufnahme): D-Nordwest

SprecherIn 1 - Alter: 23

Geschlecht: Weiblich

Wohnort: Düsseldorf

Beruf: Studentin

SprecherIn 2 - Alter: 30

Geschlecht: Weiblich

SprecherIn 2 - Wohnort: Krefeld

SprecherIn 2 - Beruf: Apothekerin

Quelle:

Transkript Inhalt

001 AP: guten TAG,

002 KU: guten TAG, [ich hät]te eine FRAge;

003 AP: BITte[schön,] [GERne,]

004 (es [hört sich](.)) ich **hab** NÄMlich

005 KU: ich **hab** vor VIER tagen mit meinem freund
geschlafen;

006 AP: MH_hm?

007 KU: und ich **hab** meine ERste Pille einen tag zu spät
genommen, [und] JETZT weiß ich nicht ob das:-

008 AP: MH_[hm?][ja:;]

009 [ob] die pille für danach noch GREIfen würde,

010 ja:;

011 (-) äh NEIN;

012 man sagt
013 KU: [oKE;]
014 [auf je:]den FALL?
015 AP: die norMA:le pille **die** wirkt dann einfach noch
nicht,
016 also beziehungsweise nicht MEHR,
017 man sagt immer wenn man **die** vergESsen hat?
018 KU: [mh (-) JA,]
019 und das (.) auch der [erste TA:G qua:si;]
020 AP: GILT als vergessen, °h ä:hm (--) dann ist der
SCHUTZ erst wieder regulär nach sie:ben tagen da.
021 KU: [MH_hm.]oKE:;
022 AP: na und es gibt ähm zwei verSCHIEDene pillen
danach,
023 KU: [mh_HM?]
024 [es gibt] einmal **die** die für DREI tage wirkt,
025 oKE,
026 AP: da sind wir jetzt NATürlich drüber,
027 KU: mh. [oke:,]
028 AP: aber es gibt auch **EIne** die für fünf tage
[wirkt.]na (-) und **die** kann man dann auf JEDEM fall
einnehmen,
029 KU: [mh;]
030 einfach (weil man sie mal) [xxx] xxx ne;
031
032 AP: [(lacht) (1.2)]nein (.) DAS auf jeden [Fall,
]**hamm_se** schon mal **eine** EINgenommen?
033 KU: [das ist doch schon mal GU:T.] [mh_hm.]
034 KU: [ä::hm] (-) nee **hab** ich noch NICHT nee.
035 oder KENnen sich damit [au:s?]
036 AP: mh_hm (.) oKE:..
037 und ZWAR ist es so.

038 KU: [mh.][oKE:,][ja.]
039 ähm (.) ich frag jetzt so ein PAA:R [ver]schiedene fragen ab;
040 AP: [und] die gleich ich eben ab (-). [ja?]öhm (.) haben sie irgendwelche ANder_n medikamente?
041 KU: nein (.) nur die PILle.
042 AP: oKE:.
043 ich mein GRAD nur grunderkrankungen;
044 KU: NEE da s nichts, [?mh_?mh (-) NEE.]
045 AP: mit dem [BLUT ist nichts bekannt.]
046 ?MH_?mh.
047 AP: ö:hm dadurch dass sie die noch nicht eingenommen haben;
048 ist es GAR kein problem?
049 KU: [mh.]
050 [es] ist EIne einzige pille?
051 oKE:.,
052 AP: die nehmen sie jetzt GLEICH einfach;
053 KU: [mh_HM,] [MH_hm,]
054 die können sie entweder HIER direkt [einnehmen,]
055 AP: oder auch wenn sie zuHAU[se sind] direkt?
056 oKE:;
057 AP: (weil ja) ähm grundsätzlich GILT immer;
058 je SCHNELler desto besser,
059 KU: oKE:;
060 AP: weil (.) je FRÜher man sie nimmt,
061 desto WIRKsamer ist sie.
062 (--)
063 KU: oKE;
064 AP: das HEISST,
065 ähm SOLlten sie (.) jetzt schon äh schwanger sein?
066 KU: mh,

067 AP: wird **die** nicht abTREIBend wirken,
068 KU: Mh_hm,
069 AP: aber **die** verhindert den EIsprung;
070 das HEISST,
071 KU: [mh_hm (--) oKE?]
072 sie zö[gert den um ein paar tage nach HINTen
einfach,]
073 AP: sodass das SPERma abgestorben ist,=dann kann
nichts pasSIE[ren,]
074 KU: [mh_hm oKE:.]
075 na (.) das ist so im prinzip die WIRKweise;
076 KU: JA xxx oke;
077 AP: ähm NE:benwirkungen dabei sind,
078 wenn sie die EINgenommen haben,=
079 IHnen schlecht wird.
080 oder [sie magenSCHMER]zen bemerken.
081 [mh_hm (.) oKE:,]
082 (-) SOLlte das passieren?
083 das ist normal,
084 ja nicht WUNdern?
085 KU: mh_HM?
086 AP: ähm (-) sollten sie allerDINGS sich übergeben,
087 kommen sie zuRÜCK.
088 (redet kurz mit anderer Verkäuferin) (3.02)
089 KU: mh_HM?
090 AP: ähm (.) dann müssten sie nochmal WIEderkommen,
091 KU: [oke: (-) GUT,] [oKE:.]
092 und [NOCHmal eine pille nehmen.]
093 AP: ja dann [ist die] vom KÖRper noch nicht
aufgenommen.xxx (.) ja
(.) aber soLANG sie die nehmen,
094 o[KE: (-) mh_hm?]

095 VIER stunden war sie im körper;
096 KU: [oKE:.]
097 dann ist sie [AUFgenommen,]
098 AP: dann ist die wirkung DA:,
099 (0.55)
100 (geNAu,)
101 KU: oKE, [ja.]
102 AP: ist man einfach wieder auf der sicheren SEI[te.]
103 das ist schon mal GUT (-) oke,
104 AP: **hanm** sie denn noch WEItere fragen;
105 KU: ö::hm wie LANG (.) muss ich **dan_noch** zusätzlich
verhüten?
106 AP: äh zusätzlich verHÜten,
107 KU: [mh_HM,]
108 ähm (.) sie haben jetzt quasi seit DREI tagen die
pille ge[nommen.]
109 geNAU,
110 AP: das heißt noch WEItere vier ta[ge.]ähm die pille
als SOLches einfach weiter [nehmen.] also auch so GANZ
regulär wie sie es sonst machen.
111 KU: [oke.] [mh_HM;]
112 nur eben **DAUerts** quasi sieben tage,=
113 AP: =[SEIT] des vergessens;
114 KU: [ja,]
115 bis **die** wieder WIRK[sam] ist.
116 [oKE.]
Plattform Gesprochenes Deutsch, Transkript Nr. 932, Zeile
Nr. 1-116

ประวัติผู้เขียน

นายเอกพล สุวัธนเมธากุล เกิดเมื่อวันที่ 20 มิถุนายน พ.ศ. 2535 ที่จังหวัดกรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการในปี พ.ศ. 2554 จากนั้นได้เข้าศึกษาต่อระดับปริญญาตรี ในสาขาวิชาภาษาเยอรมัน ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปี พ.ศ. 2554 และสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี อักษรศาสตรบัณฑิต เมื่อปี พ.ศ. 2558 แล้วจึงเข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาโทในสาขาวิชาเดิม เมื่อปี พ.ศ. 2559