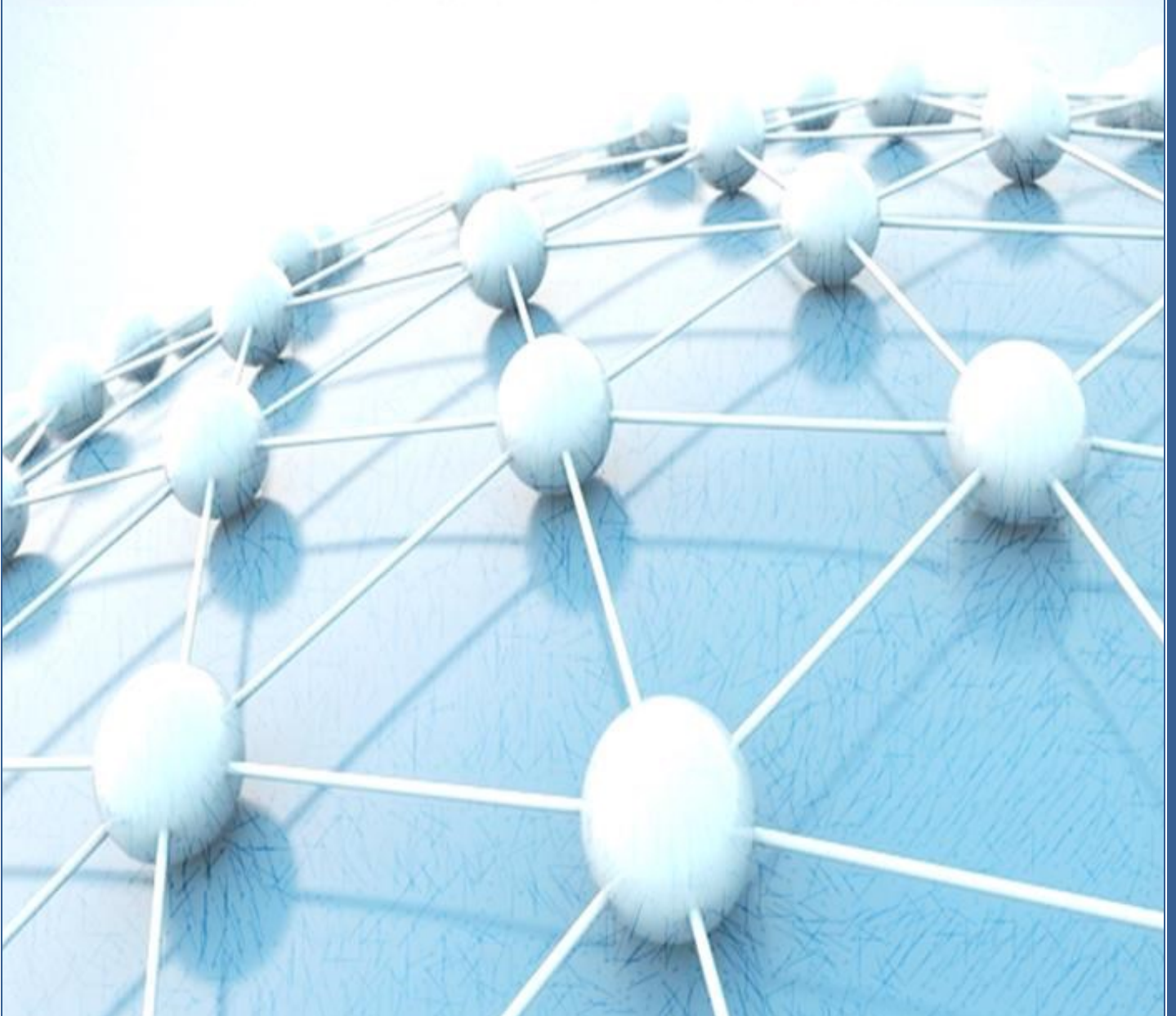


Radiointerviews zur Vermittlung der rezeptiven Grammatik der gesprochenen Sprache

Eine qualitative Studie zur Rezeption von Radiointerviews
bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache, mit dem Fokus
auf äußerungsinitialen und äußerungsfinalen Konstrukten
sowie Parenthesen

Milica Lazović



Impressum

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz versehen.

Weitere Informationen finden sind unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Publikationsserver der Universitätsbibliothek
Universität Regensburg
Universitätsstraße 31
93053 Regensburg

<https://epub.uni-regensburg.de/>

Erstausgabe Regensburg 2017
Redaktion & Satz: Milica Lazović

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Sprach-, Literatur- und
Kulturwissenschaften der Universität Regensburg



Universität Regensburg

Radiointerviews zur Vermittlung der rezeptiven Grammatik der gesprochenen
Sprache: Eine qualitative Studie zur Rezeption von Radiointerviews bei Lernern
des Deutschen als Fremdsprache, mit dem Fokus auf äußerungsinitialen und
äußerungsfinalen Konstrukten sowie Parenthesen

vorgelegt von Milica Lazović

30.05.2016 – Datum der Disputation

Vorwort

Die vorliegende Arbeit stellt eine leicht gekürzte Fassung meiner Dissertation dar, die im Sommersemester 2016 an der Fakultät für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften der Universität Regensburg angenommen wurde.

Die Entstehung dieser Dissertation ermöglichte BAYHOST, das Bayerische Hochschulzentrum für Mittel-, Ost- und Südosteuropa, dem ich nicht nur für die finanzielle, sondern auch moralische und motivationale Unterstützung danke. Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Tanja Wagensohn, Frau Marian Mure, Frau Kathrin Döppe und Herrn Nikolas Djukić.

Ganz herzlich möchte ich mich bei Frau Professor Dr. Maria Thurmair bedanken, der Doktormutter und Erstgutachterin meiner Dissertation, die mein Interesse an diesem Thema geweckt hat und das Projekt während der gesamten Entstehungszeit mit Rat und Tat und höchst wohlwollend unterstützt hat. Mein großer Dank gilt auch Frau Professor Dr. Christiane Thim-Mabrey, die mir als Zweitgutachterin unersetzliche fachliche Unterstützung gewährt hat. Genauso bedanke ich mich bei allen ProfessorInnen und MitarbeiterInnen des Lehrstuhls für Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Regensburg, in deren Seminaren, Kolloquien und Vortragsreihen das Projekt wichtige fachwissenschaftliche Impulse und Motivation erhielt.

Und nicht zuletzt bedanke ich mich bei Herrn Dr. Thomas Stahl, dem Leiter des Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache des Zentrums für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg, der die Durchführung der empirischen Forschung in dem Sprachzentrum der Uni Regensburg ermöglicht hat sowie bei allen Testpersonen, die vertrauensvoll zugelassen haben, dass ihre Texte und rezeptiven Strategien im Rahmen dieser Dissertation analysiert werden.

Hildesheim, März 2017

Milica Lazović

„Eine rezeptive Grammatik ist die Grammatik aus der Perspektive des Rezipienten. (...) [Sie ist aber] (...) nicht schlicht eine Produktionsgrammatik im Rückwärtsgang (...), sondern sie muss eine Vorgehensweise anbieten, eine Analyseprozedur (...). Sie ist praktisch orientiert. Sie vermittelt Methoden für die Deutung, kann allerdings kein Rezept bieten, das für die Entschlüsselung jedes einzelnen Falles taugt. Sie hat die Rolle einer methodischen und systematische Vorübung, skizziert Übungsanalysen und zeichnet den Weg, wie man routinisiert und automatisiert gehen muss.“
(Heringer 2001: 2ff.)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	6
Einleitung.....	14
1. Deutsch als Fremdsprache an der Schnittstelle der Grammatik der gesprochenen Sprache und der Sprachverarbeitung.....	17
1.1. Syntax der gesprochenen Sprache: Im Spannungsfeld zwischen Interaktivität, Kognitivismus und Konstruktivismus	18
1.1.1. <i>Online</i> -Syntax	20
1.1.2. Operator-Skopus-Strukturen	22
1.1.3. Linells äußerungsexterne Syntax	23
1.1.4. Der konstruktionsgrammatische Blick auf die Syntax der gesprochenen Sprache ..	27
1.1.5. Das <i>Cue-Competition</i> Modell von MacWhinney & Bates.....	31
1.2. Die Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld der Norm und der diskurspragmatischen Gebrauchsstandards.....	35
1.3. Phänomene an der Schnittstelle <i>Diskurspragmatik-Syntax</i>	41
1.3.1. Äußerungsinitale und -finale Konstrukte als Spuren äußerungsexterner Syntax..	41
1.3.1.1. Äußerungsinitale Konstrukte: Funktionen und Formen	43
1.3.1.1.1. Kontinuum der formalen Realisierung.....	45
1.3.1.1.2. Funktionales Spektrum	47
1.3.1.2. Äußerungsfinale Konstrukte: Funktionen und Formen.....	52
1.3.2.2.1. Kontinuum der formalen Realisierung.....	54
1.3.2.2.2. Funktionales Spektrum	57
1.3.1.3. AFK und AIK und ihre Didaktisierungspotenziale und -relevanzen	60
1.3.2. Parenthesen.....	68
1.3.2.1. Parenthesen: Begriff, Formen und Funktionen.....	68
1.3.2.2. Parenthesen und ihre Didaktisierungsrelevanzen	80
1.4. Modellierung der Sprachverarbeitung.....	87
1.4.1. Text-/Gesprächsweltmodell in L2.....	87
1.4.2. Kognitive Architektur: Ressourcen, Prinzipien und kognitive Fluenz.....	95
1.4.3. Die Kohärenzherstellung und Inferenzmechanismen.....	108
1.4.4. Die Herausforderungen des Satzverstehens in L2	117

2. Radiointerviews im Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und der Gesprächslinguistik.....	134
2.1. Gesprächslinguistische Profilierung der Gesprächssorte Radiointerview.....	135
2.1.1. Allgemeine Betrachtungen zu Radiointerviews und Forschungsüberblick.....	135
2.1.2. Klassifizierung von Radiointerviews.....	142
2.1.3. Gesprächsphasen und Gesprächsprogression in Radiointerviews.....	148
2.1.4. Moderation in Radiointerviews oder die Kunst des Fragens.....	157
2.1.5. Untersuchungsdesign, Ziele und methodische Vorbemerkungen zur Analyse der Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit in Radiointerviews	162
2.2. Didaktisierungspotenziale von Radiointerviews im Kontext Deutsch als Fremdsprache.....	170
2.2.1. Förderung der prosodischen Kompetenzen	170
2.2.2. Förderung der lexiko-semantischen Kompetenzen.....	173
2.2.3. Förderung der Kompetenzen in der thematischen Strukturierung und Steuerung der thematischen Progression.....	179
2.2.4. Entfaltung der illokutiven und argumentativen Kompetenz	181
2.2.5. Entfaltung der Gesprächs(führungs)-Kompetenzen	184
2.2.6. Entfaltung der morpho-syntaktischen Kompetenz.....	186
2.3. Didaktische Profilierung von Radiointerviews in den DaF-Lehrwerken für die Mittel- und Oberstufe.....	195
2.3.1. Die Anzahl, Länge, Authentizität und interkulturelle Bezüge der HV-Einheiten in den analysierten Lehrwerken.....	196
2.3.2. Die Variationsbreite der Gesprächssorten in den analysierten Lehrwerken.....	198
2.3.3. Die Funktionalität der HV-Einheiten in der Lerneinheit.....	202
2.3.4. Didaktische Profilierung der Radiointerviews.....	203
2.3.5. Die Vorentlastung der Rezeption und andere Aktivitäten im HV-Vorfeld.....	208
2.3.6. Die Aufgabenformate und Begleitung des HVs	211
2.3.7. Transferaktivitäten im HV-Nachfeld	215
2.3.8. Die Rolle der HV-Einheiten in der Förderung der lexiko-phraseologischen Kompetenzen.....	220
2.3.9. Die Rolle der HV-Einheiten in der Förderung der grammatischen Kompetenz.....	229
2.3.10. Die Funktion der HV-Trainings für die Förderung des metastrategischen Bewusstseins	234
2. 4. Die funktionalen Spezifika von <i>Weil</i> mit der Verbzweitstellung in Radiointerviews	237
2.5. Diskursspezifische Funktionen äußerungsinitialer Konstrukte in Radiointerviews.....	252
2.5.1. Allgemeine Spezifika der äußerungsinitialen Konstrukte	252
2.5.2. Prototypische Funktionen der AIK	260

A. Funktionale Profile der AIK im Gesprächssetting	262
B. Prototypische Funktionen der AIK in den abschließenden Gesprächsphasen sowie in den beratenden und appellierenden Sequenzen.....	272
C. Prototypische Funktionen im Gesprächskern.....	276
1. Funktionale Profile in den wissensbereitstellenden Phasen.....	276
2. Funktionale Profile in den problemfokussierenden Phasen	283
2.5.3. Funktionale Profilierung des Diskursmarkers <i>also</i> im Vorvorfeld.....	293
A. Äußerungsinitial realisiertes <i>Also</i> bei der <i>Turn</i> -Übernahme.....	293
B. Äußerungsinitial realisiertes <i>Also</i> in den <i>Turn</i> -abrundenden und die <i>Turn</i> - Abgabe vorbereitenden Sequenzen	320
C. Äußerungsinitial realisiertes <i>Also</i> in der <i>Turn</i> -Mitte.....	324
2.6. Diskursspezifische Funktionen von äußerungsfinalen Konstrukten in Radiointerviews	334
2.6.1. Allgemeine Spezifika der AFK in analysierten Radiointerviews.....	334
2.6.2. Prototypische Funktionen der AFK	338
A. Funktionale Profile der AFK im Gesprächssetting und in den abschließenden Phasen	340
B. Funktionale Profile der AFK im Gesprächskern.....	349
1. Funktionen von AFK in den wissensbereitstellenden Phasen	349
2. Funktionen der AFK in den problemfokussierenden Phasen	354
3. Funktionale Profile von AFK Konstrukten in den beratenden und appellierenden Phasen.....	361
2.7. Diskursspezifische Funktionen von Parenthesen in Radiointerviews.....	367
2.7.1. Allgemeine Spezifika der Parenthesen in Radiointerviews.....	367
2.7.2. Funktionale Profilierung der Parenthesen im Gesprächskern.....	373
A. Funktionen in den wissensbereitstellenden Horizontphasen	373
B. Funktionen in den problemfokussierenden Phasen	387
C. Funktionen in den bilanzierenden, beratend-appellierenden Phasen.....	395
3. Empirische Untersuchung des Gesprächsverstehens und der rezeptiven Strategien der DaF-Lerner an der Schnittstelle Diskurs-Pragmasyntax	402
3.1. Untersuchungsdesign und Ziele der Studie.....	403
3.1.1. Methode.....	403
3.1.2. Untersuchungsdesign	406
3.1.3. Allgemeine Informationen zu den Probanden	410
3.1.4. Darstellung der Ziele und des Formats der schriftlichen Befragung.....	412

3.1.5. Darstellung der Ziele und Methode der qualitativen Analyse der Rezeption im <i>Online-Modus</i>	421
3.1.6. Darstellung der Testgrundlage: Das Radiointerview <i>Sprichst Du Politik?</i>	432
3.2. Ergebnisse	448
3.2.1. Ergebnisse der schriftlichen Befragung.....	449
3.2.1.1. Das L2-Selbst und die Präferenzen beim Radiohören.....	449
A. <i>Das L2-Selbst</i> : Selbstevaluation, Selbstzufriedenheit und Sprachlern-relevanzen.....	449
B. Allgemeine Einstellungen zum Hörverstehen und der konzeptuellen Mündlichkeit.....	450
C. Präferenzen beim Radiohören in der Muttersprache und der deutschen Sprache	451
3.2.1.2. Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Schwierigkeiten beim Hörverstehen	453
3.2.1.3. Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Strategien	463
3.2.2. Ergebnisse der Analyse des Gesprächsverstehens.....	468
3.2.2.1. Die Lokalisierung der rezeptiven Problemfelder.....	468
3.2.2.2. Das <i>Clustering</i> der Probanden nach der rezeptiven Leistung.....	485
3.2.2.3. Die Schnittstelle der rezeptiven und der Mitschrift-Kompetenz.....	490
3.2.2.4. Die Zusammenhänge der rezeptiven Kompetenz und Transferaktivitäten.....	496
3.3. Ergebnisse der Analyse der rezeptiven Strategien im <i>Online-</i> und <i>Offline-Modus</i>	500
3.3.1. Die Rezeption der äußerungsinitialen Konstrukte.....	501
3.3.1.1. Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AIK im <i>Offline-Modus</i>	502
A. Ergebnisse der Analyse zum ersten Testsatz : <i>Pragmatische vs. blind syntaktische Reparaturen</i>	503
B. Ergebnisse der Analyse zum zweiten Testsatz: <i>Das AIK und die Probleme im Diskurs-Syntax-Interface</i>	511
C. Ergebnisse der Analyse zum dritten Testsatz : <i>Pragmatischen Inferenzen und AIK</i>	519
3.3.1.2. Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AIK im <i>Online-Modus</i>	528
A. Ergebnisse der Analyse der ersten Testäußerung: <i>Rezeptive Kompetenzen bei vorangestellten Objektsätzen</i>	528
B. Ergebnisse der Analyse zur zweiten Testäußerung: <i>Die Probleme in der Rezeption des freien Themas</i>	551
3.3.1.3. Die Rezeption des Diskursmarkers <i>also</i>	561
3.3.1.4. Zwischenfazit	580

3.3.2. Die Rezeption der äußerungsfinalen Konstrukte	586
3.3.2.1. Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AFK im <i>Offline</i> -Modus	587
A. Ergebnisse der Analyse zum ersten Testsatz: <i>Low-</i> oder <i>High-Attachment</i> ?	588
B. Ergebnisse der Analyse zum zweiten Testsatz: Von der syntaktischen Assoziierung zur pragmatischen Verselbstständigung?	595
C. Vergleichende Analyse mit der Vergleichsgruppe auf dem B2-Niveau....	599
D. Grammatikalitätsurteile bezüglich der V2-Stellung in Nebensätzen.....	602
3.3.2.2. Die Analyse der rezeptiven Strategien bei AFK im <i>Online</i> -Modus	608
3.3.2.2.1. AFK in der <i>Quaestio</i> bei der <i>Turn</i> -Abgabe.....	608
A. Ergebnisse der Analyse zur ersten Testäußerung: Präferenz für das <i>Low-Attachment</i> oder <i>High-Attachment</i> als Leistungsindikator?.....	609
B. Ergebnisse der Analyse der zweiten Testäußerung: Die Anker-Ambiguität und der lernende Parser	617
C. Ergebnisse der Analyse zur dritten Testäußerung: AFK im Spannungsfeld der syntaktischen Assoziierung und funktionalen Verselbstständigung.....	620
D. Die Ergebnisse der Analyse zur vierten Testäußerung: AFK als Trigger semantischer Makroassimilierung	627
3.3.2.2.2. Das AFK innerhalb von <i>Turns</i>	631
A. Die Ergebnisse der Analyse zur fünften Testäußerung: Strukturelle Transformation der Trägeräußerung auf der Vorlage des rechtsversetzten Deverbativums	631
B. Die Ergebnisse der Analyse zur sechsten Testäußerung: Die Präferenzen in der Äußerungssequenzierung	634
3.3.2.3. Zwischenfazit.....	638
3.3.3. Die Rezeption von Parenthesen.....	645
3.3.3.1. Die Rezeption von Parenthesen im <i>Offline</i> -Modus.....	646
A. Rezeption des Testsatzes 1: Syntaktische vs. pragmatisch geleitete Reparaturen.....	646
B. Rezeption des Testsatzes 2: Die Reparatur der Zwei-Ebenen-P	655
3.3.3.2. Die Rezeption von Parenthesen im <i>Online</i> -Modus	669
A. Rezeption der ersten Testäußerung: Reparaturen zu narrativ-evaluativen Pn	669
B. Die Rezeption der zweiten Testäußerung: Probleme der Disambiguierung der metasprachlichen P an der diskursfunktionalen Schaltstelle.....	681

C. Die Rezeption der dritten Testäußerung: Probleme in der Disambiguierung der P bezüglich der Richtung ihres Operierens.....	685
D. Die Rezeption der vierten Testäußerung: Die Inferenz des Verbs der Trägeräußerung bei der Disambiguierung der Parenthese	687
E. Die Rezeption der fünften Testäußerung: Die <i>Priming</i> -Effekte und die pragmatischen Kohärenzstrategien bei der Disambiguierung von Parenthesen.....	689
F. Die Rezeption der sechsten Testäußerung: Die „Verwechslungsgefahr“ im Mittelfeld.....	696
3.3.3.3. Zwischenfazit	701
4. Fazit und Ausblick.....	709
Literaturverzeichnis	724
Anhang	811
Abkürzungsverzeichnis.....	812
I. Allgemeine Informationen zum Korpus	814
A. Transkriptionskonventionen.....	815
B. Übersicht der transkribierten Interviews	818
C. Tabelle mit quantitativen Daten	819
II Belege zum Kapitel <i>Radiointerviews in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene</i>	820
1. Liste der Analyseparameter und Lehrwerke.....	821
2. Übersicht der didaktischen Funktionen der HV-Einheiten	822
3. Profilierung der HV-Einheiten in den Lehrwerken für das Lernniveau B2.....	823
4. Profilierung der HV-Einheiten in den Lehrwerken für das Lernniveau C1	836
III Belege zum Kapitel <i>Empirische Untersuchung der rezeptiven Strategien der DaF-Lerner an der Schnittstelle Diskurs - Pragmasyntax</i>	846
1. Darstellung des Fragebogens.....	847
2. Darstellung der Testäußerungen	853
2.1. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel <i>Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AIK im Online-Modus</i>	854
2.2. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel <i>Die Rezeption des Diskursmarkers also</i>	856
2.3. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel <i>Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AFK im Online-Modus</i>	860

2.4. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel <i>Die Rezeption von Parenthesen im Online-Modus</i>	864
3. Rezeptive Belege nach Gesprächssequenzen	869
3.1. Belege aus dem Gesprächssetting und der ersten Gesprächssequenz (GS1) ..	869
3.1.1. DSH-Gruppe	869
3.1.2. HV-Gruppe.....	873
3.2. Belege aus der zweiten Gesprächssequenz (GS 2).....	882
3.2.1. DSH-Gruppe	882
3.2.2. HV-Gruppe	885
3.3. Belege aus dritten Gesprächssequenz (GS 3).....	890
3.3.1. DSH-Gruppe	890
3.3.2. HV-Gruppe.....	892
3.4. Belege aus der vierten Gesprächssequenz (GS 4)	893
3.4.1. DSH-Gruppe	893
3.4.2. HV-Gruppe.....	894
3.5. Belege aus der fünften Gesprächssequenz (GS 5).....	896
3.5.1. DSH-Gruppe	896
3.5.2. HV-Gruppe.....	899
3.6. Belege aus der sechsten Gesprächssequenz (GS 6).....	901
3.6.1. DSH-Gruppe	901
3.6.2. HV-Gruppe.....	903
3.7. Belege aus der siebten Gesprächssequenz (GS 7).....	906
3.7.1. DSH-Gruppe	906
3.7.2. HV-Gruppe.....	908
3.8. Belege aus der achten Gesprächssequenz (GS 8)	911
3.8.1. DSH-Gruppe	911
3.8.2. HV-Gruppe.....	913
3.9. Belege aus der neunten Gesprächssequenz (GS 9).....	916
3.9.1. DSH-Gruppe	916
3.9.2. HV-Gruppe.....	917
3.10. Belege aus der abschließenden Gesprächssequenz (GS 10).....	920
3.10.1. DSH-Gruppe.....	920
3.10.2. HV-Gruppe	920
3.11. Belege zu reflektiven und Transferaktivitäten.....	923
4. Statistische Belege zum Kapitel <i>Ergebnisse</i>	929

4.1. Statistische Belege zum Kapitel <i>Ergebnisse der schriftlichen Befragung</i>	930
4.1.1. Belege zum Kapitel <i>Selbstevaluation und Präferenzen beim Radiohören</i>	931
4.1.2. Belege zum Kapitel <i>Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Schwierigkeiten beim Hörverstehen</i>	945
4.1.3. Belege zu Kapitel <i>Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Strategien</i>	960
4.2. Statistische Belege zum Kapitel <i>Ergebnisse der Analyse des Gesprächsverstehens</i>	969
4.3. Belege der Phase zwischen der Rezeption und Produktion	988
4.4. Beispiel des rezeptiven <i>Plots</i>	990

Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die spezifischen Funktionen von äußerungsinitialen und -finalen Konstrukten sowie Parenthesen in Radiointerviews (RI) sowie die Strategien und Probleme in ihrer authentischen Rezeption bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache (DaF). Ziel der Untersuchung ist es außerdem, die rezeptiven Strategien im *Online*- und *Offline*-Modus zu vergleichen sowie mit jenen der Muttersprachler. Die Arbeit untersucht zugleich die rezeptiven Präferenzen aus der Innenperspektive der Rezipienten und trianguliert die Daten im Dreierschritt Prozesse – Produkte – Einstellungsstrukturen, bzw. kombiniert die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu Einstellungen zu rezeptiven Strategien und Problemen, die Grammatikalitätsurteile und die rezeptiven Präferenzen im *Offline*-Modus mit jenen in der *Online*-Rezeption eines authentischen Radiointerviews.

Die Arbeit ist in drei zentrale thematische Einheiten aufgeteilt.

Kapitel 1 ist der theoretischen Fundierung der Arbeit gewidmet: Basierend auf den grundlegenden Prinzipien der *Online*- und *Outer*-Syntax sowie der Konstruktionsgrammatik werden die zentralen Mechanismen der syntaktischen Verarbeitung sowie die Problematik der Rezeption auf der Diskursebene dargestellt. Ausgehend von den bisherigen Untersuchungen werden die Formen und Funktionen von äußerungsinitialen, -finalen Konstrukten und Parenthesen näher erläutert sowie ihre spezifischen Potenziale für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Dabei wird auf die Notwendigkeit der Förderung der *Code-Switching*-Kompetenzen hingewiesen und für eine intensivere Fundierung der Gebrauchsstandards in der Fremdsprachendidaktik im Rahmen einer äußerungsexternen Syntax plädiert, wo sich die hier zentral untersuchten Phänomene als eine multifunktionale didaktische Vorlage gut eignen.

Im Kapitel 2 wird das Radiointerview als Gesprächssorte charakterisiert (Kapitel 2.1.) – anhand des für die Zwecke der vorliegenden Arbeit speziell aufgebauten Korpus – sowie seine didaktischen Potenziale für die Förderung kommunikativer Kompetenzen bei DaF-Lernern (Kapitel 2.2.). Untersucht wird außerdem die Didaktisierung von Radiointerviews in der aktuellen Lehrwerk-Landschaft für die Mittelstufe (Kapitel 2.3.). Im Fokus dieses Kapitels steht aber zentral die Untersuchung diskursspezifischer Funktionen ausgewählter Phänomene – analysiert in unterschiedlichen Gesprächsphasen und funktionalen Einbettungen in Radiointerviews: die spezifischen Funktionen von Parenthesen (Kapitel 2.7.), äußerungsinitial und -final realisierten Konstrukten (Kapitel 2.5. und 2.6.) sowie des Diskursmarkers

also (Kapitel 2.5.3.) und der Subjunktion *weil* mit der Verbzweitstellung (V2-*weil*) (Kapitel 2.4.), die sich in der authentischen Rezeption im DaF-Kontext genauso als höchst relevant gezeigt haben. Die methodologische Herangehensweise, die theoretische Grundlage und die Prinzipien der Analyse von Radiointerviews und der hier zentral untersuchten pragmatischen Phänomene sowie jene hinsichtlich des Aufbaus des Korpus werden im Unterkapitel 2.1.5. dargestellt.

Die Analyse zeigt, dass diese Konstrukte dank ihrer relativ hohen Frequenz, der Vielfalt an Diskursfunktionen und Relevanzen für die Progression des Gesprächs wichtige didaktische Aufmerksamkeit als pragmatische Gebrauchsstandards verdienen, in erster Linie im Rahmen der rezeptiven Grammatik, aber darüber hinaus viele Potenziale für die Förderung der diskurspragmatischen Kompetenzen, des Metabewusstseins und für die Stabilisierung des *Parsers* haben und sich als geeignete didaktische Vehikel zur Förderung der Schnittstelle Syntax-Diskurs und Mündlichkeit-Schriftlichkeit sowie der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenzen anbieten.

Basierend auf der Konzeption einer *Interface*-Methode, in der drei zentrale Quellen – die der rezeptiven Produkte, der Präferenzen und -Dynamik während der *Online*-Verarbeitung sowie jener im *Offline*-Modus und der aktuellen Einstellungen zu rezeptiven Strategien und Problemen – mehrdimensional trianguliert werden, erfolgt im dritten Kapitel eine detaillierte Untersuchung der rezeptiven Strategien der DaF-Lerner auf dem Lernniveau C1, auf der Vorlage eines authentischen Radiointerviews. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bestimmung rezeptiver Schwachstellen auf der Diskursebene – sowohl im morpho-syntaktischen, lexiko-semantischen und prosodischen als auch im illokutiven Bereich (Kapitel 3.2.2.) – gelegt sowie auf die Erarbeitung eines Perzeptio- und Rezeptiogramms, die die authentische rezeptive Geschichte und die Akkomodabilität des *Parsers* im Diskursverlauf veranschaulichen. Erforscht werden die lokalen Disambiguierungsstrategien, die Präferenzen der Lerner in der Koordinierung der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Strategien, die Qualität der pragmatischen Inferenzen sowie die Dynamik eines *Left-* und *Right-Corner-Parsers* (Jurafsky 1996). Zentral dargestellt und qualitativ analysiert werden dabei die rezeptiven Präferenzen in Zusammenhang mit äußerungsinitalen (Kapitel 3.3.1.), äußerungsfinalen Konstrukten (Kapitel 3.3.2.) und Parenthesen (Kapitel 3.3.3.), analysiert in der authentischen Reihenfolge und von den leistungsschwächeren zu den leistungsstärkeren Probanden aufgezeigt, um die aktuelle Erwerbsproblematik aufzuzeigen. Die Analyse dieser Ergebnisse erfolgt anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu Einstellungen der

Probanden zur konzeptuellen Mündlichkeit und zu rezeptiven Problemen und Strategien beim Hörverstehen (Kapitel 3.2.1.) sowie immer anhand von Grammatikalitätsurteilen und einer qualitativen Analyse in der *Offline*-Rezeption der hier zentral untersuchten Phänomene.

1. Deutsch als Fremdsprache an der Schnittstelle der Grammatik der gesprochenen Sprache und der Sprachverarbeitung

1.1. Syntax der gesprochenen Sprache: Im Spannungsfeld zwischen Interaktivität, Kognitivismus und Konstruktivismus

Written language bias (Linell 2005), Mythen von der Homogenität der Sprache und Ideologien des Standards (Fiehler 2012) haben lange das alltägliche Sprachbewusstsein, die sprachwissenschaftliche Reflexion und die analytische Mentalität geprägt: Die konsequent strukturalistische und produktorientierte Auffassung vom wohlgeformten Satz als grundlegender Einheit und allgemeingültiger Norm tolerierte nur in beschränktem Maße die Phänomene konzeptueller Mündlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985, 2011), die als stilistisch bedingte Ausnahme bei der Inszenierung der Nähesprachlichkeit (Agel/Hennig 2006, 2007) als Reflex der gesprochenen Sprache¹, in geschriebene Texte transferiert² oder als normwidrige Performanzerscheinungen sanktioniert werden. „Die konzeptuell geschriebene Sprache galt als Zensor der mündlichen und erteilte ihr das Verdikt, sie sei unrein, unzureichend und deshalb negativ zu bewerten“ (Ehlich [1986: 77f.] zit. nach Fiehler [2000: 24]).

Wichtige Impulse zur Überbrückung der Kluft zwischen GeSp und GeSch(-Normen) kamen aus der Tradition der Konversationsanalyse, der Funktionalpragmatik, aus der kognitiven, interaktiven, multimodalen und Konstruktionsgrammatik, in denen sprachliche Strukturen nicht mehr nur als räumliche, strukturalistische Gebilde und Fertigprodukte verstanden werden, sondern als funktionale Konstrukte in ihrer Prozessualität, *Emergenz*, ihrer handlungsbezogenen, interaktiven Dimension und kontextuellen Einbettung sowie in ihrer spezifischen funktionalen Vernetzung im Konstruktikon und Pragmatikon betrachtet werden. Nach der Phase der desintegrierten Ansätze, einerseits *inter-syntaktischer* und andererseits *extern-kommunikativer* Ansätze (mehr dazu in Stein 2003: 188ff.), ermöglichen die integrativen Ansätze die Überwindung der Diskrepanzen zwischen den isolierten syntaktischen Strukturalismen und einer kontextualisierten, interaktivistischen, funktional-

¹ Im weiteren Text werden für die gesprochene und geschriebene Sprache bzw. für die konzeptuelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Abkürzungen GeSp und GeSch verwendet.

² Dass es sich bei den Phänomenen der konzeptuellen Mündlichkeit um die diskurspragmatischen Standards handelt, die infolge „der durch den Medienwandel bedingten Veränderung der Kommunikationspraktiken“ (Betz 2004) im Sinne der sekundären Oralität ihre Funktionalität auch in GeSch-Realisierungen erfüllen, haben unter anderem bereits die Studien von Sturm (1998) und Betz (2004) gezeigt. Außerdem entsteht das Konzept der *tertiären Oralität* unter dem Einfluss der *Sprache 2.0 und 3.0*, wo die Verschwommenheit der Grenzen zwischen der medialen und konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bestimmte globale Sprachentfaltungsprozesse und Sprachassimilierungseffekte intensivieren.

pragmatischen Annäherung an die syntaktischen Phänomene der GeSp, die in der Analyse die authentische Diskurseinbettung, Handlungsfunktion und immanente Dialogizität zentral berücksichtigen. Die Äußerungseinheiten sind Ergebnisse interaktiver Aushandlung und wandeln sich als Größen fluider Grenzen stets im Diskursverlauf, bedingt unter anderem durch die *Alignment*-Aktivitäten (Pickering and Garrod 2004, 2006)³. Je nach den Diskurs-Erwartungen, mehr oder wenig verfestigten Mustern und interaktiven Rollenkonstellationen *emergieren* aktuelle Regeln der syntaktischen Sequenzierung sowie die Einschätzung ihrer Diskursangemessenheit.

Der Satz⁴ als „starres, räumlich geschlossenes Fertigprodukt“ wird im Sinne einer Prozessorientierung aufgelöst und durch Konzepte wie *Online-Emergenz* (Auer 1991, 2000, 2005, 2007, 2011), *möglicher Satz* (Selting 1995) und *gerinnender Satz* (Imo 2012) mit *fuzzy boundaries* (Barth-Weingarten 2006) ersetzt, den die kommunikativ Interagierenden aufgrund von Änderungen im *Common Ground*, der interaktiv-kommunikativen Orientierung in den stets ablaufenden *Alignment*-Prozessen *inkrementell* (*inkrementelle Syntax*, vgl. Couper-Kuhlen/Ono2007) konstruieren. Der Satz wird als „syntaktisch-prosodisch-propositionale, aber vor allem interaktive, illokutive und diskursfunktionale Einheit erkannt, die als kommunikative Minimaleinheit durch ihre Handlungsfunktion im aktuellen kommunikativen Prozess gekennzeichnet ist“ (Fiehler et al. 2004: 204ff.). Die von Selting (1995) vorgeschlagene Bezeichnung *möglicher Satz* erklärt die Entstehung von syntaktischen Einheiten anhand eines sozialisierungs-, kultur-, textsortenbedingten Wissens: Der mögliche Satz sei als flexibel veränderbare syntaktisch-prosodisch-illokutive Einheit mit flexibel verschiebbaren und aushandelbaren Rändern zu verstehen, die als kognitives Orientierungs-

³ *Alignment*-Aktivitäten sind (inter)aktive, sprachfunktionale sowie Anpassungen der sprachstilistischen Realisierung und Kommunikationsmuster, die einerseits automatisch und unbewusst durch imitative Vorgänge und Spiegelungen verlaufen, andererseits aber strategisch erfolgen können. „Two interlocutors have aligned situation models to the extent that their situation models contain the same entities and relations. They have aligned linguistic knowledge to the extent that they have similar patterns of activation of linguistic knowledge“ (Pickering/Garrod 2006: 13). Kommunikative, interaktive, linguistische Routinen spielen dabei eine äußerst wichtige Rolle als „interface“ und als wichtiger „channel of alignment“ (Pickering/Garrod 2006: 15).

⁴ In der langen Geschichte der Entstehung eines Begriffes, der sowohl für die Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit als auch der Schriftlichkeit akzeptabel wäre, erschien eine Vielfalt unterschiedlicher Konzepte, unter anderem: *sprachliche, kommunikative Handlung* oder *kommunikative Minimaleinheit* (Austin, Searle, 1969; Zifonun, Hoffmann, Strecker, 1997), *turn constructional unit, increments* (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Ford, Fox, Thompson 2002), *funktionale Einheit* (Fiehler, 2003; Henning, 2006), *Äußerungseinheit* (Rath, 1976), *Äußerung* (Rehbein, 1995), *intonation unit* (Chafe, 1988), *talk unit* (Halford, 1996), *syntaktische Basiseinheiten* (Jürgens, 1999), *syntaktische, prosodische und semantisch-pragmatische Zäsurierungen* (Auer, 1996).

schema zur Organisation der Konversation diene; dagegen sei der tatsächliche Satz – so wie er retrospektiv rekonstruiert werden kann – das Resultat ko[n]textspezifischer Interaktionsprozesse (Selting 1995: 303f.). Notwendig wäre es deswegen, den Begriff für den Satz als statische, produktorientierte Größe von dem Begriff für den Satz als *online* emergierende, im Prozess der Aushandlung befindliche Größe zu unterscheiden.

Eine syntaktische Einheit wird außerdem nach dem Kriterium der „Ungestörtheit der Projektionsstruktur und Realisierbarkeit der Valenzpotenz“ definiert (Ägel/Henning 2006), als „Kaskade“ miteinander orchestrierender Projektionsbögen auf phonologischer, syntaktischer, illokutiver, thematischer und diskurspragmatischer Ebene. Der Projektionsbegriff wird auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Reichweiten sowie Projektionsüberlagerungen und *-clustern* betrachtet (Schwitalla 2010).

1.1.1. *Online-Syntax*

In dem prominenten Ansatz der *Online-Syntax* von Auer (1991, 2000, 2005, 2007, 2011) werden unter anderem folgende Eigenschaften der Syntax der GeSp hervorgehoben: inkrementeller Charakter, dialogisch-interaktive Orientierung, Musterhaftigkeit bzw. der an Mustern orientierte Ablauf, der durch den *Online*-Charakter und die Aushandlungsdynamik bedingt immer authentisch gestaltet wird. Im *Flow* sprachlicher Einheiten sind nach Auer (1996: 2) die Interagierenden auf das Erkennen (Zäsurieren) potenzieller Abschlusspunkte fokussiert und ziehen eigene, interaktiv-syntaktische Grenzen, deren Konstituierung von der Interaktionssituation und den *Alignment*-Aktivitäten abhängig ist. Die Interaktionspartner etablieren gemeinsam eine *Online-Syntax* (Stein 2003: 386f.), in der Interaktionsprinzipien und syntaktische Regeln systematisch zusammenspielen. Auf die Relevanz und die diskursbedingt unterschiedliche Gewichtung der Prinzipien bei der Synchronisierung projektiver Qualitäten weist Selting (1996: 359; 2001: 255; Henning 2001: 189) genauso hin.

Als grundlegende Eigenschaften syntaktischer Einheiten werden im Rahmen der *Online-Syntax* ihr projektionsaus- bzw. einlösender⁵ Wert, ihre Adaptivität und Kollaborativität in der konstruktiven *Emergenz* genannt sowie die Übereinstimmung zwischen Produktionseinheiten und -projektionen mit jenen auf der Rezipientenseite. Auer (2002: 25) spricht

⁵ „Syntaktische Projektionen bauen auf syntaktischen *Gestalten* auf, die – sobald sie identifiziert sind – nach dem gestaltpsychologischen Prinzip der ‚guten Fortsetzung‘ durch die Produktion einer mehr oder weniger präzise vorhersagbaren Abschlussstruktur geschlossen werden müssen.“ (Auer 2005: 5) Diese seien in einem dialektischen Zusammenspiel der gleichzeitigen *Emergenz* und Orientierung nach sedimentierten Mustern zu betrachten. (Günthner 2011c: 180).

außerdem von der Notwendigkeit einer besseren analytischen Berücksichtigung der Ambiguität zwischen grammatikalischen und interaktionalen Projektionen⁶; genauso müssten die expliziten und impliziten Projektionen beachtet werden sowie das *Clustern* unterschiedlicher projektiver Qualitäten. Auer (2000: 2) hebt darüber hinaus die Bedeutung von Projektionen für die Herstellung eines optimalen kognitiv-prozessualen Rhythmus und zur Aufmerksamkeitsaufrechterhaltung hervor. Nach Heritage (2007, Pakarekt 2011: 62f.) beruht dieser rhythmische, zyklische Progressions- und Kontinuitäts-Turnus auf dem grundlegenden Prinzip des interaktiven Ausgleichs zwischen *Intersubjectivity* (Bestimmung des *Common Ground*) und *Progressivity* (Progressivität als plausible Erweiterung) bei der Herstellung syntaktischer Einheiten.

Die Erkennung der projektiven Kraft unterliegt außerdem anderen Verarbeitungsmechanismen, wie *Chunking*, *Pattern Detection*, *Buffering*, Konstrukt-Resonanz, Prinzipien der form-funktionalen, assoziativen, hierarchischen Vernetzung oder nach der Ähnlichkeit, Analogie oder Kookurrenz und befindet sich im ständigen Wechselspiel der Routinisierung und Deroutinisierung. Zu berücksichtigen wären in der *Online*-Syntax darüber hinaus die in der Relevanztheorie genannten “retrospective and prospective intuitions” (Sperber & Wilson’s 1995: 131). Jedes Zäsurieren ist demnach einerseits subjektiv, von einer individuellen Verfügbarkeit von kollektiv-kulturell und konventional konstituierten Wissensbeständen abhängig, andererseits situativ, kontextbedingt und interaktiv geprägt. Die Vorbereitung der Lerner auf diese durch den Diskurs, das Medium, den Kontext und interaktiv bedingten Fluktuationen bei der Synchronisierung unterschiedlicher projektiver Qualitäten und syntaktischer *Emergenz* ist einer der primären Aufgaben der rezeptiven Fremdsprachendidaktik.

⁶ Stein (2003: 225ff.) strukturiert die Überlegungen bei der Entstehung einer (Turnkonstruktions-)Einheit wie folgt:

- (1) semantisch-pragmatische (Festlegung des propositionalen Gehalts und des illokutiven Potenzials der Äußerung),
- (2) textstilistisch-wirkungsbezogene (Festlegung des kommunikativen Beitrags zur Verständigung),
- (3) kognitive (Einschätzung der Produktions-, der Verstehens- und Rezeptionskapazitäten),
- (4) interaktive (Befolgung von Konversationsmaximen, Koordinierung kommunikativer Absichten und *Image*-pflegende Regulierung von Partnerbeziehungen und Interaktionsmodalitäten).

Bei der Synchronisierung dieser Prinzipien kann es zur Änderung der Reihenfolge oder der Prioritäten der Prinzipien kommen, sodass in manchen Kontexten die interaktiven Projektionen und Prinzipien der zentrale Maßstab sind und in anderen mehr die strukturellen, semantischen oder stilistischen Prinzipien befolgt werden.

1.1.2. Operator-Skopus-Strukturen

Die im rezeptiven Bereich und für das syntaktischen *Zäsurieren* relevanten, zugleich lokal und auf der Diskursebene operierenden Einheiten sind in Zusammenhang mit den Operator-Skopus-Strukturen besonders ausführlich in den Arbeiten von Fiehler et al. (2004) untersucht. Fiehler (2003, 2004, 2009) unterscheidet neben den potenziell selbstständigen und assoziierten funktionalen Einheiten die funktionalen Operator-Skopus-Strukturen. Gekennzeichnet seien die Operatoren durch eine diskursfunktionale Relation zu ihrem Skopus und eine Gelenkfunktion auf der Diskursebene, durch eine hierarchische Beziehung, Formelhaftigkeit und einen mittleren Integrationsgrad (Fiehler et al. 2004: 283ff.). Während der Skopus eine syntaktisch und funktional potenziell selbstständige Einheit ist, hat der Operator als hierarchisch übergeordnete Einheit eine wichtige Projektionskraft und eine in Bezug auf den Skopus mehr oder weniger prototypische Position des vorwärtsgerichteten Operierens, wobei auch die rückwärts oder beidseitig gerichtete Bindung möglich ist, die aber dann mit der Änderung der Funktion und der Art des Operierens verbunden ist (Fiehler et al. 2004: 271ff.). Der Operator charakterisiert den Skopus, indem er dem Hörer z.B. den Handlungstyp verdeutlicht, den mentalen oder kommunikativen Status signalisiert sowie die Relation dieses Äußerungsteils zu anderen Äußerungsbestandteilen auf der Diskursebene, auf der Ebene der Diskursorganisation, Themenprogression und auf der inhaltlich-funktionalen Ebene⁷. Als Operatoren fungieren lexiko-semantische Einheiten verschiedener Qualität, Einzelexeme, kurze formelhafte Wendungen, Subjunktionen, Matrixsätze oder aber performative Formeln (DUDEN 2009: 1201, Fiehler et al. 2004).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Operator* in Anlehnung an Fiehler et al. (2004) für alle Strukturen verwendet, die auf der Diskursmakroebene eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen dem Skopus und dem Gesprächsweltmodell (GWM) haben, wobei der Skopus variierende Größe, Entfernung und Charakter haben kann (ein Lexem, eine Äußerungseinheit oder eine ihrer Dimensionen, z. B. die illokutive, epistemische oder argumentative) und Operatoren mit einer wichtigen diskursfunktionalen Rolle diverse metadiskursive, metakommunikative, strukturierend-organisierende oder andere Funktion auf diskurspragmatischen Ebenen übernehmen und in der formellen Realisierung variieren können.

⁷ Fiehler et al. (2004) heben unter anderem folgende Funktionen hervor: Indizierung der Gegenüberstellung, Wiederholung, Paraphrase, Steigerung, Präzisierung, Verallgemeinerung, Spezifizierung, Exemplifizierung, Ergänzung, Zusammenfassung, Begründung, Folgerung, Bedingung. Außerdem werden jene mit mehr formalen Charakter genannt, die diverse Aspekte der Gesprächsorganisation verdeutlichen.

1.1.3. Linells äußerungsexterne Syntax

Im Sinne der „notwendigen Erweiterung des analytischen Blickfeldes jenseits der Äußerungsgrenze“ (Günthner 2009) postuliert Linell (2009, 2011) seine *Outer-Syntax* und hebt folgende Punkte hervor, die bei der Beschreibung grammatischer Strukturen im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine wichtige Grundlage darstellen:

“[1.] grammatical constructions are [with their backward- and forward-pointing capacities] made to fit into sequences of real coherent sequences of sense-making in talk (...), [2.] are concerned with actions and doings; they should be thought of in terms of methods, procedures or operations (...), [3.] ha[ve] pragma-semantic properties that cannot be exhaustively derived from its constituent parts [and] (...) involve a specific semantic operation that is tied to the construction as a whole.” (Linell 2009: 106, 108f.)

Grammatische Konstrukte werden als emergierende Sequenzen innerhalb kommunikativer Projekte⁸ transkontextuell, in ihrer diskurspragmatischen Einbettung betrachtet. Bestimmte grammatische Konstruktionen verfestigen sich allerdings trotz des *Emergenz*-Charakters als konversationelle Praktiken zu prototypischen Konstrukten zur Realisierung bestimmter, wiederkehrender Aufgaben. Unterschieden werden je nach Intensität und Richtung *responsive* und *projective construction* (Linell 2009: 301f.) sowie *other-responsiv* und *other-projektiv* sowie *self-projectiv*.

„Utterances are inter-acts with retrospective and prospective aspects [...] responsive and projective properties. [...] some utterances in situated talk do not ostensibly tie up with prior utterances, but then they can usually be seen as responsive to other aspects of the situation. Likewise, some utterances do not prescribe or project anything specific with regard to upcoming next utterances, however, they can implicitly invite some kind or response.” (Linell 2009: 296f.)

Äußerungen seien dabei gleichzeitig durch eine interne und eine externe syntaktische Dimension geprägt: „the syntax below the sentence level und the external syntax“. Externe oder *Outer-Syntax* beziehe sich auf die retrospektive und prospektive Qualität der Äußerung und ihre pragmatische Kontextualisierung. Dabei hebt Linell fünf Dimensionen einer Äußerung (SPRAK) hervor (ebd. 319ff.), die den Ausgangspunkt für die Analysen in der vorliegenden Arbeit darstellen: (1) Neben der **S-Dimension**, die die Struktur (lexikalisches, morphosyntaktisches und prosodisches „Make-up“) und das funktionale Potenzial einer Äußerung umfasst, bezieht sich (2) die **R-Dimension** auf die responsiven, retrospektiven und rekonstruktiven Potenziale einer Äußerung und (3) die **P-Dimension** auf die selektiv

⁸ Der von Linell verwendete Begriff *kommunikatives Projekt* (1998, 2009) bezieht sich auf den situierten, kontext-bedingten Aktionskurs in der Realisierung bestimmter kommunikativer Bedürfnisse mit unterschiedlichen Phasen in der Realisierung (Planung, Vorbereitung, Einführung, Durchführung und retrospektive Evaluation). Neben globalen und lokalen kommunikativen Projekten werden auch eingenistete Projekte unterschieden.

projektiven, prospektiven, proaktiven Potenziale einer Äußerung. Außerdem wäre (4) die **A-Dimension** als kokonstruktives Potenzial einer Äußerung in der Realisierung einer kommunikativen Aktivität, eines Aktivitätstyps oder Genres zu betrachten. Dies wäre nicht nur ihre lokale Funktionalität in der kommunikativ-interaktiven Episode, sondern in der gesamten Situation oder im aktuellen sozial-interaktiven Umfeld. (5) Die **C-Dimension** umfasst bevorzugte kookurrente Realisierungsquellen, denn linguistische Ressourcen werden durch situativ-kommunikative Kookkurrenzen typisch co-selektiert oder *geclustert*.

Die Annahme mehrerer Dimensionen einer Äußerungseinheit und einer bisher ungenügend beachteten externen, die im Syntax-Diskurs-*Interface* operiert, lässt sich genauso mit der *Funktionalen Diskursgrammatik* von Hengeveld/Mackenzie (2008) und dem Begriff *interpersonal level* vereinbaren; diese Äußerungsschicht operiert auf der Diskursebene und dient der interaktiven Optimierung:

„The interpersonal level accounts for all the formal aspects of a linguistic unit that reflect its role in the interaction between speaker and addressee (...) to indicate how this strategy is realized, with regard to both the speaker’s purposes and to the addressee’s likely current state of mind.” (Hengeveld/Mackenzie 2008: 8)

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Linells Begriff *Outer-Syntax* der Begriff *äußerungsexterne Syntax* für alle syntaktischen Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit und bewusst inflationär verwendet, einerseits als Plädoyer für die Auflösung der eingeschränkt strukturalistischen, statischen, lokalistischen Auffassung von der syntaktischen Minimaleinheit mit starren Rändern und ohne „*Diskurslinks*“, andererseits als Vorschlag für eine didaktisierbare Konzeption der effektiven pädagogischen Grammatik⁹ zur Integration der GeSp-Phänomene in den DaF-Unterricht sowie für eine intensivere Beschäftigung mit den Phänomenen an der Syntax-Diskurs-Schnittstelle, deren „Verbannung“ aus dem Unterrichtskontext als Performanzerscheinungen und Randphänomene eher Frustrationen, Verunsicherungen und eine Destabilisierung des syntaktischen Prozessors bei L2-LN auslösen. Die Phänomene der äußerungsexternen Syntax operieren im Diskurs-Syntax-*Interface* und sind als „Sprung über die Satzgrenze und über die Grenze einfacher

⁹ Die pädagogische Grammatik wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Thurmair (1997, 2010) definiert: als Grammatik, die – pädagogische Prinzipien berücksichtigend – alle für die jeweilige kommunikative Domäne wichtigen Phänomene der „Sprache in Funktion“ in der authentischen Diskurseinbettung vermittelt, systematisch und die sprach-/kulturkontrastiven Aspekte und Aspekte der kognitiv und kommunikativ authentischen Lernerprogression beachtet sowie die Zusammenhänge zwischen der expliziten und impliziten didaktischen „Einmischung“ in den Erwerbskontext und insbesondere die kognitiven Mechanismen bei der Regel-Übergeneralisierung, Adaptation und form-funktionalen Vernetzung berücksichtigt.

Sprechakte“ (Wolf 2001: 150) zu betrachten, die im fremdsprachendidaktischen Kontext zur Förderung diskurspragmatischer Kompetenzen und Stabilisierung der Schnittstelle der *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* sowie des syntaktischen *Parsers* instrumentalisiert werden könnten.

Die Phänomene der äußerungsexternen Syntax lassen sich in der Fremdsprachendidaktik metaphorisch prägnant mit dem Bild einer diskursfunktionalen „Pufferzone“ vermitteln, die zwischen dem Äußerungskern, dem Gesprächsweltmodell (GWM) und dem aktuellen Kommunikationsmodell vermittelnd als „eine dritte Dimension der *behindence*“ (De Vries 2009, zit. nach Döring 2011: 39) fungiert, als Gelenkstelle und zugleich als Diskursfuge operiert, die Diskursprogression und pragmatische Kohärenz aufrechterhält sowie eine mehrdimensionale und multifunktionale Optimierung der Äußerung an die spezifischen Anforderungen des Diskurses, der Rollendynamik¹⁰ und der pragmatischen Angemessenheitsstandards ermöglicht. Im Gegensatz zur inneren (strukturellen oder prädikatszentrierten) Klammer fungiert diese *pragmatische Klammer* als „semipermeable Schale“ einer funktionalen Einheit für spezifische Anforderungen der interaktiven *Alignierung* bzw. als pragmatischer Diskursoperator.

Die sichtbarsten Beweise dieser *dritten Diskursdimension* der Äußerung stellen die äüßerungsinitialen und -finalen sowie parenthetisch eingeschobenen Konstrukte dar, die und deren Rezeption den zentralen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen. Es handelt sich um Konstrukte in den projektionsaufbauenden, -auflösenden, den Projektionsbogen erweiternden oder suspendierenden Positionen in den *Turn*- und Diskursgelenkpositionen – mit besonderer diskurspragmatischer Funktionalität – unter anderem für die thematische Kohärenz, für das Management mit den argumentativen und Sprechhandlungsmustern, für die interaktive *Alignierung* und das Rollen-Management. Obwohl sie auf der syntaktischen Oberfläche als kontaminierende oder parasitierende Konstrukte¹¹ erscheinen, erfüllen sie als thematisch-illokutiv-argumentative *Adaptoren* wichtige Funktionen für die

¹⁰ Bedingt ist die Rollendynamik durch die Fluktuationen der „multiplen sozialen, interaktiven und diskursiven Rollen, situierten und transportablen Identitäten aus dem Rollenset der Sprecher“ (Zimmerman 1998), das – im *Flow* der (a-)symmetrischen und reziproken Selbst-/Fremd-Positionierung – u.a. von dem Verständnis, der Evaluation und dem *Updating* der im Diskursverlauf festgestellten Diskursrollen sowie der Koordinierung unterschiedlicher *Challenging*-Potenziale (Weizman 2008: 13ff.) abhängig ist.

¹¹ Obwohl die Bezeichnung *kontaminierend und parasitierend* aus der Perspektive der Forschung der gesprochenen Sprache unzulässig ist, wird sie in der vorliegenden Arbeit wegen der Priorität der L2-Perspektive und der in diesem Rahmen prädominanten Orientierung nach GeSch-Standards ausnahmsweise zugelassen.

Anpassung der Diskursprogression, für die *Alignment*-Aktivitäten und das *Updating*¹² des Gesprächsweltmodells, aber auch durch ihre Relevanz-, Grenzmarker- und Funktion als diskurspragmatische *Frame*- und Aufmacher bestimmter funktionaler Sprechhandlungsmuster.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden sie nach der Ebene, Intensität und Richtung ihres Operierens unterschieden und es wird auf ihre spezifischen diskurspragmatischen Funktionen in Radiointerviews hingewiesen. Ausdifferenziert werden sie unter anderem nach ihrer Funktion für die Optimierung des Gesprächsweltmodells (als Regulatoren der Kohärenz-/Relevanzstandards, als *GWM-Updater* oder für den *Common Ground*), bei der Optimierung der Diskursprogression, in der Funktion als prozessuale (Inferenz-Check, Aufmerksamkeitsmanagement), als epistemische, illokutive, argumentative, evaluative, interaktive, perlokutive Operatoren und *Image*-Operatoren sowie in der Funktion der Regelung der interaktiven Obligationen, zur Vereinheitlichung der Perspektive und Aufrechterhaltung der Gemeinsamkeit der Standards, als metadiskursive, -kommunikative und -sprachliche Operatoren, zur Regelung der (konversationellen) Maximen und der inter-/intratextuellen Bezüge. Da ihre Funktionen in den kommenden Kapiteln ausführlich dargestellt und veranschaulicht werden, wird an dieser Stelle auf weitere Spezifizierungen verzichtet.

¹² *Updating* und Aktualisierung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, als Bezeichnung für alle Aktivitäten der interaktiv relevanten Signalisierung der Änderungen des geteilten *Common Grounds*, einerseits in Zusammenhang mit seiner Komprimierung und Abrundung und andererseits als Vorbereitung diverser Revisionsaktivitäten im Anschluss.

1.1.4. Der konstruktionsgrammatische Blick auf die Syntax der gesprochenen Sprache

Allen konstruktionsgrammatischen Annahmen sind funktionale und *usage-based* Grundannahmen gemeinsam. Konstruktionen¹³ werden als Form-Funktion-Bedeutungs-Paarungen (Lasch/Ziem 2013) und abstrakte Baumuster oder *Types* (Birkner 2008: 298) definiert, deren Bedeutung und Funktion nicht der Summe ihrer Einzelelemente entspricht. Konstrukte wären konkrete Instantiierungen einer Konstruktion auf der *Token*-Ebene (vgl. auch Fried/Östman 2005, Bucker 2012), wobei sich nach Traugott (2008, zit. nach Imo 2011a: 134) Makro- (abstrakte Schemata), Meso- (Mengen sich ähnlich verhaltender Konstruktionen) und Mikro-Konstruktionen (empirisch attestierte *Token*) unterscheiden lassen, genauso wie die *Alokonstrukte* (Bucker 2011, 2012c). Organisiert werden (nach Bucker 2012c: 80) sie außerdem nach dem Prinzip der *computing parsimony* (= als Möglichkeit der redundanten Mehrfachspeicherung von Konstruktionen, abhängig von der Gebrauchsfrequenz) und dem Prinzip der *storage parsimony* (nur nichtredundante Speicherung elementarer Einheiten). Dies kann – abhängig vom Stadium der Verfestigung und den Vernetzungspotenzialen eines Konstruktes – variieren, sodass die Verarbeitung stabiler Konstrukte transparenter und mit *Entrenchment*-Mechanismen analysierbarer Prinzipien nach dem Ökonomieprinzip erfolgt, während die Verarbeitung bei stark fluktuierenden und intern instabilen Konstrukten nach dem Prinzip der multiplen Speicherung erfolgt.

Die wichtige Grundlage der vorliegenden Arbeit stellen außerdem folgende Annahmen dar:

¹³ Die Vorstellung von Konstruktionen entfaltete sich von einer idiomatischen Orientierung (Fillmore/Kay/O'Connor) zu einer Vorstellung von *argument-structure constructions* (Goldberg, 1995) und einer Vorstellung kommunikativ-funktionaler Muster (Thompson, 2002), die mit einer interaktionalen Komponente immer stärker erweitert wird (Günthner 2011). Es handelt sich dabei um multiple Form-Funktionsverschmelzungen, „wo syntaktische, morpho-logische und phonologische Merkmalsebenen im Formenpol und semantische, pragmatische und diskursfunktionale Merkmalsebenen im Bedeutungspol eine Konstruktion annehmen, die ‚vertikal‘ durch (...) symbolische Relation(en) sowie auf der semantischen Ebene ‚horizontal‘ durch semantische Relationen miteinander verknüpft sind“ (zit. nach Bucker 2012c: 85). Zu unterschiedlichen konstruktionsgrammatischen Ansätzen vgl. auch Fischer/Stefanowitsch (2008), Henning (2006: 48ff.), Imo (2012), Günthner (2008, 2009, 2011), Lasch/Ziem (2013).

Manche Autoren (Östman 2005) neigen dazu, komplexe Diskursmuster als konventionalisierte Muster unter dem Begriff *Konstrukte* zu subsumieren und die Unterschiede zu den grammatischen Mustern nur auf der Ebene ihrer Komplexität festzustellen; andere dagegen stimmen „der Ausweitung der grammatiktheoretischen Perspektive auf sequenzielle und gattungsbezogene Phänomene zwar zu, aber aufgrund der Gefahr der übertriebenen Ausweitung und potenziellen Verwässerung zu einen *Dummy*-Begriff und seiner unübersichtlicher Heterogenisierung vermeiden“ (Bucker 2012c: 84). In der vorliegenden Arbeit wird deswegen der Begriff *Konstrukt* im engeren Sinne und der Begriff *Muster* im funktionalpragmatischen Sinne für komplexe Diskursmuster verwendet.

(1) die routinisierten, durch wiederholten Gebrauch verfestigten Muster, die auf verschiedenen Analyseebenen angesiedelt sind, bieten zur Lösung immer wiederkehrender kommunikativer Aufgaben einen wichtigen Orientierungsrahmen (Günthner 2011).

(2) Die kategorische Trennung zwischen Syntax und Lexikon wird aufgelöst und die Konstrukte werden im dynamischen Zusammenspiel von habituellen und erfahrungsgemäß sedimentierten Kommunikationsmodi stets angepasst, sodass sich die organisatorischen und Vernetzungsprinzipien im Konstruktikon kontinuierlich wandeln:

„Die Sprache im interaktionalen Gebrauch oszilliert zwischen *Emergenz*, Dynamik, Offenheit auf der einen Seite und der Sedimentierung, Vorgeprägtheit, Musterhaftigkeit auf der anderen.“ (Günthner 2009: 403)

(3) Sprachliche Strukturen – eingebettet in fluiden und mehrdimensional vernetzten Systemen – ändern sich kontinuierlich, einerseits durch interne Reorganisirungen und Konstruktikon-interne Analogien, andererseits durch externe Einflüsse (s. *Dynamic System Theory*) bedingt, u.a. durch *Koprozessierungs-* und aktuelle Konstellationen in der kognitiven Architektur sowie durch die Amalgamierungen und Hybridisierungen mit anderen Konstrukten¹⁴, sodass sie „so rekonstruiert werden [müssen], dass sie die situations-gebundene, intersubjektiv überformte Aktivierung ihrer Potenziale im Rahmen eines Varianz-spektrums mit ‚fuzzy boundaries‘ und Prototypeneffekte zulassen.“ (Bücker 2012c: 84). In einem durch kontinuierliche Akkumulierung wandelnden *Flow* sprachlicher Entitäten entstehen kristallisierte und stilisierte¹⁵ kommunikative Artefakte samt ihrer Hybridbildungen mit anderen Mustern, die nur den „Anschein von abstrakten, invarianten Strukturen wecken“ (Imo 2012c), sodass die Vernetzungsversuche, Analogien und *Koprozessierungsrelationierungen* bei der Entstehung neuer Konstrukte erhebliche Auswirkungen auf die Reorganisation aller bisher bestehenden Konstruktionen und ihre multiple Vernetzung im Konstruktikon haben.

(4) Eine besondere Beachtung verdienen deswegen die *Cluster* der Konstrukte bzw. die Art ihrer internen/-externen Relationierung innerhalb des *Konstruktikons* (Bücker 2011: 13), in dem alle form-funktionalen Konstrukte und die zwischen ihnen bestehenden *Form-Form*,

¹⁴ Nach Bybees Linear Fusion Hypothesis (2002) kommt es häufigkeits-, funktions-, verarbeitungs- und kookkurrenzbedingt zur Gruppierung von Elementen auf unterschiedlichen konzeptuellen und sprachlichen Ebenen, unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlicher Projektionskraft (*togetherness of action and togetherness in prosodic/phonetic form*, Barth-Weingarten/Couper-Kuhlen 2011).

¹⁵ Der Stil wird hier als Summe aller Strategien rhetorischer Strukturierung für die Aktivierung eines interpretativen *Frames* verstanden, der im Laufe der Interaktion konstruiert und als subtiler Signalisierungsmechanismus die soziale und interaktive Bedeutungen effektiver zum Ausdruck bringt (Selting 2008: 1042).

Funktion-Funktion, *Funktion-Form-Verbindungen* und andere Netzwerkverbindungen repräsentiert und multifaktoriell vernetzt sind.

„Das Konstruktikon ist ein an kommunikativen Bedürfnissen im konkreten Sprachgebrauch gewachsener ‚ökologischer Ort‘ (Lakoff 1987: 464f; Langacker 2000: 35), in dem es Kontinua zwischen elementaren und komplexen, produktiven und unproduktiven, transparenten und intransparenten sowie spezifischen und unspezifischen/schematischen Konstruktionen gibt, [abhängig von ihrem Komplexitäts-, Produktivitäts-, Transparenz- und Spezifikationsgrad].“ (Bücker 2012c: 78) Konstrukt-Netzwerke sind als individuelle Kategorisierungsleistung der Sprachbenutzer zu betrachten (Lasch/Ziem 2013: 107), abhängig von der spezifischen Frequenz, Art der kommunikativ-kognitiven Erfahrung, emotionalen Beteiligung sowie kulturellen Konstellationen, aber in erster Linie von dem „Grad ihrer Produktivität und des *Type/Token-Entrenchment*¹⁶“ (Lasch/Ziem 2013: 95ff.). Aus diesem Grund sollte nicht von dem produktorientierten und statischen Konzept der Familienähnlichkeitsrelationen ausgegangen werden, sondern von den dynamischen und multiplen Netzwerkrelationen, die von der *Spreading-Activation* abhängig sind (ebd. 12) (s. Bücker 2011).

Auf der pragmatischen Ebene lässt sich ein ähnlich aufgebauter „ökologischer Ort“ mit sedimentierten pragmatischen Sprechhandlungsmustern und Einheiten unterschiedlicher Abstraktheit und Komplexität als „Pragmatikon“ postulieren, deren Bezüge zum Konstruktikon didaktisch genauso intensiver beachtet und gestärkt werden sollten.

(5) Auf der Grammatikalisierungsachse zwischen Lexikon und Grammatik durchlaufen Konstrukte unterschiedliche funktionale Veränderungen und Phasen (Hopper/Traugott 2003: 114ff.), in denen sie anhand semantischer Entleerung oder Erweiterung, Generalisierung und Dekategorisierung, Intensivierung pragmatischer Funktionalität sowie Kondensierung mit funktional ähnlichen Konstrukten *geclustert* werden und je nach der Persistenz und den *Adaptive Rules* (ebd. 137) für eine bestimmte Zeit konserviert werden. Die Pragmatikalisierung – verstanden als Verletzung der Maxime der Modalität (Mroczynski 2012) – lässt sich nach Mroczynski (ebd. 224) als gradueller Prozess der Änderung der Konfiguration, des Grads der metakommunikativen, der auf der Diskursebene operierenden Funktion, der Zunahme der Reichweite und der Multirelationalität beschreiben. Infolge des Wettbewerbs von Formen könne es laut Mroczynski dazu kommen, dass eine Form vorherige

¹⁶ *Type-entrenchment* bezeichnet die Herausbildung von abstrakten Einheiten und ist für den vertikalen Ausbau des Konstruktikons zuständig, während *Token-entrenchment* die Konsolidierung eines *Tokens* zu einer festen Einheit bezeichnet (Lasch/Ziem 2013: 104). Die kognitive Verfestigung und Abstraktheit hängen mit der Produktivität und Stabilität des Konstrukts zusammen, wobei dabei nicht nur die *Type-Verankerung*, sondern auch das *Token-entrenchment* eine wichtige Rolle spielt.

Eigenschaften behalte, während eine andere Form in einer neuen funktional-kommunikativen Umgebung eine neue Bedeutung erlange und eine Entwicklung in unterschiedlichen „Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungs-Layers“ durchlaufe. Alte Formen können in rekursiven Zyklen der Wiedererkennung erneut refunktionalisiert werden. Die Intensität ihrer Ausprägtheit variere graduell, sodass sich in unterschiedlichen Stufen parallele Kookurrenzen konkurrierender Formen und eine Kopräsenz beider Entwicklungstendenzen einer Form vorfinden lassen (ebd.).

(6) Der Erwerb der Form-Funktions-Konstrukte wird als ein Mehr-Ebenen-Prozess mit einem u-förmigen Verlauf (VanPatten 2004) verstanden, der nicht nur auf dem bloßen Imitieren, Assoziieren, der *Pattern*-Erkennung und *-Matching*, dem Induzieren und der einfachen Generierung von Form-Funktion-Verbindungen als Abstraktion von Gebrauchereignissen beruht und durch Konstrukt-Frequenz, Produktivität, Konstanz und Stabilität bedingt ist, sondern zyklisch verläuft und durch sukzessives Heranwachsen, multiple Akkommodation und Adaptation des Konstrukts und Konstruktikons gekennzeichnet ist; bestimmt ist es auch durch den Grad der pragmatischen Anreicherung, das Herstellen von Analogien und in Bezug auf im *Input-Output*- Diskrepanzen und ihre Anbindung an die Reaktionen der Interaktionspartner (Schifko 2011). Eine besonders wichtige Rolle spielt die interne Dynamik und Architektur des Konstruktikons bzw. die Konstruktikon-interne Reorganisationsdynamik und die Einflüsse neuer Konstrukte auf die vorliegende Dynamik.

Die Verfestigung des Konstrukts beginnt in dem Drei-Phasen-Modell laut Schifko (2011: 96ff.) (wobei der Begriff „Phase“ als ein Entwicklungskontinuum verstanden wird) mit der (1) „Phase“ der Herstellung der initialen Verbindung, abhängig von: der Frequenz, der Konstanz, der pragmatischen Einbindung und den form-inhärenten Merkmalen¹⁷, der *Pattern*-Erkennung und Induktion, der Disambiguierungskompetenz, der Herstellung von multiplen Relationen mit anderen *koprozessierten* oder nach Automatismen und Analogien aktivierten *Types/Tokens*, der Art der externen und internen kognitiven Einmischung¹⁸ und von den

¹⁷ Diese Eigenschaften beziehen sich unter anderem auf den Regeltyp, das Verhältnis zur L1-Form, den Status in der Lernersprache, die Diskursstruktur, die semantische Dichte, die kognitive Strukturiertheit und Prägnanz.

¹⁸ Unter *kognitiver Einmischung* wird (laut Schifko 2011: 77) das (nicht) vorteilhafte Lenken der Aufmerksamkeit auf sprachliche Formelemente mit einem potenziellen Eingriff in die bedeutungsbezogene Sprachverarbeitung verstanden, mit einem unterschiedlichen Grad an Aufdringlichkeit und an Kongruenz mit gerade ablaufenden Verarbeitungsprozessen. Darunter wird aber auch nicht nur die externe kognitive Einmischung verstanden, sondern auch interne und damit alle impliziten positiven/negativen Einflüsse anderer, mit diesen formal oder funktional vernetzten Konstrukten.

Konstellationen in der Interimsprache. Dabei lassen sich je nach den individuellen Präferenzen und der Zugehörigkeit zu bestimmten Rezipiententypen eine Präferenz für datengeleitete, als *maintenance rehearsal* bezeichnete *Input*-Verarbeitung erkennen (*bottom-up-Orientierung*) oder eine Präferenz für konzeptgeleitete, auf dem Schema basierte, als *elaborative rehearsal* bezeichnete *Input*-Verarbeitung (*Top-Down-Orientierung*) (Robinson [2003: 654f.], zit. nach Schifko [2011: 90]).

Die folgende „Phase“ wäre (2) die „Phase“ der Weiterverarbeitung, in der die initiale Verbindung kontinuierlich ergänzt, restrukturiert, repariert, akkommodiert, in allen seinen horizontalen und vertikalen Konstruktikon-Einbindungen form-funktional verfestigt wird und dabei bestimmte Inseln in der Entwicklung, in der form-funktionalen und diskurspragmatischen Vernetzung durchläuft (Behrens 2011: 384).

(3) In der dritten „Phase“ kommt es abhängig von der Stärke der multiplen Vernetztheit zur Stabilisierung des Konstrukt-Types und zu seinem Transfer in die Sphäre des impliziten Wissens sowie zur automatischen Abrufbarkeit ohne Dekomponierung oder Vermittlung der L1. Eine wichtige Rolle spielt dabei die *Monitoring*-Aktivität, das *Missmatches*- und *Holes-Noticing* und nach der *Output*-Hypothese (Swain 2000) unterstützende Impulse des *Metatalks*. Die wichtigsten Impulse ergeben sich aus den „Umschaltungen der im Verstehensprozess vorherrschenden semantischen Verarbeitung auf die für die Produktion erforderliche syntaktische Verarbeitung“ (Schifko 2011: 70) sowie bei der Intensivierung des Syntax-Pragmatik-*Interfaces*.

Aus diesem Grund wäre es im L2-Kontext notwendig, die Kompetenz zur Herstellung form-funktionaler Verwandtschaftsrelationen sowie das Bewusstsein von der Multifunktionalität und der Multirealisierbarkeit einer Funktion zu stärken und möglichst intensive Transfer- und Ausformulierungsaktivitäten anzuregen, in denen unterschiedliche Form-Form-, Funktion-Funktion- sowie Form-Funktion-Vernetzungen im *Interface* Konstruktikon-Pragmatikon gestärkt werden.

1.1.5. Das *Cue-Competition* Modell von MacWhinney & Bates

Das prominente konstruktivistisch-konnektionistische Modell von MacWhinney & Bates (1987, 2001, 2002, 2008), das *Cue-Competition Model*, stellt für die Forschung der Syntax der GeSp eine wichtige psycholinguistische Grundlage dar und dient als Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Die Annahmen des Modells werden nicht nur bei der Interpretation der Phänomene auf der Äußerungsebene genutzt, sondern auch auf jene auf der Diskursebene und

um funktional-pragmatische Dimensionen erweitert. In Anlehnung an das *Cue-Competition*-Modell wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit neben der Stärkung der syntaktischen *Cues*, der Förderung der Diskurs-Syntax-Schnittstelle und *Code-Switching*-Kompetenz besonders stark für die Stärkung der „Resistivität“ des *Parsers* gegenüber den abweichenden *Cues* der GeSp plädiert.

Das Modell basiert auf der Idee des Spracherwerbs als Selbst(re)organisation der assoziativen Netzwerke und der Konkurrenz von *Cues*, die als sprachliche Hinweise mit unterschiedlicher Qualität und Projektionskraft bei der Konstruktion von syntaktischen Einheiten als „Aufmacher“ für bestimmte pragmasemantische Konstrukte und syntaktische Muster fungieren: „The competition model relies on four cues: two grammatical, one prosodic and one semantic: preverbal placement, agreement markers, stress and animacy.“ (Ghaemi/Haghani 2011: 195) In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Cue* außerdem um jene pragmatischen Parameter erweitert, die an der Diskurs-Syntax-Schnittstelle und für die Sprachverarbeitung auf der Diskursebene relevant sind, u.a. die (In-/Konstanz der) semantische(n) Rolle, der Diskursstatus, funktional-pragmatische und illokutive Qualitäten. Unter dem Begriff *Cue* werden deswegen alle syntaktischen, prosodischen, semantischen, illokutiven sowie diskurspragmatischen Indikatoren subsumiert, die der Rezipient als Hinweise mit wichtiger Projektionskraft bzw. als potenzielle *Frame*-Aufmacher und Träger von Diskursprogressionserwartungen erkennt und auf ihrer Vorlage Entscheidungen bei der Äußerungssequenzierung, der syntaktischen Verarbeitung sowie bei der Herstellung der Relationen im Diskurs-Syntax-*Interface* und in den pragmatischen Inferenzprozessen trifft. Immer mehr Studien belegen die Prädominanz der semantischen und prosodischen *Cues* über die syntaktischen und nennen die Orientierung nach syntaktischen *Cues* als einen signifikanten Indikator für die Spracherwerbsprogression (Montanari 2010, Binanzer 2015, Felser et al. 2003, Papadopoulou/Clashen 2003, Marinis et al. 2005, Hahne/Friederici 2001, Rüschenmeyer/Zysset/Friederici 2006). In der vorliegenden Arbeit wird nicht nur die Relevanz der syntaktischen, sondern auch der pragmatischen *Cues* und jener, die für die Syntax-Diskurs-*Interfaces* relevant sind, gezeigt und hervorgehoben.

Verwendet werden auch andere zentrale Begriffe des Modells: *Cue-Konkurrenz*, *Cue-Koalitionen*/*-Cluster* auch *Cue-Stärke*, *-Validität*, *-Cost* und *Disambiguierung*. *Cues* bilden dynamische, form-funktionale Koalitionen, die sich als *(Ko-)Prozessierungs-Cluster* wie in einem Resonanzraum durch wiederholte Koaktivierung mitaktivieren, gegenseitig stärken

oder in einem Konkurrenzverhältnis stehen. Je intensiver die *Cue*-Konkurrenz oder Konflikte der Projektionsqualitäten bestimmter *Cues* sind, desto mehr Probleme ergeben sich für den Rezipienten und desto stärker ist eine assimilative Orientierung und eine Verlangsamung der Spracherwerbsprozesse: “Convergence of several cues eases sentence interpretation and speeds up processing times. Cue competition, on the other hand, inhibits processing, thereby resulting in slower reaction times.” (Year 2003: 14) Die *Cue*-Validität hängt von der *Cue*-Zugänglichkeit, *Cue*-Zuverlässigkeit, den *Cue*-Kosten und der *Type/Token*-Frequenz ab. Während die *Cue*-Zugänglichkeit von der diskursinternen und -übergreifenden Frequenz, der kognitiven Fluenz (den Prozessen der Prozeduralisierung und (Re-)Kompilation) und der kognitiven Aufwendigkeit bei der Aktivierung eines *Cues* und seiner Relationierung mit anderen abhängt, bezieht sich die *Cue*-Zuverlässigkeit auf die Konstanz und Stabilität des *Cues*. *Cue*-Kosten stellen jene Verarbeitungskosten dar, die durch die kognitiven Anforderungen bei der *Cue*-Erkennung, -Aktivierung, -Relationierung und -Analyse bedingt sind. Hohe *Cue*-Verarbeitungskosten, eine eingeschränkte Perzeptibilität und eine automatisierte Assignierbarkeit führen zu einer Präferenz für *Cues* mit einem höheren Zuverlässigkeits-/Validitätsindex mit niedrigeren Kosten.

Zentral ist für das Modell außerdem die Unterscheidung zwischen der allgemeinen und der *Cue*-Konflikt-Validität, die als Potenzial eines *Cues* zur effektiven Lösung von Ambiguitäten oder Diskrepanzen der Projektionsqualitäten definiert wird. Die Kompetenz zur Lösung der ambigen oder durch hohe *Cue*-Divergenz belasteten Äußerungen fördert die allgemeine Sprachverarbeitungskompetenz, sodass der Förderung der Disambiguierungskapazitäten und der Strategien zur Lösung von *Cue*-Konflikten besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deswegen, die Variationen in den Verfahren des *Cue-Clusters* auf der Diskursebene und insbesondere die Relevanz der rezeptiven Kompetenz in der Lösung der syntaktischen *Cue*-Konflikte aufzuzeigen; belegt werden z.B. die rezeptiven Versuche der LN, sich an syntaktischen *Cues* zu orientieren, die sie aber – durch die (fehlenden rezeptiven Trainings im Zusammenhang mit der) „gestörte(n)“ Syntax der gesprochenen Sprache bedingt – als unzuverlässige *Cues* erkennen, deswegen eine Orientierung nach prosodischen und semantischen *Cues* intensivieren, wobei infolge solcher *Cue*-Konflikte der Prozess der Stabilisierung des *L2-Parsers* sowie die Internalisierung der syntaktischen *Cues* verlangsamt wird oder Kollisionen im Konstruktikon ausgelöst werden, die sich dann als persistente Fossilisierung manifestieren. In diesem Zusammenhang wird – metaphorisch – von der „kompromittierenden“ Auswirkung der Kollision der syntaktischen Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesprochen sowie von der

Notwendigkeit der Stärkung der „Resistivität“ des *Parsers* durch den Aufbau der rezeptiven Flexibilität und die Stärkung der Konflikt-*Cue*-Validität bei den syntaktischen *Cues*. Beachtet werden deswegen bei der Analyse immer die Diskursgeschichte der *Cues* und die Fluktuationen in der *Cue*-Validierung im Diskursverlauf sowie der Umgang des Rezipienten mit unterschiedlichen *Cue*-Konflikten.

Im Modell von MacWhiney & Bates konnten diese medial und konzeptuell bedingten Unterschiede in den *Cue*-Validierungsverfahren untersucht und festgestellt werden:

„[O]ff-line decisions are optimal reflections of the structure of the language. However, when subjects are asked to make decisions on-line, then their ability to sample all relevant cues is restricted. In such cases, we say that ‘cue cost’ factors limit the application of cue validity.” (MacWhinney 2008: 357)

Das Modell zeigt, dass starke Verarbeitungskosten und Anforderungen in der Koordinierung unterschiedlicher *Cue*-Qualitäten, eine unterschiedliche Gewichtung der pragmatischen *Cues* und stärkere affektive Filter in den Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit die *Cue*-Validität negativ beeinflussen und zur Intensivierung der das kognitive *Face* schonenden und ökonomisierenden Mechanismen führen sowie der Orientierung nach jenen zuverlässigen semantischen *Cues*, die eine stabile *Top-Down*-Aktivität in der Rezeption ermöglichen.

Außerdem wurde bei der Untersuchung der Verfahren der *Cue*-Validierung bei Erwachsenen vs. Kindern und bei L1- vs. L2-Sprechern Folgendes festgestellt: Während die *Cue*-Konflikt-Validität bei Erwachsenen und die allgemeine *Cue*-Validität bei Kindern die entscheidende Rolle spielen, sind beim L2-Spracherwerb die *Cue*-Kosten-Parameter, die L1-L2-*Cue*-Validitäts-Differenziale und die Disambiguierungskompetenz im Falle der stark konkurrierenden *Cues* entscheidend. Die Orientierung nach syntaktischen *Cues* wird als sicherer Indikator für die Leistung und den Erwerbssprung betrachtet. Mit der zunehmenden L2-Kompetenz werden genauso die ursprünglich formbasierten Transferaktivitäten – dank der Entfaltung des autoassoziativen Netzwerks – immer weniger prädominant (MacWhiney 1992). Die L2-Lerner tragen allerdings immernoch „*einen syntaktischen Prozessierungsakzent*“ ihrer L1, sodass z.B. fortgeschrittene Englischsprecher hohe Erwartungen bezüglich der Wortstellung in der L2 setzen und Deutschsprecher vor allem der Flexion und der Argumentstruktur vertrauen (Kilborn 1989). Diese Annahme ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit infolge der Berücksichtigung spezifischer Interim-Dynamik im *Interface* mehrerer Fremdsprachen mehrsprachiger Lerner als problematisch betrachtet, weswegen einfache, kontrastiv basierte Annahmen über die *Cue*-Validierungspräferenzen ohne Berücksichtigung der *Interlanguage* nicht ohne Probleme anzunehmen sind.

1.2. Die Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld der Norm und der diskurspragmatischen Gebrauchsstandards

„Die Fähigkeit zwischen Varietäten, insbesondere (...) zwischen [GeSp-] und [GeSch-]Sprache zu unterscheiden und zwischen ihnen situationsangemessen wechseln zu können (funktionales *Code-Switching* und *Code-Shifting*) ist Ausdruck einer hoch entwickelten Sprachkompetenz.“
Schneider/Albert (2013: 58)

Die Begriffe *Sprachstandard*, *System-* und *Gebrauchsnorm* reihen sich in der Matrix der Sprachnorm-Vorstellungen vom kodifizierten, präskriptiven, *Top-Down*-Standard zum gebrauchorientierten *Bottom-Up*-Standard (Fisseni 2013, Klein 2013), d.h. vom extern-abstrakten zum individuellen, interaktiv ausgehandelten und kommunikativ optimierten Standard – in den sogenannten „Ausgleichsprozessen bipolarer Kontrastierung“ (Neuland [2002], zit. nach Imo [2013: 75]): Einerseits wird *Standard* als eine – die abstrakte Grammatik des Systems überdachende (Kindt 2001: 10) und für alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft verpflichtende – Orientierungsgröße (Ammon 2005) definiert, entstanden als „Teil des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1987), in der Funktion der gesellschaftlich-politischen Reglementierung und mit einer wichtigen Rolle für die sprachkulturelle Identität – mit einem Kulminationspunkt in den Standardsprachideologien und sprachpuristischen Mythen (Maitz/Elspeß 2013). Andererseits handelt es sich um Sprachnormen, die als individuell „verinnerlichter Leitfaden zur Angemessenheit verbalen kommunikativen Verhaltens“ (Fisseni 2013: 62), als „variabler, domänen- und medialitätsspezifischer“ Rahmen (Schneider/Albert 2013: 51) auf der Grundlage vorheriger Diskurserfahrungen individuell heranwachsen, sich als Sprachgefühl manifestieren und sich im Toleranzbereich der Systemnorm zu hybriden Standardkonzepten amalgamieren. Der Standard schwankt stets zwischen „Informalisierung, Destandardisierung und Entfernung vom Schriftstandard“ (Deppermann/Helmer 2013).

Da „die Sprache ein System in ständiger Bewegung“¹⁹ (Imo [2008], Dovalil [2013: 163]) ist, lassen sich diskurspragmatische Gebrauchsstandards als kommunikativ sedimentierte, aber

¹⁹ Die kontinuierliche Umgestaltung des Gebrauchsstandards erfolgt nach Dovalil (2013: 163) abhängig unter anderem von den Mikro-/Makro-Sprachmanagementsmaßnahmen, der Intensität und Qualität der externen normativen Einmischung (ebd.), der Ausprägung des metasprachlichen Bewusstseins der Interagierenden, der kommunikativen (Un-)Sicherheit (Fisseni 2013), den *Monitoring*-Prozessen sowie der Toleranz gegenüber einer durch Normverstöße verursachten Sanktionierung. Entscheidend sind die Rollenkonstellationen der Norm generierenden/pflegenden Akteure, denn „zum Standard kann praktisch alles werden, was im öffentlichen

interaktiv flexible Orientierungsgrößen verstehen, anhand deren sich die Interagierenden die aktuelle Realisierung flexibel evaluieren, Oszillationen tolerieren oder sanktionieren. Der Gebrauchsstandard (Deppermann/Helmer 2013: 113ff.) wird deswegen als flexibler Rahmen für diverse Normerwartungen verstanden, der genügend breit ist, um alle diskurspragmatisch motivierten Schwankungen umfassen zu können, sie nicht als normwidrig auszuschneiden, um Kollisionen von Sprachrealität mit der Norm nicht zu generieren und um alle die natürliche Sprachentfaltung inhibierenden Sprachmanagementmaßnahmen nicht abzubauen. Der Gebrauchsstandard gilt also „als Spektrum der von dem Gesprächstyp, den Registern, den kommunikativen Zielen und interaktiven Konstellationen aktuell zusammengeschnittenen Variantenvielfalt“ (ebd.), der von dem Kommunikationsmodell, von Standard-Erwartungen der Interagierenden und von der Flexibilität ihres Gebrauchsstandards in der jeweiligen Diskurssorte abhängig ist.

Zentral sind die Auswirkungen neuer Medien auf die Dynamik der Gebrauchsstandards, die im Sinne des Infotainments unterhaltend, sensationalisiert, emotionalisiert und den Bedürfnissen des breiten Publikums völlig entgegenkommend die Verwischung der Grenzen zwischen medialer und konzeptueller Mündlichkeit herbeiführen (vgl. die Konzepte der sekundären [Löffler 1997] und tertiären Oralität [Ágel 2005]). Genauso entwickeln sich im Kontext der Glo-(ba/ka)-lisierung neue globale Standards (z.B. eine globale Web-Sprachnorm), die sich jeder bisher gängigen Sprachstandardisierung und sprachlenkenden Praktiken entziehen. Sie „lockern“ die tradierte Sprachnormorientierung, verwischen die Grenzen zwischen vielfältigen inter- und zwischensprachlichen Varietäten und spalten sie, infolgedessen die Verunsicherung im Sprachmanagement auf der Mikroebene noch intensiver wird.

Eine Reduzierung der Grammatik einer Sprache auf die schriftsprachliche Standardvarietät gehe folglich insofern an der interaktionalen Realität von Sprache vorbei, als sie verfestigte Muster, die SprecherInnen in Alltagsinteraktionen zur Durchführung kommunikativer Handlungen systematisch und funktional einsetzen, ignoriere (Günthner 2012a: 2). Das würde auch die Kluft in der Sprachrealität und die Verunsicherung über die Evaluationsmaßstäbe und das Normverständnis intensivieren sowie die Internalisierung optimaler diskurspragmatischer Standards erschweren und die aktive, verantwortliche Einstellung der Interagierenden bei den Sprachmanagementverfahren auf der Mikroebene reduzieren (vgl. Dovallil 2013). Je mehr sich die Schützer der „guten“ Sprachrealität mit ihren sprach-

Sprachgebrauch von niemandem beanstandet wird, d. h. was in diesem Diskurs nicht bemerkt wird, oder – wenn bemerkt – im darauffolgenden Schritt nicht negativ bewertet wird.“ (ebd. 174)

ideologischen Standards und ohne Berücksichtigung der diskurspragmatischen Standards aufdrängen und somit eine Kluft des Normverständnisses generieren, wird die Norm immer instabiler und die negativen *Bottom-Up*-Einflüsse auf die Norm des Systems immer größer. Aus diesem Grund sollten die Kriterien der Angemessenheit nach diskurspragmatischen Standards unter Berücksichtigung der konzeptuellen und interaktiven Anforderungen des jeweiligen Diskurses erarbeitet und vermittelt werden sowie das kritisch-reflexive Sprachbewusstsein von der Grammatik des Systems und der diskurspragmatischen Angemessenheit der Gebrauchsstandards gestärkt und die funktionale *Code-Switching*-Kompetenz gefördert werden. Dies würde das Sprachmanagement-Bewusstsein stärken und die negativen Tendenzen beim *Code-Mixing* (Schneider/Albert 2013) reduzieren sowie die Kluft in der Sprachrealität, was letztendlich die Anfälligkeit für laienlinguistische und sprachideologische Muster abschwächen würde.

Den Ausgangspunkt für die Definierung des Sprachstandards und seine Implementierung im Kontext der Fremdsprachendidaktik ist der diskurspragmatische Gebrauchsstandard (Thurmair [2002], Thurmair/Breindl [2003], Imo [2008]), der „die Kontextgebundenheit der pragmatischen Indizierung“ (Habermann [2010], zit. nach Ziegler [2010: 154]) berücksichtigt und für die Gleichberechtigung der GeSp- und der GeSch-Gebrauchsstandards“ plädiert (Schneider/Albert 2013: 58). Für die praktische Fremdsprachendidaktik bedeutet das: ein flexibles diskurspragmatisches Normverständnis und die Grammatik der GeSch- und GeSp-Norm (vgl. Bachmann-Stein 2013: 53)²⁰ fördern, die die Systemnorm aktualisieren und alle normambiguierenden oder inkonsistenten Impulse anhand Kriterien der diskursfunktionaler Angemessenheit filtern; die pragmatische *Noticing*-Kompetenz und das metasprachliche Bewusstsein durch die Kompetenzen in der Koordinierung verschiedener Gebrauchsstandards stärken genauso wie die funktionale *Code-Switching*-Kompetenz; LN für wichtige Pragmatisierungsschienen sensibilisieren.

Im L2-Unterricht, „der sich kommunikative Kompetenz zum übergeordneten Lehr-/Lernziel gesetzt hat, sollten jene Abweichungen, die [diskurs]funktional sinnvoll sind, (...) bei der Sprachvermittlung zugelassen werden“ (Thurmair 2002: 8) sowie „die Verwendung der diskursfunktionalen Varianten (...) nicht sanktioniert werden. (...) Ihre Berücksichtigung ist

²⁰ Die Eckpfeiler einer möglichen Lernprogression bei der Integration der GeSp-Grammatik ohne Kollision mit der Systemgrammatik gibt Bachmann-Stein (2013: 53), die neben bestimmter Handlungsmuster die Einführung von Sprecherwechsel-Regularitäten und Interaktionssignalen bereits auf dem Lernniveau A1-A2 vorschlägt, auf deren Grundlage auf dem Lernniveau B1-B2 syntaktischen Besonderheiten der GeSp eingeführt werden können, wie Ellipse, Herausstellungen, Partikeln, Elisionen, die dann auf dem Lernniveau C1-C2 vertiefend erweitert werden.

im DaF-Unterricht [dabei] zielgruppenabhängig unterschiedlich relevant (...) [und eine besondere Beachtung für die Grammatik verdienen die] diskurspragmatischen Ausdrucksmittel, die spezifische sprachliche Handlungen im Diskurs anzeigen“ (Thurmair, 2013: 105). Anzustreben wäre aber zugleich eine Förderung der pragmatischen Standards in möglichst vielen, abwechslungsreichen sozio-, dia-, medio-, funktio-, gender-, idiolektalen Variationen in diversen Diskurseinbettungen und nicht nur in Bezug auf die lexikalische und prosodische Dimension, sondern auch auf der syntaktischen und diskurspragmatischen Ebene.

Die pragmatische Normflexibilität und das Normbewusstsein stärken heißt, Kriterien und Prinzipien dafür erstellen und induktiv vermitteln, wann „eine grammatische Konstruktion situationsadäquat genutzt und wann sie aufgrund diskurspragmatischer Unverträglichkeit und Disfunktionalität zu unterlassen ist“ (Imo 2008: 173). Die LN sollten außerdem mit perlokutiven Effekten und Strategien im Umgang mit Normverletzungen und adaptiven Techniken für ihre Reparatur vertraut gemacht werden, zur Stärkung der pragmatischen Diskurskompetenz angeregt werden, aber vor allem zur wichtigen Ausdifferenzierung der Kriterien der grammatischen Korrektheit, Akzeptabilität und diskurspragmatischen Angemessenheit sowie die Flexibilität für Gebrauchsstandards nicht nur auf der Ebene der Lexik, sondern auch auf der Ebene der Syntax und im *Interface* Syntax–Diskurs zu erkennen. Die LN sollten befähigt werden, die Flexibilisierung der Norm von der Normverletzung zu unterscheiden, auf der Grundlage der diskurspragmatischen Kriterien selbst-/fremdkorrektiv zu handeln.

Die Unterrichtspraxis soll primär die Kollision zwischen der Sprachrealität und der im Unterricht präskribierten Sprache durch die Vermittlung authentischer sprachlicher Handlungsmuster in ihrer funktionalen Kompaktheit und authentischen interaktiven Einbettung reduzieren und stets eine aktive Haltung im individuellen Sprachmanagement, die Selbstreflexion und -korrektur unterstützen sowie das Bewusstsein von System-Fehlern, pragmatischen Abweichungen und der diskurspragmatischen Angemessenheit fördern. Darüber hinaus sollte die Abhängigkeit von den autoritären Norm-*Settern* abgebaut und die Anfälligkeit für Quasi-Norm-*Setter* und laienlinguistische Normpromoter minimiert werden sowie die präskriptive Rezeption der sprachdeskriptiven Werke (die Lehrwerke als Normbibel, vgl. Rykalová 2013). Dies ist zusätzlich mit dem Auseinanderklaffen zwischen den L1- und L2-Normsystemen belastet, weswegen das L2-Normmanagement notwendigerweise Auswirkungen auf den Ausbau des Normverständnisses in L1 hat und genauso gegen ihre Sprachmythen und Normverstoßverfahren in L1 kämpfen muss.

Durch die Förderung der diskurspragmatischen Standards ergeben sich für L2-LN mehrfache Gewinne, nicht nur für die Förderung der pragmatischen Diskurskompetenzen und die Stabilisierung der Norm, sondern eine Reihe kognitiver, soziokultureller und Gewinne für das L2-*Selbst*, die Motivationssysteme und mit positiven Auswirkungen auf die Interim-Dynamik: Einerseits wird die kognitive Fluenz gestärkt sowie die „Resistivität“ des *Parsers*, die potenziellen Fehler im System der Lernersprache abgebaut bzw. die in der Koordinierung der Standards für die konzeptuelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit entstandenen Konstruktikon-internen „Konflikte“ ausgeglichen; andererseits fördert es den *Metatalk*, stärkt die *Noticing*-Kompetenzen und kann für die Förderung der Fehlerkultur instrumentalisiert werden; es hat darüber hinaus energetisierende Auswirkungen auf das L2-*Selbst*, die affektiven Filter und die Interpretation der interaktiven Konsequenzen bei der Abweichung von oder Verletzung der Systemnorm; nicht zu vernachlässigen sind dabei die Zusammenhänge in der Relation Sprache–Identität sowie bei der Verarbeitung der Sanktions-/Sanktionierungserfahrung als Normopfer/-promoter/-schützer und die Verteidigungsmechanismen im Falle eines von der Norm abweichenden kommunikativen Verhaltens, wo die Arbeit an der Stabilisierung der Gebrauchs- und Systemnorm wichtige L2-Identität-bildende Potenziale hat. Wichtig wären die Aktivitäten zum Abbau der Neigung zu Sprachmythen (Maitz/Elspaß 2013, Maitz 2012) und die Arbeit an der funktionalen Evaluation unterschiedlicher Gebrauchsstandards.

Dass die Steigerung des GeSp-Bewusstseins und die Vermittlung der GeSp-Gebrauchsstandards und ihre Synchronisierung mit der Norm der GeSch die Stabilisierung des grammatischen Systems und die *Code-Switching*-Kompetenz intensiviert, das L2-*Selbst*, die Motivation und die Lernerautonomie sowie die *Noticing*-Kompetenz fördert, bestätigen auch die Studien von Rashtchi/Afzali (2011), Carter and McCarthy (1995, 2006), Timmis (2003, 2005, 2012) und Goh (2009). Dabei werden in der Förderung der GeSp-Gebrauchsstandards passive, wissensbasierte und produktive *3-I-Ansätze* unterschieden (Rashtchi/Afzali 2011): Während passive, wissensbasierte Ansätze (Timmis 2005) die GeSp-Grammatik nur zwecks rezeptiver Leistung und Stärkung des GeSp-Bewusstseins vermitteln bzw. befürworten und nur einzelne GeSp-Phänomene im Rahmen der PPP-Strategie als *present–practise–produce* zulassen, vertreten die *3-I-Ansätze* die Berücksichtigung der authentischen GeSp-Standards. Plädiert wird – im Rahmen des Dreischritts *illustrate–interact–induce* – für die Kriterien wie kommunikative Zweckmäßigkeit und soziokulturelle Angemessenheit (Timmis 2012), anhand deren die LN in den authentischen Daten die diskurspragmatischen Regeln intensiv (*discussion, sharing of opinions, observations*) gemeinsam, interaktiv und induktiv ableiten und eine interpersonale Grammatik generieren (McCarthy and Carter 1995), die die

kontextuellen und interaktiven Settings, die Modi, den konzeptuellen Rahmen, die kommunikativen Ziele sowie die Spezifika der Diskurssorte berücksichtigt. In dem Rahmen der 3-I-Ansätze lassen sich die hier vertretene Konzeption der äußerungsexternen Syntax und die hier untersuchten Phänomene praktisch umsetzen.

Die vorliegende Arbeit zeigt in den kommenden Kapiteln genauso, dass die Synchronisierung und Stärkung der „Kommunizierbarkeit“ der GeSch- und GeSp-Gebrauchsstandards eine wichtige Prädeterminante der rezeptiven und produktiven Kompetenz der LN darstellt, zur Erhöhung des *Intake*-Potenzials und zur Entfaltung flexibler strategischer Kompetenz führt und mit dem metastrategischen und -sprachlichen Bewusstsein sowie der *Noticing*-Aktivität zusammenhängt. Wie die Daten der schriftlichen Befragung (Kapitel 3.2.1.) und der Rezeption zeigen, haben die LN, die für die Gebrauchsstandards der gesprochenen Sprache sensibilisiert sind, nicht nur eine stabilere Systemnorm, sondern erweisen sich als kompetenter, metastrategisch bewusster, in ihren rezeptiven Strategien abwechslungsreicher und in ihrer syntaktischen Verarbeitung „resistenter“ sowie im pragmatischen *Noticing* erfolgreicher. Geprägt sind sie genauso durch eine stärkere kognitive Fluenz, Aufmerksamkeitsmanagement und Inferenzkompetenz; sie verfügen über Reparatur- und Revisionsstrategien und befolgen souveräner die syntaktischen *Cues*. Sie haben außerdem weniger Probleme in den Transferaufgaben und in der funktionalen Konversion aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit.

Die vorliegende Arbeit ist der Beschreibung und Systematisierung der syntaktischen Gebrauchsstandards gewidmet, die aus der rezeptiven L2-Perspektive den syntaktischen *Parser* destabilisieren und in der Befolgung der Systemnorm verunsichern. Eines der Ziele dieser Arbeit ist es, auf die Notwendigkeit einer intensiveren Sensibilisierung für Gebrauchsstandards hinzuweisen sowie die positiven Auswirkungen dieser und der Koordinierung der GeSp- und GeSch-Standards auf die rezeptive und produktive Leistung der L2-LN zu zeigen.

1.3. Phänomene an der Schnittstelle *Diskurspragmatik-Syntax*

1.3.1. Äußerungsinitiale und -finale Konstrukte als Spuren äußerungs-externer Syntax

Rahmendurchbrechung (Schröder [1971], Weiss [1975]), *Durchbrechung der Satzklammer* (Admoni 1973), *nicht-integrierte Ausdrücke* (Valentin 1993), *(Links-/Rechts-)Herausstellungen* (Altmann 1981), *Links-/Rechtsversetzungen* (Selting 1993), *Außenfeld* (Zifonun et al. 1997), *Ausklammerungen* (Auer 1991, Altmann 1981), *Ausrahmung* (Makovec 1983) und *syntaktische „Orphans“* (Haegeman 1991/Shaer 2003) – sind nur einige der wohl bekannten Begriffe, mithilfe derer die produktorientierte, auf der konzeptuellen Schriftlichkeit basierte Grammatik diskurspragmatisch motivierte „Abweichungen“ der konzeptuellen Mündlichkeit in ihren Rahmen zu „integrieren“ versuchte. Viele dieser Begriffe werden dank langer Tradition, mangels neuer Terminologie und trotz Kritik (Fehler [2000, 2004], Henning [2006], Schröder [2006]) als terminologisches Allgemeingut weiter tradiert, obwohl sie mit den funktional-pragmatisch basierten syntaktischen Ansätzen stark kollidieren. Im Kontext der Versuche einer terminologischen Reinterpretation und zur Erweiterung des kategorischen Instrumentariums – wie die von Fehler et al. (2004) eingeführten Referenz-/Thematisierungs-Aussage-Strukturen, Operator-Skopos-Strukturen sowie die syntaktische Fragmentierung nach Schwitalla (2012) – werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe *äußerungsinitiales Konstrukt* und *äußerungsfinale Konstrukt* – im weiteren Text als AIK und AFK abgekürzt – als Oberbegriffe für alle syntaktischen Phänomene im Vorvorfeld und Nachfeld einer Äußerung verwendet.

Motiviert ist die Nutzung dieser Begriffe im Sinne der konstruktionsgrammatischen, diskurspragmatisch basierten *Online-* und äußerungsexternen Syntax (vgl. die vorherigen Kapitel) durch den Versuch, die formal-basierte und strukturalistisch-lokalistische Herangehensweise zu minimieren und stattdessen jene diskursfunktionalen Dimensionen einer Äußerung zu maximieren sowie eine didaktisierungsfreundliche Konzeption vorzuschlagen, die primär der Förderung der diskurspragmatischen Kompetenzen und des pragmatischen Metabewusstseins dienen würde, aber auch der Stärkung einer funktional basierten Vernetzung im Konstruktikon sowie der Flexibilität des *Parsers* gegen die negativen Einflüsse der konzeptuellen Mündlichkeit und zugleich dem Abbau potenzieller Dissonanzen im Konstruktikon, entstanden durch die Vergleiche zwischen der System- und Gebrauchsnorm. Durch die Auswahl eines absichtlich vage gehaltenen Begriffs (*Konstrukt*), die Betonung der

Zeitlichkeit (*initial/final*) und Prozessualität der Äußerung anstelle von Räumlichkeit (*links/rechts*) und Statik des *Offline*-Satzes sowie die primäre Fokussierung ihrer Diskursfunktionen und pragmatischen Mehrwerte werden formal-strukturalistische Prinzipien absichtlich ausgeblendet und jene auf der diskurspragmatischen Ebene für Lerner transparent und zentral gehalten, wodurch zugleich ein „Durchdringen“ in die Normsyntax bzw. eine Vermischung der syntaktischen und pragmatischen Ebene kontrolliert und *Code-Switching*-Kompetenzen gefördert werden. Der *Parser* kann dadurch gegen negative Aspekte, die diese Phänomene auf die Destabilisierung der Klammer und zentrale syntaktische Regeln haben, resistenter gemacht und zur Förderung des diskurspragmatischen Metabewusstseins und der Schnittstelle Mündlichkeit-Schriftlichkeit effektiv instrumentalisiert werden. Zugleich wird das (interkulturell wichtige) Training pragmatischer Inferenzen und die Sensibilisierung der L2-LN für wichtige Pragmatisierungsnischen gefördert, die als Vorläufer für die effektive kognitive Verankerung anderer formell weniger transparenter pragmasyntaktischer Strukturen dienen und eine wichtige L2-Identität-bildende Funktion erfüllen.

AIK und AFK werden deswegen (wie Parenthesen) im Sinne der äußerungsexternen Syntax (s. Kapitel 1.1.3) als multifunktionale, pragmasyntaktische Konstrukte betrachtet, die auf der diskurspragmatischen Ebene als Diskursscharniere operieren und als pragmatische Operatoren auf der Relation zwischen dem Äußerungskern, dem Gesprächsweltmodell und dem aktuellen Kommunikationsmodell fungieren und „eine dritte Dimension der *Behindence*“ (De Vries 2009) verkörpern, immer an Schlüsselpositionen im Diskurs realisiert und mit wichtigen Funktionen für die Optimierung der illokutiven, argumentativen, epistemischen, interaktiven, evaluativen Qualität der Äußerungseinheit und für die Diskursprogression. Besonders beachtet und analysiert werden im Rahmen dieser Arbeit ihre diskursspezifischen Funktionen, die Operatorebene, die Operatorrichtung und erst sekundär ihre formale Realisierung, wobei die gängigen formbasierten Klassifizierungen nicht negiert werden, sondern im Grunde einer pragmatischen Didaktik der Syntax bzw. „hinter der didaktischen Oberfläche“ genutzt, aber als nicht produktiv verwertbar im Hintergrund gehalten werden sollten.

Im Folgenden wird ein kurzer Forschungsüberblick gegeben und die grundlegenden Konzeptionen vorgestellt, auf deren Grundlage eine mehr diskurssortenspezifische, funktional basierte Herangehensweise der kommenden Kapitel aufbaut. Vorab lässt sich sagen: Während die ersten Studien zu diesen Phänomenen mehr um eine formbasierte Klassifizierung bemüht waren – wobei nur wenige diskurspragmatische Dimensionen und oft unsystematisch erkannt werden – und sich in erster Linie auf die Vereinbarung mit der Systemnorm konzentrierten, wird in den neuesten Arbeiten viel mehr auf die interaktiven, organisatorischen Aspekte und

die pragmatischen Qualitäten dieser Konstrukte als *Frame*-Aufmacher bestimmter Sprechhandlungsmuster sowie auf ihre Funktionen auf der Diskursmakroebene und für die Diskursprogression hingewiesen.

In der Fremdsprachendidaktik werden diese Phänomene als didaktisch unerwünscht kaum beachtet, als schwer vermittelbar, nicht funktional und als Randphänomene vernachlässigt, ohne dass ihre Potenziale für die Förderung der pragmatischen Kompetenzen, der Stärkung der *Code-Switching*-Kompetenzen, der Schnittstelle Mündlichkeit-Schriftlichkeit und der *Syntax-Diskurs-Interfaces* sowie der grundlegenden syntaktischen Strategien erkannt und genutzt werden. Da in der Fremdsprachendidaktik keine entsprechenden Untersuchungen oder Konzepte vorliegen und da es sich hier nicht um „Randphänomene“, eingesetzt vereinzelt zur Erzielung bestimmter rhetorischer Effekte und beschränkt nur auf gewisse Medien, kommunikative Konstellationen, sondern um diskurspragmatische Standards handelt, die im Bereich der rezeptiven Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mehr Beachtung verdienen, versucht die vorliegende Arbeit diese „Lücke“ zu schließen, indem die Funktionen dieser Phänomene in einer in der Fremdsprachendidaktik intensiv vertretenen Gesprächssorte – Radiointerviews – analysiert und systematisiert werden sowie ihre authentische Rezeption bei Lernern auf dem Niveau B2-C1 untersucht wird sowie ihre didaktischen Relevanzen im rezeptiven Bereich und die Möglichkeiten ihrer Didaktisierung im Kontext einer rezeptiven Grammatik.

1.3.1.1. Äußerungsininitiale Konstrukte: Funktionen und Formen

Unter dem Begriff *äußerungsininitiale Konstrukte* (AIK) werden in der vorliegenden Arbeit alle in der Literatur als Linksherausstellungen/-versetzungen und freie Themen²¹ sowie andere im linken Außenfeld befindlichen Strukturen unterschiedlichen Komplexitätsgrads und mit einem verschiedenen Grad an funktionaler Verselbstständigung verstanden, die sich in einem ambigen funktionalen Bereich zwischen der Selbstständigkeit, Assoziiertheit und Projektivität bewegen und durch diskurspragmatische Multifunktionalität auszeichnen. Sie positionieren

²¹ In der Literatur werden unter anderem folgende Begriffe verwendet: *freie Themen*, *hängende Topiks*, *mehrfache Vorvorfeldbesetzung* (van de Velde [1978/1979], Beneš [1971]), *doppelte Vorfeldbesetzung* (Altmann [1981], Weinrich [1993]), *Vordersatz/Extraposition* (Heidolph/Flämig/Motsch 1984), *theme* (Dik [1980], Moutaouakil [1989]), *unlinked topic construction* (Lambrecht 1994), *link* (Vallduvı 1992), *satzininitiale Voranstellungen* (Scheutz 1997), *vorerste Stellung* (Schanen 1993), *Vorvorfeld* (Thim-Marbrey [1988]; Küper [1991]; Auer [1996, 1997]; Peyer [1997]; Schwitalla [1997]; Fiehler [1998]; Eroms [2000]), *freier Thematisierungsausdruck* (Zifonun 1997), *Nullstelle* (Pasch et al. 2003), *scheinbare Verb-3-Sätze* (Müller 2005), *desintegrierte Topiks* (Müller et al. 2012), *Referenz-Aussage-Strukturen* (DUDEN [2009: 1198]; Fiehler [2008]), *linksangebundener Thematisierungsausdruck* (Birkner 2008).

sich in einem breiten Spektrum von potenziell selbstständigen (*extra clausal*, Lambrecht 1994: 193), assoziierten bis hin zu projizierenden funktionalen Einheiten (Fiehler et al. 2004), von den auf der Diskursmakroebene operierenden bis zu lokal rahmenden Konstrukten (Günthner [2008, 2012], Wegner [2010]) und können neben metakommunikativen und gliedernd-organisatorischen unterschiedliche Funktionen für die thematisch-illokutiv-argumentative Progression sowie die epistemische und evaluative Dimension der Äußerung übernehmen. Trotz struktureller Unvollständigkeit und intransparenter Links zur Träger-äußerung stellen sie keine völlig selbstständige oder unselbstständige Einheit oder Satzellipse (Thim-Mabrey 1988) dar, sondern lassen sich eher im Kontinuum²² zwischen der Nullstelle (Pasch et al. 2003), dem linken Außenfeld und dem funktionalen Vorvorfeld betrachten. Eine Kategorisierung nach rein formalen Kriterien ist bei ihrer Beschreibung ungeeignet, zumal bei diesen Phänomenen eine „Umkehrung der faktischen Abhängigkeitsverhältnisse“ (Schröder 2006: 218) erkennbar ist. Es handelt sich um eine diskurspragmatische Kategorie und eine Operator-ähnliche Struktur mit wichtiger Gelenkfunktion auf der Diskursmakroebene, die auf der Ebene der Diskurs-*Behindence* als Operator agiert.

Ihre Projektionskraft als interaktiv-funktionale Einheit ist nicht nur auf die lokale, unmittelbar folgende Einheit beschränkt, sondern kann über mehrere Folgeeinheiten hinausreichen und als Diskursscharnier zwischen unterschiedlich aufgebauten Zyklen vermitteln. Der Grad ihrer morphosyntaktischen und prosodischen Selbstständigkeit steht meist im Zusammenhang mit der Reichweite ihrer projektiven Kraft. Äußerungsinitiale Felder sind aufgrund ihrer diskurspragmatischen Relevanz außerdem wichtige Pragmatisierungsschienen und eignen sich deswegen zum funktionalen *Upgrading* und zur Verfestigung syntaktischer Phrasen zu pragmatisch sedimentierten Konstrukten (Auer 1996, 1997), weswegen sie besondere Aufmerksamkeit im L2-Kontext verdienen sowie hinsichtlich der Sensibilisierung der LN für ihre *Frame*-Aufmacher-Qualitäten bei der Evozierung bestimmter sprachlicher Handlungsmuster.

²² Das Spektrum der potenziell im linken Außenfeld befindlichen Ausdrücke reicht bei Zifonun et al. (Zifonun et al. 1997: 1580) von interaktiven und koordinierenden Einheiten über Thematisierungsausdrücke bis zu parenthetischen Einschüben. „Die lineare Abfolge der Außenfeldelemente bestimmt sich grob nach dem Grad ihrer Bindung an den nachfolgenden Satz: Am weitesten links stehen die relativ selbstständigen interaktiven Einheiten (Int, Vok), darauf folgen die koordinierenden Ausdrücke (Kjk, Konp), dem Vorfeld am nächsten steht der linksangebundene oder freie Thematisierungsausdruck (LT/FT)“ (ähnlich auch in DUDEN 2006).

1.3.1.1.1. Kontinuum der formalen Realisierung

Die prominenteste formbasierte Unterteilung der „linksherausgestellten“ NPs ist zwischen den Linksversetzungen (LV) und freien Themen (FT), bedingt durch den Grad der prosodischen Integration, des morphologischen, semantischen, syntaktischen Status und der damit zusammenhängenden diskurspragmatischen Funktionen (Selting [1993, 1994, 1995]; vgl. auch Altmann [1981]): Während die Linksherausstellung in die kommende Einheit prosodisch integriert ist²³ (Féry [2006], Moroni [2013]), durch eine koreferente und in ihren morphologischen Merkmalen übereinstimmende Pro-Form wiederaufgenommen wird (und demnach ein Fall doppelter Vorfeldbesetzung sei), stellt das freie Thema eine prosodisch selbstständige Einheit dar (durch Pause abgetrennt, mit eigener intonatorischer Kontur und einem oder mehreren fallenden oder steigenden Akzenten), die keine notwendige morphologische Übereinstimmung²⁴ mit dem wiederaufnehmenden Element voraussetzt, durch Partikeln, Anhängsel, Relativsätze expandiert oder durch Parenthesen vom Nachfolgesatz deutlicher getrennt werden kann. Im Falle ihrer unmittelbaren Wiederaufnahme im Vorfeld wird das freie Thema nach Selting (1993) deutlich prosodisch abgesetzt und funktional unterschiedlich realisiert²⁵.

Die Grenze zwischen Linksherausstellungen und Freien Themen ist als fließend zu betrachten (Scheutz 1997: 34ff.), bedingt unter anderem durch die Konstruktamalgamierungsproblematik und die *tiefensemantischen* Beiträge der Akzenttonhöhenbewegungen. Darüber hinaus besteht (durch die *Online-Emergenz* bedingt) die Möglichkeit der Uminterpretation einer als

²³ Für die besondere Relevanz des Beitrags der „tiefen Semantik“ der Intonationskontur und ihre Didaktisierungsfunktionen im DaF-Bereich empfiehlt sich der Beitrag von Moroni (2013, in Anlehnung an Peters Modell von 2009), in dem unter anderem gezeigt wird, wie die Einschätzung des *Common-Ground*-Status einer Informationseinheit im Zusammenhang mit der Höhe des Akzenttons und mit der Höhe des finalen Grenztons steht.

²⁴ Scheutz (1997: 31f.) zeigt die Präferenz für die Proform *da* und begründet dies durch eine funktional motivierte Integration, die den Übergang von der Linksherausstellung zum freien Thema markiert. Darüber hinaus betont Scheutz den Zusammenhang zwischen der Art und Funktion der wiederaufnehmenden Proform: Während Anadeiktika und Anaphern auf eingeführte, definite Entitäten referieren, bewirkt die Anadeixis eine Art Aufmerksamkeitsfokussierung auf eine situativ oder textuell auffindbare Entität.

²⁵ Die syntaktische und prosodische Selbstständigkeit des freien Themas bei der Ausblendung ihrer spezifischen Funktion auf der Diskursmakroebene war der Grund für seine falsche Zuordnung in die Kategorie einer eigenständig satzwertig vorangestellten Ellipse bei manchen Autoren (z.B. Altmann 1981).

Rechtsversetzung realisierten Struktur in die Linksversetzung (ebd.)²⁶. Aus diesem Grund wäre die Postulierung eines breiten Übergangsbereichs auf der Skala zwischen maximaler Integration und Desintegration (ebd.) geeigneter sowie zwischen dem funktionalem Spektrum der lokalen und den Funktionen auf der Diskursmakroebene, was den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit darstellt. Zu unterscheiden sind in Anlehnung an Scheutz (1997) dabei mindestens zwei Subkategorien, einerseits die enge und die weite Linksversetzung und andererseits zwei funktionale Gruppen von freien Themen – freie Themen mit/ohne Wiederaufnahme sowie je nach semantischen Relationen zu bestimmten Anker in der Trägeräußerung. Die enge Linksversetzung stellt eine typische Realisierung mit wieder-aufnehmender Anadeixis dar, während die weite Linksversetzung durch komplexe Formen der Attribuierung oder sonstige Zusätze (wie etwa in Funktion vergewissernder Bestätigung, Verständnissicherung, selbstinitiiertes Reparatur) gekennzeichnet und intonatorisch weniger integriert ist. Da eine Beschreibung nach ausschließlich formell-strukturalistischen Kriterien nicht ausreichend ist und da diese Konstrukte im Rahmen der Fremdsprachendidaktik im Zusammenhang mit der rezeptiven und diskurspragmatischen Kompetenzen und nicht zur Förderung der produktiven oder strukturellen und formbezogenen Kompetenzen zu verorten sind, wird im Weiteren auf eine feinere formelle Klassifizierungen verzichtet.

In der vorliegenden Arbeit werden außerdem die *wenn*-Konstruktionen in den äußerungs-initialen Positionen analysiert, deren Relation zur Apodosis auf einer anderen diskursiven Ebene liegt als der semantischen und dem Sprecher eine größere Flexibilität bezüglich der Gestaltung des Folgeteils ermöglicht (Günthner 1999, 2012c), was bisher unter anderem in Zusammenhang mit folgenden Funktionen untersucht wurde: mit der metapragmatisch-rahmenden Funktion zur Interpretation der folgenden Sprechhandlung, in der Explizierung relevanter Bedingungen, in der thematischen Orientierung und Kohärenzbildung, bei der Modalisierung oder als Abschwächungs- bzw. Höflichkeitsstrategie.

Eine weitere Gruppe der in der vorliegenden Arbeit analysierten Vorvorfeldelemente ist der Diskursmarker *also*. Genannt als *cue phrases, discourse or pragmatic connectives, pragmatic markers, discourse operators* (Redeker 1990) stellen Diskursmarker durch Pragmatisierung entstandene „kurze lexikalische Einheiten (meist Wörter oder kurze Phrasen, die oft kontrahiert werden) [dar], die mit einer pragmatischen Bedeutung auf einer

²⁶ In dieser Hinsicht lassen sich Parallelen zu äußerungsfinalen Konstrukten feststellen bzw. zwischen den Links- und Rechtsversetzungen einerseits und Freien Themen und Nachträgen andererseits (Henning [2006], Averintseva-Klisch [2008]).

metalinguistischen Gesprächsebene verwendet werden [...], um den Diskurs zu organisieren.“ (Imo 2007: 64) Für die semantische Dimension von Diskursmarkern wird eine Skala unterschiedlicher Verbleichungsgrade und Ausprägungen ihrer Ursprungssemantik postuliert. Ihre Funktionen sind vor allem äußerungsrahmend: Gliederung, Organisation des *Turn-Taking*, Markierung der Beziehung Sprecher–Hörer, Vermittlung von epistemischen Einstellungen, Fokus-/Aufmerksamkeitsmanagement. Portoles (1998, zit. nach Fortuno 2006) klassifiziert sie in (1) strukturelle (thematisch organisatorische, *Topic-Shifters*), (2) Reformulatoren (explikative, paraphrasierende, abschließend-konkludierende, Einstellungs-Reformulatoren), (3) Diskursoperatoren (Rückmelde-, Klärungssignale, *Fillers*), (4) Marker des *Proximity Monitoring*. Diese funktional basierten klassifikatorischen Versuche werden für die Systematisierung der in Radiointerviews aufgedeckten Funktionen als Ausgangspunkt dienen.

Im L2-Kontext spielt der Erwerb der rezeptiven und produktiven Strategien im Umgang mit linksverzweigenden Strukturen und pragmatischen Konnektiven eine entscheidende Rolle und kann als zuverlässiger Indikator des fortgeschrittenen L2-Erwerbs dienen (Neary-Sundquist 2013). Empirische Daten anhand Lernerkorpora bestätigen genauso, dass „there is less of a difference between the highest and lowest proficiency groups in the average rate of conjunction use than there is in pragmatic marker use. Furthermore, pragmatic marker use rises more suddenly as proficiency level rises, while conjunction use rises more gradually.“ (ebd. 125)

1.3.1.1.2. Funktionales Spektrum

Die primären Funktionen des AIK liegen unter anderem in der thematischen und Gesprächsorganisation, in der Markierung des Topik-/Fokusstatus (Selting 1993) und der Regelung der Diskursprogression; sie fungieren außerdem kraft des semantischen und Diskursstatus der AIK-Proposition als illokutive, argumentative, evaluative, epistemische Diskursoperatoren und als implizite Aufmacher bestimmter Handlungsmuster, in denen *Common-Ground*-Erwartungen und interaktive Obligationen revidiert oder Reparaturen erfolgreich gesichert werden, bzw. sie kommen oft als gesichtswahrende Konstrukte im Vorfeld einer Fremdreparatur vor und dienen zum interaktiven Management. Das bisher untersuchte funktionale Spektrum lässt sich – vereinfachend, summierend und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in folgenden funktionalen Bereichen erkennen:

A. Funktionen für die informative Struktur, Diskurskohärenz und -progression

Gemeint sind nicht nur prozessuale Optimierungen und Rationalisierungen auf der Seite des Produzenten (zur Überbrückung von Planungsschwierigkeiten) oder des Rezipienten und bei der Vereinheitlichung der (evaluativen) Perspektiven und Aktivierung des *Common Grounds*, sondern in erster Linie das Fokusmanagement und die Trennung der Verarbeitungsschritte – mit positiven rhetorischen Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit, motivational-ästhetische An-/Entspannung des Rezipienten, die Einprägsamkeit und die Gedächtnisleistung. Hervorgehoben werden unter anderem die *Informationsportionierung, -strukturierung und Verdeutlichung des kommunikativen Status* (Schröder 2006), die Bearbeitung potenzieller Verständnisprobleme (Scheutz 1997: 37ff.) sowie die Ankündigung der Modifikation, der Revision und die spezifische Art der Adressierung (Schröder 2006), was die Prinzipien der „ecology of grammar“ (Hopper/Thompson [1994: 461] in Günthner [1996: 2]) widerspiegelt. Als *Frame*-Aufmacher eröffnen sie einen mentalen Rahmen (Fauconnier 1985), dienen als kognitiv optimale „Portionierung zwischen Referenzetablierung, -sicherung und Prädikation“ (Eroms 2000, Lambrecht 1994) und vermitteln zwischen thematisch und illokutiv unterschiedlich aufgebauten Zyklen, bzw. kommen in Diskursschlüsselpositionen vor, in denen es zur Änderung des thematischen oder Sprechhandlungsmusters kommt. Lambrecht (1994: 184) postuliert diese informationsstrukturelle Spaltung außerdem als *Double-Judgement*-Prinzip: als *the principle of the separation of reference and role*, bzw. es wird zwischen *reference-* and *role-oriented expressions* unterschieden. Während die ersten das *Topik* einführen (*topic-announcing NP*), dient die Pro-Form als Indikator für die semantische Rolle als grammatischer Link zwischen dem Referenten und der folgenden Proposition. Die Trennung und Serialisierung bewirken darüber hinaus eine diskursfunktionale Aufwertung von Elementen, die informationstopologisch weniger prominent sind²⁷, wobei ihre Diskursprominenz nicht nur auf der propositionalen, sondern auf anderen diskurspragmatischen Ebenen angesiedelt ist. Durch die markierte Verschiebung eines Elements in den Vordergrund einer Äußerung wird sein Neuigkeitsgrad und Rhema-Status gestärkt, aber gleichzeitig wird es zum *Default-Topik* vorangetrieben, so dass die Progression zur zweiten

²⁷ Nach dem *thema-first-principle* (Tomlin), *discourse iconicity principle* (Herring 1990) und dem *Gesetz der wachsenden Glieder* (Behagel 1923) werden jene Entitäten als erste in der Reihenfolge genannt, die thematisch, bekannt, alt, aktiviert, präsupponiert und somit sprachlich kompakter und kürzer realisiert werden. (zit. Nach Hetland, Molnar 2001)

Fokusdomäne an der topologisch prominenten rechten Stelle erfolgen kann²⁸. Dies entspricht einerseits der Feststellung von Behagel (1927), Wunderlich (1894) und Wegener (1885) der für den gesprochenen Diskurs charakteristischen Umkehrung der Informationsverteilung (Selting 1994: 311). Dadurch wird die strikte Trennung Thema–Rhema aufgelöst und im Sinne des Konzepts der kommunikativen Dynamik (Firbas [1971], Hetland/Molnar [2001: 620]) durch ein Kontinuum mit graduellen Übergängen ersetzt (Schröder 2006: 234f.). AIK werden dabei zugleich als strategische Ausleerung des Mittelfelds betrachtet, die eine Intensivierung des präsentativen Werts des Mittelfelds bewirkt (vgl. Müller et al. 2012) und dadurch die wichtige Trennung zwischen dem kontrastiven und informativen Fokus und die Herstellung mehrerer Fokusdomänen ermöglicht. Zimmermann (2007: 4) erklärt dieses Phänomen als „*partial focus movement*“ und stellt fest, dass die Bewegung eines Fokus(teils) diskurspragmatisch motiviert ist (Lambrecht 1994: 222ff.) und eine wichtige Dynamisierung der Fokusmechanismen auf der Diskursmakroebene ermöglicht.

Steedman (2006, zit. nach Zimmermann [2007: 5]) meint, dass dies auch in Bezug auf die Markierung der Kontextabhängigkeit vs. -unabhängigkeit der Information erklärt werden kann, was bei Lambrecht (1994: 196) als „genre-specific principle of the pragmatic accomodation“ genauso erkannt wird, sodass in manchen Textsorten „Verstöße“ gegen die *Acceptability Scale* zwecks Erzielung bestimmter Effekte notwendig sind. Nach Speyer (2007: 111) wird hier genauso eine Textgattungsabhängigkeit festgestellt: Im Vor(vor)feld positionieren sich entweder höre neue Information, rahmenbildende Elemente oder Entitäten, die mit anderen evozierten Entitäten in einer *Poset*-Relation stehen (*scene-setting elements*, *contrastive elements*). Sätze mit kontrastiven Elementen bilden Subdiskurse, die, wenn man den Diskurs rein linear auffassen will, *Shift*-Relationen markieren, den Rezipienten auf den Bruch in der linearen Kohärenz aufmerksam machen (Speyer 2007: 111).

Villalba/Mayol (2013) sehen die Funktion von AIK außerdem in der Negierung und Korrektur der Präsupposition, im Ausdruck der Widersprüchlichkeit mit dem *Common Ground* oder in der Hinzufügung von Information, die eine Revision tragen, was in der vorliegenden Arbeit genauso bestätigt wird. Die Strukturierung von Information erfolgt nach

²⁸ Der Unterschied zwischen dem *informativ-präsentativen (assertiven)* und *kontrastiven Fokus* lässt sich im Sinne des Dietrichs-Konzepts (1994) vom Wettbewerb der Faktoren als kontextvariable Auswertung des Präsenzindex einer Einheit verstehen: Das ergibt sich (ebd.) aus einem kumulativen Bewertungsverfahren, in dem nach dem Grad des Akzeptabilitätsverlustes, den Prinzipien des textsortenspezifischen Textaufbaus, der Wichtigkeit und Dominanz der semantischen Rolle und anderen grammatischen und diskursrelationalen Präzedenzregeln (wie z.B. der referenziellen Bewegungs-Regel, der Topik-Fokus-Regel, der Kontrast-Regel) einzelne Segmente mit anderen verglichen, miteinander konkurrierend gemessen und favorisiert werden.

Valduvi (1992, zit. nach Hetland/Molnar [2001: 620]) als ein „packaging phenomenon“ und zur Modifizierung des antizipierten Wissensvorrats des Empfängers, denn „[...] the structure of a sentence reflects ways a speaker’s assumptions about the hearer’s state of knowledge and consciousness at the time of an utterance.“ (Lambrecht 1994: xiii)

Nach der kontrastiven Fokus-Hypothese (Zimmermann 2007: 8) spielt die Art der Fokussierung die Annahme des Sprechers in Bezug auf das geteilte Hintergrundwissen und die Präsuppositionen sowie die Erwartungshaltung beim Rezipienten wieder und ist eine Strategie der Signalisierung und Vorbereitung auf die Aktualisierung oder Änderung des *Common Grounds*, so dass

„A speaker will use contrastive marking on a focus constituent α if he has reason to suspect that the hearer will be surprised by the assertion of α , or by the speech act containing α . (...) The speaker uses a non-canonical, i.e. marked grammatical form to raise the hearer’s attention, and to shift his *Common Ground* in accordance with the new information provided.“ (Zimmermann 2007: 9)

Hervorgehoben wird außerdem die Funktion von AIK in der Optimierung, Postulierung und Revidierung der Kohärenzstandards, im Sinne der von Molnar (2012) postulierten Kohärenzprinzipien/-maximen:

„Das Kohärenzprinzip besagt [...], dass für die Platzierung der Elemente nicht der Topik- oder Fokus-Status entscheidend ist, sondern ihr Beitrag zur Kohärenzsicherung. Demnach stehen C-markierte (kohärenz-sichernde) Elemente – Topiks oder Fokusse – vor nicht-kohärenzsichernden Elementen, die den negativen Wert des C-Merkmals tragen.“ (ebd. 390)

Die Autorin stellt dabei fest, dass „der positive Wert von C-Kontinuität für *continuous (given) topics* charakteristisch [ist], [+]-C-Kontrast bei kontrastiven Topiks vor[liegt], während das C-Merkmal bei neuen Topiks und bei dem Informationsfokus einen negativen Wert trägt.“ (ebd. 394)

Prince (1997, zit. nach Irmer [2011: 221]) erklärt genauso, wie *left dislocations* als Topik-Indikatoren die Inferenzprozesse anregen, die aktivierten Entitäten als schon (semi-)aktiviert und diskurs-/hörerbekannt zu markieren und dadurch auf der globalen Textebene kohärenzstiftend zu wirken sowie die epistemische Dimension zu stärken. Die AIK erweisen sich somit als entscheidende Mittel zur Kohärenzherstellung auf der Makroebene, aber auch zur Indizierung der Kohärenz(dis-)kontinuität sowie zur Signalisierung der Änderung der Kohärenzstandards/-muster. Das Vor(vor)feld erfüllt somit eine wichtige Funktion, den Kohärenzstatus der Äußerung anzuzeigen (Speyer 2007: 111) und zu signalisieren, ob mit einem (in-)kohärenten Wechsel des Themas oder des Diskurstopiks/Subtopiks zu rechnen ist.

Außerdem bieten sie einen interaktiv relevanten Raum zur Aushandlung und *Alignierung* vor der Eröffnung/Abschließung thematischer Zyklen oder Sprechhandlungsmuster an.

B. Funktionen für die thematische Struktur und Progression

Hervorgehoben werden die „Referenz konstituierenden“ (Scheutz 1997), Thematisierungsfunktionen (Altmann 1981) sowie bei Downing (2001: 283, zit. nach Irmer 2011: 225ff.) Funktionen für das Anzeigen unterschiedlicher Grade thematisch-referenzieller Diskontinuität, auf der Skala von der Topikeinführung über mehr oder weniger progressive Topikwechsel bis hin zum Topik-*Recycling/Reintroduction* oder zur Topik-Abrundung und pointierten Komprimierung. Deswegen werden die AIK danach unterschieden, ob sie die Änderung des Satztopiks im Rahmen des aktuellen Diskurstopiks signalisieren (charakteristisch für prototypische Linksversetzungen), eine thematische Verschiebung und Weiterführung der vorher erwähnten Aspekte ermöglichen oder aber einen Wechsel auf der Ebene des Diskurstopiks indizieren (charakteristisch für freie Themen) (Frey [2004: 218], Selting [1993: 305ff., 1994, 1995], Scheutz [1997]) und eine neue thematische Orientierung signalisieren, die nicht lokal an den unmittelbaren Vorgängerkontext anknüpft, sondern im Rahmen eines übergeordneten Gesprächsthemas eine neue Fokussierung indiziert, mit der ein neuer Ausgangspunkt und eine neue thematische Orientierung für die Weiterentwicklung des Gesprächs bestimmt wird. Zugleich hängt die Indizierung der thematischen Orientierung mit der Indizierung der (Änderung der erwarteten) illokutiven Progression oder des Handlungsmusters.

Aus diesem Grund erscheinen diese Konstrukte hauptsächlich an wichtigen Diskurs-Gelenkstellen, wo sie eine entscheidende Rolle für die thematische Makrostrukturierung spielen (Henning [2006]; Stein [2003]): Während die Linksversetzungen eine lokale thematische Projektion eröffnen, kommt es bei freien Themen zur Spaltung des Projektionsbogens, bzw. der Projektionsbogen lässt zugleich mehrere, kleinere thematische Projekte innerhalb dieses Rahmens zu.

C. Diskurspragmatische Funktionen

Erkannt werden wichtige diskursstrukturierende/-gliedernde Funktionen, zur Sicherstellung interaktiv wichtiger Räume für die interaktive Aushandlung der Progression sowie interaktive „Wegweiser-Funktionen“ (Schröder 2006: 224) im Kontext des interaktiven Managements und der Optimierung der evaluativen, argumentativen und illokutiven Qualitäten der Äußerung. Nach Gonzales ([2004: 5], zit. nach Fortuno [2006]) werden sie in rhetorische

(Explizierung der Illokution), sequenzielle (Diskursstrukturierung) und inferenzielle (Inhibitoren/Anreicherung der Inferenzprozesse) unterteilt. Hervorgehoben wird wie bei Schanen (1993: 150) ihre Steuerungsfunktion zur Einschätzung der Umstände der Illokution, sodass AIK als wichtige Diskursräume betrachtet werden, notwendig für die Koordinierung der Illokution und perlokutiver Effekte.

D. Metakommunikative Funktionen

Die metakommunikativen Funktionen der AIK beziehen sich einerseits auf die Indizierung der Relevanz, die Stärkung der Epistemizität, die interaktive Alignierung der Perspektiven und evaluativen Standards und die Inhibierung potenziell unerwünschter Effekte, andererseits auf die Revidierung oder Postulierung der kommunikativen Maximen. Thim-Mabrey (1988) zeigt in diesem Zusammenhang, wie Satzadverbialia im Vorvorfeld besondere metakommunikative Funktionen erfüllen, wie z. B. in der Benennung illokutiver Funktionen der Folgeäußerung, in Stellungnahmen, Kommentar-, Paraphrase-, Korrekturfunktion oder in der Ankündigung von Sprecherabsichten. Günthner (1999) betont genauso ihre Funktionen zur Interpretation der folgenden Sprechhandlung, unter anderem bei der Explizierung relevanter Bedingungen und bei der Modalisierung oder als Abschwächungs- bzw. Höflichkeitsstrategie. Sie dienen (Auer 1997) außerdem als interaktive Rahmung, die die Erwartungshaltung und die kommunikative Spannung beim Rezipienten aufbaut.

1.3.1.2. Äußerungsfinale Konstrukte: Funktionen und Formen

Traditionell wird das Nachfeld als jene topologische Position im Satz bezeichnet, die „rechts nach dem zweiten klammerschließenden Element mehrfach besetzt werden kann und funktional als Mittel zur Informationsentflechtung, Hervorhebung und Erzielung rhetorischer Effekte definiert wird“ (vgl. Zifonun et al. 1997), wobei zwischen grammatikalisierter, diskurspragmatischer und stilistisch bedingter Ausrahmung unterschieden wird (Helbig/Buscha [2001: 476-477], Beneš [1968: 294-297], nach Vinckel [2006: 35])²⁹. Hervorgehoben wird zugleich Folgendes:

²⁹ In der reichen Untersuchungsgeschichte dieser Phänomene erscheinen unterschiedliche, in erster Linie räumlich-strukturell geprägte Begriffe wie *Lockerung* (Schmidt 1973), *Durchbrechung* (Engel [1970], Schröder [1971], Weiss [1975]), *Rechtsherausstellung* (Altmann 1981), *Nachtrag/Absonderung* (Riesel/Schendels [1975], Starke [1983]), *Ausklammerung* (Beneš [1968], Duden [2005], Eisenberg [1999], Skuplik/Kindt [1998], Kromann [1974]), *Ausrahmung* (Makovec 1983), *Nachfeldbesetzung* (Zahn 1991), *Extraposition* (Eisenberg 1999), *Zusatz*, *Nachtrag* (Altmann [1981], Zifonun et al. [1997]), *echte Rechtsversetzung und Rechtsversetzungsnachtrag* (Selting 1994), *Expansion* (Auer 1991), *turn-continuation*, *afterthought* (Auer [1996], Grosz/Ziv [1998]), *right-detachment* (Chafe [1976], Lambrecht [1994]), *right-dislocation* (Grosz/Ziv 1998),

„Textsortenspezifische, kontextabhängige, kommunikativ-pragmatisch bedingte Funktionalität löst jede Unterteilung in syntaktisierte und weniger syntaktisierte Nachfeldbesetzungen auf, denn unter bestimmten Konstellationen [können] manche Nachfeldbesetzungen unmarkiert wirken [...], in anderen Konstellationen [wären sie jedoch] markiert.“ (Imo 2011: 4f.)

Jede Verallgemeinerung auf Grundlage eines entkontextualisierten, distanzsprachlichen syntaktischen Normverständnisses, die die authentischen pragmafunktionalen Qualitäten nicht ganzheitlich und in der spezifischen Diskurseinbettung betrachtet, nimmt die Sprachrealität nur selektiv wahr, denn die zahlreichen Untersuchungen textsortenspezifischer Funktionalitäten, wie bei Zahn (1991) im Kontext der variierenden Konstellationen der Mündlichkeit, bei Filpus (1994) in Zeitungsinterviews, bei Vinckel (2006) in politischen Reden, bei Jasny (2008) in geistes- und naturwissenschaftlichen Vorlesungen, weisen auf die Notwendigkeit hin, diese funktionalen Konstrukte immer in Abhängigkeit von den diskursortenspezifischen funktionalen Konstellationen und als eine kontext- und textsortenabhängige Strategie zu betrachten. Die AFK lassen sich deswegen als pragmatische Operatoren für die Lösung spezifischer Anforderungen der jeweiligen Diskurssorte verstehen und sollten in der Fremdsprachendidaktik textsortenabhängig vermittelt werden.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *äußerungsfinale Konstrukte* (AFK) als Oberbegriff für alle außerhalb der traditionellen Satzklammer liegenden Strukturen verwendet – mit unterschiedlichem Diskursstatus und verschiedener prosodischer, syntaktischer und semantischer Anbindung an die Trägeräußerung sowie auf dem Kontinuum zwischen der funktionalen Selbstständigkeit und Assoziiertheit, die als multifunktionale pragmatische Operatoren in der Relation Diskurs–Äußerung fungieren. Im Kontext der äußerungsexternen Syntax stellen sie keine Gefahr für die Aufrechterhaltung des Klammermechanismus dar und sollten als Erweiterung der internen, prädikatszentrierten Klammer im sprachdidaktischen Kontext anerkannt werden. Klammer sei ein „flexibel handhabbares Gliederungsinstrument“ (Jasny 2008), weswegen die AFK nicht als Tendenz der Vermeidung und des Abbaus der Klammer zu betrachten sind. Dies beweist auch Thurmair (1991) anhand einer Reihe von Phänomenen, die vielmehr eine Klammerfreundlichkeit bzw. eine Stärkung und einen Ausbau der Klammerstruktur als eine Klammerlockerung bestätigen (z.B. Funktionsverben, Partikelverben, Neubildungen, Präferenz für analytische statt synthetische Formen).

post-predicate constituent (Dik [1980], Vallduvi [1990]), *recompleters* (Tanaka 1999), *rechts angebundene Thematisierungsausdrücke* (Birkner 2008), *Rechtsversetzungs-Konstruktionen* (Elsner 2013).

1.3.2.2.1. Kontinuum der formalen Realisierung

Es wird versucht, wie in Zifonun et al. (1997: 1646ff.), Analogien zwischen dem rechten und linken Satzrand herzustellen und eine Zwei-Ebenen-Desintegration ins Nachfeld und rechte Außenfeld zu postulieren sowie eine Skala mit unterschiedlichen Desintegrations- und Verselbstständigungsstufen zwischen prototypischen Realisierungen, weswegen auch bei diesen Konstrukten von einem form-funktionalen Kontinuum zwischen der Assoziiertheit, der funktionalen Selbstständigkeit und der Operator-Struktur gesprochen wird. Während das Nachfeld eine topologisch zur Hervorhebung relevanter Informationen vorgesehene Position ist, stellt das rechte Außenfeld „die am weitesten entfernte Peripherie“ einer Äußerung dar, in die jene Einheiten eingeschoben werden, die durch besondere kommunikative Funktionen gekennzeichnet sind (Zifonun et al. 1997: 1646ff.) oder aufgrund der *Online-Emergenz* als Zusätze und Nachträge hinzugefügt werden. Genauso hervorgehoben wird die Möglichkeit der Umfunktionierung mancher AFK zu freien Themen, weil sie in beiden Richtungen kohäsiv verknüpfbar sind und die Schaffung eines mehrteiligen Fokus ermöglichen (Selting 1994). Dies versetzt die Interagierenden in einen Zustand immerwährender Vorbereitetheit auf ungeplante Neustarts und ein ständiges Aushandeln der Diskursprogression oder Revision der pragmasyntaktischen Entscheidung bei der Bestimmung ihrer Lesart, weswegen anstelle der Vermittlung von statisch-räumlichen und strukturalistischen Konzepten die prozessualen diskurspragmatischen Kompetenzen der LN mit AFK zu fördern sind, wo diese pragmatisch regierten Nischen nicht nur zur Kohärenz- oder Kompetenz der Anpassung der semantischen, illokutiven oder perlokutiven Qualitäten oder aber zum Training pragmatischer Inferenzen genutzt werden können, sondern zur Flexibilisierung des *Parsers* und zur Stärkung ihrer „Resistivität“ gegen „negative“ Auswirkungen der konzeptuellen Mündlichkeit.

Kern/Selting (2006, zit. nach Imo [2011: 7]) schlagen den Oberbegriff *Nachstellung* vor, um damit die Anforderungen der *Emergenz* und des funktionalen Kontinuum besser zu beschreiben, und subsumieren darunter alle nicht nur syntaktisch integrierbaren Einheiten, sondern auch jene mit einem nicht problemlosen Integrierbarkeitsstatus wie Zusätze und Nachträge. Auf dem Kontinuum positionieren sich einzelne Nachstellungsvarianten zwischen den Polen der form-funktionalen Abhängigkeit, Rückwärtsgerichtetheit und lokalen Funktionen einerseits und der Verselbstständigung, Proaktivität und den Funktionen auf der Makroebene andererseits, wobei dazwischen viele Übergangs- und Amalgamierungsvarianten vorliegen.

Als Klassifizierungskriterien dienen außerdem formelle Kriterien wie ihre prosodische Qualität (vgl. Couper-Kuhlen/Ono 2007 und ihre Unterteilung in *non-add-ones* und *add-ones* sowie *replacements*, *glue-ons* und *insertables*), der Satzgliedstatus der verschobenen Elemente – als ausgeklammerte Glieder erster oder zweiter Ordnung, oder *Low-* vs. *High-Attachments* (vgl. Skuplik/Kindt 1998: 6), die Qualität des Ankers in der Trägeräußerung (vgl. satzexterne und satzinterne Satzrandstrukturen in Hening 2006: 208), die Art des Substitutionsverhältnisses, die syntaktische Funktion sowie die semantische Rolle.

Die wichtigste Unterscheidung ist zwischen den Ausklammerungen, Nachträgen und Rechtsversetzungen: Während Ausklammerungen in den Satzrahmen zurückverschoben werden können oder eine syntaktische Konstruktion darstellen, deren grammatische Funktion nicht schon durch eine Konstituente im Vor-/Mittelfeld realisiert wurde, sind Nachträge nachträgliche Erläuterungen und Erweiterungen; während Ausklammerungen einen erwartbaren, projektionseinlösenden Konstruktionsteil (deswegen auch prosodisch integriert) darstellen, sind Nachträge nicht erwartbar und als Anhänger und projektionsexpandierend zu betrachten und operieren auf diskurssemantischer Ebene. Wegen ihrer Selbstständigkeit nähern sich die Nachträge der Kategorie exponierter Reparaturen und Problembearbeitungen. Rechtsversetzungen sind dagegen als zweifache, konstruktionsinterne und -externe Einlösungen ein und derselben Projektion bzw. als externer Ausbau eines konstruktionsintern projektionseinlösenden Strukturteils zu verstehen (vgl. außerdem echte Rechtsversetzungen und Rechtsversetzungsnachträge bei Selting 1994).

Den didaktisierungsfreundlichsten und für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Systemisierungsrahmen bietet die von Auer (1991, Duden 2009: 1211) vorgeschlagene Konzeption, in der unter dem Begriff *Expansion* alle Herausstellungen subsumiert werden, die weiter nach der Progressivität und Gerichtetheit des Operierens in progressive und regressive unterteilt werden, vgl. auch Stein (2003), der zwischen projektionseinlösenden und intern/extern projektionsexpandierenden Konstruktionen unterscheidet (Stein 2003: 259ff.). Auers (1991) ausschlaggebende Unterscheidung basiert auf zwei großen Expansionsgruppen: satzwertige regressive Rechtsexpansionen, die syntagmatisch in die Vorgängerstruktur eingefügt werden (wie Ausklammerungen, Nachträge) oder eine Pro-Form paradigmatisch ersetzen können und dadurch die Vorgängerstruktur verändern können (wie Rechtsversetzungen); auf der anderen Seite werden progressive Rechtsexpansionen und Reparaturen unterschieden, die die Vorgängerstruktur weiterführen.

In der Studie von Elsner (2013: 89ff.), die sich mit dem L1-Erwerb dieser Nachfeld-Konstruktionen beschäftigt, werden rechtsperiphere Expansionen als form-funktional verfestigte Konstrukte im konstruktionsgrammatischen Sinne verstanden, die in Anlehnung an Auer (2005) und Couper-Kuhlen/Ono (2007) in regressive (*turn continuation*) und progressive (*free constituents*) Konstrukte unterschieden werden, um dann die regressiven weiter in syntagmatische (*increments*) und paradigmatische (*replacements*) zu unterteilen, die syntagmatischen wiederum in satzwertige und nicht satzwertige *insertables* und *glue-ones*. Diese Aufteilung wird in der vorliegenden Arbeit genauso als Ausgangspunkt genutzt.

Bei anderen Autoren werden bei ihrer Unterteilung verstärkt folgende Kriterien beachtet, wie der semantische und Diskursstatus, die Funktionalität für die thematische Progression, die Disambiguierungspotenziale sowie die illokutive Qualität. Averintseva-Klisch (2008) wählt in diesem Zusammenhang als Ausgangspunkt ihrer Analysen den Referenten-Status und die Diskursprogressionskraft, die mit der prosodischen und syntaktischen Selbstständigkeit korreliert wird. Relevante Unterschiede werden dabei zwischen der *right dislocation* (RD=Rechtsversetzung) und dem *afterthought* (AT=Nachtrag) festgestellt: Die prosodische Unselbstständigkeit und die syntaktische Zugehörigkeit zur vorherigen Äußerung bei RD hängen mit dem Status *discourse-old* zusammen, der für die folgenden Äußerungen genauso gültig und im Fokus beibehalten werden soll, vgl.

„The RD itself and sentences resuming the discourse topic referent belong to the foreground, which enables the discourse topic referent to remain available for anaphoric resumption throughout the background part. The function of RD is twofold: RD assists in subdividing the discourse segment into the main story line and background. From the recipient’s point of view, RD helps to keep the track of the main story line and to resolve anaphors in a way compatible with the intentions of the author.” (Averintseva-Klisch 2008: 244)

Die prosodische und syntaktische Selbstständigkeit des AT, die in Bezug auf die vorherige Äußerung einen *Orphan*-Status besitzt, ist dagegen die Manifestation seiner referenziellen Ungebundenheit und Offenheit, diskursneue Informationen einzuführen oder zusätzliche Informationen über einen vorher erwähnten Diskursreferenten zu liefern, mit dem Ziel der Reparatur oder markierten Disambiguierung.

Bei der Beschreibung der AFK werden im Rahmen dieser Arbeit neben der gängigen Aufteilung auch „Übergangsbereiche“ mitberücksichtigt. Besonders analysiert werden ihre Operatorebene, -richtung und (re-)progressiven und -projektiven Qualitäten und auf eine feinere formbasierte Klassifikation wird bewusst verzichtet.

1.3.2.2. Funktionales Spektrum

Das funktionale Spektrum von AFK umfasst viel mehr als „kommunikative Rationalisierung und Rhematisierung“ (Makovec 1983) oder „blockbildende und hervorhebende“ Funktionen (Filpus 1994) und lässt sich als wie folgt systematisieren:

A. Funktionen für die informative Strukturierung

Neben vielen Funktionen im Zusammenhang mit dem „Attraktions- und Gewichtsprinzip“ (Behagel 1923), den prozessualen Rationalisierungen (wie z.B. die Mittelfeldentlastung, Informationsentflechtung, Portionierung, Ikonizität der assoziativen Verfertigung (Vinckel 2006: 117ff.), die Hörerfreundlichkeit (vgl. Zifonun 1997 et al.) sowie den Funktionen der Spezifizierung oder Verallgemeinerung (Filpus 1994) lassen sich bei AFK zahlreiche Funktionen in der Disambiguierung und Markierung des *Accessibility*-Status (Averintseva-Klisch 2008) feststellen sowie jene für die interaktiv wichtige Re-Perspektivierung und Inferenzunterstützung. AFK dienen zur Signalisierung der Änderung des Aufmerksamkeitsfokus, zur Hervorhebung des *Forward-Looking*-Fokus (vgl. Averintseva-Klisch 2008), bzw. zum Management in der Fokussierung (mit suspendierten/insistierenden Fokussen) und mit Relevanzstandards (Schwitalla 2012). In diesem Zusammenhang tragen AFK die rechtsgerichtete kommunikative Dynamik und das Prinzip des zunehmenden Mitteilungswerts (Vinckel [2006: 127ff.] in Anlehnung an Behagel [1923] und Firbas [1971]), das in der vorliegenden Arbeit als das Prinzip der „steigenden Rhematizität“ genannt wird.

Darüber hinaus werden die Funktionen der AFK zur Trennung von objektiv-neutralem Sachverhalt und subjektiver Meinung oder Evaluation erkannt. Durch Hyperfokussierung und emotionale Emphase wird den Informationen mehr Einprägsamkeit, Nachdruck und Emotionalität gegeben (Vinckel 2006: 159) und somit eine kognitive und emotionale Spannung aufgebaut, wichtig für die Motivation des Rezipienten sowie die Nachhaltigkeit der Information im Gedächtnis.

B. Funktionen für die illokutive Progression und rhetorisch-stilistische Effekte

AFK erweisen sich als wichtige Elemente zur illokutiven Vervollständigung und Anpassung, als Nischen zur Optimierung der Glückensbedingungen und zum Abgleich der illokutiven und perlokutiven Effekte, zur Kontextualisierung von Evaluationen, zur Stärkung der Epistemizität und zur Aktualisierung des *Common Grounds* sowie zur Intensivierung der Appell-Qualitäten. AFK operieren außerdem als Nischen des „uneigentlichen Sprechens“ und

sind außerdem wichtig für die Gesichtswahrung, *Image*-Arbeit und Persuasivität. Wichtig sind darüber hinaus ihre (implizite) illokutiv projektive Kraft und pragmatische *Frame*-Aufmacher-Qualitäten, besonders erkennbar bei der *Turn*-Abgabe, denn dank der spezifischen funktionalen Selbstständigkeit oder der Bewegung in einem funktional ambigen Feld können AFK eine zusätzliche illokutive Projektion tragen bzw. ein illokutives Muster evozieren und damit das illokutive Nachfeld dynamisieren und (implizit) bestimmte interaktive Obligationen hinsichtlich sprachlicher Handlungsmuster im kommenden *Turn* aufbauen.

Rhetorisch werden sie zum Aufbau der emotionalen, kognitiven Spannung (Betz 2004), zur Erhöhung der Effektivität der Erzähltechnik (Imo 2011) oder zur Verschiebung des Kulminationspunkts genutzt, um den funktionalen (z.B. narrativen) *Twist*, die Änderung der Diskursstimme oder die Reperspektivierung effektiver zu gestalten oder anhand des Überraschungseffekts argumentativ zu pointieren. Als unauffällige Mittel können sie zur Belehrung oder zur Arbeit an den Normen/Wertesystemen und zur Einstellungs- und Meinungsbeeinflussung (Vinckel 2006) instrumentalisiert werden. Eingesetzt werden sie außerdem als wirkungsvolle Stilmittel zur Inszenierung der Spontaneität, Emotionalität und Nähesprachlichkeit sowie zur Evozierung bestimmter Sprachregister/-varietäten, zur „rhythmische[n] Gliederung“ (Zifonun et al. 1997), zum „Aufbau bestimmter emotionaler Stimmung, in der die gemeinsame (sprachliche) Identität und Werteorientierung leichter wachgerufen und aufrechterhalten werden“ (Vinckel 2006).

C. Funktionen für die Optimierung der thematischen Progression

Als Verfahren zur Regelung eines exponierten oder suspendierten Fokus dienen AFK einerseits zur Signalisierung der für die Textprogression relevanten oder präsupponierten Diskursreferenten und zur Markierung des thematischen Vordergrundes und andererseits des Hintergrundes (Betz 2004). Untersucht wurden sie als Verfahren des nachgeholtten Themas (Auer 1991) und als Nischen der Rethematisierung (Filpus 1994), als thematische Integrale und nach ihrer *Topic-Tag*-Funktionalität (Bücker 2011, 2012c). Filpus (1994: 249f.) erklärt z.B. wie Glieder ausgeklammert werden, die zum Themabereich gehören oder selbst Thema sind, aber auch wie thematische Einheiten durch die Nachfeldstellung rhematisiert werden. Die Glieder des Rhemabereichs können genauso ausgeklammert werden, wodurch sie eine stärkere Betonung und Kontrastwirkung bekommen. In den von Filpus untersuchten Textsorten konnte die Prädominanz der Rhematisierungstendenz gezeigt werden, die dann mit der Vorbereitung eines Übergangs zum nächsten thematischen Block erklärt wird. Das Spektrum ihrer thematischen Funktionen reicht also von der thematischen Abrundung zu thematisch-

projektiven Strukturen in der Indizierung der Eröffnung neuer Zyklen, genauso fungieren sie als thematische Scharniere und Grenzmarkierungen. Aufgrund dieses breiten Spektrums an Funktionen für die thematische und illokutive Progression verdienen AFK in der Fremdsprachdidaktik (wegen potenzieller Ambiguitäten oder interkultureller Unterschiede bei der Aktivierung entsprechender Lesarten) besondere Aufmerksamkeit, u.a. zur Förderung der pragmatischen Inferenzen, der Disambiguierungs- und der syntaktischen Kompetenzen.

D. Gesprächsorganisatorische und metakommunikative Funktionen

Dank ihrer Scharnierposition im Diskurs fungieren AFK als wichtige interaktive und auf der Metaebene organisierende Operatoren sowie als Regulatoren des *Turn-Takings* – sie dienen dabei der effektiven Behauptung des Rederechts, der Bereitschaft zur Abgabe oder der Verlängerung des Rederechts (Schwitalla [2012], Auer [1991]) bzw. zum Aushandeln des Endes eines Sprecherbeitrags und zugleich der Vorbereitung des Gesprächspartners auf die Übernahme des *Turns* (Ford/Fox/Thompson 2002: 25). AFK sind außerdem wichtige Mittel zur Alignierung und zum *Updating* des Gesprächsweltmodells:

„In diesem Sinne kann (...) [AFK] sequenziell als ein Angebot eingestuft werden, das die interaktive Ratifikation des zurückliegenden Diskursabschnittes als in sich geschlossenes, argumentativ kohärentes thematisches Integral als präferierte Option in den Raum stellt, ohne dass dies zwingend zum Abschluss des ‚gemeinsamen Projekts‘ (Clark 1996) führen muss, das die Interagierenden kollaborativ bearbeiten.“ (Bücker 2011: 28)

Genutzt werden AFK außerdem als „metakommunikative, bewertende, modifizierende Rahmung, in der der Sprecher eine Äußerung in Bezug auf potenziell problematische (gesichtsbedrohende oder nicht zustimmungsfähige Ausdrücke) oder auf die mögliche Notwendigkeit einer Reparaturreinleitung“ kommentiert (Imo 2011: 30), sich selbst oder gesichtswahrend fremdrepariert (Schwitalla 2012). Als metakommunikative Nischen (Techtmeier 2001) ermöglichen AFK die Optimierung der kommunikativen Maximen und Interaktionsregeln, genauso die Perspektivenvereinheitlichung zwischen den Interagierenden (Sprecher-Hörer-Koordination, vgl. Selting 1994) oder Sanktionprophylaxe, Beziehungs(re-)definierung, Stärkung des Maximenbewusstseins.

E. Funktionen für das Interaktionsmanagement

Besondere Funktionen der AFK sind in der Eröffnung interaktiv wichtiger Räume für die Aushandlung der Diskursprogression und das Management der interaktiven Regeln, Rollen

und Obligationen sowie in der Anpassung an das aktuelle *Recipient Design*, unter anderem in Zusammenhang mit der Milderung gesichtsgefährdender Impulse, unerwünschter interaktiver Obligationen, sowie der *Image-/Rollen-Pflege* und bei der Stärkung der Wir-Identität.

Wichtige Aufgaben der AFK ergeben sich durch die Koordinierung der Erwartungshorizonte sowie der Einstellungs-, Wissens- und emotionalen *Common-Ground*-Basis (Auer 1991: 155) sowie in ihren Potenzialen zur impliziten Profilierung des Rezipienten in einer bestimmten Rolle. Nicht zu vernachlässigen wären die ästhetisch-emotionalen Reize, die sich aus der kognitiven Spannung und der Nachdruckssemantik ergeben sowie aus der Kollision der Erwartung der steigenden Rhematizität und ihrer semantischen Unprogressivität. Die dadurch ausgelösten pragmatischen Mehrwerte haben nicht nur zusätzliche pragmatische Projektionen, die oft zentral für die Gesprächsprogression sind, sondern geben wichtige Informationen über die interaktive Beziehung, die Einschätzung des *Common Grounds* und interaktiven Obligationen durch den Produzenten und seine Einstellung dazu sowie Informationen über die Möglichkeiten der Aushandlung der interaktiven Positionen und Rollen.

1.3.1.3. AFK und AIK und ihre Didaktisierungspotenziale und -relevanzen

„(...) and a mismatch between expectations and reality would lead to the somewhat noisy effect“
(Murray 1995: 120f.)

Da es sich bei den AIK und AFK um keine Performanzerscheinungen, sondern um kommunikativ sedimentierte, diskurspragmatische Konstrukte handelt, die auf der illokutiven, epistemischen, thematischen, argumentativen und interaktiven Ebene – multifunktional und textsortenspezifisch – operieren und auf der Relation der Äußerung–Diskurswelt vermitteln, sind sie im L2-Unterricht unumgänglich und primär im Rahmen einer rezeptiven Grammatik zu verorten. Die Notwendigkeit ihrer Integration in den L2-Unterricht ergibt sich aus ihrer hohen Frequenz, dem für L2-LN untransparenten funktionalen Reichtum und der pragmatischen „Chamäleonartigkeit“ mit negativen Effekten auf die Aktivitäten des *Parsers* sowie den Erwerb syntaktischer Regularitäten und die Stabilisierung der Bezüge zwischen der System- und Gebrauchsnorm. Im L2-Kontext generieren diese in der schriftbasierten Didaktik der Systemnorm wenig vertretene diskurspragmatische Konstrukte einen konzeptuellen „Konflikt“ im Konstruktikon und in den syntaktischen Verarbeitungsrouten, destabilisieren durch die Intensivierung der affektiven Filter den ohnehin durch eingeschränkte kognitive Fluenz und Kapazitäten beanspruchten L2-Prozessor, intensivieren die Meide-, assimilativen, semantischen und *Top-down*-Strategien in der Rezeption und haben persistente

Fossilisierungseffekte zur Folge. Anstatt als Kohärenz unterstützende erweisen sie sich als Kohärenz hindernde Mittel, die – zumal an den entscheidenden Scharnierstellen im Diskurs positioniert – eine Störung der rezeptiven Orientierung auf der rezeptiven Makroebene sowie der Dynamik in der Koordinierung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitungsstrategien auslösen, indem sie zu unkontrollierten pragmatischen oder syntaktischen Hyperinferenzen führen. Infolge ihrer rezeptiven Auffälligkeit werden sie als leicht einprägsam wahrgenommen, was die Gefahr ihrer unreflektierten Übergeneralisierung und negativen Analogien birgt, eine Internalisierung und Adaptation der syntaktischen Regeln verlangsamt oder aber negative Auswirkungen auf die Regel-bildenden, Intake- oder Aktivitäten der Analogisierung und Generalisierung haben.

Anstatt sie als Norm-Destabilisatoren aus dem L2-Kontext zu „verbannen“ und somit eine authentische Sprachrealität auszuschalten, prozessuale und konzeptuelle Konflikte sowie Fossilisierungen und pragmatische Übergeneralisierungen zu provozieren, sollten sie als diskurspragmatische Gebrauchsnorm zur Stabilisierung des syntaktischen Systems, zur Förderung der pragmatischen Inferenzen und Stärkung der syntaktischen Orientierung in der Rezeption instrumentalisiert werden, genauso wie zur Förderung der Kompetenzen im Diskurs-Syntax-*Interface* und der Schnittstelle Mündlichkeit–Schriftlichkeit. Die didaktischen Potenziale dieser Konstrukte liegen unter anderem in der Förderung folgender Kompetenzen:

(1) bezogen auf die funktionalen Code-Switching-Kompetenzen und jene an der Schnittstelle Mündlichkeit–Schriftlichkeit

Der Vergleich und die Konvertierung ihrer Pragmasemantik in andere Realisierungsformate, ermöglicht eine Stabilisierung der *Interface* der Mündlichkeit–Schriftlichkeit, fördert Text-/Diskurssortenkompetenzen und sensibilisiert LN für die diskurssortenspezifischen pragmafunktionalen Angemessenheitsstandards. Instrumentalisieren lassen sie sich für die Ausdifferenzierung der Grammatikalität der Systemnorm und der diskurspragmatischen Angemessenheit der Gebrauchsnorm sowie für die Mechanismen beim funktionalen *Code-Switching*.

(2) für die Entfaltung eines metastrategischen Bewusstseins

- (a) die Stärkung der Sprachaufmerksamkeit und der pragmatischen *Noticing*- und *Monitoring*-Kompetenz;
- (b) die Optimierung der Mechanismen bei der Hypothesenbildung, der Analogiebildung, der pragmatischen Inferenzen;
- (c) die Stärkung des metakommunikativen/-sprachlichen Bewusstseins;

- (d) den Ausbau des sprachkritischen Bewusstseins;
- (e) als metastrategische Vorläufer für andere diskurspragmatische Phänomene.

(3) *für die Stabilisierung der Motivationssysteme, den damit verbundenen affektiven Filtern und mit wichtigen Potenzialen zur Förderung der L2-Identität*

Durch die Integration dieser Phänomene in den didaktischen Kontext wird einerseits die Spaltung der Sprachrealität minimiert (s. Lehrbuchsprache in Bachmann-Stein 2013: 40), die Motivation gestärkt sowie die Verarbeitung auf der affektiven Ebene entlastet und andererseits werden eine *Noticing*-Routine sowie authentische Problemlösungsprozesse gefördert, aber auch eine proaktive Einstellung aufgebaut, „die deutsche Sprache lernen zu wollen, wie sie tatsächlich gesprochen wird, und nicht, wie sie gesprochen werden sollte“ (Durell [2004: 77], zit. nach Günthner et al. [2013: 142]). Die Thematisierung dieser „syntaktischen Ausnahmen“ motiviert eine angstfreie, „spielerische“ und gegen negative Analogien und Übergeneralisierungen resistente Einstellung zur Problematik der *Ausnahme-Regel* sowie eine konstruktive „Fehler-Kultur“. Die L2-Identität bildenden Prozesse, die sich u.a. durch die Förderung der pragmatischen Inferenz-Kompetenzen und bei der Stabilisierung der Motivationssysteme ergeben, dürfen dabei nicht vernachlässigt werden.

(4) *für die Förderung der prozessualen und Inferenz-Kompetenzen*

(a) im Bereich der reaktiven und retroaktiven syntaktischen Revisions-, Disambiguierungs- und Reparaturstrategien und insbesondere bei der Präsenz von Distraktoren oder im Falle einer strukturellen Ambiguität sowie zur Förderung des syntaktischen *Monitors* und der Flexibilität des *Parsers* in der Koordinierung der *Bottom-Up*- u. *Top-Down*-Verarbeitung; eine wichtige Rolle erfüllen sie auch auf der Diskursebene durch die Förderung der Ambiguitätstoleranz, der Reparatur- und Revisionsstrategien im Falle einer enttäuschten Progressionserwartung auf der Ebene der thematischer oder illokutiver Diskursprogression;

(b) im Bereich der prozessualen Fluenz und Kapazitäten zur Verschiebung der syntaktischen *Points-Of-Decision*, der Routinisierung eines *Sentence-Wrap-Up*-Schrittes, der Koordinierung und Flexibilisierung der vorwärtsgerichteten und rückwärtsgerichteten Kohärenzherstellung und in der Stärkung der Interaktion des *Parsers* mit semantischen, pragmatischen und anderen Strategien im Diskurs-Syntax-*Interface*. Genauso effektiv lassen sie sich zu Restrukturierungen der Netzwerke im Konstruktikon instrumentalisieren, d.h. für die Stabilisierung der Netzwerke zwischen dem Konstruktikon und Pragmatikon,

basiert weniger auf formellen und mehr auf funktional-pragmatischen Kriterien, was auch eine positive Auswirkung auf die kognitive Verankerung anderer diskurspragmatischer Konstrukte hätte (z.B. Partikel);

(c) für die Förderung einer flexiblen rezeptiven Orientierung für Wechsel der vorwärts- und rückwärtsgerichteten Kohärenzmechanismen sowie der gleichzeitig lokalen und globalen Kohärenzherstellung. Darüber hinaus lassen sie sich für die Sensibilisierung der LN für die tiefe Semantik der prosodischen *Cues* und die Kollisionen der prosodischen und syntaktischen Projektionen instrumentalisieren, bzw. zur Orchestrierung der syntaktischen, semantischen, prosodischen und illokutiven Projektionen bzw. zur Lösung von *Cue-Konflikten*;

(d) für die Förderung der pragmatischen Inferenzaktivität bei funktional ambigen Konstrukten und insbesondere bei ihren pragmatisch projektiven Funktionen, in erster Linie bei der *Turn*-Abgabe oder -Übernahme.

(5) *für die Förderung der syntaktischen Kompetenzen*

(a) besonders in der Äußerungssequenzierung und der Koordinierung der formellen mit funktional basierten Sequenzierungsmechanismen;

(b) für die Stärkung der syntaktischen *Cue*-Konflikt-Validität und der Interaktivität des *Parsers*;

(c) für die Förderung der rezeptiven Flexibilität für die Dynamik der links- u. rechtsverzweigenden Strukturen sowie der suspendierten, insistierenden oder gespaltenen Fokusse, bzw. für die Verletzung der *Default*-Erwartung der steigenden Rhematizität;

(d) zur Überwindung der Erwerbsstufe der blinden syntaktischen Übergeneralisierung, indem sie nach der Phase der Internalisierung und Anwendung der syntaktischen Regel strategisch in der Phase ihrer pragmatischen Regeladaptation, Konstruktvalidierung und zur Kontrolle der negativen Analogien eingesetzt werden können, um z.B. die Klammer resistenter und beständiger zu machen sowie den *Parser* gegenüber negativen Analogien mit rezeptiven *SVO-Defaults* aber auch sekundär instrumentalisiert beim Erwerb von prozessual anspruchsvollen Strukturen, wie beim Passiv- oder Konjunktiverwerb;

(6) *für die Förderung der diskurspragmatischen Kompetenzen*

- (a) zur Entfaltung der Diskurskompetenzen in Zusammenhang mit pragmatischen Inferenzen (zur Erkennung der illokutiven, evaluativen oder epistemischen Qualitäten und Diskursfunktionen) und bei der Herstellung der Kohärenz außerhalb der propositionalen Ebene;
- (b) zur Förderung der illokutiven, stilistischen, metakommunikativen und -sprachlichen Kompetenzen sowie des Handlungsmusterwissens und bei impliziten Sprechakten, bei der Höflichkeits- und *Image*-Arbeit, beim *Turn-Taking* oder für gesprächsorganisatorische Aktivitäten;
- (c) Die didaktische Fokussierung der pragmatischen Dimensionen mit AIK/AFK würde die interkulturellen Vergleiche auf diesen Ebenen intensivieren und eine Sensibilisierung für interpretative Muster ermöglichen sowie für pragmatische *Cues* in der Bestimmung der Lesarten, wichtig für die Förderung der interkulturell-pragmatischen Grammatik.

Auch wenn nicht primär sind die Gewinne bei der Didaktisierung dieser Phänomene für die produktiven Kompetenzen genauso nicht zu vernachlässigen, wie folgende:

- (1) kognitive Entspannung der Planungs-, Produktions- und *Monitoring*-Mechanismen sowie der affektiven Filter durch die Reduktion der frustrierenden Wirkung der schriftbasierten Normorientierung und der Stabilisierung der *Input-Output*-Vergleiche; durch die Kontrolle der pragmatischen Abweichungen wird einerseits der syntaktische *Monitor* gestärkt, die Selbstkorrektur praktiziert und die negativen syntaktischen Analogien minimiert und andererseits die syntaktischen Norm gefestigt und die positive Toleranz für Gebrauchsstandards gesichert;
- (2) die Erweiterung der diskurspragmatischen Kompetenzen auf der illokutiven, argumentativen, evaluativen Ebene, in den verständnissichernden und disambiguierenden Funktionen;
- (3) die Entwicklung von Mechanismen der interaktiven *Alignierung* und in Zusammenhang mit dem *Recipient Design*, in der Optimierung der Glückensbedingungen und für die proaktive Kontrolle der perlokutiven Effekte, in der Disambiguierung und Unterstützung der Inferenzaktivität wie im Kontext der „Mitspielkompetenzen“ (Kotthoff 2011);

(4) Sensibilisierung für die metakommunikativen, metasprachlichen und metadiskursiven Aspekte und für die Herstellung der Diskurskohärenz außerhalb der propositionalen Ebene bei der Koordinierung unterschiedlicher Handlungs- und argumentativen Mustern.

In der Didaktisierung dieser Konstrukte eröffnen sich im Rahmen einer rezeptiven Grammatik im Kontext induktiver Erarbeitungs- und Verarbeitungsansätze (vgl. 3-I-Ansätze im Kapitel 1.2.) mehrere potenzielle Felder für die Konzipierung der rezeptiven Aufgaben, die für die Lernniveaus B2 und C1 geeignet wären, und die hier wegen anderer Schwerpunkte der Arbeit vorgeschlagen, aber nicht zentral diskutiert und ausführlich ausgearbeitet werden:

➤ *„Korrektur“- und Transferaufgaben*

Das sind einerseits Aufgaben mit isolierten oder schwach kontextualisierten Realisierungen dieser Konstrukte, die die Erkennung der Abweichung von der syntaktischen Norm (bzw. die syntaktische *Noticing*-Kompetenz, die L2-Identität fördernde Korrekturfreude) trainieren und ihre Korrektur nach den Maßstäben der Schriftlinguistik ermöglichen, in deren Anschluss eine authentische Kontextualisierung stattfindet, die auf die diskursspezifischen Funktionen dieser Konstrukte auf unterschiedlichen Ebenen aufmerksam macht und somit einerseits auf Gebrauchsstandards hinweist und pragmatische Angemessenheitskriterien von der Systemnorm ausdifferenziert und andererseits die syntaktischen Regel stabilisiert und mit der gleichzeitigen Förderung diskurspragmatischer Kompetenzen adaptiert, sodass LN bei der syntaktischen Entscheidung und bei der Kohärenzherstellung gleichzeitig die epistemische, illokutive, interaktive und argumentative Ebene mitberücksichtigen müssen.

Andererseits sind das Transferaufgaben, in denen zuerst die Funktion der Struktur in der authentischen Diskurseinbettung erkannt wird, aber dann für andere Konstellationen pragmatisch umformuliert wird, wodurch der Transfer in andere Diskursarten, die allgemeine Diskurskompetenz und funktionale Verwandtschaften im Konstruktikon trainiert werden.

➤ *Diskurspragmatische Noticing-Aufgaben*

Das sind Aufgaben zum Training der Kompetenzen in der Erkennung der spezifischen pragmatischen Funktionen dieser Konstrukte, je nach aktueller Kontextualisierung und dem interaktiven *Setting*: Eingesetzt zum Training pragmatischer Inferenzen und Interpretations-/Kontextualisierungskompetenzen werden LN in der Kompetenz der Disambiguierung der Ebene und der Richtung des Operierens und ihrer perlokutiven Effekte gestärkt, bzw. in der Kompetenz zur Optimierung der pragmatischen Inferenzen. Im Anschluss lassen sich

Paraphrase- und Transformationsaufgaben einsetzen, mit dem Ziel der Herausbildung der funktionalen Netzwerke zwischen unterschiedlichen lexikalischen und syntaktischen Mitteln, die im gleichen funktionalen Feld operieren.

Die induktive Analyse sollte bei gemeinsamer Ableitung potenzieller Regeln eine strukturierte formbasierte Klassifizierung meiden und mehr die pragmatische Funktionalität als Klassifikationsvorlage nutzen, die pragmatische Intuition und Inferenzen fördern, wobei der Norm- und Gebrauchsstandard klar ausdifferenzieren wären, anhand der Kombination mit den Aufgaben zur Einschätzung der pragmatischen Angemessenheit und grammatischen Korrektheit. Bei der weiteren Verarbeitung sollten möglichst unterschiedliche Kontexte und Kontextualisierungsverfahren ausprobiert werden, um auf die Variabilität und authentische Diskursfunktion dieser pragmasyntaktischen Phänomene hinzuweisen und negative Übergeneralisierungen zu meiden, bzw. im Sinne einer pragmatischen Adaptivitätsregel. Anhand der dadurch erarbeiteten diskurspragmatischen Kriterien wäre mit den L2-LN gemeinsam eine Skala der konzeptuell/interaktiv (un-)angemessenen Mittel sowie bei unterschiedlichen Diskurssorten zu erarbeiten, z. B. eine Art des „Pragmatogramms“.

➤ *Aufgaben zur Förderung der Kompetenzen der erfolgreichen Turnübernahme/-abgabe*

Da AIK und AFK bei der *Turn*-Übernahme und -Abgabe zentrale Funktion erfüllen, indem sie oft implizit projektiv operieren und bestimmte thematische und illokutive Muster voraktivieren, lässt sich anhand dieser Konstrukte die im DaF-Kontext oft vernachlässigte Problematik der *Turn-Taking*-Maschinerie didaktisch geeignet aufbereiten und dabei auch die thematisch und illokutiv (in-)kohärenten Übergänge zwischen den *Turns* (Problematik der Selektivität, Tangentialität und der Ausweichmanöver im Management der interaktiven Obligationen) sowie die Impliztheit einer illokutiven Projektion. LN könnten beispielsweise die Aufgabe bekommen, die *Turn*-Übernahmedynamik zu analysieren und durch die Vergleiche der Perspektiven und eigene Interpretation der konversationellen Dynamik für die unterschiedlichen Interpretationsmechanismen und die Mechanismen in der Etablierung der Interkultur sensibilisiert zu werden. Bereichert könnten diese Aufgaben mit Mini-Rollenspielen, in denen die Interpretation der AIK/AFK bewusst kontrolliert erprobt und reflektiert werden kann sowie anhand Transfers auf andere Gesprächs- oder Textsorten.

➤ *Sequenzierungs-, Disambiguierungs- und Aufgaben zur Einschätzung der thematischen, illokutiven und syntaktischen Projektivität und Progressionspotenziale*

Diese Aufgaben dienen zum Training der formell und funktional basierten Sequenzierungskompetenzen, insbesondere relevant im Falle der Ambiguitäten, Distraktoren oder *Cue-Kollisionen* und zur Abgrenzung dieser Konstrukte von funktional selbständigen Einheiten wie Ellipsen. Angemessen wären außerdem die Aufgaben zur Einschätzung des Status des Konstrukts auf der Skala der funktionalen Selbständigkeit, Assoziiertheit oder Abhängigkeit. Darüber hinaus würden sich auch Übungen zur Einschätzung der Progressionspotenziale und der Richtung des Operierens eignen sowie zur Disambiguierung der Anker in der Trägeräußerung. Außerdem sollten LN anhand Antizipationsaufgaben ihre Progressionserwartungen auf der thematischen und illokutiven Ebene trainieren sowie Strategien zur Revision einer Progressionserwartung bei ambigen Fokus-Konstellationen.

➤ *Aufgaben zur Förderung der syntaktischen Kompetenz*

In diesem Bereich lassen sich Aufgaben zur Stärkung der syntaktischen *Noticing-Kompetenz*, Disambiguierung und zur Erkennung des syntaktischen Ankers unterscheiden. Die Aufgaben zur Förderung syntaktischer Revisions-/Reanalysestrategien und Stärkung der syntaktischen Fluenz sollten durch sukzessive Intensivierung der semantischen und syntaktischen Komplexität der Trägeräußerung oder des Konstrukts ermöglichen, die die Ambiguitätstoleranz und die Verschiebung der *syntaktischen Points-Of-Decision* zu fördern. Erweitert sollten diese mit diversen Übungen zur Disambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung sowie außerhalb der propositionalen Ebene.

Die Aufgaben zum AFK lassen sich z.B. in unterschiedlichen Phasen der Stabilisierung der Klammerregel einsetzen, insbesondere bei Passivklammer oder in Nebensätzen. AIK lassen sich zur Förderung der rezeptiven Flexibilität und der Kapazitäten für linksverzweigende Strukturen instrumentalisieren sowie für die Dynamik der rechts- und linksverzweigenden Strukturen. Nicht zu vernachlässigen wären die Aufgaben zur Disambiguierung der freistehenden Nebensätze, die als pragmatisch motiviert eine hohe Verwechslungsgefahr bergen, blinde syntaktische Übergeneralisierungen und assimilative Effekte im Nachfeld auszulösen. Genauso wichtig wären die Aufgaben zur Disambiguierung der Diskursmarker und multifunktionalen Subjunktionen, die einerseits auf der propositionalen, andererseits auf der epistemischen oder illokutiven Ebene operieren.

➤ *Aufgaben zum Training pragmatisch basierter Analogien*

Neben einfachen *Noticing*-Aufgaben wären Aufgaben zur pragmatischen Konversion und Transformation zu unterscheiden sowie Aufgaben zur Erkennung positiver/negativer funktionaler Verwandtschaften zwischen unterschiedlichen Realisierungsebenen und zur Ausdifferenzierung von AIK und AFK von anderen pragmatisch verwandten Strukturen, wie von Ellipsen, Anakoluthen, Umstiegen oder Parenthesen.

➤ *Aufgaben zum Training der Nominalisierungskompetenzen*

Da AIK/AFK meist Elemente tragen, die den Status *diskursbekannt* haben und meist in einer neuen Extensionsqualität als (illokutive) Komplex- oder indirekte Anapher realisiert werden bzw. mit (oft komplexen) Nominalisierungsoperationen verbunden sind, eignen sie sich gut für die Konzipierung der Aufgaben für das rezeptive Training zur Erkennung der referenziellen Kette und Prozesse der anaphorischen Auflösung sowohl auf der *Turn*-internen als auch auf der Makroebene, wodurch LN für die Dynamik der referenziellen Bewegung (Expansion, Reduktion, Erweiterung, Komprimierung des Referenten) sensibilisiert sowie ihre Nominalisierungskompetenzen gefördert werden können.

➤ *Aufgaben zum Training der referenziellen und illokutiven Kohärenzherstellung*

Diese Aufgaben wären in erster Linie mit freien Themen zu konzipieren, da die referenzielle und illokutive Kohärenz in ihrem Anschluss durch hohe Inferenz-*Loads*, eine intensivere illokutive Dynamik und Implizitheit der pragmatischen Indikatoren oft gestört ist. Solche Sequenzen eignen sich zur Förderung der Strategien der Disambiguierung der anaphorischen oder kataphorischen Lesart oder der illokutiven Qualität und ihrer projektiven Kraft.

1.3.2. Parenthesen

1.3.2.1. Parenthesen: Begriff, Formen und Funktionen

Die Verwendung des Begriffs *Parenthese*³⁰ (P) oszilliert „zwischen dem grammatischen Phänomen, der pragmatischen Funktion und dem Konstruktionstyp“ (Döring 2011), zwischen der sekundären Kommunikation (Nosek [1973], nach Kaltenböck [2007]) und der „third

³⁰ Neben dem Begriff *Parenthese* wurden auch folgende Begriffe verwendet: *Einfügung* (Homberger 2000), *Einschaltung* (Behagel 1928), *Einschub* (Winkler [1969], Erben [1972], Lewandowski [1985], Abraham [1988], Zifonun [1997], Garcia [1995]), *Schaltsatz* (Helbig, Buscha, Bußmann [1990], Homberger [2000]), *Zwischensatz* (Conrad [1988], Homberger [2000]), *speaker's asides* (Jespersen 1940), *comment clauses* (Biber et al. 1999), *Gastsatz* (Schindler 1990), *Rahmensatz* (Haider 2005), *Hospitant* (Schindler 1990), *textorganisatorische Parenthesenische* (Stein 2003).

dimension, where speaker acts as outside-observer“ (Duvallon 2005). Die Vorstellungen von Parenthesen variieren je nach Perspektive (nach Lampert 1992: 38) von rhetorisch-stilistischen (Wiegand [1996], Greule [2005]), über topologische Konzepte, in denen sich Pn in einer spezifischen Relation mit dem Trägersatz im „Paradox abhängiger Autonomie“ (Hoffmann 1998) befinden und intonatorisch oder graphematisch markiert sind, über mehr funktional-pragmatische Vorstellungen, wo Pn in der Vielfalt ihrer metakommunikativen, interaktiven und Funktionen für die Optimierung der illokutiven, argumentativen und thematischen Struktur des Diskurses erkannt werden, bis hin zu den konstruktionsgrammatischen Annahmen, wo sie als pragmatisch sedimentierte Konstrukte und als kommunikative Ursuppe der Pragmatisierung³¹ (Gohl/Günthner [1999], Auer/Günthner [2003]) fungieren. Hervorgehoben wird außerdem ihre Verwandtschaft mit Reparaturaktivitäten (Duvallon 2005) als „anticipatory and precautionary repair“ (Mazelland 2007) und ihre Text-/Diskurssortenabhängigkeit: „Die konkrete Funktion einer (...) [P ist] durch den Filter des Texttyps mit seinen sozial-institutionellen Konventionen determiniert“ (Lampert 1992: 406), sodass sich erst durch die Berücksichtigung der Text-/Diskurssorten-Bezüge, der spezifischen Kontextualisierung und den Erwartungen der Interagierenden spezifische parenthetische Profile als abstrakte Konstrukte erarbeiten lassen (Bayer 1973).

Traditionell werden Pn als jene syntaktischen Einheiten definiert, die in den umgebenden Satz nicht integriert sind, als Einschub und Suspension auf der Sprecherseite intendiert oder auf der Rezipientenseite als solche erkannt werden, und – für höhere kommunikative Ziele eingesetzt – die lokale grammatische Kontinuität und Kohärenz der Trägeräußerung „kontaminieren“ (Schwytzer [1939], Altmann [1981]), wobei sie je nach ihrer Positionierung Anakoluthen, Satzkontaminationen oder die Änderung der Diskursprogressionslinie auslösen können. Ihr Einschub-Charakter wird meist anhand prosodischer und syntaktischer Kriterien definiert oder durch lexikalische und syntaktische Marker des Ausstiegs und der Rückkehr auf die Projektionslinie der Trägeräußerung (vgl. *Backtracking*-Mitteln Kavalova [2007], Lampert [1992: 138], Stein [2003], Mazelland [2007]). Dabei wird aber auch hervorgehoben, dass prosodische oder graphematische Einordnungen kein zuverlässiges Kriterium zur Identifikation von Parenthesen darstellen, zumal auch die Intonation als ein zuverlässiges

³¹ Auf den Prozess der Idiomatisierung der Parenthesen hin zu einer Verbalpartikel oder Adverbialen verweisen unter anderem Stoltenburg (2003), Imo (2007), Döring (2011), Pittner (1995) und in der Entstehung von Diskursmarkern Günthner (1999a, b), Imo/Günthner (2003), Auer/ Günthner (2003), Imo (2011c). Dies betrifft auch Nebensätze, die parenthetisch eingeschoben ihre ursprüngliche Funktion verlieren und als Folge funktionaler Umwandlung die Änderung ihrer syntaktischen Struktur erfahren, mit besonderen Auswirkungen auf den Status des Subjunktors.

Kriterium widerlegt wurde (Döring 2011)³² sowie die syntaktischen Erscheinungsformen, die Positionierung und die Bezüge zum Anker (Stoltenburg 2003). Erkannt wird aber ihr Operatorstatus auf der Diskursebene bzw. in der Relation zum Diskursumfeld – Kügelgen (2003: 224) spricht in diesem Zusammenhang von der Relation des *Aufeinander-Operierens*.

Syntaktisch werden sie außerdem als Installationen (Hoffmann 1998), als dritte Möglichkeit der Satzverbindung (Heringer 1988) neben Koordination und Subordination definiert, die durch ihre funktionale Sonderstellung gekennzeichnet ist (ebd.), oder wie bei de Vries (2009) als Dimension der *Behidence*. Anstelle von externen Parametern sollte der parenthetische Prototyp außerdem je nach Produzenten- oder Rezipientenperspektive unterschieden und nach den Konstellationen im Gesprächsweltmodell gemessen werden und dabei die Erwartungen der Interagierenden bezüglich der thematischen, illokutiven und argumentativen Progression berücksichtigt werden, um den Status der im aktuellen Kommunikationsmodell als die Diskursprogression suspendierend erkannten Einheit zu bestimmen.

Trotz der Versuche der Unterscheidung von Pn im engeren und weiteren Sinne wird erkannt, dass es sich hier um keine prosodisch und syntaktisch homogenen Erscheinungen handelt, sondern um höchst variable, von der Rezipienten-/Produzentenperspektive, von den Konstellationen im Gesprächsweltmodell und den Diskursorten abhängige, definierbare Größen, zumal diese einzelne Wörter (wie parenthetische Adverbiale [Bartsch 1976] oder Sprechakt-Adverbiale [Pittner 1995/1999]), Satzglieder, ganze Äußerungen oder mehrere Äußerungssequenzen umfassen können oder sogar längere Sequenzen als eingestützte kommunikative Projekte, sodass die vereinfachten und eindimensionalen Prototypisierungen nicht mehr zulässig sind, vgl.

³² Döring (2011: 96ff.) beweist in ihrer Studie, dass die von Altmann (1981) postulierten prosodischen Prototype (schneller, tiefer, leiser, mit Pausen eingerahmt, mit Wechsel der Akzentstärke und der hörbaren Rückkehr nach der unterbrochenen Konstruktion auf die ursprüngliche Normallage) bis zu 80% widerlegt werden können (80% sind ohne Pausen-Einrahmung, 60% sind lauter, 30% widersprechen der Geschwindigkeitsannahme, 80% der Annahme, dass P eine eigene Intonationskontur hat). Außerdem sind prosodische Brüche und unklare Grenzen der P äußerst häufig vorzufinden. Oft ist die hintere Grenze der P stärker markiert (da der Sprecher durch die ungesättigte Projektion das Rederecht gesichert hat) als vordere (Schönherr 1997: 144; Duvallon 2005), weswegen kaum von einer eigenständigen und einheitlichen Intonationskontur die Rede sein kann.

Stattdessen wäre es nach Döring angemessener, ein abstraktes, prosodisches Merkmal mit starker Variationsbreite anzunehmen, bzw. spezifische Kombinationen unterschiedlicher prosodischer *Cues* in Bezug auf die Trägeräußerung ergeben mehrere potenzielle prosodische parenthetische Muster. Prosodische *Cues* müssen, wenn andere genügend ausdifferenziert sind und im spezifischen *Cluster* zuverlässige Signale der P-Konstruktion vorliegen, nicht in dem Maße ausgeprägt sein. Im unterrichtlichen Kontext wäre es deswegen notwendig, anhand von Pn die rezeptive Flexibilität zu stärken und die Kompetenz zum variablen *Clustering* unterschiedlicher *Cues* genauso wie zu ihrer multimodalen Koordinierung zu entfalten (Schönherr 1997: 147ff.).

„Parenthesis is based on a whole cluster of features, though some kind of discontinuity is an essential feature of the phenomenon [...] syntactic, prosodic, semantic and pragmatic. Sometimes the parenthetical interpretation can be triggered by even a single factor pointing to the discontinuity.” (Duvallon 2005: 5)

Eindimensionale, statische und lokalistische Analysen können das formfunktionale Spektrum dieser diskurspragmatischen Konstrukte nicht abdecken und sollten mit einer mehrdimensionalen Beschreibungsmatrix ersetzt werden, die auch in der Lage ist, die Amalgamierungen und Überschneidungen prototypischer Realisierungen zu beachten und diese Konstrukte als Mittel der Diskurs-*Behindence* zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit werden Pn als pragmasyntaktische Konstrukte mit wichtigen Funktionen auf der Relation Diskurs-Äußerung verstanden, die als Diskurs-Operatoren der thematischen, illokutiven, argumentativen, epistemischen, interaktiven Optimierung dienen, wobei die Relation des *Aufeinanderoperierens* (Kügelgen 2003) zwischen der P und ihres Skopus besonders zu berücksichtigen wäre. Anstatt sie als lokale Projektionsstörung zu betrachten, sollten ihre projektive Leistung und die Funktionalität auf der Diskursmakroebene berücksichtigt werden. Ihr Status ergibt sich aus dem spezifischen Bündelungsverfahren der prosodischen, syntaktischen, semantischen, illokutiven *Cue-Cluster*, aus den Prinzipien der Gewichtung der Projektionsunterbrechung indizierenden Verfahren sowie unterschiedlich aus der Rezipienten-/Produzenten-Perspektive. Ihre Mehrdimensionalität und Multifunktionalität sowie die durch Perspektiven-Unterschiede bedingte Relativität bestätigen die besondere Notwendigkeit der Entfaltung der rezeptiven Flexibilität und des Metabewusstseins im Umgang mit parenthetischen Konstruktionen im L2-Kontext.

Bevor auf die spezifischen Funktionen der Pn eingegangen wird, werden die bisherigen Beschreibungskriterien und Kategorisierungsversuche kurz vorgestellt:

A. Untersuchungen zur parenthetischen Ausgestaltung nach formellen Kriterien

- (1) die prosodische Maske der P (Döring [2011]; Peters [2006]) wird im prosodischen Kontinuum von der prosodischen Parataxe, Inkorporation bis zur Parenthesen samt aller Mischtypen betrachtet und analysiert;
- (2) die Positionierung und Stellungsvariabilität (Schwyzer [1939], Schindler [1990], Bassarak [1984], Döring [2011]): Unterschieden werden einerseits die Protho-, Opistho- und Mesothese und andererseits die stellungsvariable P und ohne Bezugselement vs. syntaktisch und funktional abhängige oder gebundene Pn sowie satzbezogene und satzteilbezogene; hervorgehoben wird die Tendenz zur Einschubung

von Pn in den Sequenzen noch unstabiler semantischer oder syntaktischer Projektionsqualität (Duvallon 2005), was ihre besondere Relevanz im rezeptiven Bereich bei den L2-LN unterstreicht;

(3) die syntaktische Ausgestaltung (Altmann [1981]; Schindler [1990]; Schneider [2007]): Unterteilt werden Pn einerseits in satzgliedähnliche und Satzgliedstrukturen mit/ohne syntaktische Funktion im umhüllenden Satz und andererseits in Einschübe (V2-, V-End-, V1-Schaltsatz, elliptische Satzstruktur als kommunikationsbezogene Floskeln) und Zusätze (lockere Apposition; Satz-Zusätze mit möglicher Adverbial-Funktion) oder wie bei Haider (2005) in D-Parenthesen (das/so-P, V1-P) und W-Parenthesen (was-P, so/wie-P). Besondere Beachtung verdienen außerdem parenthetische Verben (Döring 2011: 53), redecharakterisierende Adverbiale (Niehäuser 1987) und syntaktische Amalgame³³ (Döring 2011: 59) sowie parenthetisch koordinierende Hauptsätze (Kaltenböck 2007, Döring 2007) und jene „orphans“ ohne explizites syntaktisches Attachment (Kaltenböck 2007), bei denen „the only link between host and parenthetical occurs at discourse level only“ (Kavalova 2007: 163). Besondere Beachtung verdienen neben parenthetischen Amalgamen komplexe, Zwei-Ebenen-Parenthesen, in denen mehrere Pn, die auf unterschiedlichen Diskursebenen oder -richtungen operieren, eine funktionale Einheit bilden.

(4) die Einschaltmarkierung (Schindler 1990) und die Auswirkungen auf das Nachfeld: Bei Mazeland (2007) und Stoltenburg (2003) werden Pn in vier Typen aufgeteilt, je nachdem, ob nach der P die abgebrochene Struktur angeschlossen wird [Typ 1], Teile der Rahmenkonstruktion wiederholt werden [Typ 2] oder ob die teilweise/komplette Wiederholung zur Verschiebung der parenthetischen Syntagma in eine andere Position [Vorfeld/Vorvorfeld] und zur Entstehung eines Anakoluths führt, sodass es sich nicht mehr um Parenthesen im eigentlichen Sinne handelt [Typ 3] oder die P eine starke Kontamination produziert und zum Neustart motiviert [Typ 4];

B. Untersuchungen zu parenthetischen Funktionen und ihren semantischen Bezügen

(1) die Ebene, auf der die Unterbrechung des Projektionsbogens erkannt wird: Garcia (1995) unterscheidet Pn grundlegend danach, ob sie einen syntaktischen oder einen

³³ Das sind jene Formen (Lakoff [1974], zit. nach Kaltenböck [2007]), in denen einzelne Einheiten zwischen der Trägeräußerung und der P geteilt sind, bzw. es kommt zur Amalgamierung der Trägeräußerung und der P. Sie sind als Kategorie nicht unumstritten, zumal auf der prosodischen Ebene kaum Anzeichen der P-Einheit vorliegen (Döring 2007).

semantischen Zusammenhang unterbricht. Nach der Operatorebene werden bei d’Avis (2005) Pn in lokale und global operierende unterteilt. Bei Blakemore (1991, 2005, 2006) werden sie ähnlich in grammatische Parenthesen aufgeteilt, die zu dem, was implizit/explicit im Trägersatz geäußert wurde, beitragen, und in Diskursparenthesen, deren Beitrag ausschließlich im Kontext der Interpretation des Trägersatzes liegt. Nach der Richtung des Operierens lassen sich außerdem vorwärts-/rückwärtsoperierende, lokal und jene auf der Makroebene unterscheiden sowie je nachdem, ob sie auf der thematischen, illokutiven, argumentativen, epistemischen, interaktiven und Metaebene operieren.

- (2) die semantisch-konzeptuellen Bezüge zum Skopus: Lampert (1992) unterscheidet assoziative, reformulierende, regulierende und P mit einem metakognitiven Charakter und bei Kavalova (2007) werden sie je nach der Erkennbarkeit des Ankers in *Ancored* und *Floating Parentheticals* unterteilt; bei Kim-Dong [2002] werden sie nach semantischen Funktionen klassifiziert, sodass die topikalen (wie Rhematareihung, Kontrastierung) von den argumentativen (Erklärung, Begründung) unterschieden werden;
- (3) der Grad der syntaktischen und funktionalen Selbstständigkeit der P-Einheit: Auf dem Kontinuum von maximaler Unabhängigkeit und Abhängigkeit lassen sich nach Hoffmann (1998) *Delimitation, Migration, Insertion, Implementation* unterscheiden;
- (4) die illokutive Selbstständigkeit und Relation zur illokutiven Qualität der Trägeräußerung: Unterschieden werden illokutiv selbständige und indizierende (Urmson 1952), verstehens-, motivations-, ausführungsstützende Parenthesen (Bassarak 1985).

Das funktionale Spektrum von Parenthesen und wichtige Gewinne für die kommunikativen Kompetenzen der L2-LN lassen sich wie folgt systematisieren:

A. Funktionen im interaktiven Management und für die Beziehungsarbeit

Pn werden oft als jene kontaktbezogene (Bayer 1973), dem Rezipienten Zugeständnisse machende (Betten 1976) Mittel der „intensiveren Partnerorientierung“ (Stein 2003) sowie der Höreradressierung (Kügelgen 2003: 211) beschrieben bzw. als „speaker’s orientation to recipient design“ (Mazeland 2007: 1816), „designed to get a response“ (Mazeland 2007: 1837), die als Ausdruck der Wendung des Sprechers an den Hörer (Garcia 1995: 41) zur Intensivierung des Kontakts eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang kommen sie

einerseits in den Funktionen der Regelung von *Turn-Taking* and *Sequence Organization* (Mazeland 2007: 1818) und als *Floor-Holding*-Signale (Stoltenburg [2003], Duvallon [2005], Hoffmann [1998]) vor und andererseits zur Interaktionsorganisation (Stein 2003: 301), Regelung der kommunikativen und Gruppendynamik (Bayer 1973) sowie des Engagements des Interaktionspartners (Duvallon 2005: 19). Darüber hinaus sind ihre wichtigen Funktionen in „negotiating the structures of conversation“ (Duvallon 2005), zur (impliziten) Regelung der Rollenkonstellationen (Hewitt/Stokes 1975), der Höflichkeitsstandards und in der Face- und *Image*-Pflege (Lampert 1992), aber auch in der Vereinheitlichung von Perspektiven, des *Common Grounds* und evaluativen Standards (Stoltenburg [2009], Mazeland [2007], Lampert [1992]), weswegen sie auch als Mitkonstruktion des Sprechers beim Rezipienten (Kügelgen 2003: 228) genannt werden, vgl.

„In the textual fabric, parentheses form a third dimension to which the [...] speakers place themselves outside the activity they are currently advancing, becoming an outside observer, as it were. From this vantage point they can, either alone or together with the recipient, not only regulate the semantic progression of the turn but also more widely shape the conditions of the action and interpretation.“ (Duvallon 2005: 26)

Genauso hervorgehoben werden ihre Funktionen in der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Kommunikationsebenen (Kim Dong 2002) und in der Indizierung des Maximenbewusstseins oder Revidierung der aktuellen Maximen, auch zur epistemischen (Pittner 1999) und modalisierenden (Stoltenburg 2003) Minimierung der Verantwortung des Sprechers (Schneider 2007), in Form von *Disclaimer*, die nach Hewitt/Stokes (1975) wie folgt unterschieden werden: *hedging* (Rückstufung der Gültigkeit der Äußerung), *credentialing* (Explizierung der Implikatur; vgl. Urmson [1952], Niehüser [1987], Pittner [1999], Schneider [2007]), *sin licenses* (Legitimierung des Regelbruchs, Normverstoßes) oder “appeals for the suspension of judgment“ (Suspendierung der Inferenzgenerierung, evaluativen Handlungen oder Typisierungen) oder aber als kognitive *Disclaimer* (Hewitt/Stokes 1975).

B. Metakommunikative und metasprachliche Funktionen

Als „Ausdruck der Simultanität der Kognition und Metakognition und des *Self-Monitorings*“ (Lampert [1992: 130], Schönherr [1997: 161]) fungieren Pn als explizite Beweise des Metabewusstseins des Sprechers in Bezug auf die sprachliche Angemessenheit und die Erzielung einer stilistisch- und wirkungsbezogenen, situativ- und adressatengerechten Ausdrucksweise. Sie erweisen sich als Mittel zur Sicherung der sprachlichen Identität mit dem Rezipienten und als „perspective unifier“. In diesem Zusammenhang werden folgende

Funktionen hervorgehoben: die Optimierung der Wortwahl und Ausdrucksweise (Bayer [1973], Pittner [1995], Garcia [1995], Stoltenburg [2003]), Register-Konverter zur Anpassung an die Erwartungen des *Recipient Designs*, Signale der Wiedergabe der Äußerungen anderer Sprecher (Pittner 1995), die Regelung der kommunikativen Dynamik, die Metakommunikation über die aktuellen Interaktionskonstellationen (vgl. Schwitalla 1979b) sowie die Anpassung der perlokutiven Qualitäten (Pittner 1995, 1999). Ein wichtiges Feld ist die Entschärfung von negativen Konnotationen (Lampert 1992), stilistische und Verständlichkeitsverbesserung (Niehäuser 1987: 32ff.) sowie Lesart-Disambiguierungen.

C. Funktionen für die evaluative und epistemische Dimensionen

Als „Ausbruch des Affekts“ (Schwyzer 1939:32) enthalten die Pn die emotionalen und modalen Bewertungen und Meinungskommentare (Lampert [1992], Garcia [1995], Blakemore [2009], Stoltenburg [2003], Niehäuser [1987]), signalisieren die emotionale Orientierung (Urmson 1952) oder aber simulieren ihre Offenheit (Hindelang 1975). Unterschieden werden in diesem Zusammenhang die evaluativen *Alignment*-Marker in der Funktion der evaluativen und Perspektivenvereinheitlichung, zur evaluativen Milderung und Verstärkung (Fraser [1980:344]; Schneider [2007]), zur Indizierung emotional-evaluativer Stellungnahme, aber auch Allgemeinheitsappelle sowie P als Mittel der Uneigentlichkeit.

D. Funktionen in der Optimierung der illokutiven Struktur und Progression

Zwischen der Illokutionsqualität (IQ) der P und der IQ der Trägeräußerung besteht einerseits die Notwendigkeit kohärenter Übereinstimmung (Tappe 1981), genauso aber die illokutive Nicht-Restriktivität (Lampert [1992], Bassarak [1987: 166], Kim Dong [2002]). Grundlegend wird (nach Bassarak 1987) zwischen illokutiv un- und abhängigen Pn und im Rahmen der illokutiv abhängigen Pn zwischen koordinierenden und subsidiären Pn unterschieden, bzw. einerseits jenen Pn, die eine zusätzliche und koordinativ verknüpfte Sprechhandlung darstellen und andererseits jenen Pn, die den Erfolg einer Sprechhandlung sichern, unter anderem durch die Verstehens-, Motivations-, Ausführungsstütze (Bassarak 1987: 168ff.). Dabei entfaltet sich auf der Relation zwischen der IQ der Trägeräußerung und der P die wichtige, aufeinander operierende Relation (Kügelgen 2003: 227) der illokutionären Kompatibilität (Haider 2005), die sich kulturell spezifisch zu illokutiven Mustern sedimentiert. Unterschieden werden Pn danach, ob sie der Indizierung (Urmson [1952], Stein [2003]), Kommentierung (Pittner [1995], Garcia [1995]) und Unterstützung (Bassarak [1987],

Pittner [1999]) der illokutiven Qualität der Trägeräußerung oder ihrer illokutionären Einordnung (Döring 2007) dienen, oder aber zur Regelung der Glückensbedingungen (Pittner 1999) und perlokutiven Effekte, vgl.

„Parenthetical sequences are grounding, anchoring, framing, improving or strengthening the conditions under which the action performed in the host can be reacted to by the recipient in a sequentially appropriate and preferred way; they are not repairing the host itself. The parenthetical sequence operates on the outcome of the sequence in which it is inserted [...]” (Mazeland 2007: 1864)

E. Funktionen in der Optimierung der Argumentationsstruktur und -progression

Eingesetzt zur effektiven Organisation der Argumentation positionieren sich Pn an wichtigen argumentativen Gelenkstellen, einerseits zur Stärkung einzelner argumentativer Schritte (in den *Grounding*-Phasen, durch Stärkung der epistemischen Qualität, durch interaktive, evaluative und Perspektivenvereinheitlichung, Unterstützung der Generalisierung, Herstellung der Ursache-Folge-Analogien, vgl. Lampert 1992: 99), andererseits als Träger der Schlussfolgerungsregel, zur (impliziten) Bearbeitung der Gegenargumente, zur Stärkung der Schlussfolgerung, oder aber des logischen Zusammenhangs der Argumentation auf der Makroebene. In der Funktion der Sicherung der Konstanz und Geteiltheit der evaluativen Perspektive haben Pn persuasive und appellative Funktionen (Alosevičiene 2006), indem ihre „explikative Reformulierungen und exemplifizierende Sequenzen eindrucksvolle Szenen [evozieren], die durchaus suggestiv-manipulatives Potenzial erzeugen.“ (Lampert 1992: 380) Strategisch eingesetzt werden sie außerdem zur Stärkung der Kreditibilität und Autorität des Sprechers durch „Abtönung der scheinbaren Allwissenheit des Autors“ (Lampert 1992: 382, 405), was die Gültigkeit der Äußerung scheinbar einschränkt, aber kontext- und adressatenbedingt optimiert und evaluativ akzeptabel macht. In diesem Zusammenhang wird ihre Funktion als Relevanz-, Suggestivitäts-, Plausibilitäts-, Kaschierstrategie (Klein [1998], zit. nach Alosevičiene [2006: 5f.]) hervorgehoben, genauso zur Intensivierung der manipulativen Kraft der Formen des uneigentlichen Sprechens (Lampert 1992), denn durch die Annahme der Adressatenperspektive, die Stärkung der Evidenzqualität, der Konstanz und Plausibilität oder durch die Vorgabe der Ungewissheit wird die Qualität der Schlussfolgerung und der ganzen Argumentationsstruktur bekräftigt.

F. Funktionen für die Informationsstrukturierung, das Fokusmanagement und die Kohärenzherstellung

Parenthesen werden nicht mehr als unwichtige „Nebengedanken“ (Schwyzer 1939) oder „collateral information“ (Grimes 1975) betrachtet, sondern als Diskurskohärenz sichernde Strukturen (Hoffmann [1998], Lampert [1992]), die auch der Regelung der Kohärenzstandards dienen, aber vor allem als *Frame*-Organisatoren (Duvallon 2005: 15) potenzielle *Frame*-Inkonsistenzen inhibieren und plausible Vernetzungen sichern. Indem Pn die logische Integrierbarkeit der Äußerung im Diskurs (Urmson 1952) signalisieren bzw. gleichzeitig einen lokalen und globalen Bezug herstellen (d’Avis 2005), fungieren sie als „background-provider“ und „provider of forward-oriented interpretative cues“ (Duvallon 2005: 19). Ihre Inferenz-regulierende Funktion wird dabei besonders betont (Lampert 1992: 91). Als wichtige Relevanzindikatoren bei der De-/Fokussierung dienen Pn außerdem in diversen Scharnier-/Vermittlungsfunktionen. Dabei ist es für den rezeptiven L2-Kontext höchst wichtig, die Ambiguität hervorzuheben, die sie auslösen können, denn „Defokussierung wird durch Hervorhebungsmittel materialisiert“ (Lampert 1992: 106) und umgekehrt.

Nicht zuletzt wären auch die Funktionen von Pn wie sprachökonomische Informationsverdichtung, Wissensorganisation (Hoffmann 1998), Hierarchisierung der Information (Pittner 1995) zu nennen sowie im Sinne der „Schaffung eines vom laufenden Text unabhängigen semantisch-pragmatischen Freiraums“ (Greule 2005), der die Verkopplung von konzeptuell (Hoffman 1998) oder *(ko-)prozessierungsbedingt* zusammengehörigen Inhalten ermöglicht.

G. Funktionen in der Optimierung der thematischen Struktur und Progression

Für die thematische Strukturierung und Regelung der thematischen Progression erfüllen Pn zahlreiche Funktionen (Pittner [1995: 11], Lampert [1992: 58], Schönherr [1997], Stein [2003], Aloisevičiene [2006]), unter anderem in der Indizierung der thematischen Rahmen, des Vorgreifens, Rückbezugs, der zusammenfassend-pointierenden Resümierung (Niehäuser 1987: 32) und als Kohärenzfugen sowie im Kontext der Verletzungen der interaktiven Obligationen. Außerdem werden sie als Verkörperung der *Quaestio* (d’Avis 2005) betrachtet oder als Träger der Hilfs-*Frames*, die Analogien, Inferenzen oder das Evozieren von zusätzlich rahmenden *Frames* ermöglichen (Mazeland 2007: 1836).

Darüber hinaus haben sie eine wichtige Rolle in der Regelung der thematischen Progression (Lampert [1992], Duvallon [2005]), indem sie Erweiterungen und Verschiebungen

begründen, inhibieren oder kompensieren oder die Richtung der Progression explizieren. In diesem Zusammenhang positionieren sie sich an thematisch-konzeptuell wichtigen Schaltstellen und vermitteln als Diskursgelenk bei der Änderung der Abstraktionsebene, des Musters thematischer Progression oder bei *Frame-Transfers* (Duvallon 2005). Besonders sollte dabei der Charakter interaktiver Aushandlungsräume bzgl. der thematischen Progression hervorgehoben werden, sowie ihre (impliziten) projektiven Potenziale.

Bei der Analyse der Funktionen von Pn auf der thematischen Ebene werden in der vorliegenden Arbeit unter anderem folgende Parameter berücksichtigt:

➤ *die Richtung des Operierens*

- rückwärtsgerichtete Pn: Diese Pn reaktivieren und komprimieren bereits erwähnte thematische Aspekte oder revidieren und reinterpretieren sie;
- vorwärtsgerichtete Pn: Diese progressive Pn kündigen neue thematische Aspekte an und sichern proaktiv für eine thematische Vorstrukturierung bzw. indizieren die Richtung der thematischen Progression;
- doppeltgerichtet operierende Pn: Es handelt sich um funktionale Amalgame, die zugleich rückwärts- und vorwärtsgerichtet, lokal und global operieren.

➤ *die Diskursebene*

- lokal: lokale thematische Organisation innerhalb eines Redebeitrags oder eines thematischen Zyklus;
- auf der Mesoebene: Pn, mit der organisatorischen Kraft zwischen den *Turns*, mit einem *Quaestio*-Bezug oder aber einem Bezug zwischen den Beiträgen desselben Sprechers;
- auf der Makroebene: Pn zur Herstellung der Bezüge zwischen thematischen Zyklen auf der Diskursmakroebene;

➤ *die Art der Operation auf der thematischen Ebene*

- metadiskursive Parenthesen

Das wären semantisch reduzierte Pn zur Indizierung der Vorerwähnung und Rethematisierung; dabei sind nach ihrer semantischen Qualität jene neutral komprimierende Thematisierungen, die einfache thematische Organisation und Vernetzungen vornehmen oder Orientierung explizieren (wie Marker thematischer Bekanntheit und Vorerwähntheit oder thematische Relevanz-Indikatoren) von

jenen zu unterscheiden, die zusätzliche Inhalte enthalten und konzeptuelle Änderungen. Außerdem wären statische (mit ausschließlich organisatorischen Funktionen) von dynamischen Pn zu unterscheiden, die die thematische Progression tragen oder regulieren bzw. akzelerieren oder verlangsamen;

- **konzeptuell strukturierende und *Frame*-erweiternde Parenthesen**

Diese Pn operieren auf der konzeptuellen und semantischen Struktur der aktivierten *Frames*, u.a. als komprimierend-abstrahierende, spezifizierende oder relationierende aufgrund der kausalen, temporalen, kulturell-bedingten Serialität; eine besondere Rolle haben *Frame*-ausbauende Parenthesen, die analoge *Frames* aktivieren und bei denen die Gefahr der funktionalen Verselbstständigung oder der Änderung der Richtung thematischer Progression besteht;

- **zugleich thematisch und konzeptuell operierende Parenthesen**

Diese P operieren sowohl auf der diskursorganisatorischen Ebene als auch auf der konzeptuellen Ebene, sodass ihr Skopus zugleich eine konzeptuelle Modifikation und diskursiv thematische Reorganisation erfährt;

➤ ***die Relation des Aufeinanderoperierens***

Beim Betrachten der Relation des Aufeinanderoperierens der Parenthese und ihres Skopus sind zwei zentrale Relationen zu unterscheiden – die Inklusion und Exklusion:

- **inkludierende Pn:** Diese Pn ermöglichen eine Subsumierung, Komprimierung und konzeptuell-thematische Zuordnung der Skopusse der Trägeräußerung innerhalb übergeordneten Konzepten/Domänen aus dem Vorfeld oder außerhalb des aktuellen Diskurses,
- **exkludierende Parenthesen:** Diese Pn blockieren die Transferierbarkeit oder Kommunizierbarkeit zwischen lokalen und thematisch-konzeptuellen Domänen und ihrer evaluativen-argumentativen Struktur aus dem Diskursvor- und -nachfeld;
- **exkludierte Parenthesen:** Es herrscht eine freie, ungebundene Relation bzw. zwischen der Trägeräußerung und der P besteht keine thematisch-konzeptuelle Relation (z. B. metakommunikative Parenthesen);
- **inkludierte Parenthesen:** In diesen Pn erfolgt eine Spezifizierung, Präzisierung, Veranschaulichung bzw. es herrscht die Relation der thematisch-konzeptuellen Unterordnung oder Regiertheit durch die Skopusse aus der Trägeräußerung.

H. Funktionen in der Entlastung und Effektivierung der Produktion und Rezeption

Pn unterstützen die Verarbeitungsmechanismen einerseits durch Chunking, die Entlastung der Planungsebene und Sicherung der zusätzlichen Verarbeitungszeit sowie durch die Möglichkeit der Kombination „des sukzessiven und assoziativen Denkens“ (Schwyzer 1939), wodurch eine bessere Kontrolle der Diskursprogression und Koordinierung der lokalen und globalen Kohärenzherstellungsmechanismen möglich wird. Andererseits fungieren Pn als „Lückenfüller“ bei Wortsuche-, Formulierungsschwierigkeiten oder bei Kohärenzbrüchen sowie bei der Notwendigkeit der Änderung der Argumentationsstrategie. Die Relevanz dieser Funktionen ist im L2-Kontext nicht zu vernachlässigen.

In der Entlastung und Steuerung des Rezeptionsprozesses wurden zahlreiche Funktionen erkannt: im Rahmen des Aufmerksamkeitsmanagements (Greule [2005], Garcia [1995], Hoffman [1998], Lampert [1992], Duvallon [2005]) und für die Verständnissicherung (Lampert [1992], Bassarak [1987], Garcia [1995]) – unter anderem als Rezeptions-, Strukturierungs- und Inferenzhilfe (Duvallon [2005], Pittner [1995]), als Mittel der Disambiguierung, Konkretisierung, Erklärung oder Ergänzung. Dabei wird die Funktion der Pn für die Suspendierung der Erwartungshaltung (Stein 2003) unmittelbar vor der narrativen oder argumentativen Klimax sowie der lokalen Projektionseinlösung zur Intensivierung der rezeptiven Spannung und Motivation (Duvallon [2005: 16]; Garcia [1995]) sowie persuasiven Qualitäten hervorgehoben, genauso wie die Möglichkeit der Involvierung des Rezipienten bei der Informationsstrukturierung (Dehé and Kavalova 2007) im Kontext des „Sistierens bei der Hörerplanbildung“ (Kügelgen 2003: 220). Nicht zu vernachlässigen wären die Funktionen der Pn zur Förderung des *Metatalks* und metasprachlichen, -kommunikativen und -strategischen Kompetenzen, besonders relevant im L2-Kontext.

1.3.2.2. Parenthesen und ihre Didaktisierungsrelevanzen

Die Parenthesen sind im L2-Kontext eine vergessene funktionale Kategorie und kämpfen oft mit negativen Vorstellungen von „kontaminierenden“, unfunktionalen oder kommunikativ unnötigen und deswegen nicht zu vermittelnden Einheiten. Die didaktischen Potenziale der Pn sind allerdings mehrfach und – wie diese Arbeit zeigen möchte – ergeben sich einerseits in der Förderung der diskursiven, funktional-pragmatischen und Kompetenzen an der Schnittstelle Mündlichkeit-Schriftlichkeit, andererseits in der Stärkung des metasprachlichen, -kommunikativen Bewusstseins, des *Metatalks*, der Optimierung der pragmatischen Inferenzen, in den wichtigen Funktionen der Flexibilisierung des *Parsers* und des Aufbaus

der proaktiven und reaktiven syntaktischen Revisions-, Reparatur- und Disambiguierungsstrategien – sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Kontext.

Gezielt eingesetzt sollten Pn in erster Linie zur Förderung syntaktischer Kompetenzen und zur Erweiterung von prozessualen Kapazitäten für komplexere syntaktische Operationen und bei der Äußerungssequenzierung, zur Stärkung der Interaktivität des *Parsers* und seiner „Resistivität“, aber auch zur Förderung pragmatischer Inferenzen und Strategien im Diskurs-Syntax-*Interface* bei der referenziellen und illokutiven Kohärenzherstellung. Die syntaktische Komplexität und Variabilität im Mittelfeld und der Umgang der LN mit Pn auf der illokutiven, referenziellen und diskursiven Ebene sollten in der Sprachstandsdiagnostik intensiver genutzt werden, um gleichzeitig die prozessualen, metakommunikativen, syntaktischen, pragmatischen und Diskurskompetenzen der LN zu testen. Eine kommunikativ ausgerichtete Text-/Diskursgrammatik darf die Pn als zentrale Mechanismen in der pragmatischen Sedimentierung nicht ignorieren, sondern als effektive didaktische Vorlage zur Förderung folgender Kompetenzen instrumentalisieren:

➤ *Förderung der funktionalen Code-Switching- und Diskurskompetenzen*

Dank ihrer Diskursabhängigkeit, Relativität und Variabilität im Kontinuum der Mündlichkeit-Schriftlichkeit sind Pn geeignete Mittel zur Förderung der Transfer- und funktionalen *Code-Switching*-Kompetenzen sowie des pragmatischen Metabewusstseins auf der Ebene der interaktiven, diskursiven, thematischen, illokutiven sowie argumentativen Verknüpfungs- und Vollständigkeitsobligationen. Der zentrale didaktische Gewinn ergibt sich aus der Möglichkeit einer sehr transparenten Sensibilisierung der LN für abstrakte pragmatische Dimensionen und in der Nutzung der Pn als Vorläufer bei der Konzeptualisierung anderer weniger transparenter diskurspragmatischer Strukturen im Pragmatikon. Bei der Didaktisierung wären die Text-/Diskurssortenspezifika und die Fluktuationen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit zentral zu beachten, wodurch nicht nur die metadiskursiven und textsortenspezifischen Kompetenzen, sondern auch die Dimensionen der Prozessualität, Reziprozität, Assoziativität und diskursiven Aushandlung bzw. für die Dimensionen der *Online*-Syntax gefördert werden könnten.

➤ *Förderung der metasprachlichen und metakommunikativen Kompetenzen*

Die metakommunikativen und metasprachlichen Funktionen sowie die des (Selbst-/Fremd-) *Monitorings*, die im Grunde jeder P liegen, bieten im L2-Kontext zahlreiche Möglichkeiten für eine intensive Förderung der *Metatalk*-, *Noticing*- und Aktivitäten der pragmatischen Optimierung und interaktiven *Alignierung*. Durch die Sensibilisierung der LN für die

Problematik der lokalen und Kohärenz auf der Makroebene sowie bei der pragmatischen Optimierung des Ausdrucks, des *Common Grounds* und der Verständlichkeit können LN auf abstrakte metakommunikative und Prozesse der Mehrebenen-Kohärenzherstellung vorbereitet werden sowie für die Beachtung der Dimensionen der Varietät, des Stils, der Metaphorik sowie der Variationen in der (In-)Direktheit sensibilisiert werden. Damit würde sich auch eine tiefere, kritische rezeptive Einstellung etablieren, aber vor allem die *Fokus-on-Funktion-* und *Fokus-on-Discourse-Meaning-Orientierung* während der Rezeption entwickeln.

Nicht zu vernachlässigen wäre es, dass die „Einmischung“ der aus der kognitiven Erfahrung mit Parenthesen abgeleiteten diskurspragmatischen und (meta-)kognitiven Strategien in das *Interim* der Lernaltersprache(n) die Reorganisation des Konstruktionsintensivierung sowie eine Orientierung nach funktionalen Parametern bei der Erkennung, Systematisierung, Abrufung syntaktischer Konstrukturen und beim *Intake* fördern und eine formbasierte Orientierung reduzieren würde, bzw. Pn würden durch die Intensivierung der diskurspragmatischen Orientierung bei der Verankerung syntaktischer Muster und Stärkung der Interaktivität des *Parsers* einen wesentlichen Beitrag für die Erwerbsprogression leisten sowie durch positive pragmatische Transfers eine Annäherung der L1- und L2-Sprachidentität initiieren. Die motivationalen Aspekte, die sich aus der Stabilisierung der syntaktischen *Cues* sowie durch die Intensivierung der Bezüge zwischen dem Konstruktikon und Pragmatikon ergeben, sollten dabei nicht vernachlässigt werden. Durch die Annäherung der sprachlichen Realisierung an die Gedanken- und Konzeptwelt tragen Pn wesentlich zur Verfestigung der L2-Identität der LN und bauen viele negative affektiv-motivationale Filter ab.

➤ *Förderung der pragmatischen Kompetenzen, des Wissens von Sprechhandlungsmustern und der illokutiven Kohärenzherstellung*

Besondere didaktische Funktionen erfüllen Pn für die Förderung diskurspragmatischer Kompetenzen auf der illokutiven, evaluativ-epistemischen, argumentativen Ebene sowie für die appellative und persuasive Kompetenzen der LN bei der Optimierung der illokutiven Struktur und Glückensbedingungen und im Abgleich mit den perlokutiven Effekten. Nicht zu vernachlässigen sind die Funktionen im interaktiven Management, für *Alignment-* und Aktivitäten im Rahmen des *Recipient Designs* sowie für die Informationsstrukturierung und das Fokusmanagement, aber auch bei der Förderung der Diskurssortenkompetenzen. Pn lassen sich für die Disambiguierung der pragmatischen Konnektive bezüglich ihrer Funktion und Kohärenzherstellung auf der illokutiven Ebene instrumentalisieren, sowie für die Förderung der Kohärenzmechanismen außerhalb der propositionalen Ebene. Als Mittel zur

Förderung pragmatischer Kompetenzen und illokutiver Kohärenzmechanismen intensivieren Pn darüber hinaus positive funktional basierte Transfers und reduzieren negative formelle Analogien aus L1 und anderen Referenzsprachen.

Die zentralen Gewinne der Pn in der Fremdsprachendidaktik liegen in der Sensibilisierung der LN für unterschiedliche illokutive *Cluster*, die illokutive Hierarchie und Optimierung der illokutiven Progression sowie für abstrakte Sprechhandlungsmuster und ihre (impliziten) pragmatischen *Frame*-Aufmacher. Dies bezieht sich genauso auf die Sensibilisierung für die argumentativen Muster und die Funktion der pragmatischen Nische in der Optimierung einzelner argumentativer Schritte und Förderung der Kriterien der argumentativen Angemessenheit und Plausibilität. Darüber hinaus wird bei der Didaktisierung von Pn eine Flexibilität für diverse illokutiv-argumentative Muster aufgebaut sowie die Kompetenz für die diskursive Aushandlung der illokutiven und argumentativen Diskursprogression. Besonders wichtig wäre es deswegen, auf illokutive *Cluster* der parenthetischen Sequenz mit ihrem Vor-/Nachfeld sowie auf die unterschiedlichen Funktionen für die Argumentation hinzuweisen, genauso auf *Trigger* der parenthetischen Einheit einzugehen und somit interkulturelle Unterschiede in der Interpretation der pragmatischen *Cues* für LN aufzudecken sowie das Bewusstsein von sprachlichen Handlungsmustern und abstrakten illokutiven Einheiten zu fördern.

Als Ausgangspunkt in der Vermittlung der Pn sollten metadiskursive/-sprachliche/-kommunikative oder evaluative Parenthesen dienen, mit eingeschränkter Komplexität, funktionaler Transparenz, einem klaren Skopusbezug und in der Näheposition zum Skopus, rückwärts- und lokal operierend. Sukzessive sollten nach dem Kriterium der funktionalen In-/Transparenz jene Pn eingeführt werden, die auf der illokutiven, epistemischen oder anschließend auf der argumentativen Ebene operieren. Die thematisch-konzeptuell operierenden oder *Frame*-ausbauenden Pn sowie die Zwei-Ebenen-Parenthesen sollten als höchst problematisch als letzte didaktisiert werden. Besonders wichtig wäre es außerdem die Ambiguität und Pluralität der Diskursstimmen zu beachten bzw. die Disambiguierungskompetenzen der LN in stimmenpolyfonen Konstellationen zu fördern. Bei der Konzipierung einer geeigneten didaktischen Progression wären neben der Funktion, Form und der strukturellen Komplexität auch andere Parameter zu berücksichtigen, wie die Richtung des Operierens, der semantische Wert und der Diskusstatus der parenthetischen Einheit sowie ihre Diskurseinbettung, die Qualität des Skopus, die Ambiguität der ein-/ausleitenden Indikatoren, aber auch die illokutive Struktur des Turns und die Diskursgeschichte der sprachlichen Handlungsmuster bzw. die Sedimentiertheit der illokutiven *Cluster*. Bei der Bestimmung der

Progressionsdynamik sollte die sukzessive Intensivierung der Anforderungen an die Interaktivität des *Parsers* zentral beachtet werden. In diesem Zusammenhang könnte die Progressionsachse nach einigen hier genannten Dimensionen wie folgt aussehen:

- (a) *Position der P*: Den Ausgangspunkt stellen P_n dar, positioniert in projektioschließenden Nischen, in denen die Inferierbarkeit der suspendierten Einheit leichter erfolgt und die Anforderungen an die Interaktivität des *Parsers* minimal sind; anschließend sollten P_n in Mittelfeldpositionen vermittelt werden und danach P_n, positioniert in projektionseröffnenden Nischen oder im Nachfeld, wo die Gefahr zur Umwertung der P zum Umstieg oder projektionsschließende Einheit besteht bzw. die Interaktivität des *Parsers* oder Revisionsaktivitäten in ganz frühen Verarbeitungsphasen erforderlich ist.

Dies ist in Bezug auf die Diskurseinbettung der P genauso zu beachten: Didaktisiert sollten zuerst P_n, die sich *Turn*- oder Gesprächs-final positionieren, die Diskursprogression minimal gefährden und weniger projektiv sind, und danach *Turn*-/Gesprächs-medial positionierte P_n; anschließend sollten jene P_n in den *Turn*-initialen Sequenzen oder mit einer (implizit) projektiven Funktion vermittelt werden.

- (b) *Richtung des Operierens*: Beginnend mit rückwärtsoperierenden sollten sukzessive vorwärtsoperierende P_n eingeführt werden und anschließend funktionale Apokoinu, die doppeltgerichtet und auf unterschiedlichen funktionalen Ebenen operieren; genauso sollten die lokalen vor globalen und diese vor jenen mit einem Mesobezug eingeführt werden sowie zuerst jene mit dem Fremd- vor jenen mit dem Selbstbezug.
- (c) *Skopus*: Die Grundregel lautet: *Den Skopusbezug sukzessive erweitern*. Den Ausgangspunkt stellen P_n mit einem engen, nahen, nominalen Skopus dar; danach sollten schrittweise P_n mit einem adverbialen, verbalen und phraseologischen Skopus eingeführt werden, bevor es zur Herstellung der Bezüge mit einer Äußerungseinheit kommt und immer abstraktere Dimensionen der Äußerung als Skopus gelten. Erst danach sollten jene P_n didaktisiert werden, deren Skopus eine ganze, komplexe Diskurseinheit darstellt. Die Distanz zum Skopus sowie die Ambiguität in der Bestimmung des Ankers sollte bei der Bestimmung der Progression mitberücksichtigt werden.
- (d) *Diskursstatus und semantische Werte*: Neben der sukzessiven Erweiterung der semantischen Komplexität sollte der Bekanntheitsgrad der parenthetischen Proposition beachtet werden, sodass P_n mit bekannten vor P_n mit neuen Propositionen didaktisiert werden sollten und diese vor P_n, die Inferenz-basiert sind. Die Differenziale in der

Argumentstruktur der Parenthese und ihrer lokalen Umgebung sowie die Änderung der semantischen Struktur bei einer Rethematisierung sollten nicht vernachlässigt werden.

➤ *Förderung der syntaktischen Kompetenzen*

Neben dem wichtigen Verarbeitungsgewinn (wie die Entlastung des *Parsers*, die Erweiterung der kognitiven Kapazitäten sowie die Stärkung der kognitiven Fluenz) erfüllen Pn höchst wichtige Funktion für die Flexibilisierung des syntaktischen Prozessors und die Stärkung seiner Interaktivität und antizipatorischen, reaktiven, Reparatur- und Disambiguierungsstrategien. Wichtige Funktionen erfüllen Pn in der Förderung der Verborientierung in der Rezeption aber zugleich in der Befreiung von seiner Semantik sowie hinsichtlich der Einschätzung der Obligatorizität und der Progressionskapazitäten bestimmter Ergänzungen/Angaben. In erster Linie lassen sich Pn für die Stabilisierung der syntaktischen *Cue-Konflikt-Validität* einsetzen sowie zur Koordinierung der prosodischen, semantisch-lexikalischen, syntaktischen und illokutiven *Cues*. Bei der Stärkung der kognitiven Fluenz und Kapazitäten lassen sich die Pn für die rezeptiven Trainings zur Verschiebung der syntaktischen *Points-of-Decision* und Etablierung eines *Sentence-Wrap-Up-Schrittes* instrumentalisieren sowie zur Reduzierung der rationalisierenden und assimilierenden Prinzipien wie *Minimal Attachment*. Darüber hinaus bieten sich Pn auch in der sekundären Funktion als Mittel zur Stabilisierung der neu internalisierenden syntaktischen Regel an, eingesetzt in den Phasen ihrer pragmatischen Adaptation, z.B. bei fortgeschrittenen Phasen der Internalisierung von Passiv oder komplexen analytischen Prädikaten, zur Förderung der antizipatorischen Strategien, der Disambiguierung der projektionstragenden Einheit und der Befreiung von der primären Nutzung der Verbsemantik.

➤ *Förderung der Kompetenzen in der Kohärenzherstellung*

Eine weitere didaktisch besonders relevante aber auch vernachlässigte Problematik, die sich durch die Didaktisierung von Pn erfolgreich lösen lässt, ist die Flexibilisierung der rezeptiven Orientierung und in der Kohärenzherstellung bei der Koordinierung der *Backward-* und *Forward-Looking-Fokusse*, sowie im Falle der Ambiguität in der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung. Pn bieten sich als geeignete didaktische Vorlage zur Erweiterung der Strategien der Kohärenzherstellung außerhalb der propositionalen Ebene und bei der gleichzeitigen lokalen und globalen Kohärenz sowie für die Förderung der Kompetenzen in der Anapherauflösung in der Distanzstellung, bei konkurrierenden Fokussen, *Accessibility-Verstößen* und für die Disambiguierung der anaphorischen und kataphorischen Lesart.

Pn können genauso als effektive Mittel für die Förderung der Kompetenzen mit illokutiven, evaluativen und metadiskursiven Komplexanaphern (s. Marx [2011], Schwarz-Frisel [2011]) eingesetzt werden sowie für das Training der Nominalisierung, Paraphrasierung, Lesart-indizierung. Da die Parenthesen auf der lokalen Ebene zum Management der Fokusse eingesetzt werden und auf der Diskursebene meist eine Schaltstelle darstellen, nach der es oft zur Änderung des illokutiven, argumentativen Musters oder zur semantisch-konzeptuellen Repositionierung des Topiks kommt, sollte ihre Fokusindikator-, Handlungsmuster- und Phasenwechsel-indizierende Funktionalität besonders berücksichtigt werden.

Die vorliegende Arbeit wird bei der Untersuchung der rezeptiven Präferenzen der DaF-LN bei Parenthesen unter anderem zeigen, dass ihre Rezeption im L2-Kontext nicht nur durch die Unvertrautheit der LN mit der spezifischen Ausgestaltung der Pn in L2 und ihrer Relativität als eines sich stets wandelnden rezeptiven Konstrukts bedingt ist, sondern sich mit der rezeptiven Schwäche der LN im Diskurs-Syntax-*Interface*, einer eingeschränkten pragmatischen Inferenz-Aktivität, mit den Problemen in der Kohärenzherstellung außerhalb der propositionalen Ebene sowie mit der Unsensibilisiertheit für illokutive Cluster und die Funktion von Pn in unterschiedlichen Sprechhandlungsmustern erklären lässt. Als rezeptive Problemfelder zeigen sich die fehlenden syntaktischen Disambiguierungs-, Reanalyse- und Reparaturstrategien und eine schriftsprachlich basierte Rezeption, weswegen die L2-LN im parenthetischen Kontext eine Kollision der rezeptiven Orientierung erfahren und deswegen eine semantische und *Top-Down*-Orientierung intensivieren. Als wichtige rezeptive Gelenkstellen hat die misslungene Rezeption der Pn dann nicht nur lokal negative Auswirkungen, sondern auf der Diskursmakroebene, unter anderem durch die Änderung der rezeptiven Strategien und Problematisierung der Kohärenzorientierung, der Fokussierung und Sequenzierung sowie in der Aktivierung bestimmter Sprechhandlungsmuster, aber auch durch die Intensivierung der affektiven Filter. Pn destabilisieren somit den *Parser* und die Koordinierung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Strategien, problematisieren die Erkennung der *Turn*-internen Grenzen oder wichtigen Diskursschaltstellen, ambigüieren die Kohärenzherstellungsrichtung und veranlassen oft Hyperinferenzen und illokutive Assimilierungen. Auch aus diesem Grund ist die Integration der Parenthese in die rezeptive Grammatik erforderlich und wie das vorliegende Kapitel zeigt für die Förderung der kommunikativen Kompetenzen mehrfach gewinnbringend.

1.4. Modellierung der Sprachverarbeitung

1.4.1. Text-/Gesprächsweltmodell in L2

Textverstehen als – durch die kognitiven Gesetzmäßigkeiten, die kommunikativ-interaktiven und die Prinzipien der Kontextualisierung bedingter – *Online*³⁴-Konstruktionsprozess setzt im Zusammenspiel der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitung die Herausbildung eines Textwelt-/Gesprächsweltmodells (TWM/GWM)³⁵ voraus sowie seine kontinuierliche Aktualisierung, Evaluierung und Umstrukturierung (Schnotz 1985, 1997, 1994). Es ist viel mehr als eine einfache Dekodierung und Herausbildung einer propositionalen Textbasis: Es stellt „eine komplexe [illokutive und] Referenzstruktur dar, die die spezifischen Strukturen der einzelnen Äußerungen [in einem spezifischen Verhältnis zu *Common-Ground*-Strukturen] aufeinander bezieht und zusammenhängend mental repräsentiert.“ (Skirl 2009: 147) Im Wechselspiel der fortlaufenden, gegenseitigen Anreicherung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Aktivitäten interagieren unterschiedliche Verarbeitungsmodule – *acoustic/phonetic processor*, *parser and conceptualiser* und ihre Submodule (s. *blueprint of the reader*, Levelt [1993], Roche [2013: 115]) beim perzeptuellen, syntaktischen, Referenzverstehen und pragmatischen Sinnverstehen. In diesem Prozess werden die expliziten Informationen der propositionalen Textbasis verarbeitet und durch Informationen aus dem Langzeitgedächtnis in der Synergie des Lexikons, Konstruktikons, „Pragmatikons“ und „Textikons“ ergänzt, im inferenziellen Verengen oder Erweitern der *Frame-Blending-Spaces* anhand von Lesart-Präferenzen (Skirl 2009: 144), durch (emotionsbasierte) Implikaturen und rückwirkende Anpassung der Explikaturen herausgebildet (ebd. 96), wodurch eine komplexe, subjektive mentale Repräsentation des im Text Dargestellten entsteht. Determinierende und restringierende

³⁴ Die Unterscheidung zwischen den *Online*- und *Offline*-Aktivitäten erfolgt hier in Anlehnung an Skirl (2009: 146): Das *Offline*-Modell repräsentiere das Ergebnis des abgeschlossenen Verstehensprozesses; das *Online*-Modell setze voraus, dass während der Rezeption das TWM immer weiter mit Informationen angereichert, modifiziert und revidiert werde.

³⁵ In der vorliegenden Arbeit wird neben der Bezeichnung *Textweltmodell* (TWM) für die Rezeption der Gespräche das *Gesprächsweltmodell* (GWM) verwendet. Mit dieser Bezeichnung sollten folgende Parameter und ihre Relevanz für die rezeptiven Prozesse in einem Gespräch hervorgehoben werden: die stärkere interaktive Dynamik, die Aushandlungsproblematik, die Dynamik der das Verstehensmodell aktualisierenden Prozesse und im Management mit perlokutiven Effekten, die Multimodalität und ausgeprägte Kontextsensitivität sowie Fluktuation der Implizitheit/Explizitheit und qualitativ andere Mechanismen in der Aktivierung und Sicherung des *Common Grounds*.

Kontextualisierungen³⁶ geben Hinweise zur Präzisierung der Deutungsrichtung. Die rezeptive Tiefe und Progression ist dabei (in Anlehnung an Busse 1992: 140ff.) bedingt durch:

(1) die rezeptive Vorgeschichte, die im bisherigen Kommunikationsverlauf konstituierte Textwelt und die “retrospective and prospective intuitions” (Sperber & Wilson 1986) sowie die Kohärenz- und Relevanzstandards und die Strukturen des *Common Grounds*³⁷, (2) das Wissen über die Kommunikationssituation, die Verwendungs-/Strukturierungsregeln, die Handlungs-/Interaktionsmuster, Vertextungs- und Argumentationsmuster und das Wissen über die kulturell spezifisch sedimentierten *Superstrukturen* und ihre Dynamik, (3) das emotionale Wissen über Einstellungen, Bewertungen, affektive Filter und Antizipationen bezüglich der (Erwartungen und Intentionen der) Interaktionspartner und der perlokutiven Effekte. Auch wenn größtenteils automatisiert, ist der Verstehensprozess durch kulturell, medial, individuell und sozialisationsbedingt sedimentierte Verarbeitungspräferenzen bedingt, die für unterschiedliche Kommunikationsmodi authentisch entfaltet werden.

Textkompetenz wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Weidacher (2007), Knapp (2009), Quasthoff (2011: 351) und Thurmair/Fandrych (2011) als jene multimodale, situative (sozial-kommunikative) und diskursive (sprachliche, inhaltliche) Kompetenz verstanden, die sich als Schemata, Strategien und Techniken manifestiert und zur Erfüllung authentischer kommunikativer Anforderungen jeweiliger Text-/Diskurssorte als notwendig erweist, aber

³⁶ Die Unterscheidung zwischen determinierenden und restringierenden Kontextualisierungen beruht nach Skirl (2009: 163) auf der unterschiedlichen Intensität und Art der Explizitheit von textuellen Hinweisen: Während determinierende Kontextualisierungen explizite im Ko(n)text erwähnte Elemente enthalten, sind restringierende Kontextualisierungen ohne explizite Signale, enthalten jedoch Andeutungen, die eine Leseart nahelegen und einen interpretatorischen Freiraum eröffnen.

³⁷ Der *Common Ground* wird definiert als „Reziprozität der Perspektiven und Kongruenz der Relevanzsysteme“ (Schütz 1971), als „Gesamtheit der geteilten Produktions-/Rezeptionsbedingungen, als geteiltes Vorwissen und die Summe der Interessens-, Relevanzbereiche, Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer und ihrer Kenntnisse über spezielle textuelle Normen, Konventionen, Handlungsmuster“ (Lötscher 1987: 190), als “dynamic sociocognitive construct, which administers different types of information exchanged in a communicative encounter” (Fetzer 2007: 164) sowie als *Grounding*-Sprechakt (Traum/Allen 1992, Colston 2008: 178). Der *Common Ground* erscheint sowohl als Produkt der interaktiven Alignierung als auch als *Grounding*-Prozess (Wilkes-Gibbs 1995), der die gegenseitige Verständnis-/Alignierungsbereitschaft, Kooperativität und Maximenbefolgung signalisiert (Fischer 2007), diskursorganisatorische Funktionen hat oder der Perspektivenvereinheitlichung dient (Schrober/Brennan 2003: 139f.) sowie als Indikator der Änderung des Kommunikationskurses (Irmer 2009: 60ff.). Außerdem dient es als Mechanismus der in einer Kultur-gemeinschaft geteilten Inferenzstrategien bzw. der kollektiven Kohärenz und ist im aktuellen Diskurs ein „filter, which constrains and canalizes what-has-been-said accordingly by guiding the interpretation and production of intersubjective meaning in the [cultural] prespecified manner“ (Fetzer 2007: 164). Als interlokutiver, diskursiver und kultureller *Common Ground* (Nemo 2007: 154, Fetzer 2007) sollte es in der Fremdsprachendidaktik als die pragmatische Schlüsselkompetenz schlechthin vermittelt werden.

gleichzeitig die Scharnier- und Transferkompetenzen für die Interaktion in den Vor- und Nachfelddiskursen umfasst sowie im Umgang mit textuellen Amalgamierungen und Hybridisierungen. Mit der Textkompetenz ist einerseits das prozedurale und deklarative Wissen, das Metawissen, das stilistische und evaluative Bewusstsein und das Wissen über diskurspragmatische Standards, soziokulturelle Werte und perlokutive Effekte gemeint, andererseits das Wissen über textkonstituierende Handlungs- und Vertextungsmuster, manifestiert auch als „Formulierungs-, Kohärenz- und Kontextualisierungskompetenz“ (Weidacher 2007: 53). Die Kompetenzen in Bezug auf die textuellen Netze, kommunikativen Gattungen und ihre *horizontalen und vertikalen Verwandtschaften* (Adamzik 2011) stellen eine wichtige Komponente der Textkompetenz dar, die vielmehr in der Prozessualität und als das prozessuale Wissen betrachtet werden sollten.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Förderung einer textsortenbasierten Grammatik (Thurmair/Fandrych 2011), die die „Textualität nicht additiv zum Grammatik- und Wortschatzunterricht betrachtet“ (Quasthoff 2011: 352), sondern die grammatischen Phänomene in der *Online*-Perspektive und durch die diskursspezifischen Anforderungen betrachtet und anhand der authentischen perlokutiven Erfahrung in Form einer kommunikativen Lernergrammatik, induktiv, interaktiv und textsortengebunden vermittelt. Die Textkompetenz ist darüber hinaus „die Fähigkeit, Textrezeption und -produktion aufeinander zu beziehen und durch deren wechselseitige Unterstützung die konstruktive Wissensverarbeitung gezielt zu vertiefen, zu erweitern und zu verändern“ (Schoenke 2006: 79). Nicht zu vernachlässigen ist die „situations- und anforderungsgerechte Flexibilität und Sensitivität gegenüber den aktuellen Verarbeitungsanforderungen“ (Schnotz 1994: 202) sowie die Fähigkeit zur „Überwindung des kognitiven [und kulturellen] Egozentrismus“ (Traxler/Gernsbacher 1995).

In der nicht zu langen Geschichte der empirisch basierten Modellierung des Textverstehens – die sich von den autonomen zu holistischen, von den *bottom-up* über die *top-down* gesteuerten bis hin zu interaktiven, konstruktivistischen und *Embodied-Cognition*-Ansätzen entwickelt hat – lassen sich mehrere Modelle beobachten, unter anderem: die *Story-Grammar- und Szenariotheorie* (Rumelhart [1975, 1977], Thorndyke & Yekovich [1980], Schank/Abelson [1977], Bartlett [1935]), die *Theorie der mentalen Modelle* (Johnson-Laird 1983), das *Construction-Integration-Modell* (Kintsch/van Dijk 1983, 1988), das *Structure Building Framework* (Gernsbacher 1990, 1991), das *Resonanzmodell* (Myers/O’Brien 1998),

das *Landscape-Modell* (van den Broek et al. [1996]; van den Broek, Young, Tzeng, Linderholm [1999]; Yeari, van den Broek [2005, 2011]; Tzeng et al. [2005]), das *Event-Indexing-Modell* (Zwaan/Langston/Graesser [1995]; Zwaan/Magliano/ Graesser [1995]), die *Theorie der kausalen Netzwerke* (Langston/Trabasso 1998) und die *Embodied Cognition* (Rohrer 2007). Da eine Diskussion zu den einzelnen Theorien und deren Vergleiche den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würden, werden an dieser Stelle nur die für die aktuelle Analyse der Textrezeption relevanten Prinzipien vorgestellt, die aufgrund der Annahme eines interaktiven, hybridisierenden und adaptiven *Parsers* bewusst nicht argumentativ gegenüberstellend sondern additiv dargestellt werden. Der Verstehensprozess auf der textuellen Ebene wird konstruktivistisch und interaktionistisch als die Herausbildung des Text-/Gesprächsweltmodells (GWM) auf der Grundlage des Levels *Blueprints* konzipiert, in dem folgende Prinzipien interagieren:

1) In Anlehnung an die *Story-Grammar-* und *Szenariotheorie* wird das Verstehen als Prozess der Auswahl und Verifikation von *Default-Schemata* konzipiert, wobei zwischen „generic schema“ und „instantiated schema“ unterschieden wird (Kaiser/Peyer 2011: 87) sowie zwischen *Online-* und *Offline-(De-)Konstruktion* von Schemata. Dabei spielen die kulturell sedimentierten *Story-Plots* die primäre Rolle, die als ritualisierte prozessuale *Plots* die Wahrnehmung, Strukturierung und den Erwartungshorizont prägen. Genauso ist die Präsenz eines *tags* für potenzielle Abweichungen und Aktualisierungen von Schemata und Szenarien in Anlehnung an Graessers (1981) *schema pointer plus tag model* vorgesehen.

2) In Anlehnung an das *Construction-Integration-Modell* (Kintsch/van Dijk [1978, 1983]; Kintsch [1988, 1992]) wird einerseits zwischen der Oberflächenstruktur, der propositionalen Struktur und dem Situationsmodell und andererseits der Super-³⁸, Makro- und Mikrostruktur unterschieden. Genauso wird die Parallelität des Konstruierens und Integrierens und die *Constraint-Satisfaction-Dimension* beachtet sowie die Synergie der reduktiven, konstruktiven und organisatorischen Makroregeln. Die Voraussetzung für eine gute Verstehensleistung ist allerdings nicht die Kompetenz in der einfachen Herausbildung der propositionalen Struktur, sondern in der Herausbildung der Diskursmakrostruktur, bei der Aktivierung des Vorwissens und dem *Updating* der Superstruktur (Kintsch 1998: 181).

³⁸ “Superstructures have been defined as conventionalized schemata, which provide the global ‘form’ for the macrostructural ‘content’ of a text (...), consist of hierarchical sequences of categories (...) define certain relationships between propositions in a text, which also characterize the linear microstructure of texts, (...) hold between whole sequences of propositions and, therefore, between the macropropositions derived from these sequences.” (van Dijk 1980: 127)

(3) In Anlehnung an das *Structure Building Framework* wird angenommen, dass nach dem Prinzip *Advantage of First Mention* die ersterwähnten Konzepte in den einführenden Phasen der Herausbildung des GWMs die Verarbeitung in den darauffolgenden Phasen entscheidend beeinflussen, aber je nach Einprägsamkeit der neuen rezeptiven Erfahrung und nach rezeptiven Ökonomieprinzipien kontinuierlich evaluiert, aktualisiert und umstrukturiert werden, sodass die Rezipienten kontinuierlich von der prädominant *Bottom-Up*- zur prädominant *Top-Down*-Orientierung oszillieren (Schnotz 1985). Außerdem wird angenommen, dass die Kompetenzen zur Optimierung der Mechanismen von *Suppression* und *Enhancement* bei der Variation in der rezeptiven Tiefe die Grundlage einer erfolgreichen Rezeption darstellen (Gernsbacher 1997: 300), bzw. die Kompetenz zum Weglassen von irrelevanten Informationen und die selektive Aufmerksamkeit (Farmer 2012) voraussetzen.

(4) In Anlehnung an das *Resonanzmodell* (Myers/O'Brien [1998], Schroeder [2007]) wird das Textverstehen metaphorisch als ein „Resonanzraum“ verstanden, in dem sich (explizit und implizit) aktivierte Einheiten gegenseitig beeinflussen, abhängig unter anderem von der Häufigkeit, Ähnlichkeit und Distanz, der Zentralität und Assoziiertheit, der Intensität der Fokussierung und der konzeptuellen Stärke, der Interferenz mit anderen parallel oder indirekt resonierenden Konzepten sowie der Präsenz des Distraktor-Effekts (Schroeder 2007: 15).

(5) In Anlehnung an das *Landscape-Modell* (van den Broek et al. [1996]; van den Broek, Young, Tzeng, Linderholm [1999]; Yeari, van den Broek [2011], Tzeng et al. [2005]) wird das Prinzip des variierenden Kohärenzstandards angenommen. Der *Kohärenzstandard* bestimmt die rezeptiven Ziele, die Richtung und die Ebene bei der Kohärenzherstellung, die Fokussierungsintensität, die rezeptive Orientierung und die Mechanismen in der Synchronisierung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitung sowie die Relevanzstandards³⁹, vgl.

„Standards of coherence vary between readers as well as within readers across reading situations, as a function of factors such as working memory capacity, reading goals, reader fatigue, background knowledge, text genres (...), difficulty of text, and other task-relevant variables.“ (Yeari, van den Broek 2011: 638)

Der Kohärenzstandard hängt unter anderem von der Stärke des Konzepts (*memory strength*), seines diskursinternen/-externen Vernetzungspotenzials (*coactivation strength*), seines

³⁹ Relevanzstandards werden als aktuell gültige, aber im Diskursverlauf dynamisch fluktuierende Maßstäbe für die Einschätzung der Relevanz verstanden, die als Verarbeitungsfilter (vgl. Filter Theory of Attention von Broadbent, 1958) die Kriterien bezüglich der Erfüllung der kommunikativ-kognitiv-interaktiven Ziele bestimmen. Unterschieden werden „thematische, Interpretations- und Motivationsrelevanz“ (Schütz 1982) sowie die vorwärts- und rückwärtsgerichtete Relevanz (Liedtke 2001).

Default-Charakters (*change in strength*), seiner Konkurrenz sowie der Qualität der konzeptuellen und illokutiven *Ties* zwischen den Einheiten ab sowie von der Stärke der Elaboration und von gedächtnis-/aufmerksamkeitsbasierten Prozessen. Das Lern-/Behaltenspotenzial ist genauso nicht nur durch die Wiederholung der Konzepte, sondern primär durch die Intensität/Qualität ihrer Vernetzung im aktuellen *Landscape Memory Modell* des Rezipienten bedingt (Ward/Litman 2005).

(6) Angenommen wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an das *semantisch-prozedurale Interface-Modell des Selbst* von Hannover/Kühnen (2002, 2003) ein rezeptiv wichtiger Zusammenhang zwischen der Aktivierung der semantischen und prozeduralen Mechanismen mit der Aktivierung des *Selbst*-Wissens und des prozessualen *Selbst*-Konzepts. Ausgehend von der These, dass Kulturunterschiede bei der Sprachverarbeitung nicht allein auf der inhaltlichen Ebene, sondern für Verarbeitungsmechanismen und -strategien genauso nachweisbar sind, geht das *Interface-Modell* davon aus, dass die kulturell bedingten *Selbst*-Konstrukte die semantischen und pragmatischen Verarbeitungssysteme beeinflussen und umgekehrt. Das aktuelle *Selbst* und selbstprotektive Mechanismen bedingen die Intensität und Qualität der semantischen Ausbreitungsaktivität und der pragmatischen Inferenzen sowie die Relevanz- und Kohärenzstandards.

Mit der Aktivierung des für individualistische Kulturen typischen, independenten *Selbst*-Wissens hängt eine kontextunabhängige Informationsverarbeitung zusammen, was der Vorstellung von *Low-Kontext*-Kulturen entspricht. Die Aktivierung des für kollektivistische Kulturen als *High-Kontext*-Kulturen typischen, sozialen, interdependenten *Selbst*-Wissens wird dagegen mit dem kontextabhängigen Informationsverarbeitungsstil verknüpft, gekennzeichnet durch intensivere implizite Sprechakte und intensive pragmatische Inferenzaktivität. Da sich aber das kollektive und individuelle *Selbst* (intern und extern motiviert) im ständigen *Flow* und in einer dynamischen Interaktion mit anderen befinden, sind Verallgemeinerungen im Sinne der strikten Unterteilung der Kulturgebiete und der Einordnung einzelner LN in individualistische und kollektivistische „*High-/Low-Kontext-Schubladen*“ nicht ohne Probleme anzuwenden. Allerdings sollte nicht vernachlässigt werden, dass sich durch bestimmte semantisch-pragmatische Inferenz-Trainings die Änderung des (L2-) *Selbst* bzw. der kulturellen Identität ereignet.

Die Verarbeitung auf der textuellen Ebene in der Fremdsprache ist neben den hier genannten, allgemeinen Prinzipien zusätzlich durch folgende Faktoren bestimmt:

(1) die Interim-bedingten Unterschiede in der konzeptuellen Architektur und dem Vor- und Textsortenwissen (Kaiser/Peyer 2011) sowie die Bewusstheit von den funktionalen Differenzialen; (2) die Kompetenz bei der Akkommodierung und Vernetzung der *Frames* sowie bei der Diskursmakrostrukturierung; (3) die Routinen und das Wissen über den typischen Aufbau von Handlungs- und argumentativen Mustern sowie die Flexibilität in ihrer Koordinierung; (4) das Aufmerksamkeits- und Management der kognitiven Kapazitäten und Verarbeitungsmodule (*Interface-Kompetenz*); (5) die Fokussierungs-, Kohärenz- und Inferenzstrategien; (6) die Ambiguitätstoleranz, Reanalyse- und Disambiguierungskompetenz; (7) die *Noticing*-, *Metatalk*- und *Monitoring*-Kompetenz (Swain 2000); (8) emotional-affektive Filter, bedingt durch die aktuellen *Selbst*-Konstellationen; (9) situativ-interaktive und sozio-kulturelle Kompetenzen.

Bevor im Folgenden tiefer auf den Aufbau und die Nutzung der kognitiven Ressourcen (Kapitel 1.4.2.), die Kohärenzmechanismen (Kapitel 1.4.3.) und die Herausforderungen der syntaktischen Verarbeitung (Kapitel 1.4.4.) eingegangen wird, wird als Erweiterung der Ausgangsbasis der in der Rezeptionsforschung in einer Fremdsprache oft vernachlässigte Begriff *das L2-Selbst* kurz dargestellt.

Das *L2-Selbst* stellt die vielschichtige kommunikativ-kognitiv-soziale Identität in der Zweit-/Fremdsprache dar, manifestiert auf der Oberfläche als das *L2-Face* mit unterschiedlichen *Selbst*-Wirksamkeitserwartungen und Evaluationsmechanismen, die im rezeptiven Bereich die Selektion, die Fokussierungsintensität, die syntaktische und semantische Verarbeitung und die Intensität der pragmatischen Inferenzen bzw. die Interaktivität zwischen unterschiedlichen Verarbeitungsmodulen entscheidend beeinflussen. Konzipiert wird das *L2-Selbst* als mehrdimensional vernetzte Matrix, die diverse statische und prozedurale *Selbst*-Konstrukte in L1 und L2 (*possible, ideal, ought-to-L2-Self*) (Dörnyei 2009, 2010) und zur Reparatur der *Self*-Diskrepanzen (Higgins's 1987, 1996) vereinigt. Das *L2-Selbst* umfasst einerseits nach Roeder (2003) die relativ stabilen, deklarativen und andere Untersysteme koordinierenden Rahmen-*Selbst*-Konstrukte. Andererseits sind das prozedurale, dynamische *Script-Selbst*-Konstrukte, wie z. B. die Selbstwahrnehmung, das *Selbst-Monitoring*, die Selbstbewertung, das Management der Selbsterwartung und die Selbstkontrolle, die die Mechanismen zur Aufrechterhaltung der positiven Illusion, der Reparatur des „gefährdeten“ *L2-Selbst* und der Kontrolle der Selbstwirksamkeitserwartungen enthalten (Corno and Kanfer [1993], zit. nach Dörnyei [2000: 534]). Das sind darüber hinaus unbewusst ablaufende Prozesse auf der Mikroebene (Dörnyei 2000). Das *L2-Selbst* umfasst demnach spezifische Konglomerationen von

kognitiven, kommunikativen, emotionalen und sozialen *Selbst*-Konstrukten, die das Selbstwertgefühl, die Selbstverwirklichung und die Selbstevaluationsmaßstäbe – im Vorfeld, parallel oder im Nachfeld der Interaktion (mehr oder weniger anhand des sozialen Rückspiegels) – immer wieder aufs Neue bestimmen. In diesem Zusammenhang wäre anstatt einer Produktorientierung die Prozessorientierung und die Mechanismen auf der rezeptiven Mikroebene zu berücksichtigen, die es ermöglichen würden, die Auswirkungen des *L2-Selbst* auf die lokale Verarbeitung zu untersuchen und in metastrategische Trainings zu integrieren.

Das allgemeine *L2-Selbst* ist von kürzlich und besonders frequent aktivierten Teil-*Selbst*-Konstrukten stark abhängig sowie von der Relation zwischen dem allgemeinen „*Selbst*-Wissen und kontextuell variierenden dynamischen Arbeit-*Selbst* bei den Fluktuationen des privaten, öffentlichen und kollektiven *Selbst*“ (Roeder 2003: 12ff.). Aus diesem Grund sind die dynamischen Interaktionen einzelner *L2-Selbst*-Untersysteme sowie mit dem *L1-/L3-*(Teil-)*Selbst* insbesondere zu berücksichtigen: Das *L2-Selbst* beim Hörverstehen – oder das *HV-Selbst* – hängt in diesem Kontext nicht nur mit dem *HV-Selbst* in der Erstsprache oder mit der Einprägung der kommunikativen Erfahrung auf das *HV-Selbst* zusammen, sondern mit den inter-/intrasprachlichen Vergleichen mit dem *LV-* und *MA-Selbst* bzw. dem *Selbst* im Teilbereich des Leseverstehens und der mündlichen Produktion.

Die Diskurse mündlicher Kommunikation sind durch einen signifikant stärkeren affektiven *Load* gekennzeichnet, wo sie infolge der eingeschränkten Verarbeitungszeit und höheren Anforderungen bei der Koordinierung unterschiedlicher Verarbeitungsebenen eine zusätzliche Belastung für die Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen, infolgedessen es zur Intensivierung der das *L2-Selbst* pflegenden und -protektiven Mechanismen kommt. Die Stärkung des *L2-Selbst* in diesen, das kognitive, soziale, kommunikative *L2-Face* gefährdenden Fertigungsbereichen hat besonders positive Auswirkungen auf andere Teil-*Selbst* und die Motivationsstruktur der LN.

1.4.2. Kognitive Architektur: Ressourcen, Prinzipien und kognitive Fluenz

Der Begriff *Kognitive Architektur* wird verwendet, um einerseits die „eingengegte und negativ-interpretative Semantik des Begriffes Lexikon“ (Masum 2012: 27) zu meiden und andererseits die spezifische Dynamik, Prozessualität und Synergie der intra-/interrelationalen kognitiven Mechanismen miteinzubeziehen. Darunter werden „die dynamisch relationalen Strukturen, deren Form flexibel und kontextabhängig ist“ (Barsalou [1992], zit. nach Busse [2012: 362]), mit einem unterschiedlichen Grad an Komplexität, unterschiedlicher Organisation und Netzwerkzugehörigkeit verstanden, die einerseits als eine horizontal und vertikal mehrdimensional vernetzte Matrix im Langzeitgedächtnis sedimentiert werden und sich andererseits als selbstorganisierungsfähige Einheiten in einem dynamischen „Zusammenspiel der kognitiven Ordnung und Anarchie“ (Schnotz 1994) stetig akkommodieren, reziprok beeinflussen und in Überschneidungsbereichen neue Einheiten generieren. Verstanden ist die kognitive Architektur als authentisches, mehrdimensionales *Interface* des Lexikons, Konstruktikons, *Pragmatikons* und *Textikons*, in dem nicht nur sedimentierte Muster und deklarative Wissensstrukturen, sondern auch *Inferenz-Figuren* und Metaeinheiten enthalten sind, bzw. das prozedurale und metakognitive Wissen, für die unterschiedliche sprachliche Einheiten als *Evokatoren* bzw. als *Frame-Aufmacher* (Busse 2012: 83, 282) fungieren. *Pragmatikon* wird dabei als Speicher, Bearbeitungs- und Integrationsmodul für *Pragmata* und *Pragmeme* und ihre *Cluster* sowie Muster verstanden, aufgebaut nach ähnlichen Prinzipien wie das Konstruktikon und das Lexikon sowie das Textikon, in dem textuelle Einheiten als abstrakte Makro- und Superstrukturen gespeichert werden.

In der vorliegenden Arbeit wird der in der Filmorschen Tradition der Framesemantik verwendete Begriff *Frame* in Anlehnung an Busse (2012) als zentraler Begriff der kognitiven Architektur verwendet, um jene übergeordnete und grundlegende Organisationseinheit zu bezeichnen, die kognitive Strukturen mit unterschiedlicher Komplexität und Abstraktheit sowie „eine skript-ähnliche Struktur von Inferenzen, die durch sprachliche Konvention mit den Bedeutungen sprachlicher Einheiten verbunden sind“ (Busse 2012: 145), umfasst. Als Matrix mit prozeduralen, statischen, metakognitiven und evaluativen Elementen enthält der *Frame* die statischen Schemata, die prozeduralen *Scripts*, die einzelnen Konzepte als kognitive Primitive und sorgt für ihre authentische mehrdimensionale Vernetzung, bzw. „bündelt die Systeme von Kategorien und sichert in ihren internen oder externen *Blendings* die Konstanz, die authentische und kreative Erweiterung und Sedimentierung“ (Busse

2012: 106). Die grundlegenden *Frame*-internen Prinzipien wären neben der Prototypikalität⁴⁰, Strukturiertheit, der Hierarchisierung, Interdependenz, (Abrufungs-/Interaktions-)Ökonomie auch die Prinzipien der Übersummativität, Anpassungsbedürftigkeit, der Abstraktion (*Typenisierung*), Kategorisierung und Konkretisierung (*Tokenisierung*), der Vererbung, Analogie, Assimilierung und Dissimilierung (Masum 2012: 29) sowie „die Prinzipien der sozial, kulturell und individuell bedingten Konventionalität (...) und zur Lösung der *Frame*-Ambiguität“ (Busse 2012: 138, 350, 604-627). Die durch kommunikative Sedimentierung entstandenen *Default*-Werte eines *Frames* bestimmen den Erwartungshorizont, sind aber im aktuellen Kontext ausfüllungsbedürftig und für strukturelle und inhaltliche, kontextuelle und pragmatische *Constraints* offen (Busse 2012: 369). Jede *Frame*-Aktualisierung ist subjektiv und vom individuellen Verfügen über kollektiv (konventional) konstituierte Wissensbestände abhängig, andererseits situativ, kontextbedingt und kulturell geprägt (ebd. 72).

Das Schema als eine *Frame*-bildende Organisationseinheit ist strukturell einfach und statisch, enthält keine dynamisch-prozeduralen Informationen, sondern ist nach den Prinzipien der taxonomischen Hierarchie (*Types/Tokens*), Similarität und Kongruenz (Familienähnlichkeit), Kontiguität, Affektivität, (kulturellen, kausalen) Serialität, Assoziativität, Koprozessualität (Busse [2012: 642ff.], Roche [2013: 113]) sowie der kulturellen Determination oder nach evaluativen Prinzipien organisiert. *Scripts/Szenarien* sind standardisierte und verallgemeinerte Episoden, die eine stereotype und abstrahierte Folge von Handlungen in spezifischen Kontexten und Sequenzen von Ereignissen verkörpern, bzw. sind nach Ereignis- oder Handlungsprinzipien organisiert. Die von *Frames* auf der niedrigsten Ebene regierten Einheiten sind die einzelnen Konzepte als kognitive Primitive, die authentische Strukturierungs- und Organisationsprinzipien aufweisen, aber auch jene auf der höheren Ebene beeinflussen und dadurch beeinflusst werden.

Frames bilden *Frame*-Netzwerke nach unterschiedlichen Vernetzungsprinzipien und -qualitäten und lassen sich nach Busse (2012: 678ff.) klassifizieren: nach Aggregationsstufen (*Type/Token*), Ebenen und Typen (*statische Frames* vs. *Ablauf-Frames*), nach Vernetzungs-

⁴⁰ Das Ausfüllen von Slots wird als ein mehrstufiger, komplexer Abgleich-Prozess mit probabilistischem Charakter betrachtet, in dem nicht nur die Frequenz, die Ähnlichkeit und der Grad der Aktivierung, sondern auch das Vernetzungspotenzial und die Intensität und Art der Relation zwischen und innerhalb von *Frames* (oder *Frame*-Elementen) sowie Verarbeitungsebenen bedingt (Schnotz 1994). Individuelle sowie situativ- und textsortenbedingte Unterschiede in der *Frame*-Aktivierung wären dabei entscheidend, denn es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen Rezipienten in der Bereitschaft und in der Intensität ihrer textnahen oder in den *Frame* intensiv eingreifenden und abwandelnden Orientierung (mehr darüber in van den Broek et al. 1999: 90).

prinzipien (als *Frame-Systeme*, *Taxonomien*, *Kongruenz-Netzwerke*, *Serialitäts-Netzwerke*, *assoziative Netzwerke*), nach der internen Architektur, dem Grad der Sedimentierung, Prototypizität, Konventionalisiertheit und den Amalgamierungspotenzialen sowie der Kohärenz der *Frame*-Evokatoren. „Frames [sind nicht nur mehrdimensional vernetzte sondern auch] rekursive Strukturen, denn: Frames ‚enthalten‘ Frames und Frames ‚sind Teil von‘ übergeordneten Frames. (...) [E]in Frame-Modell [muss] für alle sprachlichen Zeichen gleichermaßen geeignet sein“ (Busse 2012: 820ff.). *Frame* wird deswegen im engeren Sinne auch als Begriff verwendet, der auf der Ebene der Lexemklassen anzusiedeln ist, also auch als nominale, verbale, adjektivale, adverbiale, präpositionale oder Partikel-*Frames* (ebd. 819).

In der vorliegenden Arbeit wird neben dem allgemeinen auch der Begriff *Text-/Diskurs-Frame* verwendet, um die aktuell authentisch konstruierte, im Überschneidungsbereich mehrerer (semi)aktivierten *Frames*, ihren Schemata oder *Scripts* instantiierte und hybridisierte *Frame*-Konglomerationen zu bezeichnen, die sich im und für den jeweiligen Text/Diskurs aktuell und im authentischen rezeptiven und interaktiven Rahmen herausgebildet haben. Beachtet werden dabei nicht nur positive *Frame*-Instantiiierungen und -Mischungen, sondern auch *Frame*-Konflikte, verstanden als interne Inkonsistenzen, bedingt durch die interaktive Aushandlungsdynamik, Ambiguität der *Frame*-Evokatoren oder konkurrierenden *Frames*, die zusätzliche Reparatur- oder Inferenzaktivitäten verlangen. Wichtig ist es zu beachten, dass die in der Rezeption aktivierten und anschließend verdrängten oder durch interne Kollisionen mitaktivierten *Frames* nicht eliminiert werden, sondern sie „können noch in den Kulissen herumschleichen und auf Gelegenheiten warten, sich [in der Interpretation des Diskurses] einzumischen (Busse 2012: 288). Solche *Frame*-Konflikte und -Hybridisierungen sowie die Konkurrenz und die Ambiguität der *Frame*-Evokatoren werden sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Testprobanden als besonders problematisch erweisen.

Die kognitive Architektur und die Prozesse der *Frame*-Instantiiierung ändern sich, bedingt durch die spezifischen prozessualen Erfahrungen und pragmatischen Anforderungen bei der Verarbeitung in der Fremdsprache sowie bedingt durch die spezifischen Gesetzmäßigkeiten und die Dynamik des *Interims*, weswegen – bevor auf die Problematik der Aktivierung des bilingualen Lexikons näher eingegangen wird – der Begriff *Interim* definiert wird.

Als „Eisberg“ der bilingualen Kompetenz wird *Interim* – bekannt auch als das approximative System (Nemser/Slama 1969), das Kompromiss-System (Filipovic 1972), die Interimsprache (Raabe 1974), die *Interlanguage* (Tarone 2006, Selinker1992) – als „instabiles, aber kohärent

strukturiertes, sich auf die Zielsprache hin entwickelndes System“ definiert, das als Zwischenraum zwischen L1 und anderen Zweit-/Fremdsprachen neben den Merkmalen der jeweiligen Sprachen auch noch eigene Merkmale als Amalgamierungs-, Hybridisierungsfolge enthält – sowohl auf der lexikalischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen als auch auf der Ebene der metakognitiven Systeme. Als wichtige kognitive Instanz beeinflusst es genauso die einzelnen sprachspezifischen Verarbeitungssysteme, akzeleriert den Erwerb und stabilisiert die „language tags“ (Roche 2013: 118), die als Marken, hinzugefügt zu jeder kognitiven Einheit als Spezifikator der Sprachzugehörigkeit, als Schaltstelle für die Sprachwahl, Analogien und Transfers fungieren.

Als eigenes System mit eigenen Regeln ist es variabel und in einem kontinuierlichen transitorischen Zustand der intern und extern motivierten Umstrukturierungen zum Abbau der internen Inkonsistenzen, entstanden beim Vergleichen und Analogisieren zwischen L1 und Lx. Seine primären Mechanismen wären die Verfahren der Regelbildung, Hypothesengenerierung/-prüfung, Generalisierung und Analogisierung, die Strategien zur Auflösung der Ambiguität, zum *Monitoring*, zur Erprobung kreativer Möglichkeiten durch Vergleiche, Transfers, Metaphorisierung und Dissimilierungen sowie zur Aufrechterhaltung der Kontinuität im diskontinuierlichen Verlauf und zur Stärkung des *Selbst*. Besonders wichtig ist es als Ort der Speicherung und Hybridisierung von metakognitiven Strategien. Das *Interim* entfaltet sich dadurch zu einem hybriden Hypersystem, das durch die Akzelerierung und Verlangsamung bestimmter Verarbeitungstendenzen das Sprachverhalten und den Spracherwerb entscheidend beeinflusst oder durch eigene Gesetzmäßigkeiten die sprachliche Norm, Kohärenzstandards aber auch die *Frame*-Dynamik einzelner Sprachsysteme steuert. Seine Dynamik ist für die *Intake*-Qualität, die Interferenzen, die Ambiguitätstoleranz und für die Herstellung der *Input-Output*-Bezüge verantwortlich. In dem aktuellen Interim verstecken sich also in der Illusion von Konstanz viele progressive, aber auch regressive Tendenzen, die gewisse Transfers oder Strategie-Assimilierungen inhibieren. In der multidimensionalen Synchronisierung unterschiedlicher Sprachsysteme und Verarbeitungsmechanismen mit mehreren *Hidden-Items* ergeben sich im Interim notwendige und aufbrechbare oder aber persistierende, negative und regressive Fossilisierungseffekte.

Im Folgenden wird näher auf das bilinguale Lexikon und die für die vorliegende Arbeit relevanten Prinzipien der Worterkennung, -abrufung und -integration eingegangen.

Das mentale Lexikon wird als ein Aufnahme-, Speicherungs- und Bearbeitungsmodul mit drei horizontal aufeinander liegenden Repräsentationsschichten verstanden, die von oben nach

unten folgende sind: (1) die konzeptuell-semantische Ebene, die mit dem *Frame*, den Schemata und *Scripts* verknüpft ist, (2) die syntaktische Ebene, die mit dem Konstruktikon verbunden ist, und (3) die formelle Ebene (zit. nach Masum 2012: 54). Dazu sollte auch eine pragmatische Schicht als vierte Ebene angenommen werden, die die Relation des Lexikons mit dem Pragmatikon verkörpert. Die lexikalische Kompetenz wird in Anlehnung an Henriksen (1999) nicht nur als Wortschatzumfang, die Präzision und Tiefe der kognitiven Verankerung definiert, sondern auch als die Qualität der Organisation, der Vernetzung, Variabilität, Dichte und Stabilität (Laufer, Nation 1995) der lexikalischen Einheiten verstanden sowie als das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen und die *Interface-Kompetenz* im Management unterschiedlicher lexikalischer Dimensionen und Verarbeitungsebenen.

Lexikalische Einheiten bilden mehrdimensionale Vernetzungen, deren Auflösungsgrad, Dekompositionalität sowie Präferenz für bestimmte Abrufungs-*Cues* erwerbs-, rezeptions- oder kommunikativ bedingt variieren kann und die Kontrolle der Kohortendynamik eine zentrale Rolle spielt. Die *Tags* zu einem Lexem sind außerdem um die Dimensionen der multimodalen Kodierung erweitert sowie *koprozessierungsbedingt* und durch die Kraft der kollokativen Netzwerke, sodass sich zu einem Lexem unter anderem auch phraseologische *Tags* entwickeln können.

Die lemmatische und lexematische Seite⁴¹ haben jeweils eigene, geteilte und sich gegenseitig beeinflussende, allgemeine und modulspezifische Organisationsprinzipien und bauen interne Verwandtschaftsrelationen mit anderen Organisationseinheiten, die bei der Verarbeitung und je nach Erwerbsphase unterschiedlich interagieren können. Die Prozesse der Speicherung und Aktivierung der lexematischen Einheiten verändern sich kontinuierlich von einer formell-strukturellen oder assoziativen Verwandtschaft hin zu pragmatisch ablaufsbasierten, holistischen und mehrdimensionalen Strukturierung, Abrufung, Speicherung und Vernetzung.

Für die vorliegende Arbeit sind das *Race-Modell* und Modelle mit zwei Verarbeitungswegen von besonderer Relevanz. Es handelt sich um Modelle, die sowohl Dekomposition als auch Vollformspeicherung vorsehen (Burani/Caramazza [1987], Frauenfelder/Schreuder [1992]). Welche Route bei der Verarbeitung gewählt wird, hängt von einer Anzahl unterschiedlicher Faktoren ab, wie Wortfrequenz oder Frequenz der Konstituenten, lexikalische Nachbarschaft,

⁴¹ "The mental lexicon consists of two elements, the lemma and the lexeme. The lemma contains all the conceptual, semantic, syntactic and pragmatic information, whereas the lexeme is the phonological form associated with this lemma." (Saskia 2010: 14)

semantische/phonologische Transparenz, Ähnlichkeit, konkurrierende Repräsentationen oder (u.a. Marcus et al. [1995]) linguistische Kriterien, sodass z.B. reguläre, nach *Default* flektierte Wortformen morphologisch dekomponiert und als Stämme und Affixe analysiert werden, während irreguläre Formen als Vollformen in assoziativen Netzen gespeichert sind. Da die intensive Diskussion zu den aktuellen Modellen des bilingualen Lexikons den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wird an dieser Stelle auf einige aktuelle Studien, unter anderem die von Masum (2012: 59-94), und auf die prominenten Modelle und Hypothesen zum Aufbau des mentalen Lexikons in L2 hingewiesen, unter anderem auf: die *Ein-* (Bot [1992]; Paradis [2000]; Dijkstra [2009]), *Zwei-* (Fabbro [2001]; Smith [1997]; Gomez-Tortosa et al. [1995]; Wartenburger [2004]) und *Drei-Speicher-Hypothese, die Interdependenz- und Independenz-Hypothese* (Heredia [2008]; Javier [2007]; Francis [2005]; Vilageliu [1996]), *die hierarchischen und Distributionsmodelle* (van Hell/de Groot [1998]) und ihre Revisionen (Kroll und Stewart [1990, 1994]; Heredia/Brown [2006]), *die Variable Interconnection Hypothesis* (Cieslicka 2000).

Im Folgenden werden stattdessen die Ausgangspunkte für die Modellierung der rezeptiven Prozesse in der vorliegenden Arbeit dargestellt, die als grundlegende Prinzipien die Aktivierung, Selektion und Integration lexikalischer Einheiten bzw. die Verarbeitung auf der Wortebene beeinflussen:

➤ *Prinzip der relativen Sprachdominanz*

Angenommen wird, dass die Sprachdominanz eine relative und variierende Größe ist, vgl.

„Die Sprachdominanz ist keine fixierte, sondern eine dynamische Eigenschaft, bedingt durch die Häufigkeit, Rezenz und Präsenz in möglichst variablen kommunikativen Domänen und Verstärkung der direkten konzeptuellen Verlinkung, ohne Vermittlung der dominanteren Sprache“ (Heredia [2008], zit. nach Masum [2012: 82]).

Die Relationen zwischen den Systemen sind immer reziprok und vom aktuellen *language mode* abhängig, definiert als “the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time” (Grosjean [2001], zit. nach Marian/Spivey [2003: 99]). Genauso wie sich die mehr oder weniger dominanten Sprachen in ihrem Zuwachs reziprok beeinflussen, sind auch ihre “attrition mechanism” und internen Restrukturierungen in einer Interaktion (mehr dazu in Meara 2004). Bei den interlingualen Transfer- und Analogieaktivitäten lassen sich Konzept-Transfer und Transfer auf der Ebene der Konzeptualisierungsmechanismen unterscheiden, vgl.:

„concept transfer and conceptualization transfer – where the former refers to cross-linguistic effects arising from differences in the structure or internal make-up of the concepts stored in the minds of speakers of different languages, and where the latter refers to cross-linguistic effects arising not from different concepts, but from differences concerning which concepts are selected and how they are organized in a particular conceptualization of a situation or event.” (Jarvis 2011: 4)

➤ *Prinzip der interlingualen Vernetzung*

Mit der zunehmenden Sprachkompetenz kommt zu einer immer intensiveren interlingualen Vernetzung, wobei sich die Herstellung der Relationen auf der pragmatischen und syntaktischen Ebene als besonders positiv für die lexikalische Kompetenz erweist, bzw. neben der konzeptuellen Erweiterung und Restrukturierung ist der Schritt der pragmatischen und kultursensitiven Ausdifferenzierung die Voraussetzung für die Entwicklung der konzeptuellen Fluenz (Pavlenko [2009], Plieger [2006]).

➤ *Prinzip der sukzessiven lexikalisch-konzeptuellen Verselbstständigung*

Bei der semantisch-konzeptuellen Verankerung sind die Prozesse der Restrukturierung, Adaptation und Erweiterung zentral, vgl.

“At the center of L2 vocabulary learning are the processes of conceptual restructuring, that is readjustment of the category structure and boundaries in accordance with the constraints of the target linguistic category, and conceptual development, that is development of new multimodal representations that allow speakers to map new words onto real-world referents similar to native speakers of the target language.” (Pavlenko 2009: 141)

Betrachtet als graduelle Restrukturierung hängt dieser Prozess von der konzeptuellen Äquivalenz und der (subjektiv wahrgenommenen) Distanz zwischen L1 und L2 und dem Abstraktheitsgrad ab; dabei etabliert sich sukzessive eine direkte, unvermittelte und L1-unabhängige Route auf der Relation Konzept–Wort und die Qualität der Verbindung entwickelt sich von einer formell basierten zu einer semantischen und von einer paradigmatischen zu einer syntagmatischen:

“(…) passing from a more phonological to a more semantic profile as [word] becomes more integrated into the internalized system” (Singleton 1999: 136), “from a state in which phonological and other nonsemantic connections are dominant to a state where syntagmatic or paradigmatic connections take precedence” (s. Depth of word knowledge, Wolter 2001: 66).

Unterschieden werden dabei in Anlehnung an Pavlenko (2009) „Fehler auf der Ebene der Vernetzung, des konzeptuellen Transfers oder der metaphorischen Erweiterung“ (ebd.). Eine multiple Kodierung sowie pragmatische Flexibilität und Adaptation des Konzepts ermöglichen seine bessere kognitive Verfestigung.

➤ *Prinzip des restrukturierenden Kontinuums*

Dieses Prinzip bezieht sich zuerst auf die holistisch-analytische Kommutierbarkeit im Lexik-Grammatik-Kontinuum: Mit der pragmatischen Verfestigung und kommunikativen Sedimentierung der Strukturen kommt es zur Fusionierung der grammatischen Konstrukte und zu ihrem Transfer in die Lexem-Kategorie, sodass sie – auch wenn strukturell komplex – nicht mehr dekomponiert werden, sondern als elementare kognitiv-funktionale Einheit behandelt werden und aus einem formbasierten zu mehr funktionsbasierten Verarbeitungsmodulen transferiert werden. Genauso werden Strukturen, die diesen pragmatischen Status verlieren intensiver dekomponiert.

Dies bezieht sich zweitens auf die Phraseologismen, die den Weg von der kompositionellen Sprachverarbeitung (Speicherung als *Packing*-Prozedur, vgl. Dobrovolskij 1997) über eine kontextuell bestimmte, kompositionelle Sprachverarbeitung und *Literal First* oder *Idiom List hypothesis* (Cacciari/Tabossi [1988]; Flores d'Árcas [1993]) zu einer *Lexical Representation Hypothesis* (Speicherung als Mehrwortlexeme) gehen bzw. sich kognitiv und pragmatisch sukzessive verfestigen und nach dem Prinzip der Übersummativität zusätzliche Bedeutungen bekommen.

Drittens bezieht es sich auf die Relationen von morphematischen, lexematischen oder silbischen Einheiten (vgl. Prestin 2003): In unterschiedlichen Phasen der Erwerbsprogression kommt es bei der Organisation und Abrufung von lexikalischen Einheiten sukzessive zu einer Änderung der ursprünglichen Orientierung nach der Sprech-/Schreibsilbe zur Orientierung nach morphematischen Kriterien der Schemakonstanz und anschließend der Wortüberlegenheit. Je fortgeschrittener LN sind, desto erfolgreicher koordinieren sie das silbische und morphematische Bewusstsein und es gelingt ihnen, zwei alternative Prozesse der Worterkennung zu kombinieren (in Anlehnung an das *Morphological Race-Modell*, s. Prestin [2003], Sonnestuhl-Henning [2003]).

Außerdem ist das Prinzip des restrukturierenden Kontinuums auf der Ebene des bevorzugten Zugriffs angesiedelt: Es kommt in der Erwerbsprogression von einer eindimensionalen zu einer mehrdimensionalen, kompetitiven Verarbeitungsorientierung, wo mehrere Informationsquellen (sensorische, lexikalische, syntaktische, semantische und pragmatische) in einer Synergie genutzt werden (Prestin 2003), d. h. das Kontinuum restrukturiert sich von einer seriellen zu einer interaktiven Verarbeitung, wobei die *Interfaces* immer reicher werden.

➤ *Prinzip der Überlegenheit der paradigmatischen über die syntagmatischen Organisation*

L2-LN nutzen viel stärker konzept- und formbasierte assoziative Relationen – im Gegensatz zu L1-Sprecher, bei denen syntagmatisch basierte Relationierungsprinzipien überwiegen (Fitzpatrick/Izura [2011], Dóczy [2006]). Für L2-LN ergeben sich außerdem rezeptive Probleme in der Koordinierung der Prinzipien der paradigmatischen, nominal basierten und syntagmatischen, prädikatszentrierten Relationierung. Auf die Notwendigkeit der Beachtung der nominalen und verbalen Orientierung in der Rezeption weisen zahlreiche neurologisch-kognitivistische Studien hin, die unterschiedliche Speicherungs-/Abrufungsmodulare und neuronale Zonen für nominale und verbale Konzepte (Novak/Lamb 2011) sowie ihre konzeptuellen und funktionalen Differenzen belegen. Auch Studien zum L1-Erwerb (Kauschke 2007) und zu Bilingualismus erkennen die kulturell bedingt unterschiedlichen Aufbauprinzipien bei der nominalen und verbalen Verwaltung des mentalen Lexikons und stellen im Sinne des *Individualismus-Kollektivismus-Kontinuums* Folgendes fest:

„tendency of Westerners to focus on object categories and a tendency of Easterners to focus on relationships between objects during a categorization task can be attributed to both the difference in the languages spoken (nouns, referential in nature predominant in Western languages and verbs relational in nature, predominant in Eastern languages.“ (Viorica/Kaushanskaya 2011: 99)

Dies untermauern auch die Studien, die auf die Unterschiede zwischen dem äußerungs- und wortbasierten Lernen (MacWhiney 2002: 50) hinweisen.

Die *Noun-Bias*-Annahme geht von der Verarbeitungsökonomie der nominalen Orientierung sowie von taxonomischen und paradigmatischen Prinzipien aus, die die effektivere Kontrolle der referenziellen Kohärenz ermöglichen und deswegen bei schwächeren LN bevorzugt wird; die verbale Orientierung wird als anspruchsvoller später erworben (Kauschke 2007: 207)⁴². Die Unterschiede werden im SICI-Kontinuum (*shape, individuation, concreteness* und *imageability*) von Maguire et al. (2006) erkannt, in dem sich Nomina mit „einem direkten Bezug zu perzeptuellen Eindrücken, einem hohen Konkretheitsgrad und hoher Vorstellbarkeit auszeichnen, während sich der Gegenpol der Verbformen durch geringere Formbezogenheit und Vorstellbarkeit sowie durch höhere Abstraktheit auszeichnet“ (Kauschke 2007: 18). Konstanz, prozessuale Zuverlässigkeit in der Topologie und Konstanz der semantischen

⁴² Nomen mit einer prädominant hierarchischen und stabilen Struktur seien in der Verarbeitung weniger aufwendig als Verben, die prozesshafte, relationale Komponenten betonen sowie variantenreicher, kontext-abhängiger und durch emotionale Dimension mehr belastet sind (Kauschke 2007: 22, 76). „Während im Deutschen Nomen produktiv und rezeptiv besser verarbeitet [werden] als Verben, [ist] diese Kategoriedifferenz beim Benennen durch [z. B.] die koreanischen Kinder geringer ausgeprägt und [weist] beim Verstehen in die entgegengesetzte Richtung, da die koreanischen Kinder bei den Verbstimuli besser reagieren als bei den Nomenstimuli.“ (Kauschke 2007: 207)

Projektion ermöglichen den Nomen als rezeptiven Zentren eine bessere Vernetzung und Elaboration, während eine verbale Orientierung durch formale, topologische und funktionale Inkonzanz, Komplexität und Anforderungen in der Koordinierung von *Bottom-Up* und *Top-Down*-Verarbeitung weniger zuverlässige rezeptive Anker darstellen.

➤ *Prinzip der interaktiven Selektion*

Die Worterkennung wird als ein interaktiver Übereinstimmungsprozess zwischen den Prinzipien einer *bottom-up* und einer *top-down* geleiteten Worterkennung betrachtet (Frauenfelder/Floccia 1999), die vor dem Wort – durch antizipatorische Mechanismen bedingt (*feed forward*) – oder erst später und nach dem „uniqueness point“ (*feed backward*) liegen kann. Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet das *Self-Organizing Connectionist Model of Bilingual Processing* (Li/Farkaš 2002), nach dem sich in der Interaktion von distributionellen und lokalistischen Prinzipien die Repräsentationen im kontinuierlichen Prozess der Akkommodation und Selbstorganisation befinden, bzw. in dem Prozess des Abgleichs (*Zeroing-In*), in dem das lexikalische Netzwerk an die *Input*-Struktur kontinuierlich angepasst wird. Nach diesem Modell beeinflussen die syntaktischen Informationen den Prozess der Worterkennung entscheidend.

➤ *Prinzip des Bootstrappings*

Defizite in der Verarbeitung auf einer Ebene werden nach dem *Interactive Compensatory-Modell* (Stanovich 1980) auf einer anderen Ebene kompensiert, z. B.

“[L]earners utilize the knowledge of syntactic structures to determine word meaning - a process called “syntactic bootstrapping” (i. e., the use of the syntactic properties of a word in its semantic interpretation), which supplements “semantic bootstrapping” (i. e., the use of semantic knowledge to interpret syntactic structures).” (Matsumura 2010: 26)

➤ *Prinzip der perzeptuellen Normalisierung und Restauration*

Abhängig von der kontinuierlichen *Neukalibrierung* im Sinne der adaptiven Resonanz-Theorie (Samuel/Sumner 2012: 68, 72) kommt es bei der pragmatisch kontextualisierten Worterkennung un-/bewusst zu rezeptiven „Reparatureffekten“ oder *top-down geleiteten Restaurationen*, die eine rezeptive Illusion der erwarteten Progression sichern. Die rezeptive Leistung hängt dabei nicht nur von der Restaurationskompetenz ab, sondern von der Ambiguitätstoleranz, der Verschiebung des rezeptiven Erkennungspunktes bzw. von der Kompetenz im Umgang mit Ambiguitäten, Abweichungen und Inkonsistenzen (Kroll/de

Groot 1997), sodass die Prozesse der Flexibilisierung und Adaptation innerhalb und außerhalb der mehrdimensionalen lexikalischen Repräsentationseinheit erforderlich sind.

➤ *Prinzip der Inhibierung*

Wie bei der Verarbeitung auf der textuellen Ebene ist bei der Verarbeitung auf der Wort-Ebene das Prinzip der Kontrolle der Kohortenaktivität oder der Inhibierung der Ausbreitungsaktivität zentral:

„Die Konkurrenz zwischen den semantisch äquivalenten Lemmata setzt die Ausstattung des bilingualen Gedächtnisses mit kognitiven Inhibitions- bzw. Kontrollmechanismen voraus, die dazu beitragen, dass die Lemma-Knoten des nicht-intendierten sprachlichen Systems unterdrückt bleiben. (...) Die Inhibitionsmechanismen können proaktiv oder reaktiv sein.“ (Masum 2012: 93)

Mit dem Anstieg der L2-Kompetenzen sind die Inhibierungsmechanismen der LN nicht nur routinisierte und effektiver sondern immer weniger retroaktiv und reaktiv und mehr proaktiv. Dies bezieht sich auch auf “semantico-pragmatic intralexical difficulty factors – specificity of meaning, multiple, metaphorical meaning, connotational and stylistic nuances, synonymy” (Singleton 1999: 142) bzw. auf die Kompetenz zur frühen Disambiguierung im Falle mehrerer Lesarten und die Strategie der parallelen Mehrebenen-Verarbeitung.

➤ *Prinzip der Verarbeitungstiefe und der kognitiven Involviertheit*

Die *Depth Of Processing Hypothesis* (Craik/Lockhart 1972) und die *Involvement Load Hypothesis* (Laufer/Hulsijn 2001) heben die Verarbeitungstiefe und die (kognitive) Involviertheit als zentrale Faktoren des erfolgreichen Erwerbs und Verstehens (Kersten 2010: 64) hervor. *Involvement Load* wird als „involvement index“ nach Parametern wie erkanntes Bedürfnis, Intensität der Suche und Evaluation gemessen, wobei sowohl Aufgaben mit zu viel als auch mit zu wenig *Involvement Load* zu keinem signifikanten Gewinn hinsichtlich der Erweiterung des mentalen Lexikons oder der Verbesserung der Erinnerungs-/Behaltensleistung führen (Jing/Jianbin 2009).

➤ *Prinzip der kognitiven Fluenz und der integrativen Ökonomie*

In Anlehnung an Segalowitz (2010) wird *kognitive Fluenz* als prozessuale Effektivität, Geschwindigkeit und kognitive Stabilität bei der Disambiguierung und Reduktion der *attention shifting costs* sowie als Flexibilität in der Aufmerksamkeits- und Fokus-Kontrolle definiert. Eine zentrale Rolle spielt die rezeptive Kompetenz im Umgang mit dem *kognitiven oder prozessualen Load*, der jene Kosten für das Kurzzeitgedächtnis (KZG) umfasst, die bei der Fokussierung, Analyse, Abrufung, Speicherung oder bei der Synchronisierung

unterschiedlicher Verarbeitungsebenen entstehen sowie bei der Re-Analyse oder Reparatur. In diesem Zusammenhang wären die *Interface*-Kompetenz und die interaktive Ökonomie als besonders wichtig hervorzuheben, mit denen die Interaktivität der Verarbeitungsmodule bzw. die Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-down*-Verarbeitung gemeint sind.

Die Kapazität des phonologischen Gedächtnisses (*phonological loop*) prädeterminiert den Erfolg und gilt als zuverlässiger Prädiktor der rezeptiven Leistung sowie beim Erwerb der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes (Baddeley [2003]; Juffs [2006]; Roberts [2012]). Dies wurde für die Kapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses (KZG) in L2 (Rodríguez 2008), das Aufmerksamkeitsmanagement (Osaka/Osaka [1992], zit. nach Juffs [2006]) und die Rolle des *Central Executive* empirisch bestätigt. *High Memory Capacity*-Rezipienten lösen Ambiguitäten schneller auf, integrieren syntaktische und pragmatische Informationen effektiver, haben automatisierte *Cue-Assignment*-Strategien (Robinson 2003), sind effizienter in der Aufrechterhaltung der rezeptiven Orientierung (ebd. 655), bzw. haben bessere *Monitoring*,- Kontroll- und suppressive Mechanismen, ebenso proaktive und Strategien für eine erfolgreiche Revidierung und für das *Interfacing* (Roberts 2012). Sie nutzen außerdem mehr verbale Anker (Mendonça [2003], zit. nach Weissheimer/Mota [2011]), können problemloser abstrakte Wörter verarbeiten, verfügen über mehr *Commitment-Toleranz* bzw. haben spätere Disambiguierungspunkte und können mehrere Interpretationen länger aufrechterhalten (Carpenter et al. 1994). *Low Memory Capacity*-Rezipienten geben das volle *Parsing* auf, verarbeiten weniger integrativ und mehr oberflächlich, generieren häufiger Elaborationen, neigen zum *Early Commitment* (ebd.), verlieren schneller ihre Zielorientierung durch häufige Fokuswechsel.

Der in der Fremdsprachendidaktik absolut vernachlässigte Erwerb von Mechanismen der Fokussierung⁴³ und Selektion erweist sich für die hier untersuchte Rezeption auf der Diskursebene als zentral, zumal sie die *Intake*-Qualität, die Entwicklung der Interaktivität und die Tiefe der *Bottom-Up*-Verarbeitung vorbedingen. Die Fokussierungspräferenzen manifestieren sich in der Flexibilität für die Wechsel der nominalen und verbalen Orientierung, in der *Interface*-Dynamik, im Eingehen auf die *Cue*-Konflikte sowie in der Flexibilität der Erkennungspunkte. Die Fokussierung bedingt die *Feed-Forward*- und *After*-

⁴³ In Anlehnung an die *Centering Theory* (Grosz/Joshi/Weinstein 1995) wird unterschieden zwischen: *Backward*- und *Forward-Looking-C(enter)*-Fokus, lokalen und globalen, aktuellen und potenziellen Fokus, *Smooth*- und *Rough-Focus-Shifts*, *Actor Focus* und *Discourse Focus* (Sidner [1983], zit. nach Strube/Hahn [1999]) sowie (un-)markierter Fokustransition. Neben dem Fokuskern und Fokusumfeld gibt es einen impliziten und parallelen Fokus sowie eine Fokus-Reserve.

Feedback-Effekte und setzt eine Flexibilität des Kontrollbereichs und der zu meisternden Auffassungsspanne voraus. Die Fokussierung ist in der Fremdsprache unter anderem durch die „Unvertrautheit mit den in der Zielsprache relevanten Schlüsselreizen“ (Scheller 2008: 17) wesentlich belastet, was die Verwechslung der *Frame*-Aufmacher und die Enttäuschung der topologischen Erwartungen vorprogrammiert. Dies ist außerdem durch „learned attention“ (Ellis [2006], zit. nach Kaiser/Peyer [2011: 68]) und die Neigung zu häufigen Fokuswechseln und -reduktionen bedingt sowie durch die Probleme im Management in der Richtung der Kohärenzherstellung, infolgedessen eine *top-down* gesteuerte, primär semantische und in der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung konstante rezeptive Orientierung bevorzugt wird. Die primären Kriterien bei der Fokussierung und für die Selektion potenzieller Progressionsanker ist die Sicherung der Konstanz auf der Makroebene sowie eines stabilen rezeptiven Rhythmus (Heringer 2001), gekennzeichnet durch konstante Fixationsperiode, eine beherrschbare Fixationsanzahl sowie die Konstanz in der Kohärenzherstellungsrichtung („continuation is preferred over retaining, retining over shifting“ [Grosz et al. 1995], „cheap transition pairs are preferred over expensive ones“ [Strube/Hahn 1999]) und die Inhibierung von Regressionen, aufwendigen Reparaturen und Revisionen.

Die Kriterien für die Auswahl eines progressionstragenden Fokus variieren von der frühen (s. Filtertheorie von Broadbent 1958) zur späten und flexiblen Selektion (Treisman 1964), von der Selektion nach rein wahrnehmungsbedingten und formellen Kriterien über die Selektion nach semantischen oder pragmatischen, bis hin zur Selektion nach multiplen Kriterien, je nach Kapazität für eine parallele Verarbeitung und Berücksichtigung der expliziten und impliziten Fokusse (Deutsch/Deutsch 1963). Neben der Frequenz, Ökonomie, *Primings* sowie der kognitiven Routine (Robinson et al. 2012) spielen bei der Fokussierung auch die durch die individuellen kognitiven Stile eine entscheidende Rolle. Diese werden als kognitive Artefakte in präferierten oder prädominanten Verarbeitungsmodi mit interaktiven Relevanzen sowie Relevanzen für das *Selbst* herausgebildet und lassen sich als Sprachverarbeitungspräferenzen im Kontinuum (nach Nardi 2006: 35f.) *analytisch – global, reflexiv – impulsiv, systematisch – intuitiv, feldabhängig – feldunabhängig* darstellen. Während die Dimension analytisch-global die *Bottom-Up-* vs. *Top-Down*-Orientierung einschließt bzw. den Fokus auf Linearität, Sequenzialität und Induktivität vs. Synthese und Gestaltschließung/-angleichung setzt, beziehen sich die Dimension *reflexiv-impulsiv* auf die Ambiguitätstoleranz, Risikofreude, Kontrolle des Inputs und die Präferenzen für den begrenzten und überschaubaren Input (ebd. 36). Die Dimension *systematisch-intuitiv* bezieht sich auf die Skala der zielgerichteten

Fokussierung, Planung und Kontrolle bei der Aufmerksamkeitslenkung. Die Dimension *umfeld(un)abhängig* bezieht sich auf die Wechselwirkung zwischen internen und externen Faktoren sowie auf die Attribuierung und Sensibilität für die externen Einflüsse (ebd.).

Die Bestimmung der Fokussierungsqualität erfolgt außerdem nach dem aktuellen Diskurs- und Relevanzstandard (*Relevance Theory*) und den damit zusammenhängenden prospektiven/retrospektiven Erwartungen, bestimmt (in Anlehnung an Scherer [1984]; Schuman [1997], zit. nach Nardi [2006: 30]) nach der Einschätzung der Neuheit, des Grads der Vertrautheit, der Attraktivität, der Zielrelevanz, der Einschätzung der Belastbarkeit sowie nach der rezeptiven Erfahrung bei unterschiedlichen Formen der Informationsstrukturierung in unterschiedlichen Text-/Diskurssorten und bei ihrer spezifischen Hybridisierung.

Ein wichtiges Desiderat in der Fremdsprachendidaktik stellt die Erarbeitung geeigneter Modelle für die Flexibilisierung der rezeptiven *Default*-Orientierung und insbesondere für pragmatisch bedingt variierende konfigurationale Eigenschaften der Äußerung (Chambers/Smyth 1998) dar sowie für die (Ambiguität ihrer) *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse und in unterschiedlichen Einbettungen der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dabei wäre genauso die „evaluation metric“ (je nach der Ausprägung des Inferenz-*Loads* „cheap“ und „expensive“ Fokus-*Transition* [Strube/Hahn 1999]) zu beachten sowie die flüssige Grenze zwischen dem Thematischen und Rhematischen im Kontinuum der Fokus-kontinuität und -wechsel unterschiedlicher Text-/Diskurssorten.

1.4.3. Die Kohärenzherstellung und Inferenzmechanismen

Verstanden wird die Kohärenz als ein konstruktiver Prozess zur Sicherung der Kontinuität und Plausibilisierung, der sich gleichzeitig als prozedurale Kompetenz des Rezipienten während der Verarbeitung (Grommes 2005) und als statische, konstitutive Eigenschaft von Texten (Schwarz-Friesel 2001, 2006) manifestiert. Unterschieden wird dabei zwischen referentieller, struktureller und Kohärenz der Argumente sowie illokutiv-pragmatischer und Kohärenz der diskursrhetorischen Relationen (Mann/Thompson [1986]; Grosz/Sidner [1986]). Die Intensität, die Richtung und Ebene der Kohärenzprozesse bestimmen die Kohärenzstandards (van den Broek et al. 1995), die sich als spezifische Kohärenzherstellungsmuster, als (individuelle und kulturelle) Normen, Präferenzen und Erwartungen bzgl. der thematisch-illokutiven Progression⁴⁴ durch authentische diskurs-/textsortenspezifische Erfahrung zu

⁴⁴ In Anlehnung an Daneš (1970) werden in der vorliegenden Arbeit folgende Stufen der thematischen Progression unterschieden: einfache lineare Progression, Progression mit dem durchlaufenden Thema, mit

prozeduralen Konstrukturen sedimentieren und zugleich stets abwandeln. Gemessen nach Testsortenstandards überwiegen in manchen Texten mehr semantische, in anderen dagegen pragmatische Kriterien, während sich andere durch eine starke Dynamik unterschiedlicher Kohärenzebenen und Grade der Explizitheit bei der Kohärenzherstellung auszeichnen: „Informative texts are dominated by semantic relations, and expressive and persuasive texts showed a higher occurrence of pragmatic relations.” (Sanders 1997: 145) Bei der Kohärenzherstellung herrschen neben den diskursspezifischen auch modusbedingte Präferenzen, z. B. Primat der lokalen Kohärenz beim Leseverstehen im Vergleich zum Primat der globalen Kohärenz beim Hörverstehen.

Eine wichtige Grundlage zur Untersuchung der rezeptiven Kohärenzmechanismen stellen die im Rahmen der *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT) (Asher and Lascarides [1998a], zitiert nach Irmer [2011: 250ff. und 293ff.]) untersuchten *Bridging-Postulate*. Diese werden als Kohärenzherstellungsuniversalien wie folgt strukturiert:

(1) Minimierung der Anzahl von Knoten (*Minimize Labels*); (2) Maximierung der Kohärenz auf der Makroebene; (3) Referenzidentität wird als *Default* erwartet; (4) Aufrechterhaltung konzeptueller Plausibilität durch Einhaltung von Determinanten der Diskursstruktur und Vermeidung der Verarbeitung von Elementen niedriger Zugänglichkeit; (5) optimale Lösung aller Unterspezifikationen durch Anpassungsstrategien; (6) Maximierung von rhetorischen Relationen auf der Diskursebene (vgl. Mann and Thompson 1986).

Besondere Relevanz im Kontext der Fremdsprache hat die Unvertrautheit mit den (impliziten) Indikatoren für die Wechsel bei der Kohärenzherstellung sowie die Probleme bei der Synchronisierung unterschiedlicher Kohärenzebenen, da die Kohärenzherstellung auf der illokutiven und argumentativen Ebene meist vernachlässigt und erst *offline* gelöst wird. Die

abgeleiteten Themen, mit gespaltenem Thema, mit thematischem Sprung sowie mit Kondensation. In Anlehnung an Hoffmann (2000, zit. nach Lim [2004]) wird dazu zwischen Themenfortführung (Konstanz der thematischen Identität) und Themenentfaltung (rhematische Progression anhand Themen-*Splitting*, -Subsumption, -Komposition, -Assoziation, -Reihung) unterschieden. Genauso lassen sich bei Rhemata folgende Entwicklungsstufen erkennen: *Rhematisierung* – *Rhemaübernahme* – *Rhemafortführung* – *Re-Re-Rhematisierung* (Schreiber [1999: 196], zit. nach Lim [2004]). Darüber hinaus werden auf der Skala thematischer Progression folgende Stufen festgestellt: „Initial-Thematisierung – Themaübernahme – Themafortführung – Dethematisierung – thematische Suspendierung – Themaausblendung – Neuthematisierung“ (Zifonun 1997: 513f.), Themenüberblendung, Themenspaltung, metakommunikativ begründete Themenwechsel/-übergänge (Lötscher 1987), thematisches Recycling, verdeckter Themenwechsel und implizite Themensprünge unter der thematischen Quasi-Konstanz bei Reformulierungen und *Topic-Prepackaging* (Tiittula 2001).

Thematische Muster werden als prototypische Grundformen der thematischen Entfaltung verstanden, die mehr oder wenig konventionalisiert als Orientierungen für die thematische Gestaltung des Sprachhandelns dienen, wie deskriptive, explikative und argumentative Vertextungsmuster (Brinker, Klaus/Hegemann 2001).

Unterschiede in der Aktivierung des *Common Grounds* und des Vorwissens⁴⁵ erweisen sich als zentral. Didaktisch oft vernachlässigte Fluktuationen in der Explizitheit/Implizitheit (Wechsel der *Kohärenzkiller*⁴⁶-Phasen mit dem kohäsivem *Overkill* [Bublitz 2011]), häufige unmarkierte Wechsel der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung, die Ambiguität sowie kontinuierliche Reprioritatisierung der Kohärenzprinzipien, die für die Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit typisch sind, erschweren die Kohärenzherstellung für L2-LN zusätzlich. Besondere didaktische Beachtung im Rahmen rezeptiver Trainings verdienen auch Strategien im Umgang mit impliziten (illokutiven) Projektionen, die als stereotype Sprechakte für Rezipienten mit fehlendem *Common Ground* und Inferenzfiguren entweder erfolglos auf der propositionalen Ebene kohäriert werden oder eine große Gefahr der pragmatischen Hyperinferenzen bergen. LN sollten genauso auf die Prinzipien der interaktiven Aushandlung der Kohärenz im dynamischen *Participation Framework* (van de Velde [1985: 265f.], Goodwin [1995]) trainiert werden sowie auf die damit zusammenhängen pragmatischen Inferenzen und bei der Koordinierung diverser *Inferenz*-Quellen sowie zur Flexibilisierung der rezeptiven Orientierung.

Aus dem „Repertoire an Inferenzfiguren“ (Pohl 2002: 24), die als prozessuale Konstrukte (Pohl [1997: 196], Schnotz [1994]) Kohärenz auf allen Ebenen der Verarbeitung stiften, werden grundlegend logische, Brücken- und elaborative Inferenzen (IP) (s. Kaiser/Peyer 2011: 84f.) unterschieden, die der Disambiguierung, Präzisierung, Ergänzung von textuellen Einheiten sowie der Bildung neuer mentaler Repräsentationen und Relationen dienen. Unterschieden werden rückwärts- und vorwärtsgerichtete⁴⁷ (Morrow et al. 1990), textverbindende (zur Referenzetablierung, Zuweisung semantischer Rollen, Erkennung kausaler Antezedentien, Instantiierung der nominalen Kategorie, thematische) und extratextuale (zur Erkennung der Emotionen, Absichten, Ziele, Motive), nach der Ebene der Generierung (auf der Wort-/Satz-/Diskursebene (Rickheit/Strohner 1999) bzw. lexikalische, syntaktische,

⁴⁵ Obwohl die Explizitheit und das Vorwissen die Qualität der Kohärenzherstellung vorantreiben, beweisen manche Studien das Gegenteil: Rezipienten mit einem reichen Hintergrundwissen profitieren viel stärker von der impliziten Version und leistungsschwächere sind von den expliziten Kohärenzmarker abhängiger (McNamara/Kintsch [1996], McNamara et al. [1996], Kamalski/Sanders/Lentz [2008], zit nach Sanders/Canestrelli [2012]).

⁴⁶ Der Begriff *Kohärenzkiller* wird in Anlehnung an Hagemanns (1997: 98) Begriff *Implikaturkiller* verwendet, um einen Verstoß zu indizieren und negative Auswirkungen vorzubeugen, hier den Verstoß gegen die „Maxime“ der Kohärenzherstellung durch die übertriebene Redundanz beim Ausgleich der Konstanz und Progression.

⁴⁷ Vorwärtsgerichtete Inferenzen werden selten generiert, und wenn, dann im Falle hoher Kontexteinschränkungen und als Automatismen aus dem Hintergrundwissen und dem situativen Modell ableitbar (Fincher 1996: 243) – im Gegensatz zur den *Bridging*-Inferenzen, die direkt in die Textbasis eingelesen werden.

semantisch-logische, pragmatisch-intentionale (Hildyard/Olson 1978)⁴⁸, nach ihren *Trigger* (durch Kohärenzbrüche oder assoziativ *getriggerte*), nach der Ebene (lokale und globale⁴⁹; *online/offline*), nach der Intensität, dem Niveau ihrer Automatisiertheit und Bewusstheit, der Beständigkeit der Inferenz (Irmer 2011) sowie nach der Explizitheit der zu relationierenden Konzepte. In der Interaktion mehrerer Inferenzprozesse bildet sich oft eine allgemeine Inferenzpräferenz heraus, die einen standardisierten Inferenzmodus für bestimmte kommunikativ-situative, textsortenspezifische Rahmen bilden, zu prozessual sedimentierten Verarbeitungsfiguren und interpretativen Mustern (Tuggy 2011) verschmelzen. Im L2-Kontext ist die Untersuchung der Inferenzprozesse ein eher vernachlässigtes Feld, in dem sich pragmatische, syntaktische, textverbindende und extratextuale Inferenzen sowie vorwärtsgerichtete als rezeptiv besonders herausfordernd zeigen.

Stattdessen überwiegt in der Fremdsprachendidaktik die Untersuchung der allgemeinen rezeptiven Strategien. Diese werden – in Anlehnung an Cohen (2011: 31ff.), Oxford (1990: 8), Macaro (2001, 2011) – als selbststeuernde mentale Aktivitäten, variierender Bewusstseinsgrade (bzgl. der Planung, Monitoring, metakognitiven Kontrolle), Routinisiertheit, Zielorientierung, sowie Effekte auf das L2-*Selbst* des Lerners definiert, eingesetzt zur Akzellerierung des Spracherwerbs oder zur Lösung konkreter Probleme bei der Verarbeitung, zur Kompensation bestimmter kognitiver oder anderer Defizite. Hervorgehoben werden außerdem ihre Zusammenhänge mit der Lerneautonomie, intrinsischen Motivation, *Self-Regulation* und *Self-Management* sowie die Mechanismen in der Herausbildung spezifischer *Strategie-Cluster*. Neben der grundlegenden Unterscheidung zwischen kognitiven, sozialen, affektiven und metakognitiven Strategien (Chamot [1987], Oxford [1990], O'Malley et al. [1989]), zwischen Basis-Strategien (perzeptiven und interpretativen) und aktiven und

⁴⁸ Die Begriffe *pragmatische Inferenzen* und *pragmatische Anreicherung* werden in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Irmer (2011) verwendet. In diesem Zusammenhang wäre die von Recanati ([2003, 2004], zit. nach Irmer [2011: 19f.]) postulierte Unterscheidung zwischen dem primären und sekundären pragmatischen Anreicherungsprozess (PAP) wichtig: Der primäre PAP sei lokaler Art (Ebene der Unterlokution), automatisch und unterbewusst (von der Intention des Sprechers unabhängig) und trage zur Entstehung der propositionalen Ebene bei. Der sekundäre PAP sei die Ableitung von Implikaturen im Grice'schen Sinne (post-propositional, enthält komplexe Inferenzprozesse und berücksichtigt die Intentionen Interagierender). Erwähnenswert sind in diesem Kontext außerdem die von Schwarz-Friesel (2010) analysierten *emotions-basierten Implikaturen*.

⁴⁹ Die Dichotomie *lokal* – *global* war die Grundlage der bekannten Diskussion zwischen minimalistischen (McKoon/Ratcliff 1992) und konstruktionistischen Positionen (Graesser/Singer/Trabasso [1994]; Schroeder [2007]). Vertreten wird hier die konstruktionistische Annahme, nach der Kohärenzprozesse parallel auf der lokalen und globalen Ebene ablaufen, aber primär zwischen *online/offline* generierten Inferenzen zu unterschieden wäre. Diese sind in einem Kontinuum zu betrachten, denn je nach den aktuellen kommunikativen Zielen und Konstellationen kann der *Online*- oder *Offline*-Status der Inferenzprozesse variieren.

interaktiven (Lynch 2009) sowie zwischen Meide-, Leistungs-, Reparatur und proaktiven Strategien (Field 2008) werden im Zusammenhang mit den Verstehensstrategien folgende besonders hervorgehoben: Nach Solmecke (1993) und Grütz (1995) wären das die Strategien der Voraktivierung der Textschemata, Antizipation bezüglich des illokutiven und thematischen Aufbaus, der Makrostruktur sowie die der selektiven Aufmerksamkeit, des *Monitorings* und Konzentrationsmanagements, die trotz der guten Integration in die Praxis leider nicht weiter spezifiziert und genauer untersucht werden. Rampillon (1997) unterscheidet grundlegend zwischen Erschließungs- und Gedächtnis-Entlastungsstrategien. Die Erschließungsstrategien umfassen Fokussierungs-, Segmentierungs- und *Given-New*-Strategien, Paraphrasierungs- und Komprimierungsstrategien sowie Kompensationsstrategien und jene zum Kategorisieren und Selektieren. Die Strategien zur Entlastung des Gedächtnisses wären jene zur Nutzung von *Advance Organizer*, zur Antizipation, Strukturierung und Komprimierung. Eine Erweiterung und Spezifizierung bieten die Studien von Goh (1998, 2000, 2002, 2008) im Kontext der Koordinierung der kognitiven und metakognitiven Strategien, die Arbeit von Flowerdew/Miller (2005), Vandergrift (2012) und Vanderplank et al. (2011) im Bereich der elaborativen, Inferenz-, evaluativen und sozio-affektiven Strategien sowie die Studie von Rossa (2012) im Bereich der Inferenzstrategien durch die Unterscheidung der elementaren von den elaborierenden und konfabulierenden Inferenzen. Zu kritisieren wäre es dabei, dass die Darstellungen – auch wenn systematisch – oft nur grobe und unpräzise Kategorien enthalten, die als vereinfachte Empfehlung zur Didaktisierung formuliert werden, ohne dass dabei die notwendige Ausdifferenzierung sowie die Probleme der Hybridisierung und der Interim-Dynamik berücksichtigt werden, genauso wie die Verarbeitungsuniversalien von den individuell, sprach-, text-/diskurssorten-, erwerbs-, entwicklungs- und modusspezifischen Präferenzen unterschieden werden.

Empirisch belegt wurden zahlreiche Zusammenhänge zwischen dem Hörverstehen und rezeptiven Strategien, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind und im Folgenden kurz dargestellt werden. Eine fortgeschrittene rezeptive Leistung in L2 korreliert signifikant positiv mit folgenden Strategien:

- Rezeptive Adaptationsfähigkeit, je nach textuellen, situativen, modusbedingten Anforderungen (Bacon [1992]; Mendelsohn/Rubin [1995]; Kintsch/Kozminsky [1977]; Lund [1991]; Park [2004]; Mills et al. [2006]; Vidal [2010]; Essig-Shih [2008]; Akiyo [1999]; Thaler [2007]; Porsch et al. [2010]);

- Kontrolle der Aufmerksamkeit, der Selektion und zum *Monitoring* beim Hören sowie bei der Koordinierung der meta- und kognitiven Strategien (Anderson [1991]; Goh [2002, 1998]; Chamot/Küpper [1989]; Bacon [1992]; Vandergrift [2003, 2005, 2010, 2012]; Graham [2003]; Ching-Shyang [2009]; Griffiths [2004], Cross [2009]);
- Strategien der Synchronisierung der *bottom-up* und *top-down* Verarbeitung (Graham [2003]; Graham [2010]; Rost/Ross [1991]; Vandergrift [1997a, 2003, 2010]; Ching-Shyang Chang [2009]);
- Strategien der Kontrolle der Kongruenz des rezipierten Konstrukts (Vandergrift/Goh 2012) sowie internalisierter *Quaestio*-Ansatz (O'Malley et al. [1989]; Vandergrift [2003]) und situationsangemessene Beurteilung der Relevanz und Integrierbarkeit des Inputs (Goh [1998]; Vandergrift [2003]);
- Im Bereich der Elaboration/Inferenzen wird die Relevanz der Antizipationen, die Kompetenz zur Hypothesengenerierung/-revision hervorgehoben, genauso wie die Strategien im Management mit mehreren Schemata, bei der Aktivierung der Text-, Diskursmuster und beim Wechsel von der statischen zu dynamischen oder abstrakten Teilen (Bacon [1992]; O'Malley et al. [1989]; Vandergrift [1997, 2003, 2010]; Goh [1998]; Lund [1991]; Anderson/Lynch [1988]);
- Strategien der gleichzeitigen Aktivierung des pragmatischen und linguistischen Wissens (Vandergrift/Goh 2012) sowie die Ambiguitätstoleranz (Griffiths [2003]; Neuner-Anfinsen [2005]). Die Relevanz inhibitorischer Strategien wird bei der Kontrolle der Analogien zu L1 genauso betont (Vandergrift 2003);
- pragmatische Inferenzstrategien und bei der Erkennung pragmatisch relevanter Cues (zur Inferenz der impliziten Sprechakte) (Garcia 2004, Taguchi 2008); rezeptives Bewusstsein von den kulturspezifischen Mustern und Interpretationsmechanismen sowie von den pragmalinguistischen Differenzialen (Garcia 2013);
- Strategien zur Kontrolle der affektiven Filter (Griffiths [2003], Vogely [1998]), manifestiert als Reduzierung des negativen „listening selfconcept“ (Joiner [1986], Mills et al. [2006]); dazu gehören auch Strategien der externen und internen *Attribuierung* (Vogely 1998) sowie die Vergleiche der aktuellen und vorherigen rezeptiven Erfahrung (Berne 2004) und die metastrategische Reflexion (Thompson/Rubin 1996), die auch oft als das metastrategische Bewusstsein zum selbstbestimmten

Hören bezeichnet wird (Vandergrift/Goh [2012], Mendelsohn/Rubin [1995], Mendelsohn [1994]; Graham/Macaro [2008]);

Da die Herstellung der Kohärenz auf der referentiellen Ebene die grundlegende rezeptive Aufgabe darstellt, die die Qualität anderer Kohärenzmechanismen prädeterniert, wird im Folgenden die Problematik der Auflösung von Anaphern kurz thematisiert. Eine Übersicht über die wichtigsten Modelle geben Poesio/Ponzetto/Versley (2010), Mitkov (1999), Wunsch (2010), unter anderem zu: *Competition-, Hybride-Modellen*, Rich/Luper Foy's *Distributed Architecture* (1988), Carbonell/Brown's *Multi-Strategy Approach* (1988), Rico Pérez *Scalar Product Coordinating Approach* (1994), Mitkov's *Model* (1997, 1999), Nasukawa's "knowledge-independent" *Approach* (1994), *Syntax-Based Models* und *The Hobbs Algorithm* (1978), des Weiteren zu (*Graded*) *Saliency* und *Centering-Theorien* (Grosz [1977]; Linde [1979]; Sanford/Garrod [1981]; Sidner [1979]; Reichman [1985]; Kameyama [1985]; Brennan et al. [1987]; Alshawi [1987]; Walker [1989]; Lappin and Leass [1994]; Strube [1998]; Strube/Hahn [1999]; Tetreault [2001]).

Die Anaphernauflösung in L2 wird oft als die Schlüsselkompetenz für die „ability to learn“ erkannt (Pretorius 2005), da die die *Interface-Kompetenzen* (Sorace 2005/2006) fördert und die Voraussetzung für die Entfaltung der Inferenz- und pragmatischen Kompetenzen darstellt. Die Kompetenz in der Auflösung von Anaphern in L2 umfasst: (1) die Kompetenz in der Erkennung des anaphorischen Ankers/Antezedensfelds insbesondere im Falle der Distanz und Konkurrenz der Anker, der Kongruenzverletzung und bei Distraktoren (Oakhill/Yuill [1986]; Ehrlich/Remond/Tardieu [1999], Hoover [1997], O'Brien/Raney/ Albrecht/Rayner [1997]) sowie die Kompetenz zur Erkennung der anaphorischen Kette bei der Änderung der Extensionsqualität ihrer Elemente; (2) die rezeptive Flexibilität bzw. die Überwindung der *Default-Orientierung* der lokalen oder makroassimilativen Anbindungs-präferenz sowie bei der Synchronisierung der *Verankerung* und der *Auflösung*⁵⁰; (3) die Ambiguitätstoleranz und

⁵⁰ In Anlehnung an Sanford/Garrod ([1994], Garrod/Terras [2000]) wird zwischen Verankerung (*Bonding* oder Assoziierung) und Auflösung (*Resolution*) unterschieden, die als Prozesse der Herstellung der Verbindungen zu potenziellen Antezedenten, der Identifikation der Anker („linking between the potential role-filler and a previous verb“, als automatische *Pattern-Matching*-Prozesse) sowie als Prozesse der Festlegung einer Interpretation bei der Auflösung bzw. der Relationsetablierung beschrieben werden (Schwarz-Friesel [2000: 133ff.]; Schroeder [2007]). Die *Verankerung* ist *bottom-up* geleitet, wird durch die Ausfüllung der Rolle und die semantische Struktur des Verbs *getriggert*, die *Auflösung* dagegen von dem ganzheitlichen Antezedent-Ereignis. Die potenziellen Antezedentien rasonieren in dem Grad, in dem sie mit den semantischen Eigenschaften des Referenten übereinstimmen, und die Anapherauflösung ergibt sich aus der Kombination der Ausgleiche der *Backward-* und *Forward-Looking-Orientierung* (Garrod/Terras 2000).

Strategien der Disambiguierung bei Anaphern mit Referenten in wechselnden Perspektiven, bei faulen Pronomina (Schwarz-Friesel 1997: 451) und bei Renominalisierungen oder in Fällen, wenn die Anapher einen konzeptuellen oder illokutiven Wechsel bringen und insbesondere bei janusköpfigen, aufgrund der *Emergenz* in der *Online*-Rezeption gleichzeitig potenziell anaphorisch und kataphorisch operierenden Einheiten; (4) die Lesart-Kompetenzen bei indirekten, komplexen, metaphorischen Anaphern und insbesondere bei den Übergängen zwischen den thematischen und illokutiven Zyklen, die mit sich die Ambiguität in der Kohärenzherstellungsrichtung tragen; (5) die Kompetenz bei der Koordinierung unterschiedlicher Quellen und der *Forward*- und *Backward-Looking*-Orientierung bei der Anapherauflösung; (6) die Kompetenz zur Lösung von anaphorischen *Constraints* (Givón 1995) und *Accessibility*-Verstößen; (7) die Metakompetenz und *Noticing*-Kompetenz bezüglich der pragmatischen, soziokulturellen, stilistischen, expressiven oder ästhetischen Mehrwerte der anaphorischen Bewegung. Empirisch belegt wird, dass sich die rezeptiv leistungsstärkeren L2-LN durch die Flexibilität bei der anaphorischen Auflösung im Sinne der Verschiebung des Entscheidungspunktes, der Toleranz für indirekte anaphorische Bezüge und Komplexanapher, die rezeptive Adaptierbarkeit beim Wechsel der Kohärenzherstellungsrichtung sowie die Disambiguierungskompetenz auszeichnen.

Die Faktoren, die die Prozesse der Auflösung von Anaphern beeinflussen und in der aktuellen Arbeit bei der Analyse des rezeptiven Verhaltens berücksichtigt werden, sind unter anderem: (1) die informative Ladung⁵¹, die konzeptuelle Konkurrenz und Distraktoren, (2) die Zugänglichkeitsmarkierung, *Accessibility*-Verstöße (Ariel 2001) und Präferenzen⁵² bei der Auflösung, *Accessibility Hierarchy*⁵³, *Accessibility Structure*, *Saliency (Competition)*

⁵¹ *Informative Ladung* (Almor 1999) stellt das Niveau der semantischen Anreicherung durch die Anapher dar, erklärt durch Verarbeitungskosten: Zusätzliche Kosten müssen eine zusätzliche Diskursfunktion haben. Je nach Niveau der Abstraktheit der Anapher im Vergleich zu Antezedent wird die informative Ladung positiv (Anapher ist weniger allgemein als Antezedent), negativ (Anapher ist allgemeiner als Antezedent) oder neutral gewertet.

⁵² Bei der Auflösung der Anapher konnten Sanford/Garrod (1994) die Präferenz für die Richtung *Token–Type* feststellen, bzw. jede hyperspezifizierte Anapher wird problematischer rezipiert (Almor 1999) und meist mit einem thematischen *Shifting* in Zusammenhang gebracht oder als *Accessibility*-Verstoß gewertet. Marx (2011) bestätigt ebenfalls, dass die Auflösung von Komplexanaphern im Gegensatz zu den direkten Anaphern, aufgrund der gleichzeitigen Verlagerung der Referenzebenen, Komprimierung und Einführung neuer Referenten einen höheren kognitiven Aufwand verlangt. Arnold (2001) zeigt im Sinne der *Expectancy Hypothesis* eine stärkere Präferenz für Antezedentien mit der *Goal*- als für diejenigen mit der *Cause-/Source*-Rolle.

⁵³ Die Zugänglichkeit einer Repräsentation lässt sich laut Schwarz-Friesel (2001) als ein Kontinuum vorstellen: von den fokalisierten über aktivierte und semiaktivierte zu deaktivierten Einheiten. Diese Klassifizierung beruht einerseits auf der von Sanford/Garrod (1982, zit. nach ebd.) postulierten Unterscheidung zwischen dem expliziten und dem impliziten Fokus bzw. zwischen dem Fokuskern und -umfeld (Busse 1992). Andererseits

(Heusinger 2007: 128ff.); (3) der Topikalitätsstatus, die Fokalisiertheit und Diskursprominenz, als Erwartung bezüglich der Lebensspanne und Dynamik in der Extension und Variabilität des Diskursreferenten und auch bezüglich seiner illokutiven Einbettung, bzw. die Erwartungen der referentiellen und thematisch-illokutiven Progression (Klein/Stutterheim [1992], Grommes [2005]); (4) die temporale und konzeptuelle Distanz sowie syntaktische Ähnlichkeit zwischen dem Anker und der Anapher, die Kongruenzverletzung sowie die syntaktisch-semantische Komplexität, der Grad der Überlappung der Argumentstruktur oder die Verletzung der erwarteten Konstanz der semantischen Rolle (Sanders/Canestrelli 2012), (5) das aktuelle *Resolution*-Modell bzw. die *Resolution History* (Wunsch 2010), die sich als „discourse factor“ und pragmatische Erwartung (Rohde 2008) manifestiert oder aktuell sedimentierte Auflösungspräferenzen und individuelle „tracking mechanism“ (Du Bois 1980) verkörpert.

Besondere Beachtung in der Fremdsprachendidaktik verdienen *indirekte Anaphern* oder „bridging anaphora“ (Irmer 2011: 66), Anaphern mit diskontinuierlichen Antezedentien sowie metaphorische und Komplexanaphern, die sich von der Kernfunktion *Referenzidentität* entfernen und funktional verselbstständigen und mit sich hohe Verarbeitungskosten tragen, zumal ihre Antezedentien komplexe propositionale Strukturen oder Antezedensfelder darstellen und sich als „progressive or moving anaphors“ verhalten (Schwarz-Friesel 2007, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Schwarz-Friesel (2000a; 2007) ein Kontinuum der Anaphorik indirekter Art unterschieden, beginnend mit semantisch basierten, über konzeptuell basierte bis hin zu inferenzbasierten Typen der indirekten Anaphern. Die Komplexanaphern (KA) werden in Anlehnung an Schwarz-Friesel (2000/2007), Consten et al. (2007) und Marx (2011) als rezeptiv herausfordernde, progressive Anaphern verstanden, die eine Erweiterung durch eine evaluative Komponente, einen Wechsel zu generischer, abstrakter *Type*-Referenz sowie eine Änderung des syntaktischen und konzeptuellen Status mit sich bringen. Bei den KA findet eine Kondensierung von komplexeren referentiellen Strukturen statt, eine rhematische Erweiterung durch metadiskursive Spezifizierungen, illokutive, diskursorganisatorische und metakommunikativ evaluative Funktionen, sodass in Anlehnung an Marx (2011: 97) zwischen Sachverhalts-, Meta- und neutralen Komplex-

beruht es auf der Unterscheidung von Prince (1981) *evoked (textually, situationally), unused, inferable, brand-new* sowie auf Ariels (2001) *Accessibility Marking Scale*. Eine wichtige Ausdifferenzierung ist von Prince (zit. nach Ariel 2001) zwischen „discourse-old“ vs. „discourse-new“ einerseits und „hearer-old“ vs. „hearer-new“. Gundel et al. (1993) postulieren außerdem eine „giveness hierarchy“ und bestimmen neben Kategorien wie *fokussiert* und *aktiviert* auch Kategorien wie *bekannt, anhand seiner Einzigartigkeit erkennbar, referentiell, erkennbar aufgrund seiner Zugehörigkeit zum Type*.

anaphern (KA) unterschieden wird. Dabei lassen sich die Sachverhalts-KA weiter in Kategorien bewahrende und Kategorie modifizierende KA und die Meta-KA in die meta-diskursive, epistemische, evaluative und illokutive gruppieren. Die neutralen KA eröffnen einen besonders breiten Interpretationsspielraum und verlangen starke pragmatische Anreicherungsprozesse. Der kognitive Aufwand bei einer Meta-KA ist im Vergleich zu Sachverhalts-KA signifikant höher und bei einer illokutiven und der neutralen KA aus der L2-Perspektive besonders ausgeprägt.

1.4.4. Die Herausforderungen des Satzverstehens in L2

“Sentence processing is a complex cognitive task that involves lexical access, structure building, semantic composition and discourse integration” (Omaki/Schulz 2011). Die Problematik des Satzverstehens in der Fremdsprache lässt sich adäquat nur – bei der gleichzeitigen Beachtung der Spezifika der kontextualisierten *Online*- und *Offline*-Verarbeitung – im Sinne einer inkrementellen und pragmatischen Syntax und im *Interface* der Verarbeitungsuniversalien mit den sprachspezifischen („L1-syntactic accent“, McWhinney 2002), Lerner-Hypothesen- und Spontangrammatiken (Kaiser/Peyer 2011)⁵⁴ verstehen, im aktuellen *Interim* und anhand der individuellen „*Parsing*-Geschichte“ des Rezipienten (s. *Linguistic Tuning Hypothesis*), vgl.

„[The analysis of] a „sound-less“, „growth-less“ and „contextless“ single sentence [is] inevitably misleading [and requires] a dynamic, incremental syntax, that considers pragmatic motivation and optimizing of syntactic structure building, by achieving (a) the meaningful/expressive proposition (b) as quickly as possible with minimized structure building effort (quickly, simply, unambiguously).” (Kiaer 2014: 4, 69, 115)

Aufgrund des akkommodierenden Charakters des *Parsers* kann die syntaktische Kompetenz als prozedurale Kompetenz nur aus der *Online*-Perspektive und als pragmatische Syntax (Kiaer 2014) beschrieben werden. Die Analyse des Satzverstehens muss deswegen an der Schnittstelle *Pragmatik–Syntax* ansetzen und die Prozesse der Herausbildung des Textweltmodells, die Kontextualisierungsprozesse und die aktuelle Sedimentierung der Verarbeitungsstrategien berücksichtigen.

In der nicht besonders langen Forschungsgeschichte zu diesen Phänomenen – die mit den seriellen, autonomen Modellen (Ferreira/Clifton [1986]; Frazier [1987, 1989]; Mitchell [1987]; Ferreira/Henderson [1990]) beginnt und sich über parallele, stark und schwach

⁵⁴ Kaiser/Peyer (2011: 78) zeigen, wie die eingesetzten *Parsing*-Strategien beim Lesen in fortgeschrittenen Erwerbsstadien einer Fremdsprache ein komplexes, variables Gemisch von fremd-, lerner- und erstsprachlichen Strategien darstellen, deren spezifische Interaktion wichtige Auswirkungen auf das L1-System hat.

interaktive Modelle (Boland/Cutler [1996], Marslen-Wilson/Tyler [1987, 1980]; Crain/Steedman [1985]) zu hybrid interagierenden, „multifaktoriellen“ Parsern (Kaiser/Peyer 2011: 43) entwickelt – wurden zahlreiche allgemeine Prinzipien aufgedeckt, die die Modalität des *Parsers* in *Garden-Path*-Konstellationen darstellen, aber entkontextualisiert und oft ohne Berücksichtigung unterschiedlicher Herausforderungen der pragmatischen Verarbeitung auf der Diskursebene.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird eine hybride, integrative Vorstellung eines interaktiven *Parsers* vertreten, der in authentischen rezeptiven Konstellationen in seiner variierenden Interaktivität beobachtet wird. In Anlehnung an Kampen (2001) wird von einem akkommodablen, flexiblen System ausgegangen, das die Intensität und Qualität der Interaktion je nach aktuellen prozessualen Diskurs-Anforderungen variieren kann, die syntaktischen Universalien, erwerbsspezifischen Strategie-*Cluster* und die im Interim stets aktualisierenden Verarbeitungspräferenzen hybridisiert: Rezipienten verfügen über unterschiedliche syntaktische Strategien, die – je nach Frequenz, Interim-Dynamik und aktuellen Konstellationen im Konstruktikon und zur Aufrechterhaltung der optimalen prozessualen Belastung – amalgamiert werden und wie in einem Wettbewerb der sich stets aktualisierenden Verarbeitungsmuster je nach ihrer Zuverlässigkeit und Validierungsdynamik (*Competition-Modell*) genutzt werden, zwischen einer nominal- und einer verbalgeleiteten Orientierung und einer schwachen und starken Interaktion des *Parsers* pendelnd. Das Satzverstehen wird als pragmatisch geleitete Interaktion unterschiedlicher Prinzipien des deklarativen, prozeduralen und metasyntaktischen Wissens im *Interface* der Syntax, Pragmatik und Semantik betrachtet.

An dieser Stelle wird ein Überblick wichtiger, empirisch belegter *Parsing*-Strategien gegeben, die den Ausgangspunkt der Analyse des hybriden *Parsers* in der vorliegenden Arbeit darstellen. Neben dem bereits im Kapitel 1.2. erwähnten *Cue-Competition-Modell* und den Prinzipien der Konstruktionsgrammatik wären folgende Verarbeitungsprinzipien des hybriden *Parsers* besonders zu nennen:

(1) ***syntaktische Verarbeitungsuniversalien***, die nach VanPatten ([1996]; Lee/VanPatten [2003], zit. nach Schifko [2011: 60ff.]) im Dreierschritt der Verarbeitung, Anpassung und Restrukturierung wie folgt zu klassifizieren sind:

- (a) *the primacy of meaning principle* – Priorität der Bedeutung über die Form,
- (b) *primacy of content words principle* – Vorrang der Inhaltswörter,
- (c) *the lexical preference principle* – Vorrang der lexikalischen über die grammatischen Elemente,

- (d) *the preference for non-redundancy principle* – Vorrang der nicht-redundanten über die redundanten grammatischen Formen,
- (e) *the meaning before naming principle* – Vorrang der bedeutungstragenden über die nicht-bedeutungstragenden grammatischen Formen,
- (f) *the availability of resources principle* – Relevanz der Einschätzung der Aufmerksamkeitsbelastung bei der Verarbeitung der redundanten oder bedeutungstragenden Formen,
- (g) *the sentence location principle* – rezeptiver Vorrang bestimmter Satzpositionen, primär bei der Satzeröffnung und sekundär am Satzende, während die Elemente im Mittelfeld nur peripher verarbeitet werden,
- (h) *the first noun principle* – nach der Verarbeitungspräferenz bekommt die erste NP im Satz den Status des Agens und der Subjekt-Rolle und die zweite den Status des Patiens und der Objekt-Rolle (die Präferenz für das SVO-Prinzip); dieses Prinzip lässt einige Abweichungen zu:
 - (h1) *the lexical semantic principle* – bei der Authentifizierung der SVO-Priorität ist die Lexembedeutung wichtiger als die Wortstellung;
 - (h2) *the event probabilities principle* – bei der Authentifizierung der SVO-Priorität ist die Ereigniswahrscheinlichkeit zuverlässiger als die Wortstellung;
 - (h3) *the contextual constraint principle* – auf die SVO-Präferenz wird im Falle einer kontextuellen Einschränkungen verzichtet.

Diesen universellen Prinzipien wird das *Prinzip der ikonischen Satzverarbeitung* (Kaiser/Peyer 2011) hinzugefügt, manifestiert als Präferenz für eine bestimmte Reihenfolge in der Verarbeitung, wie die Positionierung der *Bedingung/Ursache* vor der *Folge/Konsequenz*, des *Agens* vor dem *Patiens*, des *Subjekts* vor dem *Objekt*, des *Dativs* vor dem *Akkusativ*, des *Hauptsatzes* vor dem *Nebensatz*. Als Verarbeitungsuniversalie gilt außerdem das *Prinzip der Salienz* (ebd.), nach dem markierte, betonte Elemente (z. B. initiale und finale) bevorzugt intensiv verarbeitet werden. Das gilt genauso für das *Prinzip der flexiblen syntaktischen Analyse*, nach dem der *Parser* bei der Bestimmung der Tiefe der syntaktischen Analyse variieren kann. Dabei lässt sich ein *Competition-* oder *Race-*Modell als *Default* postulieren.

(2) *Verarbeitungsprinzipien bedingt durch die Frequenz und pragmatische Sedimentierung*

Die Häufigkeit und Stabilität eines syntaktischen Musters oder einer Verarbeitungsstrategie korreliert mit dem Grad ihrer kognitiven Verfestigung sowie mit ihrer Produktivität und Abstraktheit, wobei die Frequenz des *Types* die Produktivität determiniert (Ellis 2003, 2002):

Je abstrakter und gegen modusbedingte Schwankungen resistenter syntaktische Muster sind, desto mehr gelten sie als rezeptive *Defaults*, wobei nicht nur die *Token-* oder *Type-Frequenz* relevant ist, sondern die Prozedur, aus den *Token Types* herauszubilden, multifunktional zu vernetzen, Analogien zu bilden/inhibieren bzw. das Vernetzungspotenzial, die Zuverlässigkeit der Prozedur sowie ihre Resistenz gegen Abweichungen. Die syntaktischen Muster können den Grad ihrer Abstraktheit, ihre Granularität, Dekomponiertheit und ihren Status im Grammatik-Lexikon-Kontinuum ändern⁵⁵. Sie können dabei als Prozedur oder als *tags* oder aber als Teile einzelner Lexemeinheiten gespeichert werden – s. das Prinzip der lexikalischen Stärke von Konieczny et al. (zit. nach Giesecking 2000: 136), was unter anderem durch die Frequenz und die lexikalische Kategorie bedingt sein kann (*Statistical Lexical Category Module* in Crocker et al. 2002)⁵⁶.

In Anlehnung an *Optimized Frequency Constraint* (Giesecking 2000: 124) werden im Sinne einer mentalen Statistik die Frequenzen von Lizenzierungs- und Wortstellungsmustern sowie Phrasenanbindungspräferenzen gespeichert, bzw. es etablieren sich erfahrungs- und frequenzbasiert Präferenzen für bestimmte syntaktische Lesarten. Dabei wäre es zu beachten, dass die Frequenzparameter wegen der spezifischen Erwerbsdynamik auf bestimmte Spracherwerbsphasen beschränkt sein können (ebd. 72). Außerdem könne nach Giesecking (2000: 130) der Abstraktionsgrad der mentalen Statistik unterschiedlich hoch sein, weswegen es unmöglich sei, nur frequenzbasiert Vorhersagen zu machen, ohne den Grad der pragmatischen Verankerung, die interne Dynamik im Konstruktikon und die *Input-Output-Vergleiche* zu berücksichtigen sowie die Prozesse der zunehmenden Abstrahierung und Analogisierung. Besonders hervorgehoben wird die Frequenz der Argumentstruktur (MacDonald et al. 1994: 142) sowie die Erweiterung mit pragmatischen Informationen bzw. die Herausbildung von pragmatischen *Tags*. Darüber hinaus sollten die Prinzipien des *Bootstrappings* (Wonnacott et al. 2008) berücksichtigt werden sowie die Relevanz des distributionellen

⁵⁵ “Once the procedures at any phase become automatized (...) learners step up to a metaprocedural level, which generates representational change and restructuring, [so that the psychological complexity of a structure is dependent on the degree of reordering and rearrangement of linguistic material involved in the process of mapping underlying semantics onto surface forms [that is also permanently in state of flux].” (Pienemann 2003: 681, 685)

⁵⁶ Viele Studien zeigen, dass LN die syntaktischen *Cues* auch bei der Worterkennung nutzen können: “The results (...) show that syntax may be transferred before semantics in the auditory processing of sentences of a closely related L2. (...) [S]yntactic transfer may depend in part on the cognate status of function words such as articles.” (Oliver et al. 2012: 852)

Lernens, wo die Stabilisierung des Musters durch Transferier- und Akkommodierbarkeit in unterschiedlichen Einbettungen die Voraussetzung darstellt.

Das Prinzip der Frequenz steht im Zusammenhang mit dem *Prinzip des Mustervergleichs* im Rahmen der ATN-Modelle (Kaplan [1972]; Wanner/Maratsos [1978], zit. nach Schwarz [1992]), nach denen die aktuelle Satzanalyse als Analogie auf der Vorlage der bestehenden Muster erfolgt. Besonders zu berücksichtigen wären deswegen die Mechanismen der Aktualisierung des Konstruktions (Ellis 2002) sowie die Prinzipien der Regelbildung, Analogisierung und Akkommodierung der Regel. In bilingualen Konstellationen ist die Interim-Dynamik besonders relevant (Fernandez 1999: 230), denn mit zunehmender Lerndauer kommt es zu einer immer dynamischeren Amalgamierung und Hybridisierung der syntaktischen Prozeduren und Muster im *Interim* mehrerer Sprachen.

Nach dem *Cue-Competition*-Modell (s. Kapitel 1.2) variieren Lerner in den Verfahren des *Cue-Clusters*, der *Cue-Validierung* und bei der Nutzung syntaktischer Indikatoren. Bei den *Cue-Konflikten* müssen die negativen Effekte im Nachbarschaftsnetzwerk berücksichtigt werden, wenn die verwandten Einheiten andere Funktionen haben (Ellis 2002). In diesem Zusammenhang verdienen multifunktionale und Strukturen mit (negativen) Analogiepotenzialen besondere didaktische Aufmerksamkeit.

(3) Prinzipien der Verarbeitungsökonomie⁵⁷

Diese Prinzipien verkörpern die grundlegenden Verarbeitungsmechanismen: Berechnung der ökonomischsten Lesart mit den niedrigsten Verarbeitungskosten, der starken Relevanz und Informativität (Pickering/Traxler/Crocker 2000) und Ökonomie des *Interfaces* (Hopp 2007) sowie ohne Reanalysekosten (Strube/Hahn 1999)⁵⁸.

Damit hängt auch das *Prinzip der proaktiven Meidung der Abkapselung des Parsers* (Just et al. [1992], zit. nach Kampen [2001: 68]) zusammen, als Auswahl jenes Verarbeitungsrhythmus, der ein optimales *Interface* unterschiedlicher Verarbeitungsmodule ermöglicht und potenzielle Störungen meidet, bzw. die Fluenz und Effizienz sichert. Unter dem Prinzip der

⁵⁷ Friederici ([1995], zit. nach Fiebach [2001]) berechnet kognitive Fenster für einzelne Verarbeitungsphasen: die Phase des initialen *Parsings* (Worterkennung, Bestimmung der Kategorie) ereignet sich im kognitiven Fenster zwischen 150 und 200 ms; der nächste Preessuierungsschritt – 400 ms – ermöglicht eine strukturelle Analyse, Verlinkung mit lexikalischen Informationen und Bestimmung der thematischen Rolle; in der dritten Phase – 600 ms – erfolgt der Prozess der Reanalyse und Reparatur.

⁵⁸ Unterschieden werden (zit. nach Terauchi [2011] und nach Frazier/Rayner [1982]) *Forward-, Backward- und Selective Reanalysis*, bzw. je nachdem, in welcher Qualität (ganzheitlich, selektiv) und Verarbeitungsreihenfolge (vorwärts-/rückwärtsgerichtet) sowie mit welchem Ausgangspunkt (Äußerungsbeginn, ambige Stelle) die Reanalyse stattfindet.

Verarbeitungsökonomie wird auch das *Prinzip der proaktiven Inhibierung oder Meidung von Ambiguitäten* (Kiaer 2014: 115) sowie das *Prinzip der Lokalität* (Kaiser/Peyer 2011: 45) subsumiert. Das *Prinzip der Inkrementalität und der Serialität* wird als das Prinzip der Nähe vom Zusammengehörigen verstanden (Kiaer 2014: 115). Zur Optimierung der Verarbeitungsökonomie etablieren sich außerdem gewisse Präferenzen, wie die zum *High-Attachment*: Bei syntaktisch ambigen Strukturen wird die Anbindung an eine Verbalphrase gegenüber einer Nominalphrase bevorzugt bzw. die Lesart eines Komplementsatz gegenüber der Lesart eines Relativsatzes (Ferstl/Flores d'Arcais [1999], zit. nach Kampen [2001: 45]). In diesem Zusammenhang sollte auch das *Prinzip der Nutzung der Priming-Effekte* genannt werden (Kampen [2001: 68]; Salamoura/Williams [2007], McDonough/Trofimovich [2009]). Strukturelle *Primings* bestätigen sich bei Hartsuiker et al. ([2008], zit. nach Shin/Christianson [2011]) als langlebig und wichtig für die Prozesse des impliziten Lernens.

Je mehr sich KZG-Kapazitäten und *Bottom-Up*-Routinen verfestigen (Juffs 2006), desto mehr ist der Parser für die Prozesse der Reanalyse und die Ambiguitäten offen bzw. entwickelt sich von einem mehr seriellen und parallelen zu einem interaktiven Verarbeitungsmodus. Die Verarbeitungskapazitäten beziehen sich dabei aber nicht nur auf die Dichte oder Anzahl der Informationen, die der Rezipient über längere Zeit aktiv parat halten und verarbeiten kann oder ob er seine *Points-of-Decision* verschieben kann, sondern auch auf die Anzahl der Ambiguitäten, die der Parser gleichzeitig bearbeiten kann (Gibson [1990], zit. nach Carpenter et al. [1994]) und insbesondere in der Koordinierung der Mechanismen der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitung, denn:

“Low span readers produces significantly more elaborations of individual sentence than high span readers, they face a trade-off between constructing a globally coherent passage representation and maintaining local sentence-to-sentence coherence. Some low span readers commit themselves to a particular interpretation early in the passage and force the remaining text to fit into it.” (Carpenter et al. 1994: 1087)

Zur Intensivierung der Verarbeitungsökonomie müssen auch *Sentence-Wrap-Up*-Prozesse (Just/Carpenter [1980], zit. nach Giesecking [2000]) berücksichtigt werden, als Schritte des Abgleichs der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Analyse zur Transformation der Proposition in eine tiefenstrukturelle Repräsentation, die zusätzliche kognitive Ressourcen verlangen.

(4) Prinzipien im Interface Syntax–Semantik

Die im Folgenden dargestellten Prinzipien fokussieren die Interaktion der syntaktischen und semantischen Verarbeitungsmodule bzw. ihre Serialität oder Parallelität und die *Interaktivität*

des Parsers. Dargestellt werden zuerst die *Syntax-First*-Annahmen, anschließend parallel-interaktive und zuletzt semantisch basierte Annahmen.

Als erstes zu nennen wäre das in der Tradition der seriellen Modelle entwickelte (A) *Prinzip des „preliminary phrase packager, first und second pass parsing“* (nach der *Garden-Path*-Theorie von Rayner/Carlson/Frazier 1983), bekannt auch als das *Syntax-First*-Modell. Nach der Phase des seriellen Strukturaufbaus (der Phase der Knotenbildung), in der eine mentale Repräsentation der „primary structural relations“ aufgebaut wird, wird in der zweiten Phase die Struktur nach der semantischen Interpretation und pragmatischen Anreicherung nach Bedarf reanalysiert. Die zentralen Prinzipien der syntaktischen Verarbeitung sind: *Minimal Attachment, Late Closure, Minimal Chain Principle, Revision as Last Resort Principle, Prinzip der lexikalischen Filter* (Frazier 1987), nach dem die lexikalischen Informationen erst zur Überprüfung der syntaktischen Analyse genutzt werden.

Nach dem späteren *Tagged Serial Model* (Frazier [1978], zit. nach Mitchell [1994: 380]) nutzt der Parser *Tags*, die ihm bei der Reanalyse der ambigen Sätze helfen, suspendiert aber seine *Default*-Prozeduren in den Ambiguitätsregionen (ebd. 387). Weitere empirische Belege haben allerdings gezeigt, dass manche Rezipienten in ambigen Konstellationen nach semantischen Prinzipien verarbeiten, weswegen ambige Positionen sogar schneller verarbeitet werden (Mitchell 1994). Die vorliegende Arbeit wird zeigen, dass der *Parser* inkonsistent sowohl eine syntaktische als auch eine semantische Präferenz zeigt bzw. eine *Cue*-Validierung im Diskursverlauf bei der Optimierung der Interaktivität in der syntaktischen Verarbeitung nutzt.

(B) In der Erweiterung der seriellen Modelle wurden weitere Verarbeitungskomponenten postuliert (*Construal Hypothesis*, Frazier/Clifton 1996): Unterschieden werden einerseits die Prinzipien für *Primary Relations* (für die immer noch *Syntax-First*-Prinzipien gelten) und für *Secondary Relations*, die mehr von den semantischen und kontextuell-pragmatischen Prinzipien beeinflusst sind. Andererseits wird als mögliches Prinzip zur Lösung von Ambiguitäten die Hypothese *Gap as Second Resort* (Fodor 1978) postuliert, als Annahme einer Leerstelle, wenn keine mögliche Konstituente für die zu besetzende Argumentstruktur erscheint.

Erweitert wurde dies durch das *Prinzip der Referentialität* (Frazier et al. 1996: 74), nach dem es eine Anbindungspräferenz für jene Elemente gibt, die auf der Diskursebene relevante Entitäten tragen, bzw. die durch die Strategien in der Koordinierung der *Forward*- und *Backward-Looking*-Fokuse bedingt (Chambers/Smyth 1998) den *Parser* zur Befolgung einer bestimmten syntaktischen Strategie motivieren. Die Prinzipien im *Diskurs-Syntax-Interface*,

zuständig für die Referenzkohärenz und -konstanz bestimmen somit die lokale Tiefe und Intensität der syntaktischen Verarbeitung.

(C) Das Prinzip der *Delay-* (Verzögerungs-)Hypothese, *Wait-and-See*-Strategie oder das Prinzip des *Minimal Commitments* (Weinberg [1991]; Just/Carpenter [1980]; Smith/Meier/Foss [1991]; Marcus [1980], zit. nach Mitchell [1994]) besagen, dass die syntaktische Entscheidung bis zur Auflösung der Ambiguität suspendiert wird, um dadurch eine „panalty“ der bevorzugten Lesarten (Mitchell 1994) und die Verarbeitungskosten der potenziellen Reanalyse zu minimieren. Dieser Parser nutzt kein *Look-Ahead* (Weinberg 1993, zit. nach ebd.), was eine hohe Routinisiertheit, ein gutes Aufmerksamkeitsmanagement und kognitive Ressourcen voraussetzt.

Im Rahmen des strukturellen Determinismus (Gorell [1995], zit. nach Giesecking [2000: 67]) wird dagegen das Prinzip eines partiellen *Look-Aheads* postuliert, das es ermöglicht, dass mehrere Elemente bis zur Integration in die Struktur zwischengespeichert werden oder dass der Parser antizipatorisch arbeitet und somit durch Vermeidung lokaler Ambiguitäten, paralleler Lesarten oder Reanalysekosten eine effizientere Verarbeitung sichert. Die Nachteile des Modells sind das Fehlen der *Backtracking*-Operationen sowie des Ausgleichs der rückwärts- und vorwärtsgerichteten Strategien des *Parsers*.

(D) In den parallelen Modellen (Crain et al. [1985]; Altmann et al. [1988], zit. nach Mitchell [1994]) wird das *Prinzip der parallelen Syntax- und Semantikverarbeitung* und die Nutzung eines „referential supporting context“ als *Default* angenommen, sodass der Kontext nicht im Voraus die Lesart ambiger Sätze beeinflusst, sondern erst während der inkrementellen Verarbeitung oder durch Feedbacks in späteren Verarbeitungsphasen. Das führt dazu, dass die semantische und syntaktische Analyse zeitlich sehr eng beieinander liegen, wobei die Einflüsse der einen oder anderen Analyse auf das *Interface* mehr oder weniger dominant sein können, was die Stärke der Interaktion der Syntax–Semantik bestimmt.

Im Kontext des Zweitspracherwerbs handelt es sich um das *Prinzip des sukzessiv wachsenden Interfaces und bei der Synchronisierung einer Bottom-Up- und Top-Down-Orientierung*, vgl.

„in einer frühen Phase der Verbverarbeitung werden die syntaktische unabhängig von der semantischen Information verarbeitet und im Laufe der weiteren Verarbeitung wird stärker auch die semantische Information bei syntaktischen Entscheidungen berücksichtigt“ (Strohner 2003).

Genauso sukzessive entfaltet sich die Flexibilität des *Parsers* bei dem Bestimmen und optimalen Variieren in der Analysetiefe und -breite (Schwarz 1992).

(E) Hickok ([1993], zit. nach Kampen [2001: 46]) postuliert das *Trace-Prinzip* (Bever/McElree [1988]; Love/Swinney [1996]; Nicol/Swinney [1989]; Swinney/Ford/Frauenfelder/Bresnan [1988], zit. nach Marinis et al. [2005]) als Prinzip der parallelen Berechnung mehrerer Lesarten, die aber an die nächsthöheren Verarbeitungsebenen nicht weitergeleitet werden, im Sinne eines “system that is contextually constrained but lexically dominated” (MacDonald et al. 1994: 148). Das *Modell der parallelen Traces* wird von Spivey & Tanenhaus (1998) mit dem Prinzip der frequenz-, kontext- und verbsemantisch basierten Entscheidung für eine der potenziellen Lesarten erweitert.

Jurafsky ([1996], zit. nach Giesecking [2000: 93]) postuliert in seinem probabilistischen Modell das *Prinzip des Left-Corner-Parsers*, der zuerst „*bottom-up* [arbeitet] und, sobald ausreichend Hinweise syntaktischer, semantischer oder lexikalischer Natur vorliegen, zur *Top-Down-Verarbeitung* übergeht und erwartungsbasiert vorgeht“. Das Konzept eines *Left- und Right-Corner-Parsers* stellt die Grundlage der vorliegenden Arbeit dar. Die Parallelität und Interaktion der syntaktischen und semantischen Informationen kann je nach Konstellationen unterschiedlich intensiv und zeitlich verschränkt sein bzw. von der *Interface-Ökonomie* abhängen, sodass der *Parser* von einem antizipierenden, reaktiven zu retroaktiven System sowie von einem autonomen, verzögerten zu einem interaktiven Parser pendelt.

(F) *Constraint Based Models* (MacDonald/Pearlmutter/Seidenberg [1994]; MacDonald [1997]; Trueswell/Tanenhaus/Garnsey [1994], zit. nach Kampen [2001: 52]) postulieren das Prinzip einer mehr lexikalisch basierten Entscheidung als Vorlage für die Strukturanalysen, bei der auch die Frequenz des Vorkommens in einer bestimmten syntaktischen Umgebung und Verbargumentstrukturen (Potter/Lombardi [1998], zit. nach Kampen [2001: 57]) als prädominante Faktoren bei der Disambiguierung angesehen werden, wobei im Falle der Konflikte der Frequenzinformationen und Kontexteinflüsse die Frequenz einen stärkeren Einfluss auf die syntaktische Entscheidung hat.

Im *Licensing Structure Parsing* (Abney [1989], zit. nach Giesecking [2000]) erfolgt die Lizenzierung durch lexikalische Köpfe anhand des Prinzips der präferierten *Theta-Rolle*. Tanenhaus, Carlson und Trueswell (1989) heben *das Prinzip der Befolgung der Priorität der thematischen Struktur* und eine Verbzentriertheit bei der Aktivierung der syntaktischen Lesart hervor. Diese werden aber nicht als abstrakte, sondern immer als Links mit Diskursinformationen betrachtet, sodass der *Parser* jene Lesart auswählt, die der Zuordnung der thematischen Rolle entspricht, die die wenigsten Kosten hat und im aktuellen Diskurs am

wahrscheinlichsten ist (Stowe 1989). Vorgesehen werden genauso „filters“, wenn die Befolgung der Erwartung suspendiert und eine andere Strategie befolgt wird.

In Anlehnung an Grimshaw (1990) und Jackendoff (1990) (zit. nach Hopp 2007: 112) lässt sich das *Prinzip der thematischen Hierarchie* postulieren, nach dem bei der Bestimmung der syntaktischen Lesart die Argumenthierarchie der thematischen Rollen genutzt wird. Dabei zeigt sich (Kaiser/Peyer 2011: 54), dass nicht nur die Verarbeitung des Verbs eine Erwartung bezüglich der Argumentstruktur aufbaut, sondern dass die Argumente eine Erwartung im Hinblick auf das Verb aufbauen – „during sentence comprehension, the processing of nouns leads to anticipatory semantic computation of the verbs (or semantic class of verbs)” (zit. nach Kamide 2008: 652). Genauso wurde das *Prinzip der Modifizierbarkeit* (Rah 2009: 19) angenommen, nach dem die Anbindungspräferenz von der Akkommodierbarkeit des Nomens bzw. der kognitiven Flexibilität für unterschiedliche Realisierungen der NP abhängt.

Im Rahmen des *Parameterized Head Attachment* (Konieczny/Scheepers/Hemforth/Strube [1994], zit. nach Kampen [2001: 61ff.]) werden außerdem folgende Prinzipien postuliert:

- (a) *Immediate Semantic Integration Check* – Präferenz für die syntaktische Entscheidung, die eine sofortige semantische Überprüfung und Integration erlaubt,
- (b) *Head Attachment-Prinzip* – Vorrang des bereits eingelesenen, lexikalischen Kopfes,
- (c) *Preferred Role attachment* – Präferenz für die Anbindung an die zu erwartende *Theta*-Rolle und für die Lesart, die der Progressionserwartung entspricht (Ford [1986], zit. nach Kampen [2001: 64]),
- (d) *Recent Head Attachment* – Präferenz für die Anbindung an den zuletzt gelesenen Kopf,
- (e) *Lexical Strength* – bei lexikalischer Mehrdeutigkeit wird die Form gewählt, die mit dem Kontext vereinbar ist.

(G) Bei den Modellen, die die Kontextualisierung und Diskurs-Syntax-*Interfaces* beachten, wird das *Prinzip der Rezenz oder der letztverwendeten Lesart* (Gibson, Schütze et al. [1996], zit. nach Giesecking [2000: 71]) hervorgehoben, als das Prinzip der Anpassung an den Diskurs und zur Aufrechterhaltung der Konstanz auf der Diskursebene (Crain/Steedman/Altmann [1985, 1989], zit. nach Mitchell [1994: 390]).

(H) Im Rahmen der Theorien, die eine spätere Aktivierung der syntaktischen Analyse voraussetzen, postuliert das *Late Assignment of Syntax Theory* (Townsend/Bever [2001], zit. nach Xingjia Shen [2006: 49]) das Prinzip eines *Quick-and-Dirty*-Parsers, der auf der Basis von statistischen Wahrscheinlichkeiten und semantischen Assoziationen lexikalische

Kategorien analysiert, segmentiert, Köpfe identifiziert und wahrscheinliche Argumentbeziehungen etabliert, sodass es erst in den späteren Schritten zum syntaktisch vertiefenden *Checking* und *Matching* kommt. Ferreira ([2003], zit. nach White [2013]) postuliert genauso das *Good-Enough-Prinzip*, wo im rezeptiven *Interface* das Kriterium der Plausibilität und Effektivität den Vorrang vor der *bottom-up* geleiteten syntaktischen Analyse genießt. Es handelt sich (zit. nach Hopp 2007: 85f.) um eine unbewusste, automatische, pseudo-syntaktische Phase, basierend auf den kanonischen thematischen Mustern, auf Plausibilität und pragmatischen Inferenzen, nach der die Phase der syntaktischen Reanalyse folgt.

In diesem Zusammenhang postuliert auch Fodor (1998) die *Implicit Prosody Hypothesis* und das Prinzip der Aktivierung der impliziten prosodischen Semantik bei der syntaktischen Analyse. Die prosodischen Brüche und die Ausgestaltung beeinflussen die syntaktischen Anbindungspräferenzen: Je mehr prosodische Brüche, desto mehr wird das *High-Attachment* bevorzugt, je weniger Pausen, desto mehr das *Low-Attachment* (Rah 2009: 15). Im L2-Kontext müssen die Einflüsse des „perceptual foreign accent“ (Strange [1995], zit. nach Schoemaker [2010: 260]) besonders berücksichtigt werden, als perzeptive „Defizite“, die syntaktische Verarbeitungsprinzipien erheblich beeinflussen können, obwohl auch immer mehr Studien diese Annahmen widerlegen und zeigen, dass L2-LN in der Lage sind, die prosodischen *Cues* als Mittel der syntaktischen Disambiguierung und als Anbindungindikator zu nutzen (Schoemaker [2010]; Fernández [2010]; Reichle [2010]; Hwang/Schafer [2006]).

(5) Prinzip der Predicate Proximity (Gibson [1994]; Gibson, Schütze et al. [1996], zit. nach Giesecking [2000])

Es handelt sich um die sprachtypologisch bedingte Distanz zwischen dem Verb und Argument (*verb-early* vs. *verb-late languages*, s. Jackson 2010) und die dadurch etablierte Präferenz des Prozessors für den Strukturaufbau, bei der Nutzung der Verbsemantik und der Synchronisierung der antizipatorischen und Revisionsstrategien. Die Internalisierung des Verbs erweist sich als wichtiger Erwerbsindikator, denn „Verben sind eine Schnittstelle, deren Beherrschung die Integration semantischer und syntaktischer Komponenten [und die Koordinierung der statischen und prozeduralen Frameelemente] erfordert.“ (Behrens 1999: 33, 46). Die Nutzung der Argumentstruktur und die Ausprägung der Verb-Orientierung bei komplexen und ambigen Strukturen hängt tiefst mit der produktiven Kompetenz (Francis et al. 2002: 331) sowie mit den pragmatischen Kompetenzen zusammen.

Während in der deutschen Sprache eine Präferenz für den höchsten Anbindungspunkt bzw. *High-Attachment* – genauso wie in der bulgarischen, serbokroatischen, französischen,

griechischen, polnischen Sprache (Rah 2009) – vorherrscht und für die statischen Positionen des Verbs, aber zugleich auch für die Verbseparation und -distanz sowie pragmatisch bedingte Variationen in der Verbprojektion, sind andere Sprachen durch eine Präferenz für den dritten höchsten Anbindungspunkt bzw. *Low-Attachment* (Englisch, Spanisch) gekennzeichnet (Giesecking 2000: 72) und eine stabile Positionierung des Verbs, die zu einer Sedimentierung der syntaktischen Erwartung zu einem spezifischen Verarbeitungsmuster bei den nominalen und verbalen Einheiten führt.

Es lassen sich allerdings immer mehr empirische Belege finden, die diese einfache Klassifizierung der Sprachen in *Low-/High-Attachment* problematisieren, sodass (zit. nach Rah 2009: 14) zahlreiche Studien auch eine *Low-Attachment*-Präferenz für Deutsch zeigen (Augurtzky [2006]; Murray/Rahmann/Heydel [2000]) oder aber, dass LN aus einer Sprache mit der *Low-Attachment*-Präferenz auch *High-Attachment*-Präferenzen zeigen können, die ihrer L1 widerspricht (Papadopoulou/Clashen [2003]; Marinis et al. [2005]; Sato/Felser [2007]). Die Präferenzen für ein *High-* oder *Low-Attachment* können von der aktuellen prozessualen Belastung, von der Ausprägung der Verb-Orientierung oder von der Belebtheit und der Semantik der NP abhängen (Dinçtopal-Deniz 2010: 46). Genauso relativiert sind die Hypothesen zu syntaktischen Präferenzen, bedingt durch die sprachtypologisch und pragmatisch bedingte Wortstellungsrigidität (Rah 2009: 15), durch die Links-/Rechtsverzweigungsdynamik oder die Erwartungen in der Verarbeitung nach dem Muster SVO/OVS/VSO/OV (Jackson [2010]; Kaiser/Peyer [2011]).

„The difference between L1 and L2 processing is gradual rather than fundamental. A theory of L2 processing thus has to account for a gradual development between stages of proficiency, be it towards less L1 influence, towards deep rather than shallow syntactic processing, more involvement of the procedural memory system or more automatic processing (...), depending on age, proficiency, L2-exposure, recency” (Rah 2009: 39f.).

Die Herausforderungen für das Satzverstehen in L2 – betrachtet in der spezifischen Verarbeitungshierarchie von Pienemann (1997) – ergeben sich einerseits aus der L1-bedingten Profilierung des Prozessors beim *Clustern* unterschiedlicher Verarbeitungsprinzipien und bei der Validierung der syntaktischen *Cues*, aus den objektiv unterschiedlichen (und durch die subjektive Erfahrung „verzerrten“ Vorstellungen von den) sprachtypologischen Spezifika (Kaiser/Peyer 2011: 73) sowie aus den negativen Analogien oder Regel-bildenden Verfahren und der aktuellen *Interim*-Dynamik; andererseits sind das die verarbeitungsökonomischen und Einschränkungen des „phonological loops“, die wahr-

nehmungsbedingten (*L1-accent*) sowie die Probleme in der Segmentierung (Kaiser/Peyer 2011: 58) und „allocating the resources efficiently“ (Rah 2009: 31, 33). Die syntaktische Verarbeitung in L2 ist durch eine „*Shallow-Verarbeitung*“ (Felser/Roberts [2007]; Marinis et al. [2005]; Felser et al. [2012, 2015]) charakterisiert, die sich im Sinne der *Interface Hypothesis* (Sorace/Filiaci 2006) in den eingeschränkten *Interfaces* bei der Koordinierung der syntaktischen, semantischen und diskurspragmatischen Verarbeitungsmodule manifestiert. Infolge einer eingeschränkten kognitiven Fluenz und starker – das L2-Selbst schützenden – Mechanismen ergeben sich für L2-LN besondere Schwierigkeiten mit externen *Interfaces*⁵⁹; die syntaktische Verarbeitung in L2 ist oberflächlich und die syntaktischen *Cues* gelten als weniger zuverlässig als die semantischen Plausibilisierungsprinzipien (Felser/Roberts 2007).

Auch wenn die L2-LN syntaktische Informationen gut erwerben, werden sie in der *Online-Verarbeitung* nicht genutzt, vgl. dazu die Diskrepanz zwischen dem deklarativen und prozeduralen Wissen, im Kontext des deklarativ-prozeduralen Modells von Ullman (2005). Bei der Anwendung der *Bottom-Up*-Strategien neigen L2-LN zur übertriebenen Befolgung der strukturellen Prinzipien wie *Late Closure* (Rah 2009: 25), haben frühere *Points-of-Decision*, sind rezeptiv nicht resistent gegen multifunktionale Einheiten und haben keine Strategien für die Reanalyse, Revision und das *Sentence-Wrap-Up*. Signifikante Unterschiede im Vergleich zu L1-Rezipienten zeigen L2-LN in den Prozessen der Reanalyse und Reparatur durch eine starke semantische Persistenz (Sturt 2007, zit. nach ebd.):

„It is possible that upon encountering the syntactic disambiguation, L2 speakers are more likely than native speakers to “attach anyway” (i.e., to force the ambiguous noun phrase into the current representation; see Fodor & Inoue, 2000) or to apply a local repair strategy (Konieczny et al., 1994) and then carry on processing without performing the necessary structural revisions.” (ebd. 15)

Der *L2-Parser* bewegt sich sukzessive aus einer *Good-Enough*-Orientierung zu einer parallelen und zu einer *Syntax-First*-Phase, aber in aufwendigen Verarbeitungsfällen kommt es auch bei fortgeschrittenen LN notwendigerweise zum „Zurückfallen in frühere Stufen [der primär semantisch basierten Verarbeitung] oder zur primären Orientierung nach *Default-Strategien*“ (Farke 1994: 233) bzw. zur Orientierung nach rezeptiven Plausibilisierungs- oder syntaktischen Universalien. Viele Arbeiten belegen – der *Shallow-Hypothesis* widersprechend – eine rezeptive Sensibilisiertheit der LN für die Nutzung der verbalen Argumentstruktur (Rah/Adone [2010]; Rodríguez [2008]; Juffs [1998]; Aldwayan et al. [2010], Omaki/Schulz [2011], Chen [2006]) und qualitativ ähnliche Nutzung der Strategien wie bei Muttersprachlern

⁵⁹ Die Unterscheidung zwischen den internen (Syntax-Semantik/-Morphologie) und externen syntaktischen *Interfaces* (Syntax-Pragmatik/-Diskurs) stammt von Sorace und Serratrice (2008, zit. nach Wilson 2009).

– bei der Postulierung der Mittelfeld-Insel, Befolgung der syntaktischen *Gapps* (Rodríguez [2008: 115], Aldwayan et al. [2010], Omaki/Schulz [2011]). Es konnten darüber hinaus wichtige Zusammenhänge mit den kognitiven Stilen festgestellt werden: Bei analytischen LN zeigt sich beispielsweise, dass sie in den initialen Phasen und länger als andere LN übertrieben *bottom-up* und syntaktisch basiert rezipieren, während die Interaktion mit anderen Verarbeitungsmodulen erst später intensiver stattfindet.

Rah (2009) gibt genauso Belege, die der *Shallow-Hypothese* und der des deklarativen und prozeduralen Modells von Ullman (2005) widersprechen, denn „learners processed deep syntactic structures in the same way as native speakers“ (Rah 2009: 160). Rah zeigt in ihrer Studie außerdem ein unterschiedliches Verhalten der LN in den *Online-* und *Offline-*Konstellationen, was auf modusbedingte Strategie-Cluster hindeutet, genauso wie auf die sukzessive Befreiung von den Transfers aus L1: Die LN sind in der Lage, die Informationen der Verb-Frames und tiefensyntaktische Strukturen zu nutzen, verzichten aber auf diese Strategie in den Konstellationen intensiverer prozessualen *Loads* (Rah 2009: 130f.). Mit der Entwicklung der prozessualen Kompetenz wird einerseits der sukzessive Erwerb der Reparatur-/Reanalyse-Strategien beobachtet und andererseits die Entwicklung der Kompetenz zur parallelen Berechnung mehrerer möglicher Lesarten sowie zur *Syntax-First*. Die L2- ist mit der L1-Kompetenz qualitativ ähnlich, aber bedingt durch die prozessualen *Loads* mit komplexen und pragmatisch unbeständigen Strukturen kommt es zur Reprioritätisierung der Strategien und zu einer Auswahl jener ökonomischen, die sich als prädominant semantisch und durch Plausibilisierungsstrategien regiert manifestieren.

L2-LN nutzen außerdem nicht immer einfache L1-Transfers: In bestimmten Kontexten hat L1 einige Verarbeitungseffekte, in anderen werden authentische L2-Routen in der Verarbeitung genutzt (Roberts [2007]; Papadopoulou [2005]), vgl.

“In cases where the learners are under pressure, they are led to use an L1 verb placement routine and under more favorable conditions the same learners are perfectly capable of producing correct embedded clauses.” (Sharwood-Smith/Kellerman [1989], zit. nach Bourdages [1991: 90]).

Die L1-Transfers bei der syntaktischen Verarbeitung nehmen mit steigender L2-Kompetenz generell ab (Chen 2006) und ändern zugleich ihren Charakter. Viele Studien weisen darüber hinaus auf die Einflüsse der syntaktischen Strategien in der dritten Sprache (Papadopoulou/Clahsen 2003) auf diejenigen der zweiten Sprache hin, bzw. die Nutzung einer anderen Fremdsprache als der Referenzsprache bei Analogien oder Amalgamierung von syntaktischen Regeln.

Die Intuition der Sprecher bezüglich der Prototypikalität und die Hypothesengenerierungskompetenz müssen dabei besonders berücksichtigt werden, bzw. das syntaktische Metawissen und die Mechanismen einer Spontangrammatik (Kaiser/Peyer 2011: 73). „L2 learners analyze L2 input using parsing routines unsuitable for the L2, they may fail to make the correct hypothesis about the L2 grammar” (Dussias 2003: 554), weswegen LN beim Aufbau von Hypothesen und ihrer Revision didaktisch nicht geleitet, sondern begleitet werden sollten. „Der Grad der Bewusstheit und Fehler-Sensibilisierung [bzw. die aktuelle Fehler-Kultur] bestimmen syntaktische Entscheidung, was genauso bei der Analyse des syntaktischen Verhaltens berücksichtigt werden muss“ (Rah 2009: 162).

Die Verankerung der syntaktischen L2-Muster ist durch „die gelernte Aufmerksamkeit“ (Kaiser/Peyer 2011: 67), durch die dynamisierenden Einflüsse der *Input-Output-Vergleiche*, durch die eingeschätzte kommunikative Effektivität und die Auswirkungen auf das *L2-Selbst* bedingt sowie durch die *Noticing*-⁶⁰ und Analogiekompetenz und die Kompetenz zur Regelaktualisierung. Ein Forschungsdesiderat stellen die *Intake*-Strategien sowie spezifische Interim-Prinzipien dar, die in unterschiedlichen *Interfaces* hybridisiert werden.

In der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache geben Kaiser/Peyer (2011) einen wichtigen Überblick über die niveauübergreifenden und -spezifischen rezeptiven Schwierigkeiten der frankophonen und italophonen DaF-Lerner und bestätigen, dass der „Kontrastivität im Sprachsystem keinesfalls die einzig entscheidende Rolle (...) zukommt“ (Kaiser/Peyer 2011: 359). Sie weisen in ihren Studien auf folgende rezeptive Herausforderungen in der syntaktischen Verarbeitung hin:

- (1) die Erhöhung der Komplexität und der Anzahl der Argumente, die strukturellen Ambiguitäten, Probleme in der Koordinierung der proaktiven und retroaktiven Kohärenzorientierung sowie der Prinzipien für nominal und verbal regierte Einheiten;
- (2) die Verletzung der *Default*-Reihenfolge (z.B. bei HS/NS) sowie bei linksverzweigenden Strukturen und beim Wechsel von einer Links- zur Rechtsverzweigung;
- (3) die Negation in Distanzstellung und in erster Linie bei der Postponiertheit, was auf die problematischen Revisionsaktivitäten und eine Unsicherheit hindeutet, auf welcher Ebene die Reparatur erfolgen soll;

⁶⁰ Wichtig hervorzuheben wäre der Einfluss der syntaktischen *Noticing*-Kompetenz auf die Qualität des *Intake* und weitere Erwerbsprozesse: “The parsing mechanism as a filtering device between available linguistic evidence (the input) and that which will be integrated into the learner's system (the intake). The nature of the intake will therefore largely depend on the ability of the parser (...).” (Bourdages 1991: 89)

- (4) die OVS-Stellung, insbesondere wenn das Agens nicht belebt und das Objekt im Vorfeld strukturell komplex ist oder das Mittelfeld durch zusätzliche Eximatoria belastet ist;
- (5) die Ambiguität der semantischen Rollen und der syntaktischen Funktion, bei pragmatisch bedingten Verletzungen der erwarteten Reihenfolge der Argumente;
- (6) die Polyfunktionalität der Klammer eröffnenden Elemente (insbesondere bei *werden*) sowie die Multifunktionalität der Präpositionen;
- (7) die bevorzugte Nutzung der lexikalischen Marker anstelle von syntaktischen *Cues*;
- (8) die Intransparenz der syntaktischen Indikatoren, bei Konditionalgefügen ohne Subjunktior und im Falle des fehlenden Korrelats bei Subjektsätzen;
- (9) die Dehnung des Mittelfelds und die Verschachtelung, wobei die Satzklammer keine besondere Schwierigkeit darstellt, sondern vielmehr die syntaktische Komplexität und semantische Dichte des Mittelfelds; die Verbtopikalisierung zeigt sich – entgegen allen Erwartungen – als eine rezeptive Erleichterung;
- (10) Passivische Strukturen bestätigen sich als besondere rezeptive Herausforderung für LN, sowie die fehlende *Agens*-Angabe, die Distanzstellung von inhaltstragendem Verb und die Ambiguität der Präpositionen *von-durch*.⁶¹

Die Studie hat außerdem auf die für die vorliegende Arbeit relevante niveauspezifische Problematik hingewiesen: LN auf dem Lernniveau B2 zeigen keine signifikante Verbesserung im Vergleich zu B1, insbesondere nicht bei OVS-Strukturen und bei der Internalisierung der Satzklammer, wie es zu erwarten wäre, sondern es kommt im Vergleich zu A1 nur zu leichteren, aber nicht signifikanten Verbesserungen bei der Rezeption von Linksattributen, Passiv, Konditionalgefügen und Verbtopikalisierung. Auf dem Niveau C1 kommt es zur Verbesserung bei den Konditionalgefügen ohne Subjunktior, OVS-Strukturen und bei der Satzklammer, wobei LN immer noch Schwierigkeiten mit der Multifunktionalität der syntaktischen Elemente, den Ambiguitäten und unvertrauten syntaktischen Mustern haben bzw. keine Fortschritte in der syntaktischen Inferenzkompetenz gemacht haben, aber eine Reduzierung der lexikalischen Signalwort-Orientierung zeigen.

⁶¹ Bei Passivstrukturen wäre es außerdem notwendig, die subjektlosen Rezipienten-Passiv-Formen, die pragmatische Gewichtung des Passivs zu berücksichtigen sowie die „untypische“ Realisierung der Agens als lokale, qualifizierende Adverbialia oder Attribute. Zu beachten wäre auch die Erwerbsachse: „Ergativverben als Vorläufer sowie die OVS-Reihenfolge – Zustandspassiv – Etablierung von *werden* als polyfunktionalem Element – Phase der Übergeneralisierung – Stabilisierung und Anpassung des Systems an unterschiedliche pragmatische Einbettungen“ (mehr dazu in Wegener 1998).

Die Probleme auf diesem hohen Lernniveau lassen sich mit der ungenügenden „Resistivität“ des *Parsers* gegen die pragmasyntaktischen Phänomene sowie mit fehlenden Trainings zur Stabilisierung der *Cue*-Konflikt-Validität erklären. Auf die Relevanz der Stärkung des *Parsers* an der Syntax-Diskurs-Schnittstelle haben genauso die Studien von Sorace/Filiaci (2006), Wilson (2009) und Hopp (2007) hingewiesen, die zeigen, dass auch bei syntaktisch kompetenten LN die Rezeption durch schlechte Syntax-Diskurs-Strategien beeinträchtigt ist.

Dieser Problematik widmet sich die vorliegende Arbeit und weist auf die Relevanz der Stärkung der syntaktischen *Cues* durch eine sukzessive Sensibilisierung der Lerner für die Phänomene der äußerungsexternen Syntax hin. Die empirische Analyse wird dies bestätigen, denn je interaktiver der *Parser* die pragmatisch motivierten Abweichungen verarbeiten kann, desto stabiler sind die allgemeine syntaktische und die *Noticing*-Kompetenz, das Meta-bewusstsein und die Interaktion des *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitungsmodule. Bei der didaktischen Begleitung des Erwerbs unterschiedlicher syntaktischer Muster sollte deswegen nach der Phase der Verankerung und der Förderung der Übergeneralisierung eine Phase der diskurspragmatischen Akkomodierung der Regel zur Flexibilisierung des *Parsers* postuliert werden, wozu sich die hier thematisierten Phänomene der äußerungsexternen Syntax besonders gut eignen.

2. Radiointerviews im Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und der Gesprächslinguistik

2.1. Gesprächslinguistische Profilierung der Gesprächssorte Radiointerview

2.1.1. Allgemeine Betrachtungen zu Radiointerviews und Forschungsüberblick

Neben einer Vielzahl an populärwissenschaftlichen, erfahrungsbasiert präskriptiven und medienwissenschaftlichen Handbüchern zu (Radio)Interviews, Moderation und Sprache im Rundfunk (Häusermann/Käppeli [1986]; Pawlowski/Reinhardt [1993]; Haller [1997, 2013]; Wachtel [2000]; Volkmer [2000]; Hermann et al. [2002]; von La Roche, Buchholz [2004]; Pawlowski [2004]; Tolson [2006]; Overbeck [2009]; Rossié [2009]; Burger/Luginbühl [2014]) ist diese „dramaturgisch originäre, weit über das einfache Frage-Antwortspiel hinausgehende Darstellungsform“ (Berens 1975), die „sich in ihrem (außer-)medialen Entwicklungsprozess aus dem Mittel der Informationsgewinnung funktional verwandelt“ (Thomas 1988), verselbstständigt, hybridisiert und zu einem facettenreichen Format entwickelt hat, durch eine abwechslungsreiche Forschungsgeschichte gekennzeichnet und in mannigfaltigen text-, gesprächslinguistischen sowie soziopsychologischen Untersuchungslandschaften verortet. Die ersten Untersuchungen von (Radio-)Interviews (RI) erfolgten in den 1970er Jahren in den (Freiburger) Redekonstellationen (Berens 1975), bei Ecker et al. (1977: 18), wo sie als „Zusammenspiel von Informationsvermittlung, Meinungsdarstellung und kommunikativem Rollenspiel“ bei Dopplungen von Kommunikationssituationen im 1KK und 2KK⁶² und als paradigmatisch für andere institutionelle Sprechhandlungsmuster innerhalb der gesellschaftlichen Praxis (Doll 1979: 253) dargestellt wurden. Untersucht wurden RIs – abgegrenzt von anderen Gesprächssorten, wobei auf ihre fließenden Übergänge und internen funktionalen Ambivalenzen hingewiesen wird – in ihren funktionalen, thematischen und interaktiven Dimensionen, in erster Linie ihre Konstituenten (Zusammenwirken der Beteiligten, Medium, Thema, Personenbezüge, Rollen und institutionell bedingte Strategien), Konstellationen (situativer Rang, Zeitreferenz, Sprecher-verhältnis, Verschränkung von Text und Situation), der Ablauf (Eröffnung/Beendigung) und der Aufbau (Modalitäten der Themenbehandlung/-steuerung), diverse Mittel der Herstellung der thematisch-kommunikativen Ordnung, die Diskrepanzen in der Konsens- und Dissenserwartung, die Interviewtypen (meist nach externen Kriterien) sowie die Fülle ihrer

⁶² Doppelte Kommunikationskonstellationen beziehen sich einerseits auf die kommunikativen Bedingungen in der Relation Moderator–Gast, andererseits auf die Relation zum Publikum. Im Weiteren werden dafür die Begriffe *der erste Kommunikationskreis* (1KK) und *der zweite Kommunikationskreis* (2KK) verwendet.

Funktionen außerhalb der wissensbereitstellenden Muster, wie die Vorbild-Funktion in der Generierung und Schematisierung neuer Muster, das *Promoting* bestimmter evaluativer und Höflichkeitsstandards bzw. als Form der Werbung, Propagierung und Selbstdarstellung sowie als manipulative Meinungslenkung/-bildung in den gemeinschaftliche Identität stiftenden Funktionen zur „Belehrung, Erbauung und Ergötzung eines anvisierten Publikums“ (ebd. 1977: 39); des Weiteren wurden ihre Funktionen zur Emotionalisierung, Provozierung und Verarbeitung von Meinungsdivergenzen untersucht sowie zur gesellschaftlichen Legitimierung und evaluativen Vereinheitlichung oder zur phatischen Kommunikation und Herstellung einer parasozialen Beziehung mit dem Publikum (Ecker et al. 1977).

Analysiert als Gesprächssorte im Spannungsfeld zwischen konzeptueller Schriftlichkeit und authentischer sowie inszenierter Mündlichkeit, primärer und sekundärer Oralität (Ong 1987) werden RIs in diesen ersten Untersuchungsphasen im Kontext der additiv-pragmatischen Ansätze (mehr dazu in Schlickau 1996: 15) analysiert: Im Vordergrund standen weniger die handlungsbasierte, sondern mehr die strukturell-syntaktische und textlinguistisch basierte Ausgestaltung der Interviews (wie Satzkomplexität, -dichte und die Distribution nebensatz-einleitender Konjunktionen oder Substantive) (Berens 1975), die „Fragesignale“ (Hang 1976) und die Mittel zur thematischen, den Dialog aufrechterhaltenden und das *Turn-Taking* regelnden Dialogsteuerung (Schwitalla 1979a) sowie die Zusammenhänge der sprachlichen Ausgestaltung mit den Interviewkonstellationen. Aus diesem Grund wurden die ersten empirischen Arbeiten zu RIs von den Nachfolgern stark kritisiert, unter anderem wegen der mangelnden Repräsentativität ihrer Korpora, der fragwürdigen Generalisierbarkeit der Merkmalskombinationen, der Anwendbarkeit der Analyse Kriterien auf unterschiedliche Interviewrealisierungen, wegen der mehr strukturalistischen und *top-down* geleiteten und weniger handlungstheoretisch basierten und induktiven Herangehensweise, aber auch wegen der methodologischen Inkonsistenz, der ungenügenden Berücksichtigung der institutionellen Rahmen sowie der Vernachlässigung der authentischen Aushandlungsdynamik und der Prozessualität im Gesprächsverlauf.

In den 1980er Jahren verschiebt sich der Untersuchungsschwerpunkt auf besondere Interviewformen oder Realisierungen (im Fernsehen), wie z. B. auf die Aushandlungsdynamik der politischen Interviews (Blum-Kulka 1983), die Argumentationshandlungen in politischen Fernsehinterviews (Hoffmann 1982), auf die vergleichende Analyse der Beziehung wertenden Sprechhandlungen in Sportinterviews in der BRD und der DDR (Thomas 1988) sowie auf die Funktionen der Redeerwähnung (Schank 1989), oder auf die Strategien der Gesprächsführung

in *Phone-Ins* (Leitner 1983). Die methodologischen Prinzipien in diesen Arbeiten sind durch die Anlehnung an die theoretischen Fundamente von Ecker (1977) und Schwitalla (1979) entweder ungenügend progressiv (Thomas 1988), den diskursanalytischen Instrumentarien gegenüber skeptisch eingestellt (Hoffmann 1982: 47). In der mehr konversationsanalytischen, angelsächsischen Tradition wird primär das *Turn-Taking*-System (Greatbach 1988), die topikale Organisation und die Verwendung von *Agenda-Shifting*-Prozeduren zum Ausweichen (Greatbach 1986), das Schwanken zwischen der institutionellen Obligation und der Verfolgung eigener Ziele, Unterbrechungen, Hervorhebungen, *Challenge-Markers* (Owsley/Myers-Scotton [1984], zit. nach Weizman [2008: 6]) untersucht. Es kommt sukzessive zur Pluralisierung von Herangehensweisen und Erweiterung mit Konzepten aus der Höflichkeitsforschung, der interaktionistischen Analyse und sozio-kulturellen Ansätzen. Manchen Studien wird aber immer noch eine inkonsistente Herangehensweise und methodologische Unsicherheit vorgeworfen (Jucker [1986], s. dazu Bollow [2007: 20]).

In den 1990er Jahren kommt es (u.a. auch infolge der Änderung der kommunikativen Konstellationen im Rundfunk) zu einer deutlichen Schwerpunktverschiebung von Interviews auf *Phone-Ins*, Pressekonferenzen, Talkshows und Moderationen, wobei die politischen Interviews konstant im Fokus bleiben; im Untersuchungshorizont stehen immer mehr interaktionsbasierte und handlungstheoretische Fragestellungen, unter anderem die Analyse von „*Game in Action*“ (Clayman/Heritage 2002), die Aushandlungsdynamik in einer institutionellen Kommunikation und die Lockerung ihrer Prinzipien zur Erzielung interaktiver Nähe mit dem 2KK-Adressaten; in der konversationsanalytischen Tradition ist das immer noch die Analyse von Organisationsmechanismen (Hutchby 1991) und diverser Strategien der Gesprächssteuerung, aber auch der Konfliktvermeidung, *Image*-Pflege und -arbeit (Nowak 1994); untersucht wird vergleichend die Moderation im britischen und deutschen Rundfunk (Schlickau 1996), die Strategien zur Perspektivierung und Generierung der Meinung (Rapley/Antaki 1998), zur Inszenierung der Konfrontation (Holly 1993) und der publikumsnahen, unterhaltenden Kommunikationsereignisse (Neumann-Braun 1993) sowie die Funktionen der Frage-Reformulierung oder der thematischen Reorganisation zum Ausweichen und zur Repositionierung (Clayman [1993], Harris [1991]). Die einzelnen sprachlichen Phänomene werden immer seltener untersucht – und wenn, dann ausschließlich die Funktionen von Phraseologismen und Metaphern (Földes/ Hecz [1995]; Bischl [1997]). Gegenstand der Untersuchung sind vermehrt die perlokutive Qualität und die Effektivität von RIs, wie bei Kindel (1998), die an ihren Aufmerksamkeit und Motivation erregenden Potenzialen

(*Vividness*), *Saliency*-Effekten, *Common Ground* aktivierenden und evaluativen *Involvement*-Potenzialen, *Ear-Catcher*- und *Teaser*-Qualitäten gemessen werden sowie an ihrer Konsistenz mit Einstellungsstrukturen und Erwartungen im *Recipient Design*. Kennzeichnend für diese Untersuchungswelle ist im Allgemeinen die stabile methodologische Vorgehensweise und ein Bewusstsein für die Probleme der Interpretation, Handlungsbeschreibung, Repräsentativität und Validität der Ergebnisse, darüber hinaus eine klare Methodenverortung, die Erkennung der theoretischen Konvergenzen, eine Offenheit für Methodenpluralisierung und eine Stärkung der interdisziplinären Herangehensweise sowie durch die eine mehr induktive Form der Materialerschließung (Nowak 1994) und eine souveräne Koordinierung der *bottom-up*- und *top-down*-Herangehensweise bei der Analyse, denn „[a]usgehend vom empirischen Material werden vorhandene Kategorien angewendet und dabei auf ihre Angemessenheit überprüft, und nötigenfalls [werden] diese Kategorien dann (.) modifizier[t] oder durch geeignetere (.) ersetzt[t].“ (Schlickau 1996: 23)

Seit 2000 steigert sich das Interesse an den Moderationen (Hess-Lüttich 2009), an sprechwissenschaftlichen Perspektiven zum Moderieren (Wachtel 2002) und an der Kontrastierung unterschiedlicher Moderationsstile im internationalen Vergleich (Sendlmeier 2005, Clayman/Heritage 2002), an der Rekontextualisierung (Johansson 2006), am *Challenging* von sozialen Normen oder an der Inszenierung bestimmter soziokulturell erwünschter Werte in Interviews (wie Männlichkeit/Weiblichkeit: Cmejrková [2006], zit. nach Weizman [2008: 6]). Aus der interaktionslinguistischen Perspektive untersucht werden bestimmte syntaktische Mittel, z. B. die Nutzung konzessiver Konstruktionen als Ausweichmittel (Barth-Weingarten 2003), die Strategien und Dynamik der Selbst-, Fremd- und reziproken Positionierung und Aushandlung der Rollen und interaktiven Identitäten (Weizman [2008], Bückler [2012a]) sowie die Mehrfachadressierung und Strategien zur Erzielung einer adressatengerechten Ausdrucksweise (Clayman 2007), genauso wie die Hybridisierung von Interviews (Lauerbach 2004). Kontrastiv (deutsch–britisch) untersucht wurde das politische Fernsehinterview im Spannungsfeld des explorativen und argumentativen Handlungsspiels (Bollow 2007) anhand der Unterscheidung von konstitutiven, regulativen und exekutiven Prinzipien (Bollow 2007: 146). Immer häufiger werden aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive die Relevanzen in Radio-DaF-Projekten (Peuschel 2012) untersucht.

RIs erweisen sich in allen hier genannten Untersuchungen einerseits als „institutionalisierte Form des zwischen der Inszenierung und Authentizität pendelnden Dialogs, die durch eine funktional klar definierte [aber auch abwechselnde] Rollenverteilung [...] und institutionell

bedingte Verfolgung von Interessen [gekennzeichnet ist]“ (Bollow 2007: 143) sowie als funktional ambivalente „Gesprächssorte mit Vorbildcharakter“ (Eckert 1977: 40), andererseits als „interaktiv konstruiertes, soziales Ereignis“ im Spannungsfeld von interaktiver Symmetrie und Asymmetrie, von „Selbst-, Fremd- und reziproke[r] Positionierung“ (Weizman 2008), das unterschiedliche Handlungsmuster auf eine authentische Weise kombiniert, dramaturgisch inszeniert und amalgamiert und sich – stets zwischen Nähe und Distanz, Konsens- und Dissensorientierung oszillierend – zwischen den Polen der Unterhaltung und des Info-, Polit-, „Konfro“- , Beratungs- und „Grübel“- (Enter-) tainments bewegt. Diese Gesprächssorte ist durch eine ausgeprägte Stimmenpolyfonie gekennzeichnet sowie durch spezifische Stimmenverschränkungen zur Involvierung des 2KK-Adressaten.

Die Multifunktionalität und Pluralität der (sich manchmal widersprechenden) Zwecke führen nach den Analysen von Nowak (1994: 270) häufig zu mehreren Paradoxen, die das kommunikative Verhalten der Akteure entscheidend prägen sowie zur Hybridisierung dieser Gesprächssorte führen: Das sind einerseits die internen Konflikte der institutionellen (Anspruch auf Offenheit bei grundsätzlicher Geschlossenheit) und interaktiven Anforderungen (sich als Partner anbieten, aber als Überlegener handeln; Rollenkonflikte der Beteiligten infolge der multiplen kommunikativen Obligationen; Aufrechterhaltung des Sender-, eigenen, Gast- und Publikums-*Image* und Harmonisierung der offensiven, defensiven, protektiven Dimensionen); andererseits sind das Paradoxien in Bezug auf die Intentionen (einerseits nicht dirigieren, belehren oder etwas vorschreiben, andererseits durch Steuerungsaktivitäten genau dies tun), in Bezug auf das Publikum (das Normale liefern wollen und das Interessante/Außergewöhnliche vorführen müssen) sowie in Bezug auf die Progression (einerseits die im Vorfeld festgelegte Progressionsdynamik einhalten, andererseits die Authentizität in der Progression inszenieren und auf die erwünschte Progressionsrichtung des 2KK-Adressaten ausrichten).

Als „Kombination der unterrichtenden, unterhaltenden und überzeugenden Kommunikation“ (Strohner/Brose 2001) sind Radiointerviews (RIs) ein Zusammenspiel von unizentrierter und duettierter Narration, einer wissensbereitstellenden, gesichtswahrend Wissensdefizite abbauenden und an der alltagspraktischen Relevanz gemessenen Belehrung, von Explikation⁶³ und einer evaluative Standards vereinheitlichenden, duettierten (oder durch die Stimmenpolyfonie bedingt plurizentrierten) Argumentation sowie einer unterhaltenden und ästhetische

⁶³ Mediale Diskursarten erweisen sich als wichtige Verteiler des Fachwissens an die Gemeinsprache (Burger 1990), als *Setter* der Kohärenz-/Relevanzstandards, die die Fokussierungs- und Verarbeitungsmechanismen von Rezipienten im Rahmen der mehrdimensionalen Aneignungsprozesse (Holly 2001) entscheidend beeinflussen.

Bedürfnisse befriedigenden Gesprächsinszenierung. Aufgrund des Reichtums an zusätzlichen (impliziten) *Frame*-Evokatoren (für Alltags-, Lehr-/Lern-, Beratungs-, Konflikt- und Schlichtungsgespräche) lassen sich RIs eher als Gesprächshybride betrachten: So lassen sich an einem Pol Interviews in der funktionalen „Nachbarschaft“ zu narrativen, diagnostischen Interviews betrachten und im Weiteren Interviews in der funktionalen „Verwandtschaft“ zu Verhör, Vernehmung, Plaudern, „Verehrung, Kampfspiel“ (Ecker et al. 1977), Porträts (Koebner 1979) sowie am anderen Pol eher Interviews, die sich zu dramatisierten Gesprächshows, Gruppenbewusstsein bildenden, „vergemeinschaftlichenden“ sowie Gruppennormen bestätigenden Gesprächen entwickeln, oder aber die funktional verwandt mit Beratungsgesprächen und jenen mit der parasozialen Funktion und zur „Kommunikationspflege“ sowie „Psychohygiene“ sind.

RIs finden im Dreierschritt *These–Antithese–Synthese* statt sowie im Spannungsfeld von Symmetrie/Ausgeglichenheit und Asymmetrie/Dissonanz, von konzeptueller Plausibilität und kognitiv-emotiv spannender Inkohärenz, von Einverständnis und Missverständnis, bereichert durch diverse „funktionale Importe und Hybride“ aus anderen, dem Adressaten aktuell vertrauten kommunikativen Domänen.

Aus den vorher erwähnten Analysen von RI lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Generalisierbarkeit – folgende allgemeine kommunikative Prinzipien in den RIs ableiten, die bei der Analyse in den folgenden Kapiteln berücksichtigt werden:

- (1) das Prinzip des Spannungsaufbaus, der (inszenierten) Aktualität, Expressivität, Authentizität, institutionalisierten Spontaneität (Ayaß 2001), der Illusion eines *Face-to-Face*-Kontakts u. Gemeinschaftsgefühls durch die Pflege der parasozialen Beziehung (Inszenierung der „nachbarschaftlichen Vertrautheit“, Selbstfindungsprozeduren und „Ermöglichung, dass jeder im Dialog etwas über sich selbst erfahren kann“ [Neumann-Braun 1993: 230]); als wichtig erweist sich außerdem das Prinzip der „Abwechslung (Tempo, Semantik der Überraschung, Eindruck der Vielfalt) und Kombination von Statik und Dynamik, der Unbeschwertheit (Amüsanz, Fiktionalität, Lockerheit) und Eingängigkeit“ (Klein 1998: 104);
- (2) das Prinzip der eindeutigen Situierung und narrativischen Kontextbelebung sowie seiner Lockerung durch assoziative Prinzipien (zur Evozierung des Alltagsgesprächs); das Prinzip der Stimmenpolyfonie (Clayman/Heritage 2002) und der Polarisierung z.B. durch die Diskrepanzen des Präsupponierten und Neuen und implizite Revisionen im *Common Ground*;

(3) das ABCDE-Prinzip (vgl. in Wachtel [2002: 179]: Aufhänger, Begründung, Zentrieren, Durchführen, Endsatz), das Trichterprinzip oder Prinzip der umgekehrten Pyramide (Progression vom Allgemeinen zum Spezifischen durch sukzessive Horizonterkundung und nach der Bestimmung des adressatengerechten Blickwinkels) sowie die Nutzung der Analogiekraft und Dramaturgie beim Navigieren des Adressaten durch den Diskurs; als wichtig erweist sich das Prinzip der graduellen Fokussierung und die Abwechslung der Multiperspektivität und Perspektivenvereinheitlichung (*Judgement-Sharing*, vgl. Clayman/ Heritage 2002);

(4) das Prinzip der konstruktivistischen Er- und Verarbeitung und Adressaten-Relevanz, gesichert durch die Bildhaftigkeit, den zyklischen Auf- und Abbau von Inkonsistenzen und Fluktuationen der induktiven und deduktiven Verfahren, sowie durch die Nutzung vertrauter, aber auch Erprobung neuer Analogien sowie durch die Spannung von Abstraktion und Konkretheit;

(5) das Prinzip der Dynamik der Nähe-/Distanzkommunikation und Interaktionsmodalitäten, der Spannung zwischen institutionellen, interaktiven und sozialen Erwartungen und Rollen (in Relation mit dem 2KK) sowie „mood control“ (Clayman/ Heritage 2002); als besonders wichtig erweist sich das Prinzip der Spiegelung;⁶⁴ nicht zu vernachlässigen ist genauso das Prinzip der Identifikation mit dem Rezipienten durch Relevanz suggerierende, „interessante Details (seductive detail effects)“ und Zoom-Effekte (Christimann 2008) sowie durch importierte Rätsel, Erzählungen, Witze und Hybridisierung der Sprechhandlungen in der Funktion der empathischen Involvierung des Adressaten;

(6) das Prinzip der Personalisierung, Intimisierung, sozialen Atomisierung und Unterstützung der Identitätswahrung/-abwandlung (Neumann-Braun 1993), unter anderem durch die Verschränkung von Sache und Person, von Objektivität und Meinung sowie die Vergemeinschaftlichung von Wissen und Erlebtem (Nowak 1994); genutzt wird in diesem Zusammenhang das Prinzip der Reperspektivierung zur Inszenierung der individuellen Betroffenheit und Profilierungen des Rezipienten in der Rolle des Konsumenten und *beneficiary* sowie anhand Personifikationen mit hohen Identifikationspotenzialen;

⁶⁴ Es handelt sich um doppelte Spiegelrichtungen: Je mehr die Moderatoren im nächstsprachlichen Bereich handeln, die Rollen dynamisieren, Perspektivenwechsel provozieren oder durch das eigene Sprachverhalten lockern, desto mehr ist der Interviewte bereit, aus dem Rollen-*Default* und dem Modus der Distanzsprachlichkeit herauszutreten. Genauso nutzt der Moderator die Spiegeltechnik, um bestimmte Phasenwechsel oder Rollenaustritte zu motivieren oder „die Aushandlungsräume zu schließen“.

(7) das Prinzip der Evokation der „Mythen der Findungsprozeduren zur großen, wichtigen Wahrheit“ (Kühn 1995: 160) und des permanenten Spiels mit dem Erwartungshorizont, um „im Normalen das Abweichende herauszustellen, das Ungewöhnliche und das Aufsehen erregende“ (Muckenhaupt 1998: 128); Besonders erwähnenswert wäre das Prinzip des Spiels mit den Diskursnormerwartungen, der Hybridisierung der vertrauten Muster, Delinearisierung und Deinsitutionalisierung (Neumann-Braun 1993);

(8) das Prinzip der Spannung zwischen der Absurdität und Demontage (Nowak 1994) und der Rhetorik der Seriosität und Wichtigkeit⁶⁵ (im Bereich der Banalitäts-/ Verständlichkeitschwelle und kognitiv-emotionalen Herausforderung, vgl. Burger 1990); das wäre auch (Quasi-)Objektivität und Fakten(über-)dimensionierungen, die emotionalisierend Probleme boulevardisieren (Klein 1998, Muckenhaupt 1998). Bei Interviews mit Politikern werden außerdem nach Bollow (2007: 60ff.) neben den konstitutiven Prinzipien (wie Zweckgerichtetheit, Kohärenz, interaktive Aushandlung) und regulativen Prinzipien (emotionale und Kontrolle der Interessen) auch exekutive Prinzipien hervorgehoben, unter anderem „die Handlungsmaxime der Identität, der Integrität, der Solidarität, der Abgrenzung, das Initiativ- und Vermeidungsprinzip, die Prinzipien der gleichzeitigen Kooperation und Konfrontation, der In-/Direktheit, der (Logik und Pragmatik der) Argumentation sowie das Prinzip des Insistierens“ (ebd.).

2.1.2. Klassifizierung von Radiointerviews

Trotz einer auf der Oberfläche transparenten thematischen Struktur und klarer Rollenverteilung ist wegen der illokutiven Komplexität eine eindimensionale Klassifizierung von RIs höchst problematisch. Stattdessen wäre eine mehrdimensionale Klassifizierung angemessener, die konstitutive, regulative und exekutive Prinzipien (Weigand 2003), interne und externe Kriterien sowie interaktive Konstellationen im 1KK und in Relation mit dem 2KK berücksichtigt. Die mehrdimensionale Klassifizierung von RIs sollte unter anderem folgende Parameter umfassen, wie:

(1) *Externe Kriterien*: Klassifizierung erfolgt nach Aufnahmemodus, Verortung, Sendetagesrhythmen und Sende-Dramaturgie im Vor-/Nachfeld (RIs als Lückenfüller zwischen anderen Formaten oder als Kulminationspunkt) oder nach Aufbau des Interviews (wenig bis

⁶⁵ Niederhauser (1999: 209ff.) versteht unter *Rhetorik der Wichtigkeit* die nachdrückliche Betonung des Nutzens der vermittelten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Informationen mit dem Ziel, die Motivation und Faszination bei Zuhörern zu stärken.

stark bearbeitete RIs, mit/ohne O-Töne, Vorentlastung und eingebauten Beiträgen [s. Burger 1990]), nach Bedingungen der Performanz (Überfall-, Auflauer-Interview [s. Buchwald 1990]), Authentizität (Präsenz von atmosphärischen Details) und anderen situativen Konstellationen;

(2) *Interaktion im 1KK und 2KK*: Klassifizierung kann erfolgen

- (a) nach dem Profil und der Positionierung des Interviewten: z.B. als Primär-/Sekundärinformant, Politiker-, Star-, Experteninterviews, in Bezug auf die Erfüllung der interaktiven Erwartungen oder in Bezug auf *Image* bildende Funktionen, Variabilität und Kohärenz seiner interaktiven und sozialen Rollen (vgl. Häusermann/Käppeli [1986], Schwitalla [1979], Clayman/Heritage [2002]);
- (b) nach der Rolle des Moderators: je nachdem, ob der Moderator prädominant strukturiert, als Stichwortgeber fungiert, stärker steuert, überbrückt, interpretiert, durch *Shaping*-Verfahren die Botschaften ummodelliert, die Inferenzdynamik beeinflusst oder parasoziale Kontaktfunktionen hat; in diesem Zusammenhang werden aktive, reaktive und direkte Dialoge, Bestätigungs- und Kampfinterviews (Koebner 1979) unterschieden sowie je nach Divergenz, *Challenging*, Kompetitivität oder Empathie und Solidarisierung als „Lapdog and attac dog journalism“ (Clayman/Heritage 2002). Weiter unterschieden werden RIs nach der Qualität der parasozialen Beziehung mit dem Publikum und nach der interaktiven Aushandlungsdynamik, bzw. nach dem Charakter der Verfahren der Selbst-/Fremd- und reziproken Positionierung im Gespräch, nach argumentativen oder narrativen Duetts und nach der Interaktionsmodulation (*Keying*, Goffmann 1981) und Interaktivität in der Steuerung der Gesprächsprogression;
- (c) nach den interaktiven Konstellationen (Berens 1975) und in Bezug auf das 2KK, und dabei je nach der Multiperspektivität, Mehrfachadressierung und Stimmenpolyfonie; unterschieden werden RIs nach dem Grad der Hörerzentriertheit, Involvierungsmaßnahmen und Identifikationsmöglichkeiten sowie nach der Synchronisierung der kognitiven, praktischen und emotiv-psychischen Defiziten (Franke 1990);
- (d) nach den perlokutiven Effekten: RIs lassen sich nach den epistemischen, desiderativen, affektiv-motivationalen Effekten und je nach ihrer Inkubationszeit unterscheiden, wie z.B. RIs zur (De-)Illusionierung, Aufklärung, Emanzipierung, Erregung/Dämpfung evaluativ-affektiver *Loads*, Herausforderung, Erheiterung, Katharsis, Emotionalisierung,

Intensivierung von Empathie und Gemeinschaftlichkeit oder alarmierende und Sorge-Interviews (Staffeldt 2007); dies erfolgt auch in Bezug auf die soziokulturelle Einbettung, z.B. RIs zur Legitimierung bestimmter Entscheidungen, Verantwortungsverschiebung, Vorbereitung der Adressaten auf bestimmte Ereignisse, Re-/Dekonstruktion bestimmter Argumentationen, Pflege soziokulturell wichtiger Werte und evaluativer Standards, Herausbildung wichtiger argumentativer Topoi etc.

(3) *Inhaltlich und nach dem informativen Wert des Redegegenstands* (z.B. *hard/soft news*): Unterschieden werden RIs nach dem Charakter der Information (z.B. Grad der Abstraktheit), der Verschränkung des Gegenstands und Person (sach- vs. personzentrierte oder gemischte Typen) (Ecker et al. 1977) und nach dem Umgang mit dem neuen *Input*, unter anderem nach der Art der Erarbeitung oder Verarbeitung des *Inputs*, Begleitung bei der Integration und Akkommodation des *Common Grounds* durch Unterstützung von Analogien, Generalisierungen und Transfer in den Alltag, oder aber nach den Strukturierungsprinzipien und der Dynamik der Intertextualität;

(4) *Anteile unterschiedlicher Vertextungsmuster, der Aufbau und die Dramaturgie des Gesprächs*: Unterschieden werden einerseits statisch konzipierte RIs mit einer Organisation nach thematischen Prinzipien und andererseits prozessual und dramaturgisch inszenierte RIs, die eher narrativ aufgebaut sind; zentral ist der illokutive Aufbau und illokutive Kohärenz und die Prozesse der Hybridisierung der deskriptiven, explikativen, argumentativen, narrativen Sprechhandlungen. Während statische Interviews illokutiv wenig variabel, nach thematischen Prinzipien organisiert sind und keine Dynamik in der Verarbeitung, Akkommodation und Bearbeitung der perlokutiven Effekte aufweisen, enthalten Interviews, organisiert nach dem prozessualen Prinzip der narrativen *Story-Plots*, nach der Phase der Orientierung mehrere Episoden mit verschränkenden Komplikationen auf der kognitiven oder emotional-motivationalen Ebene, auf denen die Phase der Moral, Evaluation, Belehrung, Generierung der Regel und Vergemeinschaftlichung aufbaut. Auch wenn RIs dialogisch sind, handelt es sich bei den meisten um eine alliierte, duettierte, beherrschende Narration mit mehreren Erzählstimmen in abwechselnden Rollen, mit dem Hauch von mütterlichen, Beratungs- und beherrschenden Gesprächen mit sporadischen Umstiegen in argumentativ-konfrontative Diskurse und Variationen in der Instrumentalisierung explikativer, deskriptiver, unterhaltend-scherzhafter, appellativ-beratender, beherrschender, anleitend-instruierender, sinnsuchender und expressiver, ästhetisch-philosophierender, inszeniert dramatisierender Sprechhandlungen.

(5) *Grad der Hybridisierung*: Es handelt sich dabei um unterschiedliche Grade und Qualitäten bei der Amalgamierung von RIs mit anderen Gesprächsformen, durch explizite/implizite *Evokatoren* oder funktionale *Importe* aus anderen Gesprächssorten, wie aus den Alltags-, Lehr-, Lern-, soziopädagogischen, Beratungs-, Werbegesprächen etc.; beachtet werden dabei unterschiedliche Anteile der rituellen Elemente, die Implizitheit und der Grad der funktionalen Variabilität sowie die Verletzung der Diskursnorm und der Erwartungen gemessen nach der *Chanel-Identität* und dem Grad der institutionalisierten Spontaneität.

Im Folgenden wird eine für die Zwecke der Fremdsprachendidaktik notwendig vereinfachte Systematisierung von RIs vorgeschlagen. Unterschieden werden nach ihrer prädominierenden Funktion sechs zentrale Interviewarten mit mehreren Unterkategorien, Überschneidungsbereichen und Hybridisierungstendenzen, und zwar:

➤ **Informationsvermittlungs- und Sachklärungsinterviews**

- (1) explorative (Bollow 2007), Horizont erweiternde Interviews zum Wissenserwerb, die als populär-unterhaltende Wissenschaft und eine Art „Grübeltainment“ konzipiert sind und oft mit Sequenzen der Arbeit an der Betroffenheitseinstellung andereichert sind;
- (2) informative Erlebnis- und narrative Interviews mit subjektiver Perspektivierung bei der Darstellung von Fakten (z. B. Zeugeninterviews) mit meinungsbildenden Potenzialen;
- (3) Sachklärungsinterviews, bereichert mit Sequenzen der Arbeit an der Wertung und der evaluativen Struktur oder erweitert mit appellierenden Sequenzen;
- (4) investigative Interviews mit kritischen Potenzialen zur Dekonstruktion und Reparatur des *Common Grounds*. Wichtig wäre dabei die Unterscheidung nach der Art und Weise, wie die neuen *Frames* erarbeitet, konstruktiv verarbeitet und mit dem *Common Ground* koordiniert werden, anhand Analogien und Transfer implementiert werden sowie mit den evaluativen Standards vereinbart.

➤ **Werbungsinterviews**

- (1) Das wären einerseits Interviews als Persönlichkeitsporträts zum *Image-Promoting* (zur Selbstinszenierung/-demontage sowie zur Befriedigung voyeuristischer Bedürfnisse der Zuhörer, vgl. Haller 2013) und andererseits Positionierungs-/Durchsetzungs-interviews, um auf die Branche, Konzepte und ihre gesellschaftliche Relevanz aufmerksam zu machen;

- (2) Interviews als Mittel zur Förderung des Sender-*Image* oder zur Stärkung der parasozialen Beziehung mit dem Moderator;
- (3) Lebensweise, kulturelle Normen und interpretative Standards propagierende *Lifestyle-Interviews*, in denen der Interviewte als *Promoter* bestimmter Werte agiert und bei der Sinnsuche, Selbstfindung und -überwindung in der medialen *Community* als positives Beispiel oder als Identifikations- und Werbemittel fungiert;

➤ **Unterhaltungsgespräche**

- (1) kontaktorientierte und vergemeinschaftliche Interviews (Girtler 2001: 150), die als *Psychogeplauder* (Haller 2013) entlastende und den Alltag durch „mood control“ begleitende Funktionen erfüllen, als „Fenster zur sozialen Welt, das *Selbst* bestätigende oder eine Art psychische Prothese“ (Neumann-Braun 1993) darstellen;
- (2) kontemplativ-reflexive, philosophierend-ästhetisierende Interviews, die zur Reflexion einladen, unter anderem zur Revision der Relation *Ich-Umwelt*, der evaluativen Standards, der Re-Definierung der Zukunftsorientierung und zur Sinnsuche anregen oder zur Befriedigung der intellektuellen Bedürfnisse dienen;
- (3) parodierend-spielende, provokative, gesellschaftliche Normen relativierende oder zu ihrer Änderung herausfordernde Interviews, die als Vergemeinschaftlichungsmechanismus zur Stärkung des *In-Group*-Gefühls und Erheiterung, zum Ausleben von Aggressionen sowie als gesellschaftliches Korrektiv und zur Etablierung einer relativierend kritischen Perspektive dienen und besondere Effekten auf die Diskurse im Nachfeld erfüllen;
- (4) dramatisch inszenierende Interviews, die das Gespräch zu einer einmaligen „Show“ machen und ihm den Charakter eines Tagesereignisses geben.

➤ **Interviews als emanzipierende, instruierende und korrektive Beratungsgespräche**

- (1) Das wären Probleme indizierende bzw. bewusstmachende, problemlösungsorientierte und zur Selbstkorrektur einladende Beratungsgespräche in einer funktionalen Nähe zu medial inszenierten Beratungsgesprächen; zu unterscheiden wäre verdeckte Beratung durch Externalisierung des Problems von der Personalisierung durch Anbindung an die interviewte Person mit dem hohen Involvierungspotenzial für das *Recipient Design*; in beiden Fällen ist eine ausgebaute Sequenz der Problemlösung mit den Transfersequenzen erkennbar;

- (2) Das wären konkret instruierend-operationalisierende und anleitende Interviews, ohne ausführliche Thematisierung des Problems und dem Fokus auf der Problembehebung;
- (3) Das wären Problematisierungs-Interviews, die vertraute und alltägliche Konzepte gegen allen Erwartungen in Frage stellen und durch längere belehrende und explikative Sequenzen sowie die Suggestierung von Betroffenheit das Problem internalisieren, um dadurch auf die Änderung der Einstellung anzuregen und implizit und proaktiv beratend und instruierend zu fungieren;

➤ **Belehrende Interviews mit Gesprächscharakter aus dem Lehr-Lern-Diskurs**

Diese RIs enthalten, evozieren oder spielen mit Handlungsmustern aus dem Lehr-Lern-Diskurs und dienen der Vermittlung inhalts-, erfahrungs- oder soziokommunikativer Fertigkeiten, der Verarbeitung und Festigung kulturell wichtiger Normen und Werte, der Internalisierung, Relativierung oder Re-Definition von „Regeln“, genauso als Mittel der Konfrontation mit Vorurteilen, auch als kommunikatives Training in der Vorbildfunktion, unter anderem für die Förderung der Höflichkeitsstandards und des Konfliktmanagements;

➤ **argumentative Handlungsspiele (in Anlehnung an Bollow 2007)**

Diese Gruppe umfasst Beurteilungs-/Bewertungs-, Problematisierungs-, konfrontative „Verhörinterviews“ (Burger 2014), kontroverse, „Konfrontation-Interviews“ (Haller 2013) sowie Deeskalationsinterviews, in der wichtigen Funktion der Bildung und Synchronisierung der öffentlichen Meinung; ihre Funktion ist darüber hinaus die Intensivierung oder Milderung der Betroffenheit, der kritischen Potenziale, in der kollektiven Entwicklung von argumentativen Topoi und interpretativen Mustern, in der Verlagerung von Dissonanzen oder Konflikten auf eine andere Ebene sowie in der Verantwortungsverschiebung und in dem Aufbau einer konstruktiven Orientierung.

2.1.3. Gesprächsphasen und Gesprächsprogression in Radiointerviews

RIs sind auf der Makroebene durch eine relativ klare thematische aber teilweise klare illokutive Phasierung⁶⁶ gekennzeichnet und bestehen neben *Preopening–Opening* und *Preclosing–Closing* aus einer mehrschichtigen Kernphase (Clayman/Heritage 2002), die neben institutionell ritualisierten Sprechakten unterschiedliche Anteile an wissensbereitstellenden, argumentativen, evaluativen, beratend-moralisierenden, appellierenden und werbenden Sequenzen mit zahlreichen inter-/intratextuellen Bezügen enthält; unterbrochen ist diese durch entlastende „Nullphasen“ sowie bereichert mit funktionalen *Importen*, die zu unterhaltend-spielerischen, ästhetisierenden, kollektiv-selbstvergewissernden Zwecken dienen sowie als Scharniere für Nachfelddiskurse. Viele Handlungsmuster sind multifunktional und mehrfach verschränkt, weswegen eine einfache, lineare Sequenzierung ohne die Kombination einer muster- und verlaufsorientierten Betrachtungsweise unproduktiv ist. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale der zentralen Phasen dargestellt.

Die *Pre-Opening-Phase* dient der Vorentlastung, der Vorwissensaktivierung, der Sicherung der kommunikativen Orientierung, des *Common-Grounds*, der motivational-emotionalen Einstellung, der parasozialen Beziehung und der Einheitlichkeit der Perspektive („ear-catcher, to pose a puzzle of some kind“ [Clayman/Heritage 2002: 58ff.]) sowie der Schaffung entsprechender „Transmissionsriemen“ und Überschneidungsbereiche, die für den interpretativen Rahmen des aktuellen Interviews wichtig sind.

Die Funktionen **der *Opening-Phase*** als Dialogkonstituierungsphase sind vielfältiger und liegen in: (1) der situativen Verortung des Adressaten, in der Bestimmung des Hörerführungsmodus, des Blickwinkels, in der thematischen Vorstrukturierung, der Sicherung des *Common Grounds*, aber zugleich auch in der Enttäuschung und Anspannung des Erwartungshorizonts, (2) der Voraktivierung der illokutiven und argumentativen Muster sowie (3) in der Rollenetablierung, der *Image-Arbeit*, der Regelung interaktiver Obligationen und institutionell

⁶⁶ Der Begriff *Zyklus* wird in der vorliegenden Arbeit als die größte, kohärente Gesprächseinheit verwendet, die aus mehreren Phasen besteht, die sich weiter in Sequenzen unterteilen lässt, die wiederum selbst aus einzelnen Schritten bestehen. Die Sequenz ist eine illokutiv-thematische, interaktiv kohärente, auf der Gesprächsebene relevante, minimale Einheit, eingebettet in einem thematischen, argumentativen und interaktiven Handlungsmuster. Die Phase als komplexere Einheit besteht aus einem oder mehreren Handlungsmustern, supportiven oder Scharniermustern. Der Begriff *Muster* wird in der vorliegenden Arbeit nur im engeren Sinne in der funktionalpragmatischen Tradition verwendet (s. Kapitel 2.1.5) und im weiteren Sinne als Oberbegriff für alle auf der thematischen, argumentativen und illokutiven Ebene sedimentierten Tiefenstrukturen mit unterschiedlichem Grad an Komplexität und Abstraktheit, die neben der soziokulturellen und institutionell sedimentierten Prägung und der koprozessual bedingten Vernetzung mit verwandten Mustern, zugleich durch Subjektivität und authentische Kontextualisierung gekennzeichnet sind, bedingt durch eine spezifische Situierung anhand von Vorstellungen bezüglich der perlokutiven Effekte im Gespräch.

bedingter Erwartungen, der Bestimmung eines Identifikationsrahmens für den Zuhörer. Das sind neben Mehrfachadressierungsfunktionen auch (4) emotional-motivationsbasierte Aufgaben und zur Erprobung der perlokutiven Effekte (durch Frage-Antwort-Muster, die eine innere Rede simulieren), wie Neugier und die Motivation zur Sicherung des individuellen rezeptiven Gewinns, zur Aktivierung der Betroffenheit, zur Indizierung eines notwendig abzubauenen internen Konflikts, zur *mood control* sowie zur Generierung einer gemeinsamen affektiven und Einstellungsbasis und eines *Wir*-Gefühls und primär zur Sicherung der Identität auf der Relation Moderator–Publikum⁶⁷.

Neben der rezeptiven Öffnung des Adressaten kommt es auch zu seiner impliziten „Herausforderung“ durch die Provokation einer emotionalen und evaluativen Lücke, durch eine gesichtswahrende Aufdeckung eines konzeptuellen Konflikts oder Simulierung der inneren Rede und sinnsuchender Prozeduren oder durch Aktivierung eines fiktiven Dialogs, wobei die Simulierung der Antwort und Inszenierung möglicher Inferenzen nicht nur zur Etablierung der Adressatenstimme und zum Ausgleich der evaluativen Basis genutzt wird, sondern auch zur Vorprogrammierung bestimmter perlokutiver Effekte, sodass sich der Moderator als Inferenz-Träger bestätigt. Der Adressat wird in seiner Erfahrungswelt oft anhand spannender Anekdoten/Witze/Sprüche, die vertraute Topoi und evaluative Muster aktivieren, angesprochen und zur Empathie und Betroffenheit motiviert, zur Bestätigung oder Hinterfragung der Gültigkeit dieser vertrauten Denk- und interpretativen Muster angeregt; dabei werden Analogien, überraschende *Twists*, unverträgliche metaphorische Domäne, perspektivische Verfremdungen und Verstöße gegen das Erwartungshorizont oder falsche Inferenzen als Anreißer genutzt. Eine wichtige Rolle spielen zur interaktiven Dynamisierung die Ambiguität der Interaktionsmodalität (ernst/ehrlich, pathetisch oder unterhaltend spaßig), Doppel-deutigkeit, Übertreibung und Verfremdungsstrategien, Selbstironie, ebenso die Evozierung einer hypothetisch-skeptischen, relativierend-kritischen Einstellung und in erster Linie die kulturell stereotypen Sprechakte oder die Hinterfragung kulturell wichtiger Topoi.

Sehr frequent erscheinen zur Intensivierung der Überraschungseffekte jähe Muster- und Registerwechsel, suggestive (illokutiv) Inkohärenzen oder Parodierungen der vertrauten illokutiven Muster sowie spielerisch inszenierte Brüche der Normerwartungen, zur Sicherung der Authentizität und Einmaligkeit des kommunikativen Ereignisses. Zur Erzielung von

⁶⁷ Dies erfolgt unter anderem durch maximale Ähnlichkeit mit dem Rezipienten in Bezug auf sprachliche, Verhaltens- und Einstellungsparameter (Hosman 2008), meist durch die angenommene Perspektive, das Gemeinschafts-*Wir*, die prosodische Semantik, die im Unterbewusstsein bestimmte interaktive *Frames* aufmacht, unter anderem Sympathie, Autorität, Kompetenz, moralische Glaubwürdigkeit oder Verkörperung soziokulturell wichtiger Werte für die *Chanel*-Identität und das anvisierte *Recipient Design* (Sendlmeier 2005).

Verfremdungseffekten wird neben Phraseologismen reicher kulturpragmatischer Geschichte die Simulation der Konfrontation unterschiedlicher Stimmen und Polarisierung genutzt sowie die stilistische und Register-Inkohärenz, (Re-)Perspektivierungen, die *Zooming*-Technik (jäh Wechsel vom Allgemeinen zum Spezifischen) oder Strategie der Überdimensionierung. Mit der besonders reichen prosodischen Semantik werden wichtige Muster der Implizitheitsarbeit und Inferenzmechanismen voraktiviert.

Die *Preclosing*- und *Closing*-Phase sind in RIs die Phasen mit der primären Funktion der positiven Bilanzierung und Hervorhebung der *Beneficiary*-Relation, der appellativen Pointierung und des Transfers in den Alltag sowie der emotional-motivationalen Harmonie, der Intensivierung der rituellen Muster, der Stärkung des *In-Group*-Gefühls und zum *Image-Promoting*. Sie enthalten unterhaltend-scherzende, emotional-ästhetische Reize bzw. erfüllen eine Menge motivationsbedingter Aufgaben für kommende Diskurse und sichern wichtige konzeptuelle und evaluative Scharniere, weswegen sie durch starke inter-/intratextuelle Mechanismen beeinflusst sind. Außerdem kommt es dabei zur wichtigen Re-/Dekonstruktion des GWMs. Als Phasen des Äquilibrium werden hier die erfüllten Erwartungen auf der Wissens-/Einstellungs- und emotionalen Ebene pointiert sowie der neue *Input* anhand Transfers in andere Bereiche und kulturell relevanter Analogien erprobt.

Die *Preclosing-Sequenz* bietet dem Interviewten die Möglichkeit zur Reparatur, zur Reaktion auf bestimmte perlokutive Effekte und zum *Image-Promoting* oder auch weitere Räume für potenziell wichtige Fragestellungen und hat den Charakter einer Festlegungsphase. Diese Phase dient auch zur Postulierung und zum *Promoting* bestimmter Höflichkeitsstandards, zur Ritualisierung der Beziehungsarbeit, zur Bekundung der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oder der *Agency* (Depperman 2015); sie veranschaulicht die Mechanismen der Pointe- und Bedeutungsaushandlung und der konsensorientierten Harmonisierung und *Alignierung* des GWMs. Die Schlussmoderation erfüllt viele mehrfachadressierende, evaluative und appellativ pointierende Aufgaben (Linke 1985), die anhand der Wechsel der Interaktionsmodalität und Register auf der Schiene der immer intensiveren Nähe- und Scherzkommunikation unbelastet verlaufen und wichtige Transferaufgaben erfüllen.

Die *Closing*-Phase ist oft reich an impliziten Sprechakten, Analogien und funktionalen Amalgamen: Häufig kommt es zur Hybridisierung mit Handlungsmustern, die von den Diskurserwartungen abweichen; so werden z. B. anhand kleinerer Anekdoten, Witze, Narrationen alltägliche Muster aktiviert und Analogiemechanismen gestärkt, mit denen im Überschneidungsbereich des GWMs und analoger *Frames* evaluative und *Frame*-Konflikte

generiert werden, das vorher Besprochene antithetisch und in einem Scherzmodus infrage gestellt wird, sodass die im Laufe des Gesprächs implizit adressierte Botschaften verstärkt oder gemildert, konserviert oder spaßig dekonstruiert und relativiert, reinterpretiert oder durch Analogien und Rekontextualisierungen verfestigt werden. Diese Phase dient der Vorbereitung des mitdenkenden/-fühlenden, mitdiskutierenden und „sprechenden Zuhörers“ (Holly et al. 2001) auf die Verarbeitung in der Anschlusskommunikation bei der Weiterdeutung des Neuen im vertrauten soziokulturellen Alltag, wobei die Scharnieraktivitäten und die musikalische Begleitung als Desillusionierung und Pointe-Aufdeckung die Interpretation unterstützen oder wichtige Konservierungseffekte haben.

Der **Gesprächskern** lässt keine grob und vereinfachend generalisierten Phasierungen zu – im Sinne einer eindimensionalen Phasierung entweder nur nach thematischen, argumentativen oder illokutiven Handlungsmustern, oder nach perlokutiven Dimensionen oder interaktiven Konstellationen. Die Analyse des Gesprächskerns verlangt neben der Beachtung der illokutiven Hierarchie/Kohärenz, der Komplexität der prädominanten und supportiven Handlungsmuster und der Dynamik der Implizitheit auch eine besondere Berücksichtigung unterschiedlicher Vorstellungen der Interagierenden von der Gesprächsphase, bei ihrer Indizierung und Aushandlung. Zu beachten wäre die spezifische Dynamik beim Pendeln zwischen der Aufrechterhaltung der im Gesprächsvorfeld „ausgehandelten“ Leitfadenarchitektur und seiner aktuellen (inszenierten) Neukonstruktion, bedingt unter anderem durch die Dynamik der selbst-/fremdprogrammierten Steuerung der Gesprächsprogression, die Spiegelungsverfahren und der zur Milderung der Künstlichkeit inszenierten oder authentisch ausgehandelten Progression. Die Phasierung ist primär durch die Mechanismen der Synchronisierung mit dem 2KK-Adressaten und der Sicherung der Kohärenz im 2KK bedingt bzw. durch die Adressaten-optimierten Prinzipien der Gesprächsstrukturierung.

Im Gesprächsverlauf kommt es zur Verschiebung der Verantwortung für die Strukturierung und Gesprächsprogression sowie zur Rehierarchisierung der organisatorischen Prinzipien, bzw. zur kontinuierlichen Aktualisierung der Phasierungsprinzipien: In den einführenden Phasen orientieren sich die Interagierenden primär nach thematischen Prinzipien und dann immer mehr nach illokutiven, argumentativen und perlokutiven; genauso ist ein Wechsel der Zuständigkeiten für die Phasenkontrolle zu beobachten. Die Vorstellung von der Gesprächsphase wandelt sich darüber hinaus bedingt durch Synchronisierungsversuche, Interpretation der aufgestellten Erwartungen oder ihre Revision und Möglichkeiten der Selbstlizenzierung: Infolge der immer frequenteren, intratextuellen Bezüge kommt es z.B. zu Rückschritten oder

Phasenambiguitäten, sodass z. B. die Reaktivierung eines in den vorherigen Phasen diskutierten Aspekts und seine Instrumentalisierung für neue Zyklen nicht als neue Phase, sondern als Reparatur der vorherigen Phase verstanden wird, oder umgekehrt – der Interviewte fällt konstant in alte Muster zurück und nutzt die vorher ausgehandelte Prinzipien als Ausweichmanöver; oder z. B. wenn der Moderator die unerwarteten Erweiterungen, die der Interviewte selbstinitiativ eingebracht hat, rekontextualisiert und die Neuverarbeitung initiiert, was der Interviewte dagegen als Eröffnung von Freiräumen für die Akzelerierung der Progression versteht, die der Moderator dann nicht mehr repariert, sondern anhand *Shaping*-Verfahren ausgleicht.

Zu beachten wäre bei der Analyse des Gesprächskerns die Problematik der multiplen Projektionsqualitäten der Mehr-Ebenen-*Quaestio* und der impliziten Projektionen, die der Interviewte als Aufmacher bestimmter stereotyper Handlungsmuster (re-)interpretiert und die ihn in bestimmte Handlungsmuster verfallen oder zur Lizenzierung bestimmter Ausweichmanöver einsetzen lässt. Zu beachten wären genauso die Mehrfachadressierungsparadoxien, die es dem Interviewten erlauben, manche impliziten Projektionen (wo die prosodische Semantik als *fishing device* genutzt wird) unter dem Vorwand der Makrokohärenz als publikumsgerichtet zu übergehen und anstatt lokaler Projektionen bestimmte Handlungsmuster aus den vorherigen Zyklen wiederzubeleben und damit funktionale Retraktionen vorzunehmen. Auch die verständnissichernden Sequenzen und die Sequenzen, eingesetzt zur Verstärkung der Analogie, erweisen sich oft als ambig, ebenso die Verfahren zu Inferenz-*Checks*, mit denen der Moderator die Inferenzen inszenierend und überprüfend einerseits mit dem 2KK-Adressaten kommuniziert, aber andererseits implizit eine Obligation für den Interviewten aufstellt, die der Interviewte übergehen und als Lizenzierungsrechtübergabe für die Eröffnung bestimmter Handlungsmuster einsetzen kann oder die Phasenamalgamierungen sowie korrektive, forcierende, reparierende Handlungen des Moderators im Anschluss veranlassen kann, was wiederum die Konstanz der Prinzipien der Phasierung im Interview problematisiert.

In den zentralen Phasen intensiviert sich die implizitere Aushandlung und re-definieren die Prinzipien in der Gesprächsphasierung, auch aufgrund der Versuche des Moderators (zur Erzielung der Nähe mit dem 2KK-Adressaten), den Interviewten „aus der Rolle“ zu bringen bzw. den institutionellen Handlungsrahmen zur relativieren und mit unterschiedlichen funktionalen Importen zu hybridisieren, worauf Interviewte mit einer Vielfalt an den institutionellen Rahmen stabilisierenden Sprechhandlungen antworten, selbst normwidrig

handeln, institutionelle Erwartungen nicht erfüllen und sich selbst für die Eröffnung bestimmter Sequenzen lizenzieren, deren kohärente Relationierung mit den vorherigen Phasen erst nachträglich erfolgt. Genauso wie die Moderatoren mit den korrektiven Sprechhandlungen die Interviewten beim Aus-/Umstieg aus dem projizierten Muster durch *Shaping*-Verfahren (Walsh 2006), Sanktionierungen oder ein Forcieren in den kontrollierten Rahmen „zurückholen“, an die institutionellen Erwartungen erinnern und implizit metadiskursive Prinzipien signalisieren oder revidieren, handeln auch Interviewte als Rahmenstabilisatoren und setzen eine Vielzahl an Sprechhandlungsmanövern zur institutionell begründeten Verletzung der interaktiven Obligationen oder als Korrektiv für die aufgestellten Obligationen ein. Anhand des expliziten/impliziten Feedbacks, *Shaping*-Verfahren, Rahmen stabilisierenden oder restrukturierenden Verfahren bekommt der Interviewte implizit auch ein metakommunikatives Feedback, was dazu führt, dass sich bestimmte Handlungsmuster und Erwartungen im Diskursverlauf sedimentieren, zirkulär immer wieder als Kompensation bei Nichterfüllung der aufgestellten Obligation reaktiviert werden und bei der Reaktivierung oft nicht explizit indiziert werden. Zu beachten wären deswegen mehr die im Diskursverlauf variierenden, interaktiven Erwartungen bzgl. der progressiven Handlungsmuster und die Mechanismen ihrer Aushandlung, Sedimentierung und Projektion, sowie die Strategien zur Aufrechterhaltung der Dominanz und der Rahmen stabilisierenden Sprechhandlungen.

Diverse Strategien bei der Revision der aufgebauten Erwartung des Interviewten (durch die Instrumentalisierung bestimmter Postulate, Rollenvorrechte oder das zirkuläre Verfallen in Handlungsmuster aus vorherigen Zyklen) stören die Navigationsvorrechte des Moderators und führen dazu, dass der Moderator seine Strategie der Kontrolle der Gesprächszyklen und -phasen wechselt, oft von einer proaktiven zu einer retroaktiven oder aber durch eine kombinierte initiativ-reaktive Kontrolle ersetzt, wo der Moderator zuerst leicht rahmende und implizit projektive Aktivitäten und danach das interpretatorische *Shaping* (Walsh 2006) vornimmt, dadurch aus seiner institutionellen Rolle austritt und selbst hinter der Fassade der Inferenz-Unterstützung und Disambiguierung beratend, belehrend, appellierend, evaluativ, argumentativ agiert, was dann potenziell Reparatursequenzen und Retraktionen des Interviewten mit sich zieht, weswegen die Phasengrenzen immer weniger klar indiziert, die projizierten Handlungsmuster und die Aufstellung der interaktiven Erwartungen immer weniger transparent sind und die Beiträge funktional in Phasenüberschneidungen amalgamiert werden. Dies führt wiederum dazu, dass sich die Interviewten selbst lizenzieren, neue Handlungsmuster eröffnen oder alte revidieren. Das einfache *Initiation-Response*-Muster (IR)

wandelt sich im Diskursverlauf über *I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)* (IRE) zu *E(valuation)-I(nitiation)* (EI) oder zu *Evaluation-Response-Initiation-(Evaluation)* (ERI/E), weswegen die Phasengrenzen stets verschwimmen, die Handlungsmuster sich kontinuierlich amalgamieren, die illokutive Kohärenz indirekt und die illokutive Progression entweder akzeleriert oder durch ein zirkuläres Verfallen in Muster aus vorangegangenen Phasen, Aus-/Umstiege oder „Leerläufe“ verlangsamt wird.

Indem die Phasengrenzen im Diskursverlauf immer flüssiger werden, sich der Kontrolle des Moderators „entziehen“ und immer weniger den Beitragsgrenzen entsprechen, werden die Prinzipien der lokalen Kohärenz und zur Sicherung der Makroplausibilität häufig gebrochen und erst nachträglich und ohne zusätzliche Kontextualisierung wieder realisiert, sodass durch die „Reprioritätisierung“ und die stets zunehmenden intratextuellen Bezüge die Phasengrenze und -kommunizierbarkeit ambiguiert wird, was aus der L2-Perspektive besonders herausfordernd ist. Aus diesem Grund wären aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive neben den prototypischen Handlungsmustern vermehrt Scharnier- und Aktivitäten zur Verletzung, Kompensation und Aufrechterhaltung von multiplen Obligationen zu berücksichtigen sowie die Sequenzen zur Rahmenstabilisierung, die Instrumentalisierung von Handlungsmustern beim Aus-/Umstieg aus dem projizierten Muster sowie die Strategien zur Rehierarchisierung, Revision und Akzelerierung der illokutiven Progression. Besondere Aufmerksamkeit verdienen Muster-Retraktionen, Amalgamierungen von Handlungsmustern, Phänomene der Hybridisierung und Phasenvermischungen. Es sollten in diesem Zusammenhang folgende Aktivitäten didaktisch mehr gefördert werden: (1) den Rahmen stabilisierende, (re-)strukturierende, die Inferenzdynamik regelnde und Implausibilitäten abbauende Sprechhandlungen; (2) evaluative, interpretierende, selbstvergewissernde Sequenzen; (3) meta-kommunikative, konsens-/dissensorientierte, soziale Zugehörigkeit regelnde Handlungen; (4) Sprechhandlungen zur (impliziten) Regelung der interaktiven Obligationen (ihre Revision, Bestätigung, Verletzung), zur Selbst-/Fremdkorrektur; (5) Phasen der inter-/intratextuellen Bezüge oder zur Mehrfachadressierung.

In der vorliegenden Arbeit wird für eine multidimensionale Analyse des Gesprächskerns plädiert, aber aus didaktischen Gründen wird ein vereinfachtes Dreierschritt-Schema als möglicher Prototyp des Interview-Aufbaus vorgeschlagen, das zugleich viele funktionale Amalgamierungen und Phänomene der Hybridisierung vorsieht. Dies ließe sich zuerst auf einzelnen Ebenen wie folgt darstellen:

➤ *auf der informativ-epistemischen und thematischen Ebene*

Nach (1) der Phase des *Common Grounds* und der *Frame*-Erarbeitung (bzw. der vertrauten, Informationen und *Alignierung* im Wissenshorizont) erfolgt zuerst (2) die Aufdeckung der Wissenslücken und Klärung/Präzisierung der thematischen Orientierung durch graduelle Fokussierung und (3) die Phase der neuen, inkonsistenten Informationen und anschließend (4) die Phase der Verarbeitung des neuen *Inputs* oder des *Frame*-Konflikts und der Revision des *Common-Grounds*; die nächsten Phasen wären die (5) Phase der informativen Spannung und Festigung (Analogisieren und Inferenz-Regel) sowie der Arbeit an der evaluativen Struktur und (6) die Phase der *Alignierung*, Re-Definition des neuen *Common Grounds*; abschließend erfolgt (7) die Phase des Testens der Gültigkeit, der Implementierung durch Transfer in analoge Bereiche oder abwechselnd die Phase der Generalisierung und Partikularisierung;

➤ *auf der Ebene der Perspektivierung, hier definiert als evaluativer Blickwinkel und Umgang mit der Erfahrungswelt und dem evaluativen Horizont*

Nach der (1) Phase der Horzonterkundung und Bestimmung des situativen, evaluativen, kognitiven Blickwinkels durch Einheitlichkeit bei der Multiperspektivität erfolgt zuerst die (2) Phase der Pluralisierung, Polarisierung und Bearbeitung der Konflikte der Perspektiven; anschließend erfolgt die (3) Phase der Horzonterweiterung und Vereinheitlichung der multiplen Perspektiven im Prozess der Vergemeinschaftlichung im Wissen und Evaluieren oder (4) eine durch Reperspektivierung bedingte Eröffnung mehrfacher Perspektiven zur gemeinschaftsstiftenden Relativierung und Revision der eigenen Perspektive;

➤ *auf der argumentativen Ebene*

Nach (1) der Phase der Thesen, Daten, Fakten, begleitet mit (2) dem vereinzelt *Backing* erfolgt meist (3) die Phase der Verarbeitung von Antithesen, Gegenargumenten, Kollisionen mit der Schlussfolgerungsregel (als Phase der Überzeugungsarbeit) und anschließend (4) die Phase des summativen *Backings* bei der expliziten Persuasion; abschließend erfolgt die (5) Synthese, argumentative Vereinheitlichung oder Neudefinierung der Schlussfolgerungsregel und anschließend vereinzelt (6) die Phase der Gegenargumente und Inkonsistenzen zur Verlagerung der Diskussion ins Nachfeld und zur weiteren diskursiven Bearbeitung;

➤ *auf der interaktional-emotiven Ebene im 1KK und/zwischen 2KK*

Nach der Phase (1) der emotional-motivationalen Harmonie, Nähe, *Wir*-Identität, des *In-Group*-Gefühls (mit einer konsistenten/klaren Rollenverteilung und Erfüllung interaktiver Obligationen) erfolgt zuerst (2) die Phase der interaktiven Dissonanz (durch die Provokation des internen Konflikts, soziokulturelle Desintegration oder Motivierung der Rollenaustritte) und anschließend (3) die Phase der Distanz und des impliziten Konflikts (mit starken Rollenfluktuationen oder Annahmen der diametralen Rolle, z.B. Betroffene als *Agens*, *Agens* als Leidende); nach (3) der Phase der gemeinsamen Suche nach der Lösung des emotional-motivationalen Dissens, Re-Definition der „Rolle“ und Neupositionierung endet das RI meist mit (4) der Phase der „Versöhnung“, Nähe, *Wir*-Identität und Rückkehr in die institutionellen Rollenerwartungen;

➤ *auf der illokutiven Ebene*

Nach (1) den phatisch-unterhaltenden Sprechhandlungen (mit häufigen funktionalen *Importen*) erfolgt (2) die wissensbereitstellende oder Sinn suchende Phase, mit einer authentischen Vermischung der explikativen, deskriptiven, narrativen illokutiven *Cluster*; die nächste wäre (3) die evaluativ-kritische und (explizit/implizit) argumentative Phase, erweitert mit einer kürzeren (4) wissensbereitstellenden oder narrativen Phase, in deren Anschluss vermehrt (5) beratend-appellierende und instruktive Sprechhandlungen und (6) unterhaltend-ästhetisierende und spielerische vorkommen.

Der Gesprächskern lässt sich somit grob in mehrere, sich verschränkende Einheiten aufteilen, in denen drei prominente Handlungsmuster interagieren: (A) die *Grounding*-, wissensbereitstellende Phase, (B) die Problem fokussierende, *Frame*-Inkonsistenzen provozierende und Konflikte bearbeitende argumentative Phase – in denen es zur vertiefenden Bearbeitung eines kognitiven, epistemischen, praktischen Konflikts, einer argumentativen Inkonsistenz, einem interaktiven Dissens oder auf der evaluativen, interpretativen Ebene kommt – und (C) die Phasen der Auflösung mit beratenden, Relevanz/Konsequenz adressierenden, appellierenden, moralisierenden Funktionen. Diese Aufteilung ist die Grundlage der weiteren Analyse und jede Phase wird als funktionales *Cluster* der illokutiv verwandten Sprechhandlungen und interagierenden Handlungsmuster verstanden. Der Aufbau auf der Makroebene ist meist linear, sodass nach (A) der wissensbereitstellenden Phase meist (B) die problemfokussierende und anschließend (C) die appellativ-beratende erfolgen. Dies kann aber zyklisch oder je nach der „Dramatik der Adressatenkonfiguration“ (Kühn 1995) und Inter-/Intratextualitätsbezügen untypisch verlaufen, z.B. nach dem Muster A-C-A-B-C oder B-C-A-C oder aber B-C-A-B-C.

RIs weisen eine authentische Dramatik des interaktiven, informativen, evaluativen, kognitiven und motivationellen Hochs und Tiefs, der Spannung und Entspannung auf, sodass die Abschlussequenz nicht immer die Phase des Äquilibrium, Konservierung und *Frame*-Abrundung ist, sondern dient der Dynamisierung und der Verlagerung der Diskussion in den Alltag (Holly et al. 2001).

Im Diskursverlauf kommt es zu einer mehrfachen Verschränkung und Kondensierung unterschiedlicher Handlungsmuster, unter anderem als Folge der Auseinandersetzung mit den perlokutiven Effekten, der Effekte der (impliziten) Aushandlung und zur Befreiung von interaktiven Obligationen und in Zusammenhang mit den impliziten Projektionen. Da der Interviewte die vom Moderator geförderten Handlungen mehr oder weniger kooperativ internalisiert, tendiert der Moderator zur Aufrechterhaltung der für den 2KK-Adressaten motivierenden Gesprächsdynamik, sich zu repositionieren und interaktiv zu polarisieren, meist anhand der immer stärker auftretenden evaluativen, interpretativen, appellativen, ästhetisierend oder scherzhaft-parodierenden Sprechhandlungen, oder er ist gezwungen, symmetrisch zu duettieren – die funktionale Rahmung stabilisierend. Neben den funktionalen Amalgamierungen verdienen die Scharnieraktivitäten und Null-Phasen besondere Aufmerksamkeit – diese dienen der Überbrückung der Kluft zwischen dem starren Interviewleitfaden und dem Prinzip der authentischen Aushandlung der Gesprächsprogression, aber auch zur *Image*-Arbeit, zur Stärkung der (para-)sozialen Beziehung oder zur kohärenten Überleitung, oft als Importe oder Reflexe der Alltagskommunikation aus Lehr-/Lern-, unterhaltenden oder beratenden Diskursen etc.

2.1.4. Moderation in Radiointerviews oder die Kunst des Fragens

In einer „parasozialen und orthosozialen Interaktion“ (Wachtel 2002) des medial inszenierten Interviews jongliert der Moderator zwischen der „Rolle des Selbstdarstellers, *Promoters* und Anwalts, des Regisseurs und Schauspielers, des Beraters, Betroffenen und Herausforderers“ (Häusermann/Käppeli 1986) und als Dramaturg des Gesprächs bestimmt den Spannungsbogen, die Dynamik der Involvierung sowie Relevanz-/Kohärenzstandards und vermittelt zwischen den Kommunikationskreisen. Um ein Maximum an Nähe und Identifizierung mit dem Adressaten bemüht, fungiert er als eine „stimmenpolyfone und chamäleonartige Instanz“, die aus der Vielfalt unterschiedlicher Rollen bestimmte Eigenschaften zur Involvierung unterschiedlicher Rezipientenprofile aus dem 2KK und zur Organisation im 1KK abwechselnd instrumentalisiert. Er zeigt sich als *Promoter* bestimmter Rezeptionsmuster, Inferenz-prinzipien sowie evaluativ-motivationaler Strukturen. In einem breiten Spektrum

reichen seine Aufgaben von der Steuerung der Diskursprogression, der metakommunikativen Ordnung, der inhaltlichen Organisation über kohärenzherstellende, verständnissichernde sowie im Bereich der kognitiven Entlastung und Bildung (wie Regelung der Inferenz-Dynamik, Bestimmung der Relevanz-/Kohärenzstandards, die Kontrolle der GWM-bildenden Prozesse und ihre Verbindung mit dem *Common Ground*), bis hin zu interaktiven und Aufgaben zur Schaffung einer emotional-motivationalen Basis, der Bildung von medialer Gemeinschaftsidentität und evaluativen Standards. Neben der Rolle zum Abbau der *Frame*-Inkonsistenzen und der Synchronisierung unterschiedlicher Rezipienten-Profile bestehen seine wichtigen Aufgaben in der institutionalisierten Initiierung, Inszenierung und Lösung von „Frame-Konflikten“, evaluativen Inkonsistenzen und Hinterfragung argumentativer Standards. Er „kontrolliert“ den *Common Ground*, die Erwartungen des *Recipient Designs* sowie perlokutive Effekte, beeinflusst Inferenz-/Relevanzstandards und erweist sich somit als eine zwischen unterschiedlichen Diskursen vermittelnde und rahmenstabilisierende Instanz, die auch die Kommunizierbarkeit der metaphorischen Domäne, die Analogie- und Generalisierungsprozesse sowie die soziokulturelle Geschichte bestimmter Ausdrücke und ihre konnotativen Potenziale beeinflusst (Schröder 2008).

Während manche Moderatoren vorgefertigte Stichwortfragen nach der im Gesprächsvorfeld vereinbarten „Fragebatterie“ und interaktive Nähe suggerierend einsetzen – oft Dienstleistungsinterviews und Kampagnenjournalismus genannt – und dabei mehr oder weniger offene Räume für Selbstlizenzierung, Teilresponsivität⁶⁸, Selektivität und Tangentialität zulassen, bewegen sich andere zu kritischeren, konfrontativen, forcierend-insistierenden Interviews oder zu Jäger-Interviews (Holly 1993: 165) mit einer inquisitorischen Prädominanz und Dissenspotenzialen (Clayman/Heritage 2002). Andere dagegen überlassen durch offene oder proaktiv leicht lenkende Formate den Interviewten die Initiative und Bestimmung der Progressionsdynamik und befolgen eher die Strategie der komprimierend-kommentierenden Anknüpfung, Relativierung, Inszenierung der Einstellungen oder Inferenzprozesse aus dem *Recipient Design* oder handeln kritisch-provokativ hinter dem Vorwand des Unwissens oder anhand funktionaler Importe, um im Anschluss durch *Shaping*-Verfahren

⁶⁸ Die Responsivität der Antworten wird an der Abweichung von der *Quaestio*-Erwartung gemessen und lässt sich als Kontinuum von Voll-, Teil-, Non-Responsivität betrachten. Die Selektivität bezieht sich auf das Herauslösen eines Aspektes bei erkennbarem Themenbezug und Tangentialität ohne erkennbaren Themenbezug (Schwitalla 1976, 1979a), z. B. durch Ausweichen ins Allgemeine, Berufung auf Autoritäten, Negieren der Zuständigkeit, Zurückweisen der Frage, Bezugnehmen auf die Wortwahl, Wörtlichnehmen (indirekte Akte nicht wahrnehmen wollen) oder durch Indizierung der temporären Suspension, Schwerpunktverschiebung, maskiert als Wissenserweiterung, um im Anschluss nicht oder teilweise auf einer anderen Ebene einzugehen.

(Clayman/Heritage 2002) und Anpassung neuer Informationen die evaluativ-argumentative Ummodellierung der Antwort vorzunehmen.

Es lassen sich einerseits geschlossene Fragen mit eingeschränkten Antwortmöglichkeiten (wie Entscheidungs-, Alternativ-, Wissensfragen) unterscheiden, bei denen die Gefahr der Einschränkung des Interviewten in der Offenheit und Selbstinitiative besteht, und andererseits offene Fragen mit der Gefahr der Vagheit, Verunsicherung und Ausweichmanöver, Tangentialität und Umfokussierung. Relativ viele Fragen sind zur Optimierung der Offenheit und Lenkung als *Type-Token*-Fragen konzipiert. Darüber hinaus werden Suggestivfragen unterschieden, mit denen un-/absichtlich eine bestimmte Wertung oder Meinung aufgedrängt wird oder durch interpretierendes Nachfragen. Außerdem erscheinen Assertionen, die als Spiel mit Präsuppositionen oder als Inszenierung der Einstellung einer sozialen Gruppe konzipiert werden und eine argumentative Progression initiieren (Häusermann 1986). Neben den Themen einleitenden, komprimierend-abrundenden Fragen lassen sich Fragen nach den Potenzialen der Mehrfachadressierung und der Multifunktionalität weiter klassifizieren. Unterschieden werden auch “negative questions, that are a very strong way to project an expected answer (...) accusatory questions, disagreement or self-contradiction, inconsistency remarks, split hunting – place the interviewee in a dilemma or fork, generating expectations that the interviewee cannot resist” (Clayman/Heritage 2002: 220ff.) oder “formulations, follow-ups, challenges” (Lauerbach 2004). Trotz der hohen Variabilität der Frageformate lassen sich häufig Dreier-Sets von Fragen beobachtet bzw. Zyklen mit funktional verwandten und nach Parallelismen aufgebauten Fragen mit einem hohen Analogiepotenzial und intertextuellen Bezügen sowie umkreisende Fragen, bestehend aus einer allgemeinen, offenen Frage und einer pointierten, interpretierenden, einengenden Frage im Anschluss. Problematisch sind aus der L2-Perspektive Rethematisierungskonstrukte mit einem ambigen, unklaren Rückverweis und einer Inszenierung des kohärenten Anschlusses, wobei es zu einer Schwerpunktverschiebung, Revision und Relativierung kommt.

In RIs sind die Anteile der konfrontativen Moderationsstile – aufgrund des Charakters des Radios als eines „energetisierenden“, kognitiv und affektiv nicht zu sehr belastenden Begleitmediums – auf bestimmte Gesprächsphasen reduziert und oft als Inferenzgenerierungsaufgabe dem Rezipienten überlassen. Moderatoren bieten auch mehr rezeptiv entspannende „Null-Themen“, die eine wichtige kognitiv-kommunikative und interaktive Vorbereitung auf die zentralen Themen oder auf die wichtigen Schlussfolgerungen ermöglichen. Außerdem sind sie den inter- und intratextuellen Prinzipien (Primat der Makrokonsistenz unter der Simulation der lokalen Kohärenz) viel stärker verpflichtet.

Auch wenn Moderatoren einen bestimmten Stil verfolgen, handelt es sich um keine monotonen Moderationsstile, sondern immer um eine authentisch abwechselnde Kombination von offenen und geschlossen, vereinbarten und „Überraschungsfragen“, expliziten und impliziten, Ein- und Mehrebenen-Fragen, mehr oder weniger forciierend-insistierenden, einfach oder mehrfach adressierten, mit mehr oder weniger komprimierend-pointierenden Schritten im Nachfeld und Verfahren zur Reduzierung der Distanz, Asymmetrie und Künstlichkeit. Während die einleitenden Phasen abwechselnd offene und einengende *Quaestios* enthalten, kommt es in den zentralen Phasen entweder zu starken Öffnungen durch Mehr-Ebenen-*Quaestios* oder implizite Fragen, in deren Anschluss *Follow-ups*, *Shaping*-Verfahren, Analogie- und Inferenzversuche vorkommen. Der zentrale Unterschied im Moderationsstil beruht auf den Anteilen der forciierend-insistierenden Schritte, impliziten Projektionen und proaktiven Gegenstrategien für die Inhibierung potenzieller Ausweichmanöver und zur Absicherung der interaktiven Obligation. Dabei wird die „Dramatik der Adressatenkonfiguration“ (Kühn 1995) sowie die Aushandlungsdynamik im Vorfeld beachtet und dabei der Erfolg bestimmter *fishing devices*, die Strategien des Interviewten⁶⁹ beim Umgang mit enttäuschten Obligationen und seine Strategien beim „doing and resist answering, shifting the agenda or operating on the question“ (Clayman/Heritage 2002). Die Variabilität ergibt sich aus der Notwendigkeit der gleichzeitigen Eröffnung und Inhibierung von Räumen für Tangentialität, *Challenging*- und Mehrfachadressierungspotenzialen und aus der impliziten meinungsbildenden Profilierung des Rezipienten im 2KK.

Besondere didaktische Aufmerksamkeit verdienen neben *Quaestios*, mit denen der Moderator argumentativ und narrativ mit dem Interviewten duettiert oder meinungsbildend und persuasiv agiert *die assertierenden Quaestios*: Es handelt sich dabei um implizite (Mehrebenen-)Fragen, die auf der Oberfläche nicht als Fragen erkennbar sind, aber aufgrund des kontextuellen Drucks, der institutionellen Erwartung und der ausgehandelten, interaktiven Dynamik in den vorangegangenen Gesprächsphasen als implizite Fragen fungieren, vgl.

⁶⁹ Die Moderationsstrategien hängen von der Bereitschaft zur Komplementarität, der Selbstinitiative, Macht-/Distanz-Aushandlung sowie von der Resistenz des Interviewten gegenüber impliziten Sprechakten, seiner Reaktion auf die Sanktionierungen oder bei der Repriorisierung der Obligationen sowie von seinem Management mit perlokutiven Effekten ab. Moderatoren müssen deswegen trainiert sein, die Aushandlungsschritte des Interviewten in die Symmetrie, Selbstständigkeit und Nichtkooperativität zu erkennen, ebenso seine präferiert aktivierten Muster und Prinzipien der Diskursprogression. Die meisten Moderatoren kombinieren deswegen abwechselnd die Strategie der interaktiven Nähe mit jenen der Distanz, des Dissens und Selbstbestätigung in der Rolle der gesprächsführenden Person oder verwenden Verfahren der gleichzeitigen Nähe-Inszenierung und Überlegenheitsbestätigung.

„Der Zweck [dieser Fragen] besteht darin, (...) unbestätigtes in gesichertes Wissen zu überführen. (...) Die Form entspricht der des Aussage-Modus, abgesehen vom unterscheidenden Merkmal des steigenden Tonmusters. (...) Sie enthalten z. B. auch die aussagespezifische Partikel *doch* bzw. die Kombinationen *doch nicht etwa, wohl doch nicht etwa*, die in Fragesätzen sonst nicht verwendet werden.“ (Zifonun 1997: 114, 643)

Das sind einerseits Kommentare abgeleitet aus dem *Common Ground*, Inszenierungen bestimmter Stellungnahmen oder Inferenzexplizierungen, die assoziative Muster der thematischen Progression aus den Alltags- oder aus argumentationszentrierten Gesprächen aktivieren, nach denen Inkonsistenzen gesichtswahrend implizit indiziert werden und zu ihrer Bearbeitung angeregt wird. Da sie mehrfache Lesarten zulassen, hängt ihre Interpretation von der Einbettung, den inter-/intratextuellen Vernetzungspotenzialen sowie von den impliziten Signalen mit wichtigen pragmatischen *Loads* ab, ebenso von der Aushandlungsdynamik und der Beziehungsarbeit in den vorangegangenen Gesprächsphasen. Ihre *Quaestio*-Qualität ist oft von der Dynamik der interaktiven Obligation aus den vorangegangenen Zyklen abhängig, bzw. lässt breite Interpretationsräume zu, hat große Potenziale für eine Teil-Responsivität, Tangentialität oder Selektivität und ist mit hohen Inferenz-*Loads* belastet. Assertive Fragen veranschaulichen am besten die spezifischen kulturellen Muster der Bedeutungs- und Progressionsaushandlung, des interaktiven Sinn-Konstruierens, des Spiels des Inferierens, was im L2-Kontext zur Förderung der interkulturellen Verständniskompetenz berücksichtigt werden sollte, im Sinne einer kulturgrammatischen Kompetenz (Tschirner 2005).

Realisiert werden assertive *Quaestios* als einfache Statements und Bestätigungen, erweitert mit Vermutungen, Evaluationen oder narrativen Sequenzen, als Inferenz explizierende, oder als *Common-Ground*-Feststellungen, die neben rückwärtsgerichtet komprimierend-pointierenden Qualitäten zugleich als Gegenargumentation und Relativierung konzipiert sind oder als implizite Kritik, Hinweise auf Inkonsistenzen und Einladungen zur Dissens-Bearbeitung fungieren. Sie projizieren Evaluationen, Appelle, Kritik, Belehrungen bzw. *triggern* den Interviewten, aus der Rolle des objektiv-distanzierten Experten herauszutreten und mehr evaluativ, argumentativ zu agieren. Assertive Fragen tragen zugleich den Hauch der Mäeutik, die als „Hebammenkunst“ inszeniert eigentlich an den 2KK-Rezipienten adressiert wird, bzw. sie erweisen sich als mindestens zweiwertig adressierend und fungieren als interaktives *Challenge*. Eingesetzt zur Gesprächsdynamisierung sind sie auch eine wichtige Station für die Stärkung des *Wir*-Gefühls sowie für die emotional-affektive und evaluativ-motivationale Alignierung mit dem *Recipient Design*, weil sie die Einstellungen, Perspektive und evaluative Standards des anvisierten Rezipienten tragen.

2.1.5. Untersuchungsdesign, Ziele und methodische Vorbemerkungen zur Analyse der Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit in Radiointerviews

Zur Analyse des diskursspezifischen Funktionen von Parenthesen (Kapitel 2.7.), äßerungsinitialen (Kapitel 2.5) und äßerungsfinalen Konstrukten (Kapitel 2.6) sowie der Subjunktion *weil* mit der V2-Stellung (Kapitel 2.4) in Radiointerviews wurde ein Korpus⁷⁰ mit 30 RIs aufgebaut (KoRi), die mit 250,23 Aufnahmeminuten (45000 *Tokens*)⁷¹ im Programm Folker 1.2 und nach der GAT 2-Konvention transkribiert wurden. Die Transkriptionskonventionen und die Übersicht mit genauen Informationen zu transkribierten Interviews befinden sich im Anhang. Beim Aufbau des Korpus wurden folgende Kriterien beachtet: (1) Kriterium des *Recipient Designs* – es wurden jene Interviews ausgewählt, die den Hörbedürfnissen/-gewohnheiten der hier befragten DaF-LN entsprechen; (2) Kriterium der thematischen Angemessenheit; (3) Kriterium der Didaktisierbarkeit und Transferpotenziale; (4) Kriterium der Authentizität – zur möglichst authentischen Darstellung wurden als Zufallsstichprobe Interviews unterschiedlicher Sender ausgewählt, die bundesweit zu gleichen Sendezeiten und als Podcasts zugänglich sind; (5) die illokutiv-argumentativen Potenziale; (6) der Grad der funktionalen Amalgamierung; (7) Kriterium der authentischen interaktiven Dynamik. Das Korpus besteht aus wissensbereitstellenden (20 %), meinungsbildenden, evaluativ-konfrontativen (50 %), beratenden (15 %), unterhaltenden oder *Image-Promoting* betreibenden Interviews sowie expressiven und sinnsuchenden Interviews (15 %).

Aufgrund der Tatsache, dass „pragmatics the art of the analysis of the unsaid“ (Mey [1991: 245], zit. nach Rühlemann [2011: 629]) ist und die aktuelle Korpuslinguistik immer noch „in its infancy selective, focussing on narrow (...) phenomena rather than trying to study pattering in its complexity“ (ebd. 650), bzw. nicht in der Lage ist, die „vertikale und horizontale Methodologie zu integrieren“ (Rühlemann/Aijmer 2015) sowie objektiv und summativ alle pragmatisch relevanten Phänomene, die oberhalb der einfachen form-funktionalen „one-to-one-relationship“ vorliegen, sondern im besten Falle die einzelnen

⁷⁰ „The great contribution of corpus linguistics to grammar is that it increases (.) ability to systematically study the variation in a large collection (...), to show the correspondence between the use of a grammatical feature and some other factor in the discourse or situation context.“ (Conrad 2010: 228)

⁷¹ Zur Sicherung der Objektivität und Repräsentativität gelten nach Biber (1990) zehn Exemplare als ausreichende Diskursvertreter (vgl. Koester 2010: 70), und nach Evison (2010: 123) werden auch Korpora mit 30000 bis 55000 *Tokens* als wertvolle kleine Korpora belegt. Die Vorteile eines relativ kleinen Korpus wurden bereits mehrfach belegt: „Even with relatively small amounts of data, *specialized lexis and structures are likely to occur with more regular pattering and distribution* than a large, general corpus (Koester 2010: 69).

korpuspragmatischen Dimensionen (ebd.), handelt es sich in der vorliegenden Arbeit um ein Korpus in Rohform, in dem die Analyse *Corpus-driven*, manuell extrahierend, exhaustiv in der korpusinternen Kombination von qualitativen und quantitativen Parametern erfolgt (vgl. Felder et al. 2012: 4f.). Kombiniert wird die *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Herangehensweise im ständigen Abgleich einer qualitativen Mikro- und Makroanalyse.

Es handelt sich in der vorliegenden Arbeit nicht um eine erklärende Analyse, sondern um eine zu didaktischen und moderationspraktischen Zwecken aufbereitete beschreibende und systematisierende Darstellung der spezifischen Funktionen der ausgewählten Phänomene in RIs, die sich, wie Redder (2006: 136) schreibt, „als Formen des partikularen Handelns zwischen den elementaren Prozeduren und den Sprechhandlungen mittlerer Größenordnung einnisten bzw. sich im Spannungsfeld zwischen funktionaler Autonomie und Abhängigkeit, der lokalen und Makrofunktionalität an der wichtigen Schnittstelle von Pragmatik–Syntax befinden“. Diese Formen werden in Anlehnung an Deppermann (2001) antireduktionistisch als funktionale Ressourcen, situierte, zweckbezogene Aktivitäten interaktiver Wirklichkeit verstanden und als Verarbeitungsprozeduren analysiert (Günthner 2006: 116), deren funktionale Profile und Mechanismen der pragmatischen Füllung im Fokus der Analyse stehen. Die Analyse kombiniert eine mikro- und makroskopische, muster- und verlaufsorientierte Vorgehensweise und im Sinne der triangulierenden Verfahren wird die primär qualitative Analyse – zur Untermauerung der „routine expectation“ (Couper-Kuhlen/ Selting [2001: 7], zit. nach Barth-Weingarten [2003: 258]) und zur Kontrolle der Subjektivität in der Interpretation – mit quantitativen Dimensionen erweitert. Nur die triangulierenden Verfahren und die Multiperspektivität, ermöglichen die Milderung der Subjektivität in der Analyse, die „bereits durch die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes, der Kriterien, der Erstellung von Korpora und die Analyse gegeben ist“ (Nowak 1994: 27), denn „jeder Wissenschaftler (...) läuft zwangsläufig Gefahr, die zu analysierenden Gespräche durch die Brille seiner eigenen Kommunikationsgewohnheiten [und kognitiven Stile] zu rezipieren“ (ebd.). Die Objektivität wurde aus diesem Grund durch die frequenzbasierte Aufdeckung der Regularitäten, die strikte Kontrolle der Analyseparameter und durch die Kombination der Analyse in *actu* und *post festum* gesichert.

Die Analyse ausgewählter Phänomene in RIs erfolgt auf der Grundlage von konversationsanalytischen Prinzipien, ist aber angereichert mit Verfahren der funktional-pragmatischen Analyse, der *Grounded Theory* sowie mit interaktionslinguistischen und konstruktions-

grammatischen Annahmen. Eines der wichtigsten Postulate der vorliegenden Analyse ist in Anlehnung an Scheutz (1997: 35):

„Eine Aufgabe jeder Analyse sollte es sein, die aufgefundenen Strukturen so differenziert wie möglich klassifikatorisch zu ordnen. So soll einerseits vermieden werden, durch vorschnelle globale Zuschreibungen interessante Unterschiede zuzudecken, andererseits gilt es aber auch, mögliche Verallgemeinerungen durch eine bloße Kasuistik der Einzelfälle nicht aus den Augen zu verlieren. Dies bedeutet, in diesem breiten Spektrum von Merkmalskombinationen jene distinktiven Merkmale ausfindig zu machen, die die Konstituierung eines eigenen Strukturtyps rechtfertigen.“

Aufgezeigt werden deswegen keine formell basierten, reduzierten Typologien, sondern ein breites Spektrum diskursfunktionaler Profile dieser Konstrukte, je nach der Gesprächsphase und zentralen Handlungsmustern, der interaktiven Rolle sowie der Geschichte des Phänomens im Diskursverlauf. Die Ziele der Analyse sind zusammenfassend:

(1) die spezifischen funktionalen Profile der ausgewählten pragmasyntaktischen Phänomene in einem möglichst hohen Auflösungsgrad darstellen, strukturieren und prototypische Klassen in Radiointerviews induktiv aber antireduktionistisch erarbeiten; (2) ihre spezifische Diskursgeschichte anhand der Frequenz, Variationen in der Funktionalisierung und der Präsenz in unterschiedlichen Gesprächsphasen erkunden; (3) die Unterschiede dieser Phänomene in den Beiträgen des Moderators und des Interviewten sowie für das interaktive Management im 1KK und 2KK aufzeigen; (4) die Operator-Rolle auf der Diskursebene bei der Aktivierung bestimmter Handlungsmuster darstellen sowie ihre formellen Spezifika analysieren. (5) Das Ziel ist es außerdem, eine didaktisch leicht transferierbare und zu praktischen Zwecken der Radiomoderation effektiv wiederverwertbare Darstellung der funktionalen Profile aufzubereiten, aber auch auf die Analogiepotenziale und ihre Synergieeffekte hinzuweisen, die in der Fremdsprachendidaktik zur Erzielung einer prozessualen diskurspragmatischen Kompetenz rezeptiv zu fördern wären.

Es werden neben ihrer absoluten und relativen Häufigkeit die positionellen Eigenschaften (in Bezug auf *Turn* und Handlungsmuster), die syntaktischen Funktionen, die semantischen Merkmale (semantische Rolle, Diskurs-Status und Relevanz für die Progression und Relevanz für die *Common-Ground*-Struktur sowie andere distributive Parameter berücksichtigt – in der ständigen Synchronisierung der lokalen Mikro- und Analyse auf der Meso- und Makroebene.

Die methodologischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit stellen folgende Prinzipien dar:

(1) die Analyse der „prozessual funktionalen Kategorien“ (Fiehler 2006: 33), bzw. ihrer Funktionalität aus der *Online*-Perspektive, „auf der Basis der funktionalen Interpretation“ (Ehlich 2006) und der fünf Dimensionen der Äußerung, vgl. *SPRAK* im Kapitel 1;

(2) Die simultane Bearbeitung der Aufgaben auf den Ebenen der Interaktionskonstitution (Kallmayer/Schütze [1976], Deppermann [2001] und Spiegel [1995]) steht im Fokus und zwar bezogen auf die Aspekte der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution und Handlungsschemata, der Sachverhaltsdarstellung und die Interaktionsmodalitäten (Bergmann 2001), die Reziprozitätsherstellung und Verständnissicherung. Als Strukturierungsprinzipien werden die Funktionen für die thematische, illokutive und argumentative Struktur/Progression sowie für die epistemische, evaluative, metakommunikative und interaktive Diskursdimensionen genutzt;

(3) Zentral berücksichtigt wird der interaktive Konstruktionsprozess (Deppermann 2001) und die *Online*-Perspektive der Interagierenden (ebd.) bzw. die inkrementellen und *Emergenz*-Aspekte (Hopper 2012)⁷², die Verwobenheit mit interaktionalen Anforderungen (Imo [2014], Deppermann [2013a], Günthner [2011a], Selting/Couper-Kuhlen [2000]) bei der (gleichzeitigen) Retrospektivität und Prospektivität (Deppermann 2014: 23), Projektion und Retraktion (Imo 2014: 60) sowie der wechselseitigen Folgeerwartungen und *Display*-Techniken der Interagierenden (Deppermann 1999). Bei der Analyse werden in Anlehnung an das Genfer Modell die interaktionellen, interaktiven, diskursiven, rituellen Vollständigkeitsobligationen und die Verknüpfungobligationen berücksichtigt sowie die interaktiv bedingten Veränderungen dieser Parameter im Gesprächsverlauf;

(4) Berücksichtigt werden die intertextuellen Beziehungen, die Selbst-/Fremdkohärenz und die pragmatischen Präsuppositionen sowie die Polyvalenz der Äußerungen (Spranz-Fogasy/Spiegel 2001). Die Änderung des *Common Grounds* im Diskursverlauf wird beachtet sowie der Diskursstatus der Proposition und die Diskursprogressivität, denn:

„Je mehr an gemeinsamem Wissen vorhanden ist, desto weniger muss tendenziell verbal und nonverbal expliziert werden, um funktionale Einheiten kommunikativ zu realisieren und erkennen zu können. Es gibt also eine – vom als gemeinsam unterstellten Wissen abhängige – Varianz der sprachlichen Explizitheit bei der kommunikativen Realisierung funktionaler Einheiten.“ (Fiehler 2006: 30)

⁷² “Structure is itself unstable and intrinsically incomplete and is constantly being created and recreated in the course of each occasion of use (...), derive[s] from interactive situations, that are themselves part of the speakers’ previous experience (...), [so that] language [must be] viewed from the double perspectives of interaction[, projection] and temporality (...) [and the performance] through the simple addition of formulaic phrases rather than through reference to complex grammatical rules” (Hopper 2012: 304 ff.)

(5) Bei der Analyse wird in Anlehnung an Deppermann (1999: 97ff.) das „Prinzip der Varianz unterschiedliche[r] Kontextualisierungen sowie der Prototypizität, aber auch der marginalen Fälle in einem spiralförmigen Prozess der wechselseitigen Ausarbeitung von Gegenstandskonstitution und -analyse“ befolgt, sowie das Prinzip der prozeduralen Konsequenz und ethnomethodologischen Indifferenz⁷³ (Deppermann 2001, 2013) sowie das Postulat, „nicht an einer Dimension der Merkmale [zu] kleben, sondern verschiedene Merkmalsdimensionen in Erwägung [zu] ziehen und ihre Leistungsfähigkeit [zu] eruieren“ (Deppermann 1999: 96);

(6) Die Analyse kombiniert Verfahren *in actu* und *post festum*, nach dem Prinzip

„of gathering specimens of phenomena from as many settings of interaction as possible, for the purposes of systematic analysis and comparison“ (Heritage 1988, zit. nach Clayman/Gill 2012: 122), „on case-by-case-basis, with the aim of developing a comprehensive account that encompasses all relevant instances in the collection, analog to analytic induction“ (ebd. 130).

Beachtet wurden die Analyseprinzipien der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss [1967], zit. nach Demirkaya [2014: 222ff.]), wie: (1) die möglichst detaillierte Analyse und die induktive Entwicklung möglichst vieler Lesarten, die im Weiteren kontinuierlich herausgearbeitet und (2) zu Kategorien reduziert werden; (3) das vergleichende, kontrastierende Vorgehen, die datenbasierte Systematisierung und Abstraktion; (4) die Koordinierung der *bottom-up* und *top-down* geleiteten Herangehensweise (*balance a deduction, validation, induction* in Heath/Cowley 2004:145). Bei der Analyse wird die Gefahr „of forcing the data and not overstress the role of induction“ (ebd.) kontrolliert, um das Prinzip der Granularität bei der Beachtung der Authentizität jedes Falles mit dem Prinzip einer generalisierenden Systematisierung zu harmonisieren.

Eine reduktionistische Herangehensweise wird bewusst inhibiert, auch aus didaktischen Gründen: Anstelle einer formell-strukturalistischen Orientierung soll durch die „Überflutung“ mit funktionalen Potenzialen und pragmatischen Lesarten die Reorganisation des Konstruktions der Lernersprache nach funktional-pragmatischen Prinzipien veranlasst, die pragmatische *Noticing*-Kompetenz gestärkt und die LN für die perlokutiven Effekte sensibilisiert werden, die eine primär formalistische und Signalwort-Orientierung inhibieren würde und den syntaktischen Prozessor gegenüber „destabilisierenden“ Wirkungen der diskurspragmatischen Variabilität und Mechanismen der pragmatischen Adaptation resistenter machen würde. Die authentische diskursfunktionale Vielfalt und die pragma-

⁷³ Die „ethnomethodologische Indifferenz besagt, dass es die Aufgabe des Analytikers ist, sich selbst aller Urteile über Adäquatheit, Wert, Bedeutsamkeit, Notwendigkeit, Praktikabilität, Erfolg oder Konsequenzen von Strukturen alltagsweltlicher Handlungen zu enthalten (Deppermann 2013: 34).“

funktionalen Anreicherungsmechanismen sind dem Prinzip der formellen und präskriptiven Klarheit übergeordnet.

(7) Auch wenn die konversationsanalytischen Prinzipien den Ausgangspunkt darstellen, wird die funktionalpragmatische Annahme des Handlungsmusters (Ehlich [2007], Ehlich/Rehbein [1979]) als Basis für ein besseres Verständnis der Tiefenstruktur genutzt; definiert wird ein Handlungsmuster als

„kulturell vererbter, interaktionsspezifischer Zusammenhang von rekurrenten Strukturen und Sprachhandlungen, die als implizites, transpartikulares Wissen, als Tiefenategorie und kommunikative Leitfäden, als individuelle Normalformerwartungen und gesellschaftlich ausgearbeitete standardisierte Handlungsmöglichkeiten und Handlungszwecke, die im konkreten Handeln aktualisiert werden“ (Ehlich/Rehbein [1979], zit. nach Limburg [2014: 71], Ehlich [2007], Schlickau [1996]).

Diese bestehen aus konstitutiven Pragmemen und (obligatorischen/fakultativen) Musterpositionen oder Musterphasen unterschiedlichen Grads an Komplexität, sehen aber auch Modifikationen, Ergänzungen, Supportmuster (Grießhaber 2001), rekursive Strukturen (Schlickau 1996: 72) und Hybridisierungen von Handlungsmuster vor und realisieren diese auf der Oberfläche im unterschiedlichen Spektrum der sprachlichen Mittel und berücksichtigen ihre institutionell-gesellschaftlichen Funktionen. Dies lässt sich mit dem gesprächsanalytischen Konzept der Methodizität und Pragmatizität (Deppermann 2001: 8) vereinbaren, einerseits mit den „typischen, kulturell, für andere erkennbaren und verständlichen *Methoden*, mit denen Beiträge konstruiert, interpretiert und ihr Austausch miteinander organisiert wird“, und andererseits als „Verfolgung und Koordinierung der gemeinsamen und individuellen Zwecke“, die sich durch soziokulturelle und kognitive Sedimentierungsprozesse als „Musterzwänge“ (Limburg 2014: 70) herausgebildet haben.

Der Begriff *Muster* wird in der vorliegenden Arbeit im engeren Sinne in der funktionalpragmatischen Tradition verwendet, aber im weiteren Sinne bezieht er sich auf alle durch die kognitive und kommunikative Routine herausgebildeten, kognitiv-sprachlichen Sedimente unterschiedlichen Grads an Komplexität und Abstraktheit, die sich zu kristallinen Systemen aus fluiden etablieren oder auflösen und in der Vernetzungsdynamik mit anderen innerhalb von verwandten *Frames clustern*, die in sich als kognitive Oberstrukturen unterschiedliche statische und prozedurale Organisationsformen und Muster vereinigen; Muster lassen sich sowohl auf der Ebene der Sprechhandlung, als auch auf der Ebene des thematischen, argumentativen, interaktiven Aufbaus und Progression erkennen, manifestiert als Handlungs-, Vertextungs-, Argumentations-, interaktive Muster mit Erwartungspotenzialen und Räumen für die Aushandlung und Modifikation. Dabei fungieren bestimmte sprachliche *Cues* als ihre

Aufmacher und Evokatoren. Dieses kognitiv und kommunikativ bedingte Spannungsverhältnis in der Sedimentierung und Fluidisierung der Handlungsmuster ermöglicht das interaktive Spiel mit dem Erwartungshorizont und bei der Inszenierung (Keppler 2011: 314), das für das Aufmerksamkeitsmanagement im medialen kommunikativen Raum wichtig ist.

(8) Befolgt werden bei der Analyse die Prinzipien der Konstruktionsgrammatik, wie die Berücksichtigung der induktiven Prozesse der Schematisierung, in der die pragmatisch sedimentierten syntaktischen Muster als (implizite) *Frame-Evokatoren* und als pragmatisch projektiv gelten, vgl.

„syntaktische Formen durch die Typik ihres Gebrauchs eine konnotative Bedeutung und damit eine Kontextualisierungsfunktion gewinnen: Sie indizieren *Frames* und Szenen, die typische Situationen des Gebrauchs sind [bzw.] als (mehr oder weniger formal motivierte) Formulierungspräferenzen für bestimmte Zwecke [fungieren], die sich diskursgeschichtlich konventionalisiert haben. Wird an Stelle der präferenziellen Formulierungsweise, also der unmarkierten Konstruktion, eine wahrheitskonditional äquivalente, aber idiomatisch markierte Alternative gesetzt, dann führt dies zu Implikaturen.“ (Deppermann 2006: 55f.)

In Anlehnung an das *Cue-Competition*-Modell wird die „Konkurrenz“ von *Cues* im Diskursverlauf beachtet, bzw. dass sich gewisse pragmatische Erwartungen und *Cues* sedimentieren oder relativieren. Aus diesem Grund wird die Gesprächsgeschichte des Phänomens beachtet, ebenso die Verhältnisse unterschiedlicher funktionaler Ausprägungen im Gesprächsverlauf – zum Aufzeigen der lokalen Mechanismen der Sedimentierung und pragmatischen Adaptation, aber auch der für L2-LN rezeptiv überfordernden funktionalen Variabilität und pragmatischen Inferenz-Kosten.

(9) Aufgrund der didaktischen und praktischen Ausrichtung dieser Analyse wird in der Phase der Darstellung der Ergebnisse unter Beibehaltung aller Analyseschritte und bei einer sehr ausführlichen Belegung das Prinzip der Explikativität bei der Darstellung etwas reduziert, um das Prinzip der Praktikabilität und Transferierbarkeit der Ergebnisse zu intensivieren, sodass die Interpretationsschritte für den Leser nicht immer detailliert expliziert werden werden. Dies ist durch die Ziele der Arbeit bedingt, denn

„die Explikation der Einzelfälle ist für die Gesprächsanalyse jedoch nur selten das Ziel, sondern vielmehr der Ausgangspunkt, um zu einer fallübergreifenden, systematischen Typologie und zu abstrakteren, allgemeinen Aussagen über Gesprächspraktiken zu gelangen.“ (Deppermann 1999: 108).

Bei der Darstellung werden jene Strukturierungsprinzipien genutzt, die eine leichte Transferierbarkeit der Ergebnisse für die alltagspraktischen Bedürfnisse in der Rundfunkmoderation und in der didaktischen Praxis für die Förderung der Gesprächskompetenz ermöglichen würden, die hier nach Deppermann (2004) und Becker-Mrotzek/Brünner (2004)

als statisches, prozedurales und Metawissen sowie Kompetenz und Performanz auf folgenden Ebenen verstanden wird:

- (1) **die Ebene der Prozessualität** – Sensibilisierung für die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten, Kontextabhängigkeit und Offenheit der Gesprächsprozesse;
- (2) **die Ebene der Interaktivität** – Entwicklung eines adressaten-, situationsspezifisch flexiblen Repertoires sowie der Mechanismen der Kontrolle der eigenen Wirkung und des perlokutiven Bewusstseins bei der Optimierung des Spannungsverhältnisses zwischen einseitiger Zieldurchsetzung und Hörerorientierung;
- (3) **die Ebene der Methodizität** – zur Förderung der möglichst differenzierten kultur- und situationsspezifischen Fähigkeiten zum Erkennen, Interpretieren und metakommunikativen Darstellen von Gesprächsverläufen sowie zu Angemessenheitsvorstellungen und zur Erzielung besonderer Aufmerksamkeits-, Sinn- und Unterhaltungseffekte;
- (4) **die Ebene der Pragmatizität** – Sensibilisierung für sachliche und gesprächsprozessuale Instrumentalitäts- und Aufbauverhältnisse;
- (5) **die Ebene der Konstitutivität** und Komplexität von Gesprächshandlungen und bei der Bearbeitung widersprüchlicher Handlungsanforderungen,
- (6) **die Ebene der Norm- und Zielreflexion.**

2.2. Didaktisierungspotenziale von Radiointerviews im Kontext Deutsch als Fremdsprache

2.2.1. Förderung der prosodischen Kompetenzen

Für das Training der prosodischen Kompetenzen empfehlen sich Radiointerviews einerseits dank ihrer verarbeitungsfreundlichen Wortgeschwindigkeit und ihres gemäßigten Flüssigkeitsindex (von 165 Wörtern pro Minute im vorliegenden Korpus) und andererseits dank ihrer rhythmisiert abwechselnden Hyper-/Unterartikuliertheit und prosodischen Variabilität, die die argumentativen und Handlungsmuster-Fluktuationen, Mehrfachadressierungen und diverse Stilisierungen ermöglichen. Als Gesprächssorte mit Vorbildcharakter in der Verwendung der prosodischen *Cues* zum Fokusmanagement und zum Spiel mit der prosodischen *Tiefsemantik*⁷⁴ bieten die RIs zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Kompetenzen in den Bereichen der Wort-/Satzbetonung, der Intonationsführung, der Äußerungssequenzierung, der pragmatischen Nutzung der Prosodie sowie für die Koordinierung der prosodischen mit oft dissonanten syntaktischen und semantischen *Cues*. Der Wechsel des Monologischen und Dialogischen, des Inszenierten und Authentischen, des Unter- und Hypermarkierten sowie die Fluktuation im *Upgrading* und *Downgrading* (Couper-Kuhlen 2014) bieten zahlreiche Möglichkeiten zur Kontrastierung der prosodischen Muster des Moderators und seiner strategisch variierten prosodischen Ausgestaltung mit den prosodischen Mustern eines durchschnittlichen Sprechers und seinen idiolektalen Spezifika und Varietätenzugehörigkeit. Die Prosodie in RIs lässt sich unter anderem zur Förderung folgender Kompetenzen nutzen:

Diskurssortenprosodie (s. Heinz 2006) bzw. des Wissens und Metabewusstseins bezüglich der standardisierten prosodischen Muster und ihrer Variabilität im Diskursverlauf. Besondere Beachtung verdienen jene abweichenden prosodischen *Cues*, z. B. Dehnungen oder Hyperbetonung, die andere Funktionen als in anderen Gesprächssorten übernehmen oder aber im Diskursverlauf funktional variieren. Indem sie falsch als Fokusmarker erkannt werden, aber keinen zuverlässigen informativen Gewinn bringen, sondern eine mehr emphatische und kontrastive Funktion erfüllen (sog. *broadcast prosodie* (Bolinger [1987], zit. nach Heinz

⁷⁴ Prosodie hat in RI eine wichtige Funktion in der Evozierung zusätzlicher *Frames* und evaluativer Standards, für die Emotionalisierung, Stilisierung und Persuasion sowie für die Eröffnung wichtiger diskursiver Räume für implizite Sprechakte und die *Common-Ground*-(De-)Konstruktion, die die Moderatoren je nach „*channel identity* und der nach dem *Recipient Design* konstruierten Radioästhetik“ (Föllmer 2013) strategisch, für die Kontrolle der Aufmerksamkeit, der Inferenz und GWM-bildenden Verfahren, zur interaktiven Dynamisierung zur „Erfüllung der emotionalen, ästhetischen, soziokulturellen und informativen Hörbedürfnisse einsetzen, in dem Kontinuum zwischen *Communicatio* und *Communio pendelnd*“ (Åberg 2001, zit. nach Föllmer 2013).

[2006: 62]) oder aber als *accent didactique* oder *accent d'insistance* (Eicher [2000], zit. nach Heinz [2006: 66])), bauen sie im L2-Kontext falsche Progressionserwartungen auf. Bei der Bestimmung der didaktischen Progression wären nicht nur der variierende Flüssigkeitsindex, die Silbenzahl oder die Silbentilgung/-reduktion sondern die aus anderen Gesprächssorten importierten und in besonderen Funktionen instrumentalisierten prosodischen Muster zu berücksichtigen;

Prosodische Mitspielkompetenz: Definiert wird diese Kompetenz als interaktive und kontextuelle prosodische Anpassung an die Vorgängeräußerung (Kupetz, Barth-Weingarten [2014], Wichmann [2012]) oder als „*Matching, Upgrading und Downgrading*“ bzw. als das interaktive Bewusstsein beim prosodischen *Designing* des *Turns* (Couper-Kuhlen 2014: 222). Ihre didaktische Relevanz liegt in der Funktion der Verdeutlichung der interaktiven Obligation oder dem Management der Nähe, Involviertheit und Sympathie und kann genauso in der authentischen Diskursprogression unterschiedlich gezeigt werden;

Kompetenzen im Fokusmanagement: Das wären die Funktionen der prosodischen *Cues* für die (Dis-)Ambiguierung des Fokus, für die Variationen vom insistierenden zum suspendierten Fokus und für die Signalisierung der Relevanz und des *Common-Grounds*, für die Indizierung der Epistemizität, der Progressivität und diskursiven Erwartbarkeit sowie für die Markierung der funktionalen Grenzen zwischen den Zyklen;

Kompetenzen in der Koordinierung der prosodischen, syntaktischen und semantischen Cues: Ein wichtiges Desiderat stellen rezeptive Trainings im Umgang mit Abweichungen von den prosodisch-syntaktischen *Default*-Relationen dar sowie für die Problematik der Äußerungs-/Wortsequenzierung (im Falle der *Rush-Throughs* und parenthetischer Prosodie, s. Döring [2007], Bergmann [2012]), bei der Worterkennung (im Falle der Hyperbetonung, die die Erkennung der Kompositumsteile erschwert, bei der Synkope und Apokope etc.) und im Zusammenhang mit „Diskursschaltstellen“ beim Wechsel der illokutiven Muster. Didaktisch wichtig erweisen sich außerdem die Variationen im *Parameter-Cluster*, z. B. die Änderung der Funktion der Hyperbetonung und der Akzentuierungsmuster von der Funktion der Fokus-Markierung in den eröffnenden Phasen zur Funktion der Indizierung der evaluativen *Frames* in den Kernphasen oder bestimmten argumentativen Mustern, oder aber bei der Änderung der Funktion der Rhythmisierung in unterschiedlichen Gesprächsphasen;

Kompetenzen im Umgang mit der Hyperprosodie: Geeignet erweisen sich RIs für rezeptive Trainings bei übertriebenen Wortbetonungen, Akzentuierungen und Melodisierungen, eingesetzt in RIs oft zur Motivation und Demonstrierung der Lockerheit/Frische/Nähe

(Pawlowski 2004), da diese aus der L2-Perspektive eine destabilisierende Wirkung auf den Fokus, die Äußerungsgrenze und die Disambiguierung der Progressionsträger haben;

Pragmatische Mehrwerte der prosodischen Cues:

- LN sollten dazu befähigt werden, die prosodischen *Cues* als Mittel zur Indizierung der illokutiven und argumentativen Werte zu nutzen, z. B. zur Indizierung des Appells, der Kritik, der impliziten Anleitung oder bei der Änderung der Richtung der Adressierung sowie zur Indizierung der Perspektivenvereinheitlichung;
- Weitere diskursfunktionale Werte ergeben sich aus ihrer Funktion der Ästhetisierung, Theatralisierung, Emotionalisierung und Mitaktivierung anderer Diskursmuster, z. B. in der Indizierung der Importe aus narrativen Mustern, der alltäglichen Scherz-/Ironie-Kommunikation;
- Einen weiteren wichtigen Bereich stellen Funktionen der Selbstinszenierung, zur Vermittlung des Eindrucks von Kompetenz, Autorität, Sympathie, evaluativer Werte dar oder jene instrumentalisiert in Gemeinschaft bildenden Aktivitäten, zur Bestätigung und Evozierung der geteilten soziokulturellen Werte (z. B. Verwendung des Dialekts, Registerwechsel in den meinungsbildenden oder aufmerksamkeitslenkenden Schlüsselphasen), genauso bei der Indizierung der Änderungen der interaktiven Konstellationen und des Rollenwechsels sowie bei der Regelung der Stimmenpolyphonie;
- Didaktisch nicht zu vernachlässigen sind die Funktionen der prosodischen *Cues* für die evaluative und motivationale Orientierung (Kupetz 2014), die für die L2-LN viele *hidden items* enthalten, die etwas über die Sachlichkeit, Bewertungen, Interaktionsmodalitäten, Beziehungsqualitäten und die Qualität der Mehrfachadressierung aussagen und die Nähe, emotionale Involviertheit und Motivation regeln (Holly 2008).

Pausen-Kompetenz: Es handelt sich einerseits um das (interkulturell wichtige) Management mit Pausen und pausenfüllenden Elementen und andererseits mit den Wortsuche-/Planungsschwierigkeiten, der Sprechangst oder für die Indizierung der Versprecher und Selbstreparaturen (Plug [2014], Pfeiffer [2012]);

Metakommunikative Dimension der Prosodie: In diesem Bereich sollten LN befähigt werden, die Prosodie als metakommunikatives *Display* zu nutzen, bzw. bei der Signalisierung der Relevanz, des *Common Grounds*, bei der Maximenverletzung oder bei der Aktualisierung des GWMs, bei der (impliziten) Reparatur oder als metakommunikative Appells.

2.2.2. Förderung der lexiko-semantischen Kompetenzen

Als Gesprächssorte gekennzeichnet durch eine mäßige *Type-Token-Ratio* (in den analysierten RIs beträgt sie 57,5, bei einem Umfang von 37-60), reich an Verfahren zur Verständnissicherung, Inferenzunterstützung und Bedeutsaushandlung, an stilistischen, Register- und Variationen der Konkretheit und Abstraktheit, der Unter-/Hyperspezifiziertheit erweisen sich RIs als didaktisch höchst geeignete Vorlage für die Förderung folgender Kompetenzbereiche:

(1) *Inferenzkompetenz*

Dies bezieht sich auf alle Inferenztypen und in erster Linie semantische und pragmatische sowie auf Strategien der Disambiguierung und Verständnissicherung sowie bei der Kontrolle unerwünschter Inferenzen.

(2) *Paraphrasierungskompetenz*

Neben der Vermittlung der pragmatisch sedimentierten Formeln zur Paraphrase und adressatenangepassten Umformulierung im Rahmen der *Framing-* und *Shaping-*Verfahren des Moderators sollten die L2-LN in ihrer kommunikativen Kompetenz zur Erkennung der Funktionen und der Varianz der paraphrasierenden Sequenz trainiert werden. Auf der Realisierungsebene sollten LN auf folgende Aspekte aufmerksam gemacht werden: (1) ein-/ausleitende Indikatoren einer Paraphrasesequenz; (2) die Komplexität des paraphrasierenden Schrittes und Änderungen in Bezug auf den zu paraphrasierenden Anker; (3) die Qualität und Entfernung des paraphrasierenden Elements und seine Relationierungsebene; (4) der Grad der Neuigkeit und Progressionspotenziale sowie pragmatische Differenziale und der Diskursstatus des paraphrasierenden Elements; (5) die Phase der Einbettung im aktuellen Handlungsmuster, die Frequenz und Art der Paraphrase-Nischen im Diskursvor-/nachfeld, bzw. ihre funktionale Erwartbarkeit; (6) kohärente Anschlüsse an den paraphrasierenden Schritt bzw. Scharnierverfahren im Nachfeld.

Zur Förderung der funktionsbezogenen Kompetenzen zu paraphrasierenden Sequenzen erweisen sich in RIs folgende funktionale Bereiche als frequent, funktional transparent und didaktisch relevant: (1) Paraphrasen in den wissensbereitstellenden, verständnissichernden, Inferenz-unterstützenden Funktionen; (2) Paraphrase als „rückwärtsgerichtete oder proaktive Selbst-/Fremdreparatur wegen der potenziellen Verletzung der interaktiven Prämissen oder sequenziellen Implizitheit“ (Weber 1997) sowie bei der Revision von *Common-Ground*-Annahmen; (3) Paraphrasen in der Funktion der Änderung der metaphorischen Domäne, der Reperspektivierung oder als *Evokator* zusätzlicher illokutiver Muster; (4) Paraphrasen in der

Funktion der Pointierung und Hervorhebung von relevanten Konsequenzen; (5) Paraphrasen zur Explizierung, Milderung oder Intensivierung der illokutiven Qualität; (6) Paraphrasen zur Sicherung der interaktiven Nähe und Eröffnung interaktiver Räume für die Bedeutungsaushandlung, auch als *repair-initiation-opportunity-space* (Schlegloff et al. [1977], zit. nach Weber [1997: 163]), aber auch in der Funktion der Explizierung der erfüllten interaktiven Obligationen sowie als kompensatorische Lizenzierung des Ausweichens im Anschluss; (7) (makro-)organisatorische Paraphrasen zur Restrukturierung oder in der Überleitungsfunktion; (8) inszenierte Paraphrasen, die als progressive Mittel zur thematischen Verschiebung eingesetzt werden. Dadurch werden außerdem andere metasprachliche und *Noticing*-Kompetenzen zu expressiven, konnotativen, emotional-evaluativen Aspekten gefördert sowie das Bewusstsein von den verständnissichernden Verfahren und für den *Recipient Design* (Aufbau einer Hörerorientierung) und bezüglich der pragmatischen Angemessenheit der Register-Fluktuationen und ihrer perlokutiven Effekte.

(3) *Kompetenzen der interaktiven Sinnkonstitution*

Diese didaktisch meist vernachlässigten Kompetenzen der Bedeutungsaushandlung bzw. der interaktiven Sinnkonstitution umfassen auch jene bezogen auf die Korrektur und Reparatur einer semantischen Komponente, einer Inferenz oder des *Common Grounds* oder der Bearbeitung der perlokutiven Effekte eigener Beiträge. Entscheidend ist außerdem die Förderung der Kompetenzen bei der Herstellung der thematischen und illokutiven Kohärenz zwischen den *Turns*, wenn dies durch die Implizitheit der projektiven Kraft der vorherigen Beiträge belastet ist.

(4) *Kompetenzen der anaphorischen Auflösung*

RIs eignen sich dank der Fluktuation der lexikalischen Varianz und Konstanz, der Redundanz und progressiven inferenzbelasteten Anaphern und Verschränkungen der Referenzketten besonders gut für die Förderung der Anaphern-Kompetenzen bei der Auflösung der indirekten, metaphorischen und Komplexanaphern, der Disambiguierung der anaphorischen und kataphorischen Lesarten und insbesondere für die Horizont- und Fokuspronomina *es* und *das*⁷⁵, belastet durch die Verschränkungen der Referenzketten, die Entfernung, Konkurrenz und Ambiguität potenzieller Anker, die *Accessibility*-Verstöße und Probleme der Renominalisierung. RI ermöglichen außerdem ein didaktisch effektives Training bei der

⁷⁵ *Das* kommt als Marker der abrundenden und pointierenden Sequenz und bei Appellen vor sowie bei der Reparatur oder Revision einer falschen *Common-Ground*-Annahme. *Es* als Horizontpronomen partizipiert meist an der Fokusverschiebung und Milderung der Appelle oder Kritiken.

Herstellung von Isotopieketten auf der *Turn*-internen Ebene, zwischen den *Turns* und auf der Makroebene. Dies ist im *Online*-Modus anspruchsvoller, aber dank vielen Paraphrase- und verständnissichernden Verfahren in einer „verarbeitungsfreundlichen“ Einbettung und didaktisch leicht umsetzbar. Besondere Beachtung verdienen anaphorische Bezüge bei der *Turn*-Übernahme oder vor der *Turn*-Abgabe, in digressiven Sequenzen und bei unmarkierten Übergängen von einer zu einer anderen referenziellen Kette, oft im Zusammenhang mit dem Wechsel von der indirekten in die inszenierende Rede.

Außerdem sollten die L2-LN mit der Änderung der Strategie der referenziellen Kohärenz im Diskursverlauf – von den expliziten thematischen Bewegungen (von der Progression mit dem durchlaufenden Thema) zu einer immer stärker impliziten thematischen Progression (mit abgeleiteten oder Inferenz-basierten Themen) – vertraut gemacht werden, und auch im Umgang mit hybridisierten Formen der referenziellen Bewegung. Im Diskursverlauf kommt es außerdem zur Verschiebung von der prädominanten Rolle des Moderators als *Setters* der thematischen Progression hin zum Interviewten, der sich anhand zahlreicher impliziter Verfahren der Neupositionierung als prädominant in der Kontrolle der thematischen Progression profiliert und von der Progression mit dem durchlaufenden Thema in das Muster der Progression mit abgeleiteten, kondensierten oder inferenz-, analogiebasierten Themen wechselt. Bei der Ableitung der Themen werden zur Vermittlung des Eindrucks von Kontinuität und Kohärenz häufig parataktische Mittel „strapaziert“, die die L2-LN nicht als pragmatische Konnektive erkennen und eine Unsicherheit bezüglich der funktionalen Grenzen und der anaphorischen Relation innerhalb von *Turns* auslösen.

Die Änderung der Gesprächsstrategie von der proaktiven zur rückwärtsgerichteten Rahmung mit implizit projektiven Elementen führt dazu, dass sich die *Accessibility*-Verstöße, Hyper-/Unterspezifiziertheit und Verschränkungen der referenziellen Ketten im Diskursverlauf ständig vermehren und die lineare Kohärenz durch die Intensivierung der Meso- oder Makro-kohärenzbezüge oder andere digressive Sequenzen zur Legitimierung der Verletzung der interaktiven Obligationen gestört werden, weswegen die Progression immer weniger linear und immer mehr zyklisch verläuft. Gleichzeitig werden die Referenzketten zur Reduktion der kognitiven Belastung mit den rahmenden und progressiven Aktivitäten ambiguiert (Wachtel 2000, Kindel 1998).

(5) die Metaphern-Kompetenzen

Für die Förderung der metaphorischen Bewusstheit (Boers 2000) als transkultureller Kompetenz (Roche 2014) eignen sich RIs dank der hohen Frequenz, verarbeitungs-

freundlichen Einbettung und höchst diversen und rezeptiv prominenten Funktionen der Metapher mit einem unterschiedlichen Grad an „Kühnheit“, konnotativ-expressiven Komponenten, progressiven und Stilisierungsfunktionen, die in den Bedeutungsaus-handlungsprozessen und bei der Adaptation eines (innovativen) metaphorischen Transfers authentisch eingebettet und mit verständnissichernden Verfahren umrahmt sind. Als eines der wichtigsten Mittel in der populärwissenschaftlichen Vermittlung zwischen den Alltags- und Fach-/Wissenschaftsdiskursen dient die Metapher in RIs als ein Transmissionsriemen zur Reduzierung der Wissenskaskade und zur Vereinheitlichung der evaluativen Standards, wo sich hinter dem Vorwand der „Verwissenschaftlichung“ der Alltagssprache und „Verall-täglichen“ der Wissenschaftssprache viele meinungsbildende, Identität stiftende Verfahren sowie jene zur Generierung von kulturspezifischen Inferenz- und Kohärenzrouten „verstecken“, die im L2-Kontext für die Förderung der interkulturellen pragmatischen Inferenz-Kompetenz wichtig sind. RI eröffnen ein produktives *Interface* unterschiedlicher Metaphoriken der Alltags-, medial vermittelten und inszeniert narrativen, ästhetisiert-emotionalisierenden Sprache mit der Metaphorik der Wissenschafts-/Fachsprache, die in ihrer Transferierbarkeit und der kontextbedingten Anpassung bzw. bei der „Abwandlung der Metapher in ihrer pragmatischen Karriere“ (Koch 2014) veranschaulicht werden. RIs eignen sich darüber hinaus für die Sensibilisierung der LN für das Kontinuum der authentischen und inszenierten, kühnen und toten Metaphern, für die Probleme der stilistischen (In-)Kohärenz, die Kriterien ihrer diskurspragmatischen Angemessenheit und ihre progressiven Funktionen.

In den hier untersuchten RIs kann das Spektrum ihrer didaktisch relevanten Diskurs-funktionen wie folgt systematisiert werden: (1) Metaphern in den verständnissichernden Funktionen, zur Veranschaulichung sowie bei der Optimierung der Phasen der rezeptiven Spannung und Entspannung; (2) Metaphern als *Ear-Catcher* und *Aufmerksamkeits-Gatherer* in motivierend-energetisierenden, involvierenden Funktionen; (3) Metaphern als thematische *Frame-Aufmacher* bei der Eröffnung neuer thematischer Zyklen, bei der thematischen Abrundung sowie in Scharnierfunktionen; (4) Metaphern als Träger kultureller Werte eingesetzt als Schlussfolgerungsregel sowie Evokatoren evaluativer Standards und als Argumentationsverstärker; (5) Metaphern in der Funktion der Generierung der *Wir*-Identität, Profilierung des *Recipient Designs* und im Zusammenhang mit der Mehrfachadressierung, als Indikatoren für Rollentransformationen und zur *Image*-Arbeit; (6) Metaphern zur Evozierung zusätzlicher Handlungsmuster und Aufstellung zusätzlicher interaktiver Obligationen, der

Legitimierung bestimmter Handlungen und zur Persuasion; (7) Metaphren in der Funktion der Gesprächsstrukturierung.

Die didaktischen Potenziale der Metapher liegen in der Sensibilisierung für metaphorische Ketten, ihre diskursspezifischen Formen und Funktionen sowie Kulturgebundenheit, aber auch im Sichtbarmachen der Aushandlungsdynamik ihrer Bedeutung und in den Variationen ihrer Funktionen für die Diskursprogression. Außerdem wäre es notwendig, die L2-LN auf Paraphrasierungsmöglichkeiten und funktionale Verwandtschaften hinzuweisen, aber auch auf den Grad der Markiertheit und Konventionalisiertheit, den Grad der Lebendigkeit/Kühnheit, des konnotativen, sozio-kulturellen Werts, der Expressivität und evaluative *Loads*. Ebenso wäre es für das L2-Selbst wichtig, die authentisch individuellen, expressiven Komponenten im metaphorischen Feld und die Analogieprozesse im Überschneidungsbereich der L1- und L2-Metaphorik zu fördern.

Besonders geeignete didaktische Einstiege ermöglichen verständnissichernde metaphorische Transfers der Moderatoren sowie funktionale Adaptationen und semantische Umwandlungen geeigneter Metaphern aus den vorherigen Beiträgen, wodurch das pragmatische „Schicksal“ der Metapher sowie Kettenreaktionen in den Metaphorisierungsprozessen gezeigt werden, wodurch L2-LN mit wichtigen Mechanismen der pragmatischen Anpassung, Variation, Aushandlung und Sedimentierung vertraut gemacht werden können. Auf der anderen Seite sind auch Spiegelungsverfahren auf der Seite des Interviewten zu beachten, weswegen zunehmend metaphorische Ausstiege aus der Fachsprache und kreativ-schöpferische metaphorische *Blendings* zu beobachten sind sowie die immer mehr zunehmenden Konversionen und Kommutierbarkeit der Alltags- und Wissenschaftsmetaphorik. Sie sind in den evaluativen Sequenzen besonders frequent und erreichen in den schlussfolgernden, beratend-moralisierenden Sequenzen ihr Maximum.

(6) die phraseologischen Kompetenzen

Die spezifische Konglomerierung der Alltags-, Fach-, expressiv-ästhetischen und medialen Phraseologismen in RIs eröffnet wichtige didaktische Räume für die Thematisierung der pragmatischen Angemessenheit, ihrer stilistisch-expressiven Mehrwerte und funktionalen Verwandten sowie zur Förderung der Register- und funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz. In RIs haben Phraseologismen neben der atmosphärischen, ästhetisch-stilisierenden oder verständnissichernden Funktion, unter anderem auch folgende Funktionen: (1) als Topik-*Promoter*, (2) als bilanzierende und wertende Pointe oder Appells, (3) als Reparatur einer falschen *Common-Ground*-Annahme oder zur Befreiung von interaktiven Obligationen, (4)

als Euphemismen oder Verstärker der kritischen Stimme, weiter in der Funktion (5) der Aufstellung impliziter interaktiver Obligationen, (6) der Regelung der interaktiven Nähe-Distanz und aktuellen Rollenrepositionierung, sowie (7) in der Funktion der Regelung der Stimmenpolyfonie.

Moderatoren bemühen sich um kreative Analogien, stilistisch-ästhetische und Register-sprünge, die neben ihrer Funktion als *Frame*-Aufmacher für kognitive (Ent-)Spannung und Inferenzdynamisierung auch für eine ironisierend-kritische Einstellung und Perspektivenvereinheitlichung sorgen, bzw. möglichst unterschiedliche Adressatenprofile und mit unterschiedlichen evaluativen Standards ansprechen. Wenn gängige und „strapazierte“ Phraseologismen verwendet werden, dann meist mit einem ironisch-distanzierenden Ton. Nicht selten werden in den Moderatorenbeiträgen die von den Interviewten eingesetzten Phraseologismen übernommen, aber dann stark um andere Lesarten mit zusätzlichen pragmatischen Mehrwerten erweitert und meist als Diskursscharniere für die Änderung der Progressionsebene genutzt. Die Interviewten übernehmen dagegen meist die zur Kritik eingesetzten Phraseologismen, um mit denselben zu widersprechen. Die dialogische Einbettung der Phraseologismen und das Spiel ihrer Übernahme mit einer mehrdimensionalen pragmatischen Adaptation ermöglicht die Veranschaulichung der Mechanismen der interaktiven Bedeutungsaushandlung sowie in der diskursfunktionalen (Dis-)Ambiguierung der Lesarten. Didaktisch relevant wäre es deswegen, auf die Arbeit an den perlokutiven Effekten eines Phraseologismus hinzuweisen sowie auf implizite Projektionen (wie Unterstellungen und Wertungen), auf denen die neuen interaktiven Obligationen beruhen. Manche Phraseologismen kommen dank besonderer pragmatischer Mehrwerte syntaktisch unintegriert als stereotype (und deswegen implizite) Sprechakte vor und verdienen im L2-Bereich besondere Beachtung. Neben der diskursfunktionalen Adaptation sollten proaktive und retroaktive Verständnismanifestationen (Schmale 2009) im „funktionalen Paket“ mit dem Phraseologismus vermittelt werden, und dabei unter anderem jene stilistisch neutralisierende, „entkonnotationalisierende“, präzisierende und komprimierend-pointierende Verfahren oder zur Reduzierung der evaluativen Komponenten oder Inhibierung unerwünschter Inferenzen.

RIs eignen sich außerdem für die Vermittlung kommunikativer Phraseologismen, unter anderem für die Regelung der Stimmenpolyfonie, die *Code-/Register-Switching*-Aktivitäten, zum Fokusmanagement, zur Reparatur von Inkohärenzen und Kompensation der digressiven Sequenzen oder bei der Verletzung der interaktiven Obligationen, zur Verstärkung der Epistemizität (Allgemeinheitsappelle, Ausdrücke der Skepsis/Reserviertheit/Überzeugung),

zur vereinheitlichenden Schlussfolgerung, zur Indizierung der Ausnahme oder Einschränkung in der Generalisierung sowie zur prägnanten Pointierung.

2.2.3. Förderung der Kompetenzen in der thematischen Strukturierung und Steuerung der thematischen Progression

Der Reichtum an Verfahren zur Organisation der thematischen Struktur, zur Steuerung ihrer Progression und das Spiel mit ihrer interaktiven Aushandlung sowie die Fülle an lexikalisch kondensierten *Advance Organisern* und die Variationen der Topikalisierungsmuster, machen die RIs besonders geeignet für die Förderung der thematisch-organisatorischen Kompetenzen und als Transmissionsriemen für andere Text-/Diskurssorten. Die didaktischen Potenziale von RIs liegen deswegen in der Sensibilisierung für diverse Verfahren der proaktiven, reaktiven, retroaktiven thematischen Organisation, für Variationen der Topikalisierungsmuster und bei der Aushandlung der thematischen Progression, für die LN oft ungenügend sensibilisiert sind.

Die Potenziale liegen einerseits in der Vermittlung von (1) Thematisierungsfloskeln und zur Fokussierung, (2) Formeln zur Indizierung und Kompensation der Kohärenzkiller, (3) zur (Re-)Strukturierung, Reperspektivierung, Analogisierung; (4) Formeln zur Konversion des Themas von der abstrakten auf die konkrete Ebene und umgekehrt; (5) Verfahren zur Rehierarchisierung. Im Bereich der thematischen Ablaufsregulierung wären das: (1) Indikatoren für die thematische Phase (Eröffnung/Beendung/Übergänge); (2) Verfahren zur Änderung der Intensität der Progression (Akzelerierung oder Verlangsamung); (3) Verfahren zur Bearbeitung der thematischen Obligationen aus dem vorherigen *Turn* oder bei ihrer Verletzung; (4) Verfahren zum Rekontextualisieren bzw. *Re-Framing*; (5) Verfahren zur Bearbeitung von Digressionen mit Selbst-/Fremdbezug; (6) Verfahren zur Sicherung der Gemeinsamkeit in der Orientierung und zum *Common-Ground-Management*. Darüber hinaus bezieht sich das auf die Förderung der Verfahren der Kohärenzherstellung auf der lokalen, Makroebene und zwischen den *Turns* sowie zur pro-/retroaktiven Kompensation potenzieller Inkohärenzen.

Eine besondere Relevanz hat die Förderung von Kompetenzen in der Koordinierung unterschiedlicher Muster thematischer Progression, bei der Abwechslung der narrativen, deskriptiv-explikativen und argumentativen Muster, bei thematischen Sprüngen sowie beim Wechsel der explizit markierten thematischen Rahmungen mit den impliziten thematischen Bewegungen. Infolge der abwechselnden Dominanzen in der Kontrolle der thematischen Progression sollte die rezeptive Flexibilität für thematische Verschiebungen, Selektivität und

Tangentialität, thematische Revisionen und Reparaturen gefördert werden. Didaktisch relevant wäre die Abwechslung im Diskursverlauf von der prädominanten, die thematische Progression kontrollierenden Rolle des Moderators über die Phasen der impliziten interaktiven Kompetitivität hin zu den Phasen der prädominanten Rolle des Interviewten in der Regelung der Progression, die von starken Variationen der expliziten thematischen Rahmungen und impliziten thematischen Bewegungen begleitet sind. Die meisten Moderatoren steigen oft aus einer thematisch prädominant steuernden in die Rolle der impliziten *Setter* der thematischen Rahmen und agieren eher als Vermittler in der Relation der Konstruktion des neuen *Inputs* mit dem *Recipient Design* oder als Managern der Gesprächs-atmosphäre. Sie eröffnen immer mehr Räume für den Interviewten für die Selbstbestimmung der Progression und stellen implizit Obligationen auf und nutzen *Shaping*-Verfahren und das Inferenz-Management als Mittel der thematischen Progression. *Shaping*-Verfahren werden neben der pointierten Alignierung, Restrukturierung und Revision des *Common Grounds* und Rezipientenprofilierung in der Scharnierfunktion genutzt, zum Übergang in neue thematische Domänen, zur Verdeckung von thematischen Wechsel und zur Aufstellung zusätzlicher Obligationen. Die Lizenzierungen oder Obligationen für bestimmte thematische Bewegungen beruhen auf den vorher ausgehandelten oder vereinbarten Prinzipien und werden im Diskursverlauf auf der Gesprächsoberfläche nicht mehr so stark expliziert, oder aber in manchen Fällen – instrumentalisiert zur Lizenzierung der Verletzung der interaktiven Obligation – auch hyperspezifiziert, was LN als Spiel der Unter-/Hyperspezifiziertheit in der thematischen Progression rezeptiv desorientieren kann bzw. eine Relevanz für die rezeptive Grammatik hat.

Im Kontext der Kompetenzen für die Aushandlung der thematischen Progression eignen sich in RIs unter anderem folgende Verfahren zur: (1) Arbeit an den interaktiven Obligationen, bei der Suspension oder Verletzung der thematischen Obligation (Tiittula 2001); (2) interaktiven Neupositionierung aus einer untergeordneten in die übergeordnete Position für die Bestimmung der thematischen Progression; (3) Förderung des Metabewusstseins bezüglich der Kriterien für eine Teilresponsivität, Selektivität, Tangentialität sowie in Bezug auf die *Turn*-Nischen, wo dies angemessen wäre; (4) Eröffnung/Einengung der Freiheitsräume für den Interaktionspartner für die Selbstbestimmung der thematischen Progression sowie die Verfahren der impliziten Aufstellung zusätzlicher interaktiver Obligationen (z. B. assertive *Quaestios*); (5) Verfahren der Änderung der Hierarchie oder Priorität in der Übernahme der thematischen Erwartungen; (6) Nutzung der *Shaping*-Verfahren für inferenzbasierte thematische Bewegungen; (7) Instrumentalisierung vorheriger Beiträge für die Lizenzierung

bestimmter thematischer Zyklen; (8) Förderung einer Hörerorientierung und Kriterien für die interaktive Angemessenheit in der thematischen Progression und auch bei der Einschätzung der Potenziale des vorherigen Beitrags für eine kohärente thematische Bewegung.

Besondere Potenziale haben darüber hinaus bereits thematisierte Mehr-Ebenen-*Quaestios*, bei denen dank impliziter „*Fishing-Devices*“ (Bergmann 1987) die thematische Progressionsrichtung intransparent ist oder eine „Überflutung“ mit potenziellen thematischen Projektionen auslösen und das Spiel mit der interaktiven Aushandlung der Progression eröffnen. Dies ist genauso bei den assertiven *Quaestios* der Fall, in deren Vorfeld *Shaping*-Verfahren stattfinden und in der Brückenfunktion einerseits rückwärtsgerichtet und andererseits proaktiv operieren, aber in dieser funktionalen Apokoinu-Position Ambiguitäten für die L2-LN auslösen und dazu führen, dass die nachfolgende Sequenz falsch als Ergänzung und wertende Vertiefung behandelt wird, aber nicht als thematische Verschiebung oder Bewegung auf einer anderen Progressionsebene erkannt wird.

Besonders zu beachten sind die positiven Transfer spezifischer Verfahren der thematischen Strukturierung in RIs an andere weniger strukturierte Diskurs- und Textsorten, bzw. durch die Internalisierung eines *Quaestio*-Ansatzes und Sensibilisierung für diverse text-, medium-, kontextspezifische Verfahren und Kriterien der Angemessenheit bei der thematischen Strukturierung und der Regulierung der thematischen Progression.

2.2.4. Entfaltung der illokutiven und argumentativen Kompetenz

Die illokutive Dynamik in der Kombination der narrativen, argumentativen und explikativ-deskriptiven Muster sowie ihre Hybridisierung empfehlen RIs zur Förderung argumentativ-illokutiver Kompetenzen (innerhalb und zwischen den *Turns* sowie auf der Makroebene). Durch die Hinterfragung der Kriterien der Plausibilität und Effizienz, der argumentativen Konsistenz und illokutiven Kohärenz, die Sensibilisierung für illokutive *Cues* und sprachliche Handlungsmustern sowie für die Arbeit an den perlokutiven Effekten lassen sich wichtige pragmatische (*Noticing*-)Kompetenzen stärken. Die Diskrepanzaufweisstrategie (Holly 1993) des Moderators und die Variabilität der offensiven und Defensivstrategien des Interviewten (ebd.: 185ff.) sowie eine Fülle unterschiedlicher Argumentationsschemata prädestinieren RIs dafür, als inszenierte argumentative Kämpfe und argumentative Duetts eine geeignete Vorlage für die Förderung der Argumentationskompetenz in monologischen sowie dialogischen Kontexten zu sein, unter anderem: für den Aufbau und die Progression der Argumentation, für die Vermittlung der Kriterien der Argumentationsintegrität (Groeben/Schreier/Christmann

[1993], zit. nach Winkler [2003: 56])⁷⁶, für den Umgang mit indirekten Sprachhandlungen, den Schlussregeln (Kienpointer 1992) sowie der Implizitheit bestimmter Prämissen (Kindt 1992). Zur Förderung von argumentativen Kompetenzen lassen sich RIs im L2-Kontext wie folgt einsetzen:

Argumentative Schlüsselkompetenzen: Dies bezieht sich auf die argumentativen Modi (induktiv, deduktiv, Mischtypen), Argumentationsschemata (z. B. Einordnungs-, Vergleichs-, Gegensatz-, Kausal-, induktive und illustrative Beispiellargumentationen, vgl. Kienpointer [1992]), Makroschemata (Klein 1995) und Argumentationsschritte (These, Antithese, Erklärung, Widerlegung, Folgerung, Verallgemeinerung, Konkretisierung, Ausnahmebedingung und Einschränkung, Bilanzierung) sowie unterschiedliche Argumentationsqualitäten (z. B. Fakten-, Autoritäts-, normative, logische, kulturell bedingte, analogisierende Argumente); ebenso wichtig wäre die Kompetenz für die Erkennung von Epistemizitätsoperatoren;

Kompetenzen im Management der argumentativen Progression: Dies bezieht sich auf die Sensibilisierung der LN für unterschiedliche Phasen und Abläufe in der Argumentationsführung, bzw. auf die argumentative Dynamik und Progression, wie die argumentative Eröffnung, die Alignierung des *Common Grounds*, die Phase der Einführung neuer Thesen, der Revision oder Anführung von Ausnahmebedingungen, der Schlussfolgerung oder nachträglichen Pointierung, Plausibilisierung;

Kompetenzen im Umgang mit abweichenden Argumentationsmustern und ihrer Hybridisierung: Diese Schlüsselkompetenz bezieht sich auf die Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Handlungsmustern bei einer „gestörten“ Linearität der argumentativen Schemata (s. Skiba 2008), bedingt durch die Adaptation an das *Recipient Design* oder perlokutive Effekte, sowie die Kompetenz für die kontextuelle argumentative Adaptation, anhand der Strategien der Veranschaulichung, Verfahren der Synthetisierung (Kotthoff 2009) oder eine verschobene summativ-pointierende Verdichtung und Generalisierung.

Interaktive argumentative Kompetenzen: Diese umfassen: (1) Strategien zur Aufdeckung der argumentativen Lücken und zum Eingehen auf eigene oder Argumentationsinkonsistenzen anderer sowie zur konsensorientierten Einladung des Gesprächspartners zur Selbstbearbeitung der Inkonsistenz; (2) Verfahren zur Unterstützung des Partners in der Argumentation; (3)

⁷⁶ Die Standards der Argumentationsintegrität beziehen sich auf Stringenzverletzung, Begründungsverweigerung, Wahrheitsvorspiegelung, Verantwortlichkeitsverschiebung, Konsistenzvorspiegelung, Sinnentstellung, Unerfüllbarkeit, Diskreditieren, Feindlichkeit, Beteiligungsbehinderung, Abbruch (ebd. 56).

Strategien der argumentativen Entkräftung, zur Verteidigung oder proaktiven Inhibierung der argumentativen Gegenmaßnahmen; (4) Gegenargumentieren unter Aufrechterhaltung der Standards der Kooperativität; (5) Verfahren zur Sicherung des *Common Grounds* und Perspektivenvereinheitlichung bei Widersprüchen; (6) Instrumentalisierung der Argumente anderer Akteure; (7) Techniken des argumentativen Duettierens, in denen beispielsweise Einschränkungen oder die Schlussfolgerung in der Frage angeboten werden oder aber die Schlussfolgerungsregeln, die eine Umstruktuirung und Dynamisierung der Argumentations-schemata im kommenden *Turn* zur Folge haben, bzw. argumentative *Shaping*-Kompetenzen;

Persuasive Kompetenzen: Das wären Persuasionsstrategien mit unterschiedlichen Graden an Expliztheit und auf unterschiedlichen Realisierungsebenen, auch anhand von Indizierung der Sprecherkredibilität, Erzielung von Nähe zum Adressaten, Stärkung der gemeinsamen Orientierung, Alignierung der *Common-Ground*-Basis. Das wäre außerdem die Kompetenz für die Einschätzung der argumentativen Standards bzw. der Argumentationsintegrität;

Im illokutiven Bereich eignen sich RIs nicht nur zum Training unterschiedlicher diskurs-konstitutiver und -spezifischer illokutiver Strukturen und Handlungsmuster sowie in ihrer spezifischen Dynamik, bei der Amalgamierung und Re-Hierarchisierung (z.B. durch eine Re-Priorisierung der illokutiven Akte oder in den Variationen der *Initiierung-Reaktion-Feedback*-(IRF-)Muster [Walsh 2006]), sondern auch für die interaktive bedingte Ummodellierung des initiierten Handlungsmusters oder Revidierung der illokutiven Obligationen oder aber beim forcierend-insistierenden Einengen der Ausweichmöglichkeiten. Eine Relevanz haben implizite illokutive Obligationen und die Verfahren ihrer Sedimentierung im Gesprächsverlauf. Didaktisch mehr zu verwerten sind Verweigerung, Unfähigkeitserklärung, Zurückweisen, Ignorieren, Erklären von Zuständigkeit oder andere kompensatorische Sprechakte unter Aufrechterhaltung der interaktiven Kooperativität sowie *Shaping*-Verfahren im Anschluss oder Gegenaktionen, Verlangen von Präzisierungen, Erklärungen, Begründungen, Pointierungen, Gegenargumentationen oder ein Relativieren und Problematisieren (Ecker et al. 1977, Häusermann et al. 1996). *Feedback*-Schritte und *Shaping*-Verfahren (Walsh 2006) sind in einem breiten Spektrum zu vermitteln, von der Bestätigung, Äußerung des Einverständnisses, über die kritische Hinterfragung, Relativierung, evaluative Umwertung, bis zur Generalisierung, Konkretisierung, scherzhaften Kommentierung, Appellierung, Paraphrasierung oder Kommentierung auf der Metaebene, metasprachlichen Reflexion, Inferenzexplizierung u.Ä.

Neben den expliziten Evokatoren bestimmter illokutiver Muster und *Trigger* illokutiver Obligationen wären jene impliziten besonders zu beachten (wie bei Mehrebenen- und assertierenden *Quaestios*), die eine Re-Priorisierung bzw. Revision der illokutiven Hierarchieerwartungen erfordern. Besondere didaktische Aufmerksamkeit verdienen auch die stereotypen (Kauffer 2013) und implizite Sprechakte, Inferenz explizierende Verfahren und ihre Instrumentalisierung für die Etablierung neuer illokutiver Obligationen. Genauso wären die Handlungen zum Ausgleich der illokutiven Akte und perlokutiven Effekte zu fördern. Darüber hinaus wäre die Problematik der Glückensbedingungen bei kritisch-evaluativen, beratenden und appellierend-moralisierenden Sprechakten zu reflektieren und die Kriterien der illokutiven Angemessenheit und Kohärenz, lokal und zwischen den *Turns*, zu hinterfragen, ebenso die unterschiedlichen Mittel zur Indizierung, Verstärkung, Milderung der illokutiven Qualität, Disambiguierung und Inhibierung bestimmter perlokutiver Effekte. Besondere Relevanz in der rezeptiven Grammatik verdient die Kompetenz zur Erkennung der illokutiven Übergänge, bzw. jener oft unmarkierten pragmatischen „Schaltstellen“ zwischen unterschiedlichen Handlungsmustern. In diesem Zusammenhang verdient die Kategorie der illokutiven Komplexanapher (Marx 2011) eine besondere didaktische Behandlung in der rezeptiven Grammatik.

2.2.5. Entfaltung der Gesprächs(führungs)-Kompetenzen

Ähnlich aufgebaut wie das PEACE-Modell von Marinoff (2002), in dem die Gesprächsprogression in Schritten, beginnend mit *Problem identification* und *Expressing emotion* konzipiert, nach dem die Phase *Analyzing options* und anschließend *Contemplation* erfolgt und mit der Phase *Equilibrium* endet, lassen sich RIs für die Förderung von konsensorientierten Problemlösungskompetenzen, metakommunikativen Kompetenzen und *Display-Techniken* (Techtmeier 2001, Schwitalla 1997) instrumentalisieren sowie für die Entfaltung sozio-interaktiver und interkultureller Gesprächsführungskompetenzen, unter anderem in folgenden Bereichen:

Gesprächsdramaturgie-Kompetenz: Es handelt sich um die Kompetenzen zur Konstruktion einer kohärenten Abfolge verschiedener Handlungsmuster im Management lokaler und globaler kommunikativer Projekte (Linell 2009), statischer und dynamischer Dimensionen in der Gesprächsprogression sowie die Kompetenzen hinsichtlich der Musterabweichungen und -amalgamierungen;

Diskursnavigations-Kompetenz: Neben der Koordinierung der lokal strukturierenden Verfahren und jener auf der Diskursebene sowie den Scharnierstrategien zwischen Gesprächsphasen spielen Kompetenzen für die Organisation der Diskursprogression eine besondere Rolle, wie z.B. bei der Vorbereitung der *Turn*-Abgabe, Sicherung der Kohärenz und Erfüllung der interaktiven Obligationen bei der *Turn*-Übernahme, für die Ablaufsregulation und die Kontrolle der Gesprächsdynamik. Diese umfasst auch die Prinzipien der interaktiven Aushandlung der Diskursprogression (vgl. *Interaction Hypothesis* [Long, 1996]), die im L2-Kontext oft vernachlässigt werden, aber für die kommunikativen Kompetenzen zentral sind, denn „negotiation of meaning and especially negotiation work that triggers interactional adjustments, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention and output in productive ways“ (Long 1996: 451f.).

Kompetenzen im Management der Erwartungsspannung: Diese umfassen alle Strategien zur Aufrechterhaltung der Motivation und Aufmerksamkeit der Rezipienten, zur Fokussierung, zur proaktiven, retroaktiven Inhibierung und Kompensation der Stil-/Kohärenzbrüche, zur (Dis)Ambiguierung und Verständnissicherung;

Konversationelle, diskurspragmatische Inferenz-Kompetenzen: Das wären die Schlüsselkompetenzen der pragmatischen Inferenzgenerierung sowie im Umgang mit Implikaturen und unerwünschten Inferenzen, wie *Inferenz-Check*-Verfahren und in der Bewusstmachung für die interkulturell relevanten Unterschiede in den perlokutiven Effekten;

Verfahren im Management der Subjektivität-Objektivität, Emotionalität und Affektiertheit und Sachlichkeit sowie als Verfahren zur Regelung der Epistemizität;

Recipient-Design-Kompetenz: Dies bezieht sich auf die Sensibilisierung der LN für die Verfahren der (impliziten) Mehrfachadressierung, die Adaptation des interaktiven Verhaltens an die Adressatenerwartungen sowie für die Verfahren der diskursortenspezifischen, kontextuellen Anpassung der Ausdrucksweise sowie in Bezug auf das *Recipient Design* und für die dadurch bedingten Revisions-, Überarbeitungsaktivitäten (Pabst-Weinschenk 2009), wie Reformulieren, Kommentieren, Korrigieren, Reparieren, Variieren (Stein 2013);

Face-Kompetenz: Das sind einerseits Strategien zu (Selbst-/Fremd-) *Image-Promoting*, zum Management von Höflichkeitsstandards und Rollen sowie die Kooperativitätsverfahren (wie die Signalisierung von Akzeptanz, Einverständnis und Wertschätzung oder zur evaluativen und *Common-Ground*-Alignierung) und Konflikt entspannende Verfahren zur Abfederung von Dissonanzen und Missverständnissen (Zuvorkommenheits- und Vermeidungsrituale,

bestätigende und korrektive Austauschsequenzen [Holly 2001]); andererseits wären das unterschiedliche Verfahren der konsensorientierten Revision und Korrektur ohne Sanktionierungskonsequenzen;

Interaktive Aushandlungskompetenzen: Das wären u. a. Aktivitäten zur interaktiven Neu-Positionierung, Befreiung und Aufstellung von interaktiven Obligationen, Aushandlung und Reduzierung der konversationellen Asymmetrie und Durchsetzung der dominanteren Position sowie zur Unterstützung und Entlastung des Gesprächspartners, zur Reperpektivierung und zur Perspektivenvereinheitlichung sowie zur Bekundung der Kooperativität.

Als ideale Form der kooperativen und sich dynamisch abwechselnden symmetrischen und asymmetrischen Interaktion eignen sich RIs darüber hinaus im Kontext der Lehrerfortbildung für die Förderung der Moderationskompetenzen von Lehrern bei der Herstellung der thematischen und kommunikativen Ordnung, bei der Unterrichtsdiskursnavigation und der Mehrfachadressierung sowie bei der sprachlichen Adaptation und pointierten Wiederverwertung einzelner Beiträge, zum impliziten Feedback und zum Training von korrektiven *Display*-Techniken; RIs eignen sich dabei für die Sensibilisierung der angehenden Lehrer für die Techniken der „facilitating interactional space, shaping learner contributions, variability of instructional idiolect, eliciting strategies, interactional awareness“ (Walsh 2006: 150ff.).

2.2.6. Entfaltung der morpho-syntaktischen Kompetenz

In Radiointerviews, die durch einen hohen Grad an Vorbereitetheit und Vorformuliertheit und zugleich freie Progression gekennzeichnet sind, werden auf eine authentische Weise viele Elemente konzeptueller Schriftlichkeit, *verheimlichter Schriftlichkeit* (Wachtel 2000) und einer inszenierten sowie authentischen konzeptuellen Mündlichkeit kombiniert, was diese Gesprächssorte zu einer optimalen didaktischen Vorlage werden lässt, u.a. zur Förderung der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz und Stärkung des Metabewusstseins im Umgang mit Fluktuationen der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dank gemäßigter semantischer Dichte, zahlreicher Verfahren der verständnissichernden Ausformulierung ist die semantische Verarbeitung und die Makrokohärenzherstellung entlastet, weswegen sich RIs zur Förderung der syntaktischen Kompetenzen besonders gut eignen.

Als Prärogative der Syntax in der Radiokommunikation erweisen sich (nach Wachtel [2000] und Pawlowski [2004])⁷⁷ folgende Phänomene: (1) die Vorn-Stellung des Verbs, das Meiden

⁷⁷ In Ratgebern zu Moderationen stehen Empfehlungen (Wachtel [2000], Kindel [1998]) wie Intensivierung der einführenden Dimensionen, Verwendung von Phrasen mit hohem Aktualitätsbezug, Schlagzeilen-Strategie, aber

von Nebensätzen und die Bevorzugung impliziter Relationierung, (2) die Reihung von Thema-Rhema nach pragmatischen Gewichtungsprinzipien, (3) das Meiden von Passiv, Schachtelsätzen, Klammerdehnungen und Linksverzweigungen, (4) die Priorität des Verbalstils und der Parataxe zur Evozierung der Narrativität, (5) einfache, aber besonders expressive Attribute oder ihre Auflösung in Relativsätze, (6) die Intensivierung der Diskurs-Makrooperatoren sowie des syntaktischen Chunkings, (7) die Verwendung syntaktischer Strukturen der Nähekommunikation, die *koprozessierungsbedingt* bestimmte pragmatische Muster und evaluative Aspekte (mit)evozieren, (8) die syntaktische Anpassung an Vorgänger-Turns, Konstruktionsübernahmen und Parallelismen. Darüber hinaus sind das: (9) (zur kognitiven Anspannung) das Meiden von wiederkehrenden Formen, die Funktionalisierung von Dissonanzen in der Schnittstelle der syntaktischen, prosodischen und semantischen *Cues* sowie (zur kognitiven Entspannung) die Intensivierung der Parallelismen und (10) die Abwechslung zwischen den die Kohärenz explizierenden (*Kohärenzkiller*-)Sequenzen und der belastenden Unterspezifiziertheit, im ständigen Pendeln zwischen der intensiven und der minimalen Inferenzaufgabe. Bei der *Verheimlichung der Syntax* der Schriftlichkeit (Wachtel 2000) wird eine Syntax der Nähesprachlichkeit strategisch aktiviert: zur Optimierung der syntaktischen Komplexität und semantischen Dichte, wobei die Moderatoren zugleich den Interviewten hin zur Verwendung bestimmter syntaktischer Muster „navigieren“, weswegen die LN in authentischen RIs auf die Spiegelung, funktionale Variationen und Anpassungen syntaktischer Strukturen aufmerksam gemacht werden können, ebenso auf die Verfahren der Ausformulierung, pragmatischen Akkomodierung sowie form-funktionale „Verwandte“.

Anhand der Analyse im vorliegenden Korpus lassen sich im morpho-syntaktischen Bereich – dank ihrer Häufigkeit und der funktionalen Relevanz – mehrere didaktisierungsrelevante Felder für Deutsch als Fremdsprache erkennen, wie

- **Pragmatische Konnektive** und pragmatisch sedimentierte syntaktische Einheiten, die sich von einer syntaktisch dekomponierbaren zu einer lexikalischen und pragmatischen bzw. einer holistisch zu rezipierenden Einheit umwandeln; *Und* und *aber* werden inflationär verwendet (ca. 30 Realisierungen pro Interview) und erweisen sich wegen der funktionalen Ambiguität (Parataxe, *Floorholding*-Mittel, ein-/ausleitender Indikator usw.) im L2-Kontext als besonders problematisch, da sie an den Schlüsselpositionen viele falsche syntaktische Erwartungen und falsche illokutive Lesarten zur Folge haben und didaktische

keine Verwendung von strapazierten Modewörtern, Meiden von Wiederholungen, zugleich aber Konstanz in der Verwendung bestimmter Wörter, andererseits Meiden von Fremdwörtern, Abkürzungen und Nominalisierungen.

Aufmerksamkeit an den funktionalen Scharnierstellen verdienen, wo sie eine Überleitungsfunktion zwischen unterschiedlichen Handlungsmustern erfüllen.

- **Existimatoria und Modalpartikeln**⁷⁸ sowie Operator-Skopus-Strukturen;
- die pragmatisch motivierten **Variationen in der Wortstellung** sowie die variierenden Zusammenhänge der syntaktischen, semantischen und prosodischen *Cues*;
- Oszillationen eines parataktischen und komplexeren (distanzsprachlichen) syntaktischen Aufbaus sowie die syntaktischen (Inferenz-)Strategien bei unterspezifizierten Relationen, Konstruktionsübernahmen und syntaktischen Ambiguitäten;
- die in der syntaktischen Projektion „gestörten“ **Sätze**, wie (1) freistehende Nebensätze (*dass, wenn*), (2) Subjunktionen mit der V2-Stellung (*weil, obwohl, wobei, dass, während*), (3) projektionssuspendierende Konstrukte, (4) pragmatische Mehrwerte der Wortstellungsregularitäten im Mittelfeld und (5) Anakoluthe und Satzkontaminationen. Ellipsen sind in einem relativ kleineren Anteil vertreten, aber ihre besondere Relevanz wird im Rahmen der narrativ-argumentativen Sequenzen deutlich. In relativ kleinen, aber didaktisch wertvollen Anteilen erscheinen *Clefts* und *Pseudoclefts*. Auch wenn für die aktuelle Darstellung nicht relevant, ist aufgrund der *Priming*-Effekte und negativen Auswirkungen auf die Dynamik des Konstruktions die Frequenz der Subjunktionsklassen nicht zu vernachlässigen, denn mit 15 Realisierungen pro Interview erweisen sich die ambigen *dass*-Sätze als die frequenteste Gruppe, gefolgt von *wenn*-Sätzen (8 pro Interview), indirekten Fragesätzen (5 pro Interview) und *weil*-Sätzen an vierter Stelle (4 pro Interview), was auf die wichtigen Potenziale von RIs zur Förderung der Disambiguierungskompetenz bei multifunktionalen Signalwörtern hinweist. Sehr häufig vertreten sind die funktional ambigen Vergleichswörter *wie* und *als* (18 Realisierungen pro Interview). Subjunktionen finaler und modaler Sätze erscheinen mit einer Realisierung pro Interview, andere mit weniger als einer Realisierung, was auf eine ausgeprägte Unterspezifiziertheit bei der Herstellung der syntaktischen Relationen hinweist und RIs als didaktische geeignet für das Training syntaktischer Inferenzen profiliert. Dies bezieht sich auch auf die Subjunktion *wobei*, die

⁷⁸ Die frequenteste Partikel in RIs ist die Partikel *ja* mit durchschnittlich 8 Realisierungen pro Interview in der Funktion der Indizierung der Bekanntheit, des *Common Grounds* sowie in der verstärkenden und Fokus-Markierfunktion (Thurmair 1989: 104ff.); es folgt *denn* mit 4 Realisierungen pro Interview in der Indizierung als „*konex*“ und „*unerwartet*“ (ebd. 163), *eigentlich* und *schon* mit 3 Realisierungen, *doch* und *einfach* mit 2 Realisierungen und *wohl* und *nicht* mit 1 Realisierung pro Interview. Das RI profiliert sich als funktional geeignet für die Sensibilisierung für Funktionen der Partikel und ihre Variabilität im Diskursverlauf und für die Kontrastierung ihrer illokutiven Dimensionen und perlokutiven Effekte.

aufgrund ihrer funktionalen Ambiguität wichtige Rolle bei der Sensibilisierung der LN für die multifunktionalen Subjunktoren-klassen übernehmen kann.

➤ *Passiv-Kompetenz*

Obwohl die Verwendung von Aktiv zu den wichtigsten kommunikativen Geboten in RIs gehört, erscheinen nicht selten im Kontext der *Agens*-Kaschierstrategien Passivkonstruktionen (im vorliegenden Korpus im Durchschnitt 4 pro Interview), vor allem in den appellierenden, beratend-moralisierenden, schlussfolgernden Sequenzen und oft belastet mit der Ambiguität potenzieller Referenzsubjekte, bzw. in ganz anderen funktionalen Kontexten als in den didaktisch vermittelten und mit der Gefahr der falschen Interpretation ihrer Diskursfunktionalität als thematisch progressiv. Bei der genaueren Untersuchung der spezifischen Funktionen von Passiv in RIs konnten folgende Dimensionen erkannt werden: (1) Passiv wird meistens zum Pointieren, Appellieren oder für eine Konsenssequenz verwendet, da es meist bei der Schlussfolgerung, Komprimierung, bei Empfehlungen oder Beratungen vorkommt; es profiliert sich außerdem als (2) ein Vorindikator der *Turn*-Abgabe und einer thematischen Umorientierung bzw. für die Abgeschlossenheit eines Zyklus; es fungiert (3) als Mittel zur Verstärkung der Konsequenz und Relevanz oder (4) im Kontext der Reparatur des *Common Grounds*.

Aufgrund der Positionierung der passivischen Strukturen am *Turn*-Ende oder bei der thematischen Abrundung wären bei der Didaktisierung besonders die Ambiguität potenzieller Referenzsubjekte/-objekte zu berücksichtigen, zumal bei der Passivverwendung häufig nicht die unmittelbar davor realisierten Topiks zu passivischen Subjekten aufgewertet werden, sondern jene entfernten, die wegen des Bekanntheitsstatus nicht expliziert werden und eine zusätzliche Inferenzbelastung für die L2-LN darstellen. Darüber hinaus ist das Nachfeld mit einem thematischen Wechsel und einer illokutiven Umorientierung verbunden, weswegen die durch die passivische Pronominalisierung generierte Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema enttäuscht wird. Dies ist zusätzlich durch die Kollision mit anderen *werden*-Funktionen und negative *Primings* belastet, weswegen es notwendig ist, die Strategien zur Disambiguierung von *werden* im rezeptiven *Online*-Modus zu fördern. Eine intensivere didaktische Aufmerksamkeit verdient die Passiv-Verwendung in Parenthesen.

➤ *Nominalisierungs- und Verbalisierungskompetenz*

Eine hohe Präsenz sowie eine durch paraphrasierende und rethematisierende Verfahren didaktisch leicht operationalisierbare Koordinierung des Nominal- und Verbalstils empfehlen RIs für die Förderung der Nominalisierungskompetenz, anstatt dass dies in geschlossenen

Aufgabenformaten, in schriftlich konzipierten Texten und im *Offline*-Modus mühsam „eingedrillt“ wird. Die Paraphrasierung und Aktivitäten der pointierenden Komprimierung sowie der Rekontextualisierung im Rahmen der *Framing*- und *Shaping*-Verfahren des Moderators – eingesetzt sowohl zur Stärkung der Erinnerungsleistung und Diskurskohärenz als auch zur Erzielung besonderer rhetorischer Effekte – eignen sich zur Erkennung der formalen und funktionalen Spezifika des Nominalstils in seiner authentischen Einbettung, Funktion und Diskursgeschichte. Die LN bekommen in RIs die Möglichkeit der Beobachtung der authentischen Prozesse der strukturellen Verdichtung, Generalisierung und Komprimierung mit/ohne Sachverhaltsmodifikationen, samt aller perlokutiven Effekte und variierenden, authentischen und interaktiv kontextualisierten Diskursfunktionen.

Die LN sollten einerseits auf die Verfahren des Moderators zur Verdichtung, Pointierung und Generalisierung der zu langatmigen, argumentativ verkomplizierten Erklärungen in Form von prägnanten, bildhaften, expressiven Ausdrücken mit starker konnotativer Kraft aufmerksam gemacht werden und andererseits auf die Verfahren der Auflösungen besonders dichter nominaler Phrasen durch lockere, semantisch und syntaktisch vereinfachte Ausdrücke. Diese Variationen wären sowohl lokal, auf der Ebene eines Beitrags, als auch auf der Diskursebene zu didaktisieren. Darüber hinaus sollte auf die metakommunikativen Mittel in Zusammenhang mit dem Wechsel des Nominal- oder Verbalstils hingewiesen werden sowie auf ihre Progressionspotenziale, perlokutive Effekte und pragmatische Adaptationen sowie auf die strukturelle Spiegelung. Im Fokus sollten die spezifischen Funktionen dieser Verfahren stehen, sodass die Nominalisierungsoperationen nicht falsch mit einer rein formellen und semantischen Konversion verwechselt werden, sondern immer interaktiv kontextualisiert und in den Zusammenhang mit spezifischen Funktionen innerhalb des sprachlichen Handlungsmusters gebracht werden sollten.

➤ ***Kompetenz im Umgang mit der Stimmenpolyfonie***

Im L2-Kontext verdient die Stimmenpolyfonie besondere Beachtung – einerseits ihr diskurspragmatisch angemessener Gebrauch, ihre pragmatisch-stilistischen Mehrwerte sowie ihre ein-/ausleitenden *Framing*-Mittel, Ausgestaltung und *Slipping*-/*Schifting*-Phänomene (Schank 1989: 236)⁷⁹, andererseits die Disambiguierung unterschiedlicher Formen und Funktionen der

⁷⁹ *Slipping* wird definiert als unerwarteter Übergang von der indirekten zur direkten Rede, bezeichnet aber auch andere Verfahren der unmarkierten Mischung von direkter und indirekter Rede zur besonderen Pointierung, Fokussierung und Dynamisierung (Rath 1996). Unterschieden wird das normale *Slipping* als Wechsel von Konjunktiv zu Indikativ vom verkürzten *Slipping*, d. h. von verblosen, fragmentarisch eingebauten Sequenzen der direkten Rede oder aber Inseln indirekter Rede (ebd. 85ff).

polyfonen Sequenzen und in Bezug auf die „parenthetische Stimme“. Aufmerksam sollten die stimmenpolyfonen Sequenzen auch deswegen beobachtet werden, zumal in deren Anschluss eine Paraphrasierung, Kondensierung und Schlussfolgerung oder aber ein Analogie-Transfer, unerwartete Evaluationen und illokutive Wechsel stattfinden, bzw. eine hohe rezeptive Herausforderung zur illokutiven und thematischen Kohänzhherstellung entsteht sowie eine kulturell spezifische Inferenzaufgabe zur Deutung der Funktion dieser Sequenzen und zu ihrer Relationierung. Die Indizierung des (Wechsels des) Redewiedergabemodus in RIs unterscheidet sich von jener in der konzeptuellen Schriftlichkeit – beginnend mit der Änderung der Fokusmanagement-Verfahren und der semantischen Fülle sowie mit stereotypen Sprechakten und dem „reported speech flagging“ (Klewitz/Couper-Kuhlen 1999): “Once a figure voice has been individualized prosodically, the continued use of this prosodic design will permit referent tracking without verbal tagging. (...) these individualized prosodic designs (...) become a sign of its attributed originator.” (Klewitz/Couper-Kuhlen 1999: 480f.)

Die Markierung dieser Sequenzen erweist sich als eine relative, interaktiv bedingte und im Diskursverlauf variierende Größe:

„Eine längere Passage wiedergegebener Rede muss nicht durchgehend prosodisch markiert sein, eine prosodisch sich abhebende ‚Rahmung‘ reicht aus, um sie als Zitat verständlich zu machen. Die Redewiedergabe erhält eine Markierung durch ihre Unmarkiertheit in einem markierten Kontext.“ (Günthner 2000: 19)

In der multifunktionalen Stimmenpolyfonie in RIs, in der sich im Rahmen einer für mediale Konstellationen konzipierten *Fenstertechnik* (Brünner 1991) im Kontinuum der indirekten und direkten Rede (Katelhön 2005: 78ff.) unterschiedliche Realisierungen (*direkte, erlebte, belebte, indirekte, berichtete, verschleierte Rede* [Kalepky 1899]) als wichtige Mittel der Diskursschichtung, als Textimporte (Thurmair 2006) zur mehrdimensionalen Vernetzung von Diskursen (Steyer 1997) in wichtigen Scharnierpositionen zeigen – bieten RIs ein Spektrum unterschiedlicher Funktionen dieser Phänomene, unter anderem in der Funktion für:

(1) die Diskursstrukturierung und Optimierung der Verarbeitung durch die mentale Simulation (Weinrich et al. [1993], Vincent/Perrin [1999]); (2) die thematische und argumentative Progression (Yao/Scheepers [2011], Meyers [1999], Smirnova [2009], Cacchione [2006]) sowie im Rahmen narrativ-argumentativer Kollaboration (Holt 1999); (3) die Expressivität und „Verlebendigung“, durch die Intensivierung der Teilnahme an der Dramatisierung sowie der Epistemizität und Verantwortungsteilung; (4) das Management der evaluativen Standards und der kritisch-objektiven Einstellung (Labov [1972], zit. nach Mayes [1990: 349]); (5) den Aufbau zusätzlicher interaktiver Obligationen, die Erzielung der

interaktiven Nähe durch die Signalisierung von Solidarität/Kooperativität (Meyers 1999) und „Vergemeinschaftlichung“ (Günthner 2004); (6) die Mehrfachadressierung, die *Image*-Arbeit und Manipulation der sozio-interaktiven Distanz und Höflichkeitsstandards (Kuo 2001) sowie (7) die „Re-/Konstruktion, Generalisierung, Moralisierung und Personentypisierung“ (König 2011) oder (8) die Diskursstilisierung (Larson [1978], Brünner [1991]) und die Ästhetisierung im Rahmen der interpretativen und appellierend-adressierenden Verfahren (Günthner 1997).

Besondere Funktionen in den hier analysierten Radiointerviews stehen im Zusammenhang mit der (Fremd-)Korrektur und Revision des *Common Grounds* sowie bei der Plausibilisierung der thematischen Umorientierung, Verschiebung des projizierten illokutiven Musters und zur Befreiung von Obligationen, aufgestellt im vorherigen *Turn*. In erster Linie sind das Reparaturen der Annahmen vorheriger *Turns* oder aus dem *Common Ground* bzw. beim Widersprechen, Gegenargumentieren oder Kritisieren – anhand der Nutzung der *Common-Ground*-Stimme, der inferenzbasierten Stimme oder der Stimme der betroffenen Akteure oder des aktuellen Sprechers zur Indizierung einer zu reparierenden Inkonsistenz. Als stereotype Sprechakte (Kauffer 2013) mit besonderer Kraft in der Evozierung kollektiv wichtiger *Frames* oder zur Aktivierung bestimmter Handlungsmuster, Schlussfolgerungsregel oder als Manifestation der kollektivbildenden Inferenzprozesse werden sie als funktionale Importe zur Aktivierung evaluativer Werte und zur argumentativen Plausibilisierung häufig genutzt und als Unterstützung bei Empfehlungen, Appellen, Anleitungen, Schlussfolgerungen. Außerdem dienen die stimmenpolyfonen Sequenzen zur Regelung der evaluativen Standards und der Interaktion im 1KK und 2KK. Neben den wichtigen Funktionen der Selbst-Inszenierung und *Image*-Arbeit und für die Perspektivenvereinheitlichung werden die Adressaten im 2KK durch die (strategische) Verwendung der Stimmenpolyfonie in ihrer Rolle im Diskurs profiliert, die Betroffenheitsdynamik, die emotionale Lage, der Inferenzdynamik geregelt sowie die Dynamik in der argumentativen *Duettierung*.

Es handelt sich um sehr präsente Formen (im Durchschnitt vier pro Interview), die mit größter Mehrheit (65 %) Träger diskursneuer Informationen bzw. diskursprogressiv und projektiv sind, eine zentrale Rolle bei der Herstellung der Kohärenz auf der Makroebene und zwischen den *Turns* haben, bzw. zur Erfüllung von interaktiven Obligationen instrumentalisiert werden. Sie positionieren sich mit der größten Mehrheit (45 %) bei der Einführung neuer Topiks, im Rahmen der Diskrepanzaufweisstrategie, der Lizenzierung der Umorientierungen, aber auch frequent (32 %) in den appellierenden, beratend-pointierenden Sequenzen. Nur ein Drittel der isolierten stimmenpolyfonen Sequenzen hat einen faktischen Bezug (der oft mit der *Agens*-Kaschierstrategien zusätzlich belastet ist) und der Rest simuliert innere Monologe und

inferenzbildende Prozesse oder dient als Generator hypothetischer und potenzieller Situationen. Zur Optimierung der Argumentation dienen sie bei der Einführung der These und der gesichtswahrenden Gegenargumentation sowie direkt vor der Ableitung der Schlussfolgerung bei der Involvierung des Adressaten in den Argumentationsgang. In ihrem Nachfeld sind mit der größten Mehrheit (50 %) evaluativ neutrale, generalisierende Sprechhandlungen, in denen gewisse interaktive Obligationen, die vorher suspendiert wurden, wieder aufgegriffen werden oder Revisionen der Unterstellungen oder Erwartungen aus dem vorherigen *Turn* des Gesprächspartners vorgenommen werden. Bei einem Drittel kommen im Nachfeld direkte Appelle, Anleitungen und Empfehlungen oder Kritiken vor, während bei einigen Fällen (20 %) im Nachfeld eine Relativierung der Argumente zu beobachten ist, die in den stimmenpolyfonen Sequenzen inszeniert vertreten sind, bzw. diese zeigen sich in einer wichtigen Rolle der konsensorientierten Widerlegung falscher Erwartungen oder Reparatur des *Common Ground* bzw. in der Funktion der Wissensverarbeitung beim Hörer als eine “addressee-oriented expression“ (Hirose 1995). Rezeptiv wichtig wäre der Wechsel aus dem prozessual-narrativen Modus einer Sequenz der direkten Rede in den verdichtet-kommentierenden Modus, wenn in deren Anschluss keine expliziten Verfahren der Integration oder Unterstützung des Rezipienten bei der Ableitung der Pointe erfolgen und die Inferenzkosten steigen, die durch die interkulturellen Differenziale im L2-Kontext ohnehin besonders hoch sind.

In den Moderatorenbeiträgen herrscht – wie bei Schank (1989) bereits festgestellt – die Regel: Je kontroverser und gesichtsgefährdender die Frage für den Interviewten, desto intensiver wird die Verwendung von stimmenpolyfonen Sequenzen und die Transparenz der *Framing-Mittel*; und je mehr kritische Potenziale für das *Recipient Design* existieren oder eine Neigung zur Relativierung bestimmter *Common-Ground*-Annahmen, desto mehr unterspezifizierte Formen. Auch wenn diese in den Moderatorenbeiträgen in erster Linie in den Problem fokussierenden Phasen vorkommen, lässt sich eine kleine Anzahl in wissensbereitstellenden Phasen in der Funktion der *Topik-Promoter* erkennen sowie in den komprimierend-pointierenden Phasen zur Verständnismanifestierung, Signalisierung der Konsequenz und einer an den Adressaten angepassten und involvierenden Überführung wichtiger Aussagen in den Lebensalltag durch Anbindung an vertraute Situationen oder analoge *Frames*. Die größte Mehrheit dienen zur Profilierung der Adressaten in der Rolle des Betroffenen/Nutznießers und zu seiner Integration in argumentative „Duetts“ sowie zur Relativierung und Revision bestimmter Annahmen. Es bestätigt sich wie bei Günthner (1997), dass die Sequenzen direkter Rede zur Werbung für den *Ich*-Protagonisten bzw. zur Internalisierung bestimmter

Argumente eingesetzt werden, während die indirekte Rede zur Erzielung der Distanz, zur Intensivierung der kritisch-objektiven Einstellung sowie für die Kontra-Argumente verwendet werden.

Bei der Betrachtung der *Framing*-Mittel (Rath 1996) lässt sich eine ausgeprägte Tendenz zur Reduzierung aller Marker beobachten: Je frequenter die Sprecher ihre Stimme wechseln, desto weniger intensiv werden sie syntaktisch, lexikalisch und prosodisch markiert. Wenn überhaupt markiert, handelt es sich um einfache, den Sprechakt indizierende Mittel (*verba dicendi* oder *sentiendi*) oder semantisch entleerte Konstrukte auf dem Weg zu Diskursmarkern. In wenigen Fällen erscheinen metadiskursive Komplexkataphern. Die Minimierung der *Framing*-Verfahren ist bei stereotypen Sprechakten oder Schlussfolgerungsregeln mit einem hohen *Common-Ground*-Status beobachtet, die als pragmatisch sedimentiert und als geteiltes kulturelles Gut keine besonderen *Framing*-Mittel erfordern. Interpolierte Dialogsequenzen, Witze und Anekdoten werden expliziter eingeleitet, wobei die Pointe und Anknüpfung oder Analogie bzw. die eigentliche Funktion der importierten Sequenz der Inferenzaktivität des Rezipienten überlassen werden, wodurch spezielle Unterhaltungs- und Aufmerksamkeit aktivierende Effekte erzielt werden, die intensivere kulturspezifische pragmatische Inferenzen bei L2-LN verlangen. Während die einleitende Markierung einigermaßen vorhanden ist, erfolgt die ausleitende Markierung ausschließlich auf der prosodischen Ebene, was die Erkennung der funktionalen Grenze für die L2-LN im Nachfeld solcher Sequenzen besonders erschwert (vgl. Thurmair 2006). Dabei kommen als Ausleitungsmarker oft funktional ambig, pragmatische Konnektive, Vergewisserungspartikel oder andere multifunktionale Elemente vor, die im L2-Kontext rezeptiv ambig sind.

Die prosodische Maske in den RIs ist auf eine diskursspezifische Weise funktionalisiert: sie spielt eine disambiguierende Rolle bei der Adressierung, Involvierung, bei den Inferenzprozessen und zur unterhaltenden und spielerischen Provokation. Das sind Stimmungs-, Motiv-, Einstellungs-Indikatoren, die affektiven Lautmalereien, wenn gezielt Interessen, Wünsche, Ziele, Überzeugungen, Alltagserfahrungen des *Recipient Designs* evoziert werden und mit der Rhetorik der Wichtigkeit, Betroffenheit und Empathie gespielt wird. Je intensiver die Involvierungsabsicht und der *Common-Ground*-Status, desto ausgeprägter und markierter ist die prosodische Ausgestaltung. Sehr vorsichtig wird aber mit der prosodischen Semantik bei der impliziten Kritik und Darstellung von Argumenten umgegangen, die gegen die Meinung des anvisierten Adressaten verstößt und die emotionale Lage gefährden kann sowie das *Recipient-Designing* und die *Channel*-Identität.

2.3. Didaktische Profilierung von Radiointerviews in den DaF-Lehrwerken für die Mittel- und Oberstufe

Dargestellt und analysiert wird im folgenden Kapitel die Didaktisierung von Radiointerviews in den Lehrwerken für das Niveau B2 und C1, und zwar in folgenden Lehrwerken und anhand folgender Analyseparameter:

Die analysierten Lehrwerke	
<ul style="list-style-type: none"> • Hören und Verstehen. (1980) • Wege (1988) • Hörfelder (1997) • Unterwegs (1998) • Auf neuen Wegen (2003) • Mittelstufenbuch B2 (2002) • Mittelstufenbuch C1 (2003) • Barthel 1 – B2 (2006) • Barthel 2 – C1 (2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Em-Abschlusskurs (2007) • Erkundungen B2 (2008) • Erkundungen C1 (2009) • Mittelpunkt C1.1 (2008) • Mittelpunkt C1.2 (2008) • Aspekte 2 – B2 (2008) • Aspekte 3 – C1 (2010) • Ziel C1.1 (2010)
Die quantitativen Parameter	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ die Anzahl und Länge der HV-Einheiten, ➤ Aktivitäten vor, während, nach dem HV ➤ Frequenz der HV-Einheiten in einer bestimmten Phase und didaktischen Funktion 	
Die qualitativen Parameter	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gesprächstypen und Themen, ➤ Authentizitätsgrad, ➤ Präsenz einer bestimmten HV-Rolle und dominanter Hörstil ➤ Format der HV-Übung (Wiederholung, Ganz/in Abschnitten, Sozialform) und Öffnung der rezeptiven Aufgabe vor/nach und während des Hörverstehens ➤ HV-Stil (vorbestimmt, stark gelenkt, leicht oder ohne Lenkung) ➤ didaktische Ziele und Funktion des HV je nach der Phase ➤ Illokutive und argumentative Schwerpunkte beim HV ➤ Funktionen der HV-Einheit <ul style="list-style-type: none"> • in der Entfaltung der interkulturellen Kompetenz • Förderung des Metabewusstseins • in Bezug auf Grammatik • bei der Vermittlung der Redemittel und Ausbau des Wortschatzes 	

Bei der qualitativen Analyse werden die Lehrwerke in vielen Fällen nicht explizit genannt, um werbende und kritische Effekte zu vermeiden, zumal jedes Lehrwerk ein Produkt der didaktischen Konstellationen und des wissenschaftlichen Entwicklungsstands seiner Zeit ist; außerdem werden in den Lehrwerken viele „Lücken“ zur Förderung der Lernerautonomie absichtlich generiert, die zusätzliche didaktische Freiheitsräume eröffnen, was bei der

Analyse genauso berücksichtigt wird. Die qualitative Analyse weist auf die potenziellen Didaktisierungsschwächen hin, hat aber zugleich einen lösungsorientierten Charakter.

2.3.1. Die Anzahl, Länge, Authentizität und interkulturelle Bezüge der HV-Einheiten in den analysierten Lehrwerken

Durchschnittlich enthalten Lehrwerke bis zu 19 HV-Einheiten (mit durchschnittlich 177 Min, 10,34 Min pro Einheit) – variabler Anzahl, von 9 („Mittelstufenbuch“) bis 26 („Mittelpunkt C1.2“) und 33 Einheiten („Auf neuen Wegen“), mit der variablen Gesamtlänge von 105 Min („Mittelstufenbuch“) bis zu 284 Min („Aspekte 3“) und der variablen durchschnittlichen Länge pro HV-Einheit von 6,7 („Auf neuen Wegen“) bis 13,5 („Mittelpunkt C1.1“), die genauso die spezifischen Anforderungen fürs C1-Niveau (durchschnittlich 10,35 Min im Variationsspektrum von 7 Min bis 13,5 Min) und B2-Niveau (durchschnittlich 7,16 Min im Spektrum von 5,5 Min bis 9,6 Min) beachten. Zusätzliche *Online*- und Audio-Materialien im Arbeitsbuch sowie Hinweise auf Podcasts gehören zum Standardangebot fast aller Lehrwerke, deren Verlinkungsmöglichkeiten mit dem jeweiligen Lehrwerk in dieser Analyse jedoch nicht weiter verfolgt werden. Die Länge der Radiointerviews bewegt sich im B2-Modul von 4 bis 10 Min und im C1-Modul von 5 bis 13 Min mit einer durchschnittlichen Länge von 6,5 Min im B2- und 8,5 Min im C1-Modul (s. Anhang, Kapitel II, Teil 3, 4).

Die Anteile der authentischen HV-Texte sind in den letzten 20 Jahren relativ gestiegen: Im besten Fall („Mittelpunkt“, „Aspekte“, „Ziel“, „Auf neuen Wegen“) handelt es sich bei 15 % bis 45 % der gesamten HV-Angebote einzelner Lehrwerke um authentische Mündlichkeit mit einer breiten Palette unterschiedlicher Sprachregister. In den meisten Fällen sind es jedoch immer noch (authentische) Texte im Modus der konzeptuellen Schriftlichkeit⁸⁰, die die Mündlichkeit inszenierend, künstlich vorgetragen und für didaktische Zwecke adaptiert werden. Die Anzahl der authentischen Texte steigt mit dem zunehmenden Lernniveau, wobei nicht alle Lehrwerke die Progression in Bezug auf die Authentizität und variierende Anteile der konzeptuellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit beachten; Lehrer bekommen genauso keine Informationen über die Mündlichkeits-/Schriftlichkeitsfluktuationen oder Anregungen zur Beachtung derselben bei der Generierung der didaktischen Anschlüsse für die Transferaktivitäten.

⁸⁰ Die Unterscheidung zwischen adaptierten und vereinfachten authentischen Texten ist ebenso nicht transparent. Bei vielen Texten sind die Quellenangaben sowie der Grad der Adaptiertheit nicht transparent, aber die Qualität der HV-Einheit deutet auf eine eindeutige konzeptuelle Schriftlichkeit hin.

In den meisten Lehrwerken wird das ganzheitliche Hören trainiert (am stärksten ausgeprägt in Barthel 2 [90 %], „Erkundungen C1“ [60 %]), in anderen dagegen das wiederholte Hören in Abschnitten ohne Berücksichtigung der Progression des Hörstils, der Variabilität der Hörerrolle, der sukzessiven Erhöhung der Verarbeitungskapazität, der kognitiven Belastbarkeit bei unterschiedlichen Sprechhandlungsmustern, was in den wenigen neueren Lehrwerken (wie „Aspekte“, „Ziele“) zu beobachten ist. Manche Lehrwerke ändern die Strategien aus dem B2 im C1-Modul nicht („Barthel“, „Aspekte“, „Erkundungen“); andere reduzieren beim Übergang auf C1 die Anteile des Hörens in Abschnitten und stärken jene des ganzheitlichen Hörens („Hauptkurs“, „Abschlusskurs“), andere dagegen intensivieren das Hören in Abschnitten auf dem Lernniveau (C1) („Mittelpunkt“), was mit der geänderten Funktionalisierung der HV-Einheiten und dem Anstieg der *Focus-on-Form*-Anteile zusammenhängt. Die Variabilität der Hörerrolle und die Ausdifferenzierung von rezeptiven Mustern beim Lesen und Hören bleiben unberücksichtigt.

Die Lehrwerke unterscheiden sich stark in der Förderung der sozialen Hörkompetenz – zumal sie sich im Kontinuum von einer relativ ausgeprägten Förderung unterschiedlicher Sozialformen beim HV („Aspekte 3“, „Ziel C1.1“, „Unterwegs“, „Wege“) über mittlere („Mittelpunkt C1“, „Barthel 2“) bis hin zu den Lehrwerken bewegen, die die Anbindung der sozialen Komponenten der Lehrerkompetenz und seiner Einschätzung der Progressionskapazitäten der LN überlassen („Erkundungen“, „Auf neuen Wegen“, „Mittelstufenbuch“).

Die interkulturelle Orientierung ist – obwohl sie seit den 1990er Jahren als Standard guter Lehrwerke gilt – intensiv, aber immer nur im Vorfeld und Nachfeld der HV-Einheit, mit dem thematischen Bezug und dem anschließend reflektierenden Vergleich gefördert, und in seltenen Fällen im Kontext der Thematisierung der Missverständnisse und Konfliktentlastungspotenziale und höchst selten im rezeptiven *Online*-Modus als prozessuale Kompetenz während des Hörverstehens. Die Dimensionen des Metareflektierens in Bezug auf die rezeptive interkulturelle Diskurskompetenz sowie die Sensibilisierung für einzelne interkulturell relevante Aspekte in der Rezeption sind absolut unterrepräsentiert. Vernachlässigt sind die Kompetenzen für die Generierung von konventionellen und konversationellen Implikaturen, interkulturell bedingt unterschiedliche interpretative Muster, die Inferenzdynamik und Erwartungen bzgl. der thematischen und argumentativen Progression sowie im Bereich der Gesprächsführungsstrategien, der *Turn-Taking*-Mechanismen, der Höflichkeitsstandards und des *Back-Channel*-Verhaltens, der Verfahren der Verständnismanifestation/-sicherung sowie zur Sicherung des *Common Grounds* und zur Regelung der kommunikativen

Dynamik. Genauso unterrepräsentiert sind die Aufgaben zur interaktiven Unterstützung bei der Ausformulierung, zur Indizierung der Kooperativität und der Bedeutungsaushandlung, die Aufgaben zur Erkennung der illokutiven Struktur und Spezifika der Handlungsmuster und im Umgang mit der Digressivität, Reperspektivierung und Stimmenpolyfonie sowie zur Sensibilisierung für die Dimensionen der perlokutiven Effekte. Bei vielen Gesprächen, in denen interkulturelle Dimension auf der inhaltlichen Ebene fokussiert ist, werden die Potenziale zur Sensibilisierung für diverse interkulturell relevante Hinweise auf der sprachlich-illokutiven Ebene und deren Interpretation ungenügend genutzt. Mehr *Focus-On-Form* während der Rezeption der interkulturell bewusst Handelnden hätte positive Auswirkungen auf Dimensionen der rezeptiven interkulturellen Kompetenz und für die L2-*Selbst* bildenden Mechanismen.

2.3.2. Die Variationsbreite der Gesprächsarten in den analysierten Lehrwerken

Dieses Kriterium erweist sich als das entscheidende Unterscheidungskriterium: Es lassen sich erstens univariable Lehrwerke (wie „Erkundungen“, „Mittelstufenbuch“) unterscheiden, wo ausschließlich Gespräche aus dem Radiobereich (90 %) in einer annähernden didaktischen Profilierung prädominieren, zweitens Lehrwerke mittlerer Variabilität („Em-Abschlusskurs“, „Barthel“, „Wege“) und drittens Lehrwerke mit einer relativ starken Diskursartenvariabilität („Aspekte“, „Mittelpunkt“, „Ziel“), mit höchst vielfältigen, aber immer noch ungenügend heterogenen und funktional vernetzten sowie mit der rezeptiven und produktiven Erwerbsprogression abgestimmten Gesprächen (s. Anhang II, Teil 3. und 4.). Die Lehrwerke neuester Generation bemühen sich generell um funktionale Vielfältigkeit und ausgeglichene Anteile verschiedener Diskursarten, genauso wie um ihre funktionale Vernetzung, die Vervielfältigung ihrer Transferpotenziale und um eine angemessenere Progressionsdynamik.

Prädominant sind Gespräche mit hohen Anteilen an wissensbezogenen und assertierenden Mustern (90 % in „Erkundungen“, 45 % in „Mittelpunkt C1.1“, 39 % „Aspekte 3“, 36 % in „Barthel 2“), oder es wird durch die Aufgabenformate in allen Gesprächen ausschließlich diese Komponente bei der Rezeption gefördert, wobei die rezeptive Flexibilität für die Fluktuationen der narrativen, deskriptiven, explikativen und argumentativen Vertextungsmuster unbeachtet bleibt. Mit zunehmendem Lernniveau werden immer mehr Gespräche in der argumentativen und bewertenden Funktion sowie in der handlungsvorbereitenden und beratend-moralisierenden Funktion intensiviert – im besten Fall bis zu 20 % in „Aspekte 3“ und „Mittelpunkt C1.1“. Eine Orientierung in der Konzipierung der Progression nach der

Komplexität, Variabilität und Hybridisierung der Sprechhandlungsmuster lässt sich allerdings nicht beobachten.

Beim Übergang von B2 zu C1 sind es immer weniger informelle, dafür mehr – aber immer noch ungenügend vertretene – offizielle Gesprächssorten, wie Anweisungs-, Angebots- und Vorstellungsgespräche, Gespräche mit Schaffner/Zollbeamten, Vorbesprechungen (im besten Fall bis zu 35 % in „Mittelpunkt B2.1“ und „Ziel B2.2“). Absolutes Desiderat stellen rezeptive Trainings für Gespräche im Rahmen der institutionellen Kommunikation und für ihre ein- und ausleitenden Domänen dar sowie in der web-vermittelten Kommunikation (Skypegespräche, Videokonferenzen u. Ä.). In keinem der Lehrwerke wurden rezeptive Kompetenzen in Gesprächen trainiert, die soziolinguistische Parameter (Status, Rolle, Gruppenzugehörigkeit) stärker oder die interkulturelle und Genderproblematik fokalisieren; es fehlen überraschenderweise höchst relevante Gespräche im Bereich der Unterrichtskommunikation (Seminar-, Sprechstunden-, Projekt-, Tandem- und Gruppengespräche, Referatsbesprechungen) sowie Beratungsgespräche, Amts- und Gerichtsgespräche, genauso Gespräche aus den politischen Diskursen.

In manchen Lehrwerken ist eine ansteigende Tendenz für Fernsehgespräche (Talkshow/ Podiumsdiskussion) und Diskurse wie Gerichtsverhandlungen, Museums-/Ausstellungs-/ Stadt-/Reiseführungen, Kundenservicegespräche zu beobachten sowie häufig die Verstöße gegen die mediale und konzeptuelle Authentizitätsgebote, indem manche im Kontext der medialen Mündlichkeit untypischen Formate wie Restaurantkritik und Lexikonartikel vorkommen, während jene für die auditive Realität höchst notwendigen Diskurse ausgelassen werden, wie z. B. Audioguides.

Die Präsenz der expressiv-sinnsuchenden, ästhetisch-unterhaltend-spielerischen, kollektiv-selbstvergewissernden Diskurssorten ist im besten Fall auf ein Drittel der landeskundlich orientierten Lehrwerke der 1990er Jahre („Auf neuen Wegen“, „Unterwegs“) eingeschränkt, was später noch weiter auf ein Fünftel („Wege“, „Mittelpunkt C1.2“, „Aspekte“), ein Zehntel („Em-Abschlusskurs“, „Aspekte 3“, „Mittelstufenbuch C1“) reduziert wird und dabei in erster Linie auf Lieder und Gedichte reduziert ist. Lehrwerke neuerer Generation bieten – aber nur vereinzelt – Hörspiele (5 Realisierungen insgesamt), Auszüge aus Theater- und Kabarettstücken (insgesamt nur 2 Realisierungen), Comedy, Satire (nur 3 Realisierungen), Märchen, Erzählungen und Romanen (nur 5 Realisierungen). Die Anzahl der kurzen Formen (wie Witze, kürzere Dialogsequenzen) ist im Sinne der Überwindung der „Angst vor der Falle der entkontextualisierten Grammatik-Vermittlung“ in den Lehrwerken neuester Generation in der Funktion der Veranschaulichung und Sensibilisierung für bestimmte, syntaktische,

pragmatische und prosodische Aspekte immer höher (37 % in „Barthel 2“, 30 % in „Mittelpunkt C1.1“, 20 % in „Ziel C11“, 16 % in „Aspekte 3“), aber meist der „Lernautonomie-Kultur“ der LN oder der Transferkompetenz der Lehrer überlassen.

Diskurssorten aus dem Radiobereich erweisen sich als prädominant (100 % bis 89 % in „Erkundungen“/„Mittelstufenbuch“, 60 % in „Ziel C1.1“) und Radiointerviews als die beliebteste und die frequenteste Gesprächssorte mit der höchsten Präsenz von 90 % („Erkundungen C1“), 50 % („Hörfelder“) und 41 % („Barthel 1“). Andere höchst präzente Formate sind Nachrichten, Reportagen, Auszüge aus Ratgebersendungen, kürzere Beiträge, vereinzelt Sportübertragungen und Phone-Ins. Die Präsenz der RIs wird in den Lehrwerken neuester Generation allerdings signifikant reduziert (6 % in „Aspekte 2“, 15 % in „Ziel B2“ und „Mittelpunkt B2“), wobei LN auf die Benutzung von Podcasts nicht trainiert und motiviert werden. Dies erscheint auch als Folge der didaktischen Quasi-„Ausgeschöpftheit“ dieser Diskurssorte für höhere Lernniveaus und ihrer Funktionalisierung ausschließlich zur Wiederholung und Prüfungsvorbereitung und im wissensbereitstellenden Modus, ohne dass ihre Potenziale für die Förderung der syntaktischen und illokutiven Kompetenzen und für das Training der Gesprächsführungskompetenz genutzt werden. Beim Übergang vom B2 auf C1 lässt sich die Zunahme der monologischen, vortragsähnlichen Strukturen in RIs beobachten, mit der Ausnahme einzelner Lehrwerke, die auch symmetrische, konfrontative und illokutiv dynamische Interviews in die Progression der Argumentations- und Diskussionskompetenz miteinbeziehen.

Vorträge, Referate, Präsentationen, Reden und andere monologische Formen sind relativ gut vertreten – 37 % (in „Wege“), 21 % (in „Barthel 2“, „Mittelpunkt“), 15 % (in „Aspekte 3“). Es gibt aber auch überraschenderweise für dieses Lernniveau Lehrwerke ohne diese Formate („Erkundungen“, „Abschlusskurs“). Vereinzelt kommen Eröffnungsrede, Laudatio und Bericht vor sowie Bildbeschreibung und Kommentare, was in Bezug auf die Funktionalität dieses Lernniveaus bei der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung und in Bezug auf die Studierfähigkeit höchst überrascht, genauso wie die Tatsache, dass andere, dominierende Diskurssorten wie Radiointerviews nicht intensiver als Transmissionsriemen für die Entfaltung der argumentativ-thematischen, illokutiven Kompetenzen in den „monologischen“ Diskurssorten eingesetzt werden.

Die Kritik würde sich in erster Linie auf die fehlende Vernetzung der funktional verwandten Gesprächssorten, die Ausdifferenzierung rezeptiver Muster und die Vorbereitung auf pragmatisch bedingte Amalgamierungs- und Hybridisierungsphänomene beziehen sowie auf die ungenügende Optimierung der rezeptiven Progressionsachse. Die grundlegende Frage der

Gesprächstypologie für didaktische Zwecke scheint in allen Lehrwerken ungenügend ausgearbeitet zu sein, an die Typologisierung der geschriebenen Texte angelehnt und meist inkonsequent verfolgt zu sein, wie z. B. durch die Vermischung der Medium-, Sprecher-, Inhalts-, Handlungszweck- und kontextuellen Aspekte bei der Spezifizierung der Gesprächsorte. Auch scheint sie nur auf die prototypischen Muster eingeschränkt zu sein, wobei eine rezeptive Flexibilität und ein Metabewusstsein für Mustervariationen und durch die interaktive Aushandlungsdynamik bedingten Abweichungen nicht gefördert werden. Die Konvergenz und Divergenz in der Interessenslage sowie der sozialen und Konstellationen der Mehrsprachigkeit werden seltener berücksichtigt, ebenso die Ebene und die Art der Bearbeitung nicht nur der kognitiven und praktischen, sondern auch der emotiv-psychischen Defizite (Franke 1990) in komplementären, koordinativen und kompetitiven Konstellationen (ebd.) und abhängig vom Grad der Ritualisiertheit.

Bei der Konzipierung der Progressionsachse lässt sich die Progression in vielen Fällen weder bezüglich der kognitiven *Loads* (s. *Cognitive Load Theory*) noch bezüglich der Variabilität in der Rolle des Rezipienten erkennen; genauso bleibt das Aufgabenformat in unterschiedlichen Gesprächssorten und mit unterschiedlichen rezeptiven Anforderungen kontinuierlich gleich sowie ohne Vorbereitung auf die Rolle des zukünftig Interagierenden. Die dadurch konstant im gleichen Modus und in der gleichen Hörerrolle geförderten rezeptiven Muster bilden nicht nur bestimmte negative Veranlagungen, die zu einer Unifizierung der rezeptiven Muster beim Hör- und Leseverstehen und einer Unflexibilität bei Mustervariationen führen, sondern sie haben negative Auswirkungen auf die das L2-Selbst bildenden Prozesse.

Die höchst komplexen Anforderungen bei der Orchestrierung der Progression der rezeptiven und produktiven Module und in Zusammenhang mit Gesprächs- und Textsorten-*Netzwerken* lösen einige Lehrwerke entweder durch eine primäre thematisch-inhaltliche Orientierung (durch sukzessive Intensivierung thematischer oder konzeptueller Komplexität, Abstraktheit, semantischer Dichte, Grads der Unterspezifiziertheit, Vorwissens), andere durch Orientierung an illokutiv-argumentativen Progressionsmaßstäben (anhand der illokutiven Komplexität, Anteile der Nichttangentialität) oder an kommunikativen Transferaktivitäten (auf der Skala von einfachen Wiedergaben über Reproduktion der Gesprächssorte und Transfers einzelner Elemente, bis hin zu komplexen Transfers), wieder andere durch Konzentration auf grammatische Phänomene (syntaktische Komplexität). Bei vielen Lehrwerken konnte leider keine Progression in Bezug auf die Anteile der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beobachtet werden; auch die Systematik im Training der Inferenz bei

unbekannten Wörter und Strukturen fehlte. Während manche Lehrwerke sehr viel Wert auf das sukzessive Training der kognitiven Belastbarkeit (durch die Kontrolle der Parameter wie die Länge, die Wiederholung, den Hörstil, die Parallelität der Aktivitäten), die rezeptive Selbstständigkeit in der Erkennung thematischer Struktur, die Komprimierung und Organisation und die Tiefe in der Rezeption legen, legen andere bei der Konzipierung der Progression beim Hörverstehen viel mehr Wert auf die Entfaltung der Prüfungskompetenz, wobei metastrategische Trainings zu Prüfungsformaten und Umgang mit *Multiple-Choice*- oder anderen Aufgabeformaten, anstatt sukzessive gefördert zu werden, den Lehrern überlassen werden.

2.3.3. Die Funktionalität der HV-Einheiten in der Lerneinheit

Die Quantifizierungen der Anteile der HV-Einheiten in unterschiedlichen Didaktisierungsphasen⁸¹ einer Lerneinheit (s. Anhang II. 2.) weisen darauf hin, dass HV-Einheiten prädominant in den vorentlastenden Phasen bei der Einführung einer Lerneinheit (von 10 % in „Barthel 1“ bis zu 30-40 % in „Mittelpunkt“, „Aspekte“ und „Ziel“) oder in der Funktion der Einübung und Wiederholung (von 25 % in „Ziel C1.1“ bis zu 100 % in „Erkundungen C1“) vorkommen und höchst wenig in der Funktion zur Veranschaulichung, Semantisierung und *Focus-on-Form*-Aktivitäten (im besten Fall in „Ziel C1.1“ zu 50 % oder zu 35 % in „Ziel B2“, „Mittelpunkt B2“, „Abschlusskurs“). Dabei sind sie in manchen Lehrwerken („Erkundungen“) konstant in der Phase der Wiederholung oder Prüfungsvorbereitung funktionalisiert; andere Lehrwerke bemühen sich um die didaktisch-funktionale Variabilität der HV-Einheit, in B2- und C1-Modulen gleichermaßen („Mittelpunkt“, „Ziel“, „Aspekte“), während manche Lehrwerke in C1-Modulen die HV-Einheiten zur Veranschaulichung intensivieren („Ziel C1“ und „Abschlusskurs“), andere dagegen reduzieren und in der Funktion der Wiederholung und Prüfungsvorbereitung intensivieren („Mittelpunkt“, „Aspekte“). Wenige Lehrwerke beachten die Progression zu einzelnen Diskurssorten bei ihrer Vertretung in unterschiedlichen didaktischen Funktionen in der Lerneinheit.

Radiointerviews (RI) erscheinen in erster Linie bei der Wiederholung, Einübung (Phase 3) und Prüfungsvorbereitung (Phase 4) (60 %), signifikant weniger in den einleitenden (20 %) und veranschaulichenden *Focus-on-Form*-Phasen (20 %); dabei intensivieren sich die Anteile der RIs in der Phase 1 signifikant auf dem Lernniveau C1 (B2 nur 12 % und C1-Niveau 35 %)

⁸¹ Phase 1 (Ph1) bezieht sich auf die Funktion der HV-Einheit in der Einführung, Vorentlastung, Vorbereitung, Phase 2 (Ph2) auf die Funktion der Veranschaulichung und Semantisierung, Phase 3 (Ph3) auf die Funktion der Wiederholung und Festigung und Phase 4 (Ph4) auf die Funktion der Überprüfung und Prüfungsvorbereitung.

und leicht reduzieren in der Phase 2 (B2 20 % in C1 15 %) sowie in den Phasen 3 und 4 (B2-65% und C1-50%). Es lassen sich die Lehrwerkprofile, in denen RIs in den B2-Modulen prädominant in den Phasen 1 und 2 und in den C1-Modulen ausschließlich in den Phasen 3 und 4 erscheinen, von jenen Lehrwerken unterscheiden, in denen die Anteile der RI in der Phase 2 in den C1-Modulen signifikant intensiviert werden. Die neuesten Lehrwerke bemühen sich im Allgemeinen um eine ausgewogene Präsenz der RIs in allen Phasen der Lerneinheit bzw. um die didaktische Variabilität in der Funktionalisierung der RI. Dabei fehlen aber immer noch Hinweise für die Benutzung von ergänzenden Hörangeboten zum Ausgleich mit einer anderen Didaktisierungsphase.

2.3.4. Didaktische Profilierung der Radiointerviews

Radiointerviews werden meist authentisch eingebettet, aber immer noch schriftlich konzipiert und stark adaptiert, im wissensbereitstellenden, rezeptiven Modus vermittelt und selten zur Förderung der Gesprächs-, illokutiven oder argumentativen Diskurskompetenzen genutzt. Immer häufiger werden die unterschiedlichen Realisierungsformate (Studio-, Telefon-, Feldinterview) mit mehreren Interview-Beteiligten oder integrierten Subdiskursen (Vox-populi-Umfragen, kürzere integrierte Beiträge oder O-Töne) beachtet sowie unterschiedliche Moderationsstile. RIs sind durch die Aufgabenstellung immer noch statisch konzeptualisiert und die rezeptive Progression ungenügend berücksichtigt, in Bezug auf die illokutive Komplexität, die Kohärenzherstellung im *Turn-Taking*-Bereich, die Digressivität, die argumentative Komplexität, die Stimmenpolyfonie etc.

Interviewtypen: Bei den RIs in den analysierten Lehrwerken handelt es sich mit der größten Mehrheit (75 %) um gegenstands-/sachverhaltsbezogene Interviews mit intensiven monologischen Anteilen – mit Fachexperten (52 %), mit Vertretern von Organisationen/Behörden (15 %) und Berufsvertretern (8 %) in der Funktion des *Promotings* bestimmter gesellschaftlicher Werte. Nur bei einem Viertel handelt es sich um Interviews, die einen individuellen Personenbezug haben, davon nur 5 % mit Prominenten oder als expressiv-reflektierendes Interview; der Rest sind Interviews mit anonymen Personen mit sensationalistischen Lebenserfahrungen, außergewöhnlichen Ideen oder gesellschaftlichen Beiträgen oder mit Vertretern einer Kulturgemeinschaft, *Promotern* von Lebenseinstellungen (wie Jungunternehmer, Studentin als Mutter, Pendeln-Leben, Frau als Mutter und Berufstätige, Personen mit herausragenden interkulturellen Erfahrungen), die nur für die Horizont-erweiterung und als Transmitter für gewisse kulturelle Werte werben und L2-Identitäts-bildende Funktionen erfüllen.

Es handelt sich primär um asymmetrische, monologische und kooperative Interviews, in denen die konversationelle Dynamik linear einwandfrei verläuft, und mit hohen Anteilen an konzeptueller Schriftlichkeit, ohne authentische gesprächsdynamisierende Elemente, was auf die primäre Profilierung der RIs für die Förderung der wissensnehmenden Kompetenz und nicht der argumentativen, metakommunikativen, rezeptiv kritischen oder Gesprächsführungskompetenzen hinweist. In den Lehrwerken neuer Generation ist die Zunahme der Interviews intensiver Gesprächsdynamik und im illokutiven Aufbau zu beobachten, in manchen Fällen bereits im B2-Modul.

Bei manchen Lehrwerken erscheinen überraschenderweise doppelte Realisierungen eines RIs, einmal in der didaktisch vereinfachten und dann in der „authentischen“ Version; solche Einheiten – auch wenn didaktisch gelungen – sind auf diesem Lernniveau unzulässig und haben höchst negative Auswirkungen auf das L2-*Selbst*: erstens infolge der kommunikativen Nichtauthentizität und Explizierung der didaktischen Vereinfachungsverfahren auf diesem Lernniveau, die neben negativen Effekten auf die Motivationssysteme den rezeptiven Druck in authentischen Kontexten stärken, zweitens, weil RIs, auch wenn schriftlich vorbereitet, Diskurse mit einer spezifischen Mischung der konzeptuellen Schriftlichkeit, inszenierten und authentischen Mündlichkeit sind, auf die LN bei der Förderung der *Code-Switching*-Kompetenzen vorbereitet werden sollten.

Progression: Auch wenn diese Dimension generell ungenügend beachtet wird, lassen sich drei Haupttendenzen beobachten: (1) Die Progression verläuft von den einfachen Problem darstellenden und wissensbereitstellenden RIs über mehr erzählende, narrative Muster evozierende bis hin zu den mehr vortragsähnlich aufgebauten RIs, wo die Progression auf der Skala der thematisch-konzeptuellen Komplexität in den Antwortsequenzen erfolgt, wobei die Anteile der konzeptuellen Schriftlichkeit und der semantischen Dichte, des Fachwortschatzes, die komplexe illokutive und argumentative Struktur nicht immer entsprechend berücksichtigt werden, genauso wie die Verfahren zur pro-/retroaktiven Strukturierung, Komprimierung, Veranschaulichung. (2) In anderen Fällen erfolgt die Progression von den erzählenden, personenbezogenen und wissensbereitstellenden RIs in Richtung konfrontativer, problematisierender, interaktiv-zentrierter Interviews, bzw. die Gesprächspotenziale werden in Richtung konfrontativer Gespräche und Diskussionen erweitert, wobei die Vernetzung mit ähnlichen Strukturen zur Verfestigung der illokutiven und argumentativen Muster nicht immer entsprechend vorliegen. (3) Auf dem Lernniveau C1 vermitteln allerdings manche Lehrwerke den Eindruck, dass die Potenziale dieser Diskurssorte ausgeschöpft sind, zumal

entweder keine oder immer noch zu viele strukturell gleich aufgebaute narrative oder vortragsähnliche Interviews zum Training der unkritischen Faktenentnahme auf einer das C1-Niveau unterfordernden Weise vorkommen, meist in den Phasen der Wiederholung und zur Prüfungsvorbereitung, bei vielen auch ohne Transferaktivität und in den Aufgabenformaten zu stark gelenkt, anstatt sie um dynamische und problematisierende Interviews zu erweitern. Die Variabilität der Transferaktivitäten sowie bei der funktionalen *Vernetzung* mit anderen Gesprächs-/Textsorten scheinen sich nur bei wenigen Lehrwerken zu intensivieren.

In vielen Lehrwerken wurden Verstöße gegen die erwartbare Progression und bei der didaktischen Funktionalisierung beobachtet, denn höchst komplexe Interviewformate mit hohen Transferpotenzialen werden vor den rezeptiv und didaktisch weniger anspruchsvollen oder vor den Sequenzen, die grundlegende Diskurskompetenzen vermitteln, didaktisiert. Dies bezieht sich auch auf die Spätdidaktisierungen von RIs, instrumentalisiert für die Vermittlung der Redemittel zur thematischen Gesprächsorganisation, die eher in B2-Modulen zu erwarten wären, oder umgekehrt auf eine frühe Fokussierung mancher Strukturen aus den RIs, die kommunikativ und kognitiv in späteren Erwerbsphasen zu verankern wären.

Genauso problematisch sind bei der Progression die Aufgaben-Korsetts, die die rezeptive Freiheit und die Entwicklung authentischer perlokutiver Effekte der LN einschränken – insbesondere bei den expressiven, personenbezogenen oder ästhetisch-sinnsuchenden Interviews. In vielen Lehrwerken erfolgt die Strukturierung – in dieser bereits höchst transparent strukturierten Gesprächssorte, wo didaktische Eingriffe minimal erforderlich sind – lange Zeit stark extern, übertrieben strukturiert und in einem engen Korsett der geschlossenen Aufgabenformate, bzw. gegen die rezeptiven Anforderung dieser Diskurssorte, ohne Förderung der individuellen Strukturierungskompetenz und Transfer der thematischen und illokutiven Strukturierungsmechanismen auf andere, weniger strukturierte Gesprächssorten (wie z.B. wenn in einigen Lehrwerken, in denen Vorträge im Anschluss an RIs als Transferaktivität vorkommen, wobei auf die Ähnlichkeiten/Unterschiede in den Diskursstrukturierungsverfahren nicht eingegangen wird). Wenige Lehrwerke haben eine sukzessive Progression in der Öffnung der Aufgabenformate sowie bei der Selbstbestimmung der Ziele beim Hörverstehen.

Didaktische Potenziale: Die Rezeption bei RIs erfolgt im wissensbereitstellenden Modus: trainiert wird eine einfache, unkritische Info-Entnahme, inhaltliche Strukturierung und neutrale Wiedergabe im Dreierschritt:

- (1) Tatsachen, Darstellungen, Beschreibungen, Narration, Erklärung, Erlebnisse erkennen und die kausalen Zusammenhänge herstellen;
- (2) Pro-/Contra-Struktur, Evaluationen, Grad der Subjektivität erkennen;
- (3) Appelle, Empfehlungen und individuelle Relevanzen erkennen.
- (4) Selten wird auf die metadiskursiven/-kommunikativen/-sprachlichen Dimensionen hingewiesen.

In den neueren Lehrwerken wird verstärkt pragmatisches, ästhetisches, metakommunikatives Hören gefördert, unter anderem zur Erkennung der expliziten/impliziten Intentionen, der Unterscheidung der subjektiven und objektiven Evaluation, zur Erkennung der illokutiven und argumentativen Struktur, Konflikte/Dissonanzen/Widersprüche und Strategien ihrer kooperativen Lösung, der Strategien der Gesprächsführung sowie als Rezeption der poetisch-expressiven, metaphorischen Sprache und ihre konnotativen, evaluativen, sozialen Dimensionen oder aber zum Training des metarezeptiven Bewusstseins.

RIs werden primär zur Förderung folgender Kompetenzen eingesetzt, hier nach der Frequenz in der absteigenden Reihenfolge präsentiert:

- Diskursstrukturierungskompetenz,
- argumentative Kompetenz: Pro-/Contra-Argumente und Schlussfolgerung erkennen
- epistemische und evaluative Dimension
- Reflexionen über die Konstellationen, die Verletzung der konversationellen Maximen und Verfahren ihrer Sanktionierung sowie die Ausweichmanöver
- Vertextungsmuster (narrative, explikative, deskriptive)
- illokutive Kompetenz (im wissensbereitstellenden Modus und seltener im Bereich der evaluativen, argumentativen, beratend-appellierenden illokutiven *Cluster*).

In manchen Lehrwerken werden LN bereits im B2-Modul für die Dimension der Implizitheit/ Explizitheit, die Motive, die evaluativ-emotive Lage, die Objektivität, Sachlichkeit und Neutralität, die evaluative Beteiligung, die Überzeugungsarbeit, die Tangentialität in der Antwort sensibilisiert sowie für die spezifischen Strategien des Moderators bei der thematischen Strukturierung und Gesprächsführung. Die meisten Lehrwerke intensivieren diese Aktivitäten erst im C1-Modul und erweitern das Spektrum um die evaluative Haltung und um argumentative Strategien und Spezifika der Fachsprache. Diese Verfahren erscheinen leider oft nur vereinzelt und unsystematisch, ohne Berücksichtigung der diskursiven Makrostruktur. In vielen Fällen basieren diese Verfahren auf einfachem *Noticing*, ohne eine Vertiefung, einen Transfer in die Problematik der Gesprächsführungsstrategien und ohne funktionale Vernetzung.

Nur wenige Lehrwerke fördern produktive Kompetenz in demselben Gesprächsformat oder bieten Transfers in andere Interviewkonstellationen. In vielen Lehrwerken sind „verfrühte“ in anderen „verspätete“ Trainings der Produktion von Interviews zu beobachten. Wenige Lehrwerke bieten authentische Vernetzungen der schriftlich und mündlich konzipierten Interviews. Es lassen sich in keinem der Lehrwerke Anregungen zu Lerner-Podcasts finden, die durch die *Input-Output-Vergleiche Metatalk* und diskursfunktionale Netzwerke stärken würden (s. Peuschel 2012).

RIs in der Phase der Veranschaulichung: Es lassen sich quantitativ wenige, qualitativ monotone und in der Progression nicht optimierte *Focus-on-Form*-Verfahren während der Rezeption beobachten. Diese erscheinen oft in inhaltlich ungeeigneten Kontexten (so wird z. B. in einem Lehrwerk Naturheilkunde als *Frame* genutzt, in dem „typische“ Redemittel zur thematischen Strukturierung fokussiert vermittelt werden, ohne dass auf die sach-, fach-, mediumgemäße Strukturierung hingewiesen wird). Vereinzelt tauchen Übungen zur Fokussierung von Redemitteln auf, und ausschließlich für jene in den Moderatorenbeiträgen, wie: (1) Gesprächs- und thematisch strukturierende Mittel (z. B. zur Eröffnung, Beendigung, Gliederung, Rethematisierung, Anknüpfung, Wiederholung), (2) metakommunikative Redemitteln (zur Verständnissicherung, Nachfrage, Unterbrechung, Versprechen), (3) vereinzelt Redemitteln in den problematisierenden Interviews (zum kritischen Hinterfragen, Einwenden, relativierendes Nachfragen). Es werden keine Strukturen in den Antwortsequenzen fokussiert, was intensiver zu erwarten wäre, z. B. zum Problematisieren, Ausweichen, Insistieren, Zustimmung/Ablehnen, Widersprechen, Gegenargumentieren, impliziten/expliciten Äußern von Kritik, zum Kommentieren und Evaluieren. Neben dem konzeptuell schriftlichen Charakter dieser Redemittel erweist sich die Verlagerung dieser außerhalb des rezeptiven Kontextes oder anhand vorgegebener Vorlagen als höchst problematisch, denn es wird keine Kompetenz in der selbstständigen Wahrnehmung, Erkennung der Funktionalität, interaktiven Aushandlung und bezüglich der perlokutiven Effekte in der authentischen Einbettung bzw. keine pragmatischen *Noticing*-Kompetenzen gefördert. Nur selten wird auf die Nicht-tangentialität, Ausweichmanöver und ihre Bekämpfung aufmerksam gemacht, aber nicht auf die Problematik der Digressivität innerhalb von *Turns*. Stattdessen bewirken die meisten Lehrwerke die rezeptive Passivisierung (u.a. durch die Vorformulierung und geschlossene Aufgabenformate), fördern Meide- und kompensatorische *Top-Down*-Strategien, anstatt die Diskurs-Syntax-Interfaces zu stärken und rezeptive Hilfe im Umgang mit Inferenz-belasteten Sequenzen und jenen, die Kohärenzstrategien auf anderen Ebenen außerhalb der semantischen

verlangen, anzubieten. Es erweist sich außerdem als höchst notwendig, den Lehrern mehr gesprächslinguistische Informationen über die thematische Struktur, illokutive und argumentative Struktur und syntaktische Ausgestaltung des zu rezipierenden Interviews zu geben sowie sie mit Informationen zu versorgen über die Gesprächssortennetzwerke und Transferpotenziale, die Schwierigkeiten in der Anaphernauflösung, über die Inferenz-Kosten, sodass Lehrer abhängig von der Progressionsdynamik und Lernerprofilen das aktuelle Interview in geeigneten *Focus-On-Form-Verfahren* entsprechend instrumentalisieren können.

Eine Schwachstelle aller Lehrwerke ist die ungenügende Sensibilisierung für die Verfahren zur Redewiedergabe, bei der Erkennung und Explizierung der illokutiven, epistemischen und evaluativen Qualitäten der wiederzugebenden Einheiten. Stattdessen werden die Mittel zur Redewiedergabe und Regelung der Stimmenpolyfonie im Zusammenhang mit konzeptuell schriftlichen Texten, wie Zeitungsartikel, wissenschaftliche Texte und Nachrichten oder mit Liedern vermittelt. Im Kontext der RIs, wo sie nicht nur für die Wiedergabe der Aussagen der aktuell Interagierenden eingesetzt werden, sondern höchst frequent im Rahmen multifunktionaler und progressiver Stimmenpolyfonie, werden keine rezeptiv begleitenden und fördernden Aufgaben angeboten, einerseits zur Trennung der Referenzebenen, Erkennung ihrer Funktion und progressiven Qualitäten, andererseits für die anschließende Redewiedergabe, die zur Aufrechterhaltung der kritischen Distanz und Trennung der subjektiven und objektiven Wiedergabe höchst notwendig sind sowie für die Entwicklung einer subjektiv kritisch-evaluativen Einstellung, Höflichkeitsstandards und gesichtswahrenden Verfahren bei der Berufung auf Worte anderer. Die Aufgaben-Korsetts hemmen dies genauso, weil die illokutive Qualität bestimmter Aussagen und die Funktionen stimmenpolyfoner Sequenzen so stark neutralisiert oder ausgeblendet werden und ihre einfache Wiedergabe ohne kritische Distanz und authentische perlokutive Effekte gefördert wird.

2.3.5. Die Vorentlastung der Rezeption und andere Aktivitäten im HV-Vorfeld

Die vorentlastenden Verfahren⁸² sind relativ abwechslungsreich: gute Voraktivierung des Diskursschemas, eine Einstimmung auf die anzunehmende Perspektive und die rezeptive

⁸² Das sind vorentlastende Gruppengespräche anhand multimodaler Impulse, die der authentischen thematisch-semantischen Vorentlastung, der proaktiven Unterstützung der Inferenzprozesse und der Vorstrukturierung dienen. In den vorentlastenden Verfahren stehen selten die expressive, konnotative und stilistische Dimension sowie metaphorische und soziokulturelle Eigenschaften im Fokus; in keinem der Lehrwerke wird leider auf die mögliche Referenzkette für die zentralen Redegegenstände hingewiesen.

Rolle sowie die Findung passender Hinweise für die Aktivierung von *Scripts*. Bei den Radio-interviews erscheinen frequent Zitate und Sprüche aus dem Interview, die eine wichtige Rolle für die Aktivierung der kausalen Inferenzen spielen, wobei oft eine Vorbereitung auf die Struktur des Interviewleitfadens fehlt. Immer seltener erfolgt die Vorentlastung anhand statischer Verfahren wie die Erarbeitung von Wortfeldern und Assoziogrammen (in „Mittelpunkt“/„Wege“ bis zu 80 %) und zur semantischen und thematischen Vorentlastung, sondern es sind mehr dynamische, *Script*-basierte und prozessuale Medien (zu 75 % im „Abschlusskurs“ oder zu 40 % in „Aspekte 3“), die auf der Makroebene des Lehrwerks immer mehr variiert werden. In vielen Fällen fehlt allerdings die Vorentlastung auf der illokutiven und argumentativen Ebene, die die rezeptive Öffnung für diese Dimensionen motivieren würde. Oft wird eine flache Rezeption motiviert und es fehlt eine Unterstützung bei der selbständigen Bestimmung der rezeptiven Ziele und Tiefe.

Die Gefahr der Vorentlastungsphase ist in manchen Lehrwerken die zu starke Öffnung der Vorentlastungsaufgabe und Lizenzierung des Lehrers dafür („Erkundungen B2“, „Auf neuen Wegen“), was neben den Vorteilen (die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der LN) viele Nachteile hat, unter anderem die übertriebene Förderung der *top-down*-gesteuerten Rezeption, die die Entfaltung der Inferenzkompetenz blockiert, die eindimensionale Verarbeitung motiviert sowie statische anstelle dynamisch-prozessualer Kohärenzmechanismen intensiviert. Aus diesem Grund wäre es notwendig, in den Lehrerhandreichungen mehr Informationen über die konzeptuelle Struktur, die illokutiven und argumentativen Schemata und über die konnotativen, metaphorischen, evaluativen, stilistischen Dimensionen und die Inferenz-Kosten zu geben sowie die Ablaufsregulierung und Dynamik des Gesprächs; es wäre auch notwendig, Vorschläge zu machen für die optimale Anzahl, Struktur und Relativierungsart der die Rezeption vorentlastenden Anker zu geben, auf unterschiedlichen rezeptiven Ebenen zur Entlastung diverser Inferenz-Prozesse. Zu wünschen wäre außerdem eine bessere Orchestrierung der Verfahren zur proaktiven Unterstützung mit reaktiven und retroaktiven Verfahren.

Eine der Gefahren ist die ungenügende Beachtung der Diskursortenspezifika, wie z.B. die Aufdeckung des thematischen Leitfadens wie in Lesetexten, die bei Interviews nicht unbedingt notwendig sind und dazu führt, dass durch den Fokus auf Antwortsequenzen die Rezeption passiviert wird, wobei es auf der anderen Seite wichtiger wäre, auf die illokutive und argumentative Dynamik vorzubereiten, genauso wie auf das Management der Stimmenpolyphonie. Zu wünschen wäre es – neben der Vielfältigkeit und Anpassung der Vorent-

lastungsverfahrens auf die Anforderungen jeweiliger Gesprächssorte und die Aktivitäten im Anschluss der Rezeption – die Progression und funktionalen Vervielfältigung der vorentlastenden Verfahren auf der Lehrwerkebene mehr zu berücksichtigen und von jenen beim Lesen und in Bezug auf die Gesprächssortenvariabilität auszudifferenzieren.

Bei vielen zur Vorentlastung eingesetzten Assoziogrammen und Worterklärungen erscheint die Auswahl der zu erklärenden Wörter als nicht optimal mit der semantischen Dichte, der konzeptuellen Komplexität und den Fluktuationen in der Abstraktheit–Konkretheit vereinbar oder blockiert (durch zu viele oder zu wenige rezeptive Anker) die selbstständige Inferenzaktivität beim Hörverstehen. In vielen Fällen besteht die Gefahr der ungenügenden Sicherung passender didaktischer Scharniere beim Übergang aus der vorherigen Lerneinheiten in die HV-Einheit sowie ausleitend. Beobachtet werden bei manchen Lehrwerken die Schwerpunktverschiebungen, z. B. bei Bildern/Comics, die interkulturell bedingt falsche Lesearten und Diskurserwartungen voraktivieren. LN werden zur Beschreibung, Argumentation und Evaluation in der Vorentlastungsphase oft zu stark angeregt und dabei intensiv in der Versprachlichung (ausgebaute Redemittel-Kästchen) unterstützt, was zu Verschiebungen der didaktischen Prioritäten führt und negative Effekte auf die rezeptiven Mechanismen hat. Es kommt somit zu einer Kollision der produktiven und rezeptiven Anforderungen und zur Reduzierung der Aufnahmebereitschaft des LNs in den rezeptiven Phasen. Dies wurde genauso bei RIs beobachtet, wenn Redemittel wie z. B. Hypothesen/Vermutungsäußerungen das rezeptive Vorfeld belasten und kognitive Schwerpunktverschiebungen und Lernfokus-Kollisionen auslösen, anstatt die Prioritäten in der Entlastung der Rezeption zu setzen. Es scheint, dass die meisten Lehrwerke zur Sicherung der mehrfachen Nutzung ihrer Lehrwerke Probleme in der Koordinierung der Haupt- und Nebenziele in den didaktisch rahmenden Aktivitäten generieren, Lernfokuse destabilisieren und die Aufnahmebereitschaft in authentischen rezeptiven Ereignissen blockieren.

Eine gute Tendenz ist es, dass immer intensiver in der Funktion der Vorentlastung andere HV-Formate („Mittelpunkt“, „Hauptkurs“, „Abschlusskurs“) erscheinen, z. B. Anmoderationen, kurze Gespräche, *Statements*, Smalltalks und Lieder. Bei manchen Lehrwerken („Ziel“/ „Aspekte“) werden horizontal verwandte Gesprächssorten eingesetzt, so dass z. B. im nahen Vorfeld des Radiointerviews einfache, wissensbereitstellende Radiobeiträge, Nachrichten, Kommentare und in ihrem Anschluss Diskussionen oder funktional entfernte Diskurssorten, wie Romanauszüge, vorkommen, wodurch die funktionale *Code-Switching*-Kompetenz und die Diskursflexibilität gefördert werden. Bei der Förderung solcher *Cluster* oder *Netzwerke* wäre im Kontext der Förderung des pragmatischen Metabewusstseins eine transparentere

Ausdifferenzierung auf der illokutiven, argumentativen, thematischen Ebene wünschenswert sowie eine Vorbereitung auf die Hybridisierungen und Amalgamierungen von Sprechhandlungsmustern.

Dies bezieht sich genauso auf die Lesetexte, die in den vorentlastenden oder nachbereitenden Phasen der HV-Einheit vorkommen. Als Vorentlastungsverfahren erscheinen relativ frequent kürzere, wissensbereitstellende, beratende und appellierende Texte, z. B. Zeitungsartikel/-berichte/-umfragen/-interviews, Biographien, Beschreibungen, Statistikdeutungen, Lexikonartikel, Werbetexte, Prospekte, Angebote, Aushänge, Ratgeber; im kleineren Anteil sind das expressiv-reflektierende, ästhetische Texte (Tagebücher, E-Mails, Briefe, Liedtexte, Gedichte, Romanauszüge) und instruierende Texte (Rahmenordnungen, Anweisungen, Regelungen und Gesetzesausschnitte), wobei ihre Handlungsmuster und die Aufgabenstellung nicht immer mit dem HV-Text funktional kohärieren. Im Allgemeinen ist die Projektionskraft der LV-Einheiten für die Entlastung des HVs höchst angemessen und dient dem Aufbau der Gesprächs-/Textsorten-Netzwerke und der Förderung der funktionalen Transferkompetenzen: z. B. die Vernetzung des Künstlerporträts im Vorfeld eines Radiointerviews und anschließend einer Buchrezension, einer Radiokritik, einer Zeitungsanzeige, einem Radiowerbetext, einem Ratgeber, einem persönlichen Bericht oder einem schriftlichen Interview, mit dem Bezug zu demselben Autor. Die Lehrwerke eröffnen außerdem immer mehr Räume für die selbstständige Auswahl der Progression oder des Rezeptionsmodus, so dass die LN frei entscheiden können, in welchem Medium und in welcher Diskurssorte ihre Progression voranschreiten soll, bzw. sie bieten immer mehr gute Möglichkeiten zum Ausbau der individuellen *Netzwerke* der Gesprächs-/Textsorten. Dabei wären die didaktischen und funktionalen Scharniere beim *funktionalen Code-Switching* intensiver zu berücksichtigen sowie auf die Unterschiede im Aufbau und die Variationen der verwandten Handlungsmuster vorzubereiten.

Eine schriftliche Produktion als Vorentlastung der HV-Einheit erscheint höchst selten (im besten Fall zu 10 % in „Mittelpunkt B2“) und dabei meist expressive Schreibaufgaben (Erlebnisberichte, Forumsbeiträge), appellierende Schreibaufgaben (Bewerbungsbriefe), wissensbereitstellende Texte (kurze informative Texte), die eine thematisch-konzeptuelle, und etwas weniger eine authentische funktionalpragmatische Vorbereitung leisten, die im Sinne der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz stärker zu fördern wäre.

2.3.6. Die Aufgabenformate und Begleitung des HVs

In den neuen Lehrwerken ist im Sinne der Anerkennung der „Individualisierung“ der Rezeption und der sukzessiven rezeptiven Verselbstständigung die Tendenz klar: immer

weniger geschlossene Aufgabenformate, wie *Multiple-Choice*, Richtig-Falsch, einfache Zuordnungsaufgaben, W-Fragen, Lückentexte, Bestimmung der Reihenfolge – mit Ausnahmen wie „Erkundungen C1“, „Mittelstufenbuch“, „Barthel“, wo bis zu 50 %-70 % der HV-Aufgaben dieses Format haben und sich deswegen primär gut zur Prüfungsvorbereitung eignen. Intensiviert werden offene Aufgabenformate mit stichwortartigen Orientierungspunkten oder als Raster mit der thematischen (selten illokutiven und argumentativen) Makrostruktur (bis zu 60 % in „Aspekte 3“, 50 % in „Unterwegs“ und „Auf neuen Wegen“) oder Aufgaben zur Erkennung der Diskursmakrostruktur, wobei aber die LN nicht immer sukzessive auf eine solche rezeptive Selbstständigkeit vorbereitet werden.

Der Anteil der offenen Aufgaben steigt generell mit zunehmendem Lernniveau, ohne dass dabei die Qualität der rezeptiven Aktivität gefördert wird. Auch wenn Aufgabenformate weniger als Distraktoren fungieren, bieten sie, außer der thematischen Strukturierung, keine begleitende Hilfe während des Hörens an und in der Förderung der rezeptiven Kompetenzen im Diskurs-Syntax-*Interface* bzw. bei der Orchestrierung der *Top-Down*- mit den *Bottom-Up*-Verarbeitungsmechanismen. Ebenfalls ist eine Progression in den Aufgabenformaten nicht festzustellen, weder innerhalb einer Lerneinheit noch auf der Lehrwerkebene.

Neben der fehlenden Sukzessivität in der Förderung der rezeptiven Strukturierungskompetenz auf diversen Ebenen (thematisch, illokutiv, argumentativ) wären außerdem folgende Punkte zu kritisieren: die Aufgabenmonotonie und die dadurch geförderte rezeptive Unifizierung, die mangelnde Ausdifferenzierung der Aufgabenformate für das Lesen- und Hörverstehen sowie die ungenügende Beachtung der Textsortenangemessenheit bei der Aufgabestellung, die Nicht-Komplementarität der Textstruktur/-dynamik und der Aufgabenstellung, die Relevanzstandards in der Rezeption und die Auswahl der Informationen, die im geschlossenen und im offenen Aufgabenmodus zu rezipieren sind sowie die zu statische Struktur der Aufgaben ohne Berücksichtigung der Diskursprogression und der interaktiven Aushandlung. Problematisch erweist sich die Nicht-Komplementarität der Aufgaben und der Diskursstruktur/-dynamik, bei manchen auch die Koordinierung mit den Aufgaben in den Vorentlastungsphasen.

Zu hinterfragen wäre die Konzeption der Aufgabenstellung ausschließlich nach thematischen Kriterien und ohne Beachtung der spezifischen illokutiven Struktur jeweiliger Gesprächssorte sowie die Struktur der *Multiple-Choice*-Aufgaben, und dabei vor allem bezüglich der (Un-)Angemessenheit der Formulierung, des Grades der Abstraktheit, der Unterscheidung der angebotenen Antworten, der Auswahlkriterien für bestimmte Informationen und ihre Reihenfolge sowie bezüglich der Progression der Ambiguitätstoleranz, der Distraktoreffekte

und der kognitiven Belastbarkeit mit der parallelen HV- und LV-Rezeption sowie in den Abstrahierungsprozessen.

Kritisch zu hinterfragen wäre außerdem die ungenügende Beachtung der Kultur und Umgangsformen der Rezipienten mit unterschiedlichen Aufgabenformaten und rezeptiven Mustern zu unterschiedlichen Textsorten, denn je nach kulturell tradierten Mustern gibt es hohe Diskrepanzen bezüglich des Verständnisses der Aufgabe als Begleitung, Unterstützung oder Gebot und auch abhängig von den nach Automatismen aktivierten rezeptiven Mustern zu bestimmten Text-/Gesprächssorten, die die Probleme mit der Internalisierung externer Relevanz- und Kohärenzstandards auslösen sowie die Abhängigkeit von dem Aufgabenkorsett. Die Monotonie der Aufgabenformate bewirkt eine Sedimentierung von gleichen rezeptiven, die in neuen Konstellationen negative Auswirkungen auf die Inferenzdynamik und Kohärenzstandards haben. Keines der Lehrwerke fördert/hinterfragt die Kultur des Umgangs mit der Aufgabenstellung, ermöglicht eine Multiperspektivität durch die Kombination der individuellen, externen und gruppengeleiteten Ziele und Relevanzstandards in der Rezeption oder bietet metastrategische Trainings und zur Förderung des *Metatalks* zu rezeptiven Schwierigkeiten und Strategien, zur Selbstevaluation oder zum Umgang mit bestimmten Testformaten an, ebenso wenig eine für die Motivation und das L2-Selbst wichtige „Honorierung“ des *Intakes* außerhalb der Aufgabestellung. Keines der Lehrwerke thematisiert die Inferenzen und Implikaturen als Erweiterungen des GWMs und die authentischen perlokutiven Effekte der Lerner als authentischen Rezipienten, wichtig für die Stabilisierung des L2-Selbst und bessere Kontrolle der Interim-Dynamik.

Als problematisch erweisen sich einerseits die Verstöße gegen die Gesprächssortenanforderungen, wenn z. B. bei Radiointerviews kontinuierlich geschlossene Aufgabenformate vorkommen, die die Makrostrukturierung vorbestimmen, die bei so einer Diskurssorte, die reich an expliziten Mitteln dieser Art ist und deren Leitfaden höchst transparent sind, keine rezeptive Unterstützung darstellt, während LN keine entsprechende Begleitung bei der vertiefenden Rezeption und bei (diskurssortenspezifisch) problematischen Stellen bekommen, z. B. bei digressiven Sequenzen, nichttangentialen Antworten oder impliziten Fragen. Andererseits ist das Problem der rezeptiven Unterforderung vorzufinden: die *Intakes* werden durch eine enge Rezeptionsperspektive und Kriterien einer flachen thematischen Rezeption blockiert. In manchen Aufgaben scheint die rezeptive Passivierung, Oberflächlichkeit und Legitimierung der Meidestrategien gefördert zu werden. Die Sukzessivität in der Aufgabenöffnung und Förderung des metastrategischen Diskursbewusstseins wäre mehr zu

berücksichtigen sowie die Koordinierung der individuellen und externen rezeptiven Ziele und die Orchestrierung der Mikro- und Makrostrategien sukzessive zu entwickeln. Problematisch erweisen sich besonders kontinuierlich geschlossene Formate für Ursache-Folge-Relationen, die eher zu *Top-Down*-Inferenzen einladen sowie bei der Erkennung der epistemischen und evaluativen Qualität.

Einige geeignete Verfahren der sukzessiven Öffnung der Aufgabenformate lassen sich in manchen Lehrwerken auf der illokutiven Ebene beobachten, in Form einer offenen Zusatzaufgabe für individuelle Vertiefungen, metakommunikative Reflexionen und individuelle perlokutive Effekte. Jene Gesprächsteile, in denen die individuelle rezeptive Komponente entscheidend ist, wie bei Appellen, Empfehlungen und Ratschlägen, werden genauso offen gehalten und bei anderen illokutiven Qualitäten geschlossen und sukzessive geöffnet. Wünschenswert wäre eine systematischere Förderung der rezeptiven illokutiven Kompetenz und im Umgang mit Hybridisierungen der Handlungsmuster.

Die Progression auf der Lehrwerkebene und der einer Lerneinheit sollte im Sinne der Optimierung der intrinsischen, extrinsischen und lernbezogenen kognitiven Belastung (s. *Cognitive Load Theory*) neben dem „objektiven Schwierigkeitsgrad“ des HV-Textes (gemessen nach: *Type-Token-Ratio*, semantischer Dichte, syntaktischer Komplexität, Redundanz, Inferenz-Load bei der lokalen und globalen Kohärenzherstellung, illokutiver und argumentativer Komplexität/Prototypizität etc.) mehr die bevorzugten rezeptiven Muster der Lerner sowie die Progression bezüglich der Aufgabenformate während der Rezeption berücksichtigen, wie z. B. bezüglich der

- Aufgabenarchitektur: Anteile, Aufbau, Kohärenz und Reihenfolge der Aufgaben unterschiedlicher rezeptiver Tiefe;
- Qualität in der Öffnung der Rezeption auf unterschiedlichen Diskursebenen, bezogen auf die thematische, illokutive und argumentative Struktur, die metakommunikativen Aspekte, oder auf der Mikroebene und im *Syntax-Diskurs-Interface*;
- Orchestrierung der Aufgaben, die die LN selbst postulieren, die aus der Lerngruppe abgeleitet oder extern vorgeschrieben sind sowie bzgl. der didaktischen Funktion der Aufgaben, z.B. Anteile der Aufgaben, die einen die Rezeption begleitenden Charakter haben, mit jenen, die die Rezeption unterstützen und fördern jenen, die mehr Abfrage-Charakter haben und im Kontext der Prüfungsvorbereitung vorkommen;

- Qualität der Begleitung bei der thematischen, illokutiven, argumentativen Strukturierung, Reorganisation, Komprimierung oder bei der Aufstellung der Hierarchie und der lokalen und Vernetzung auf der Makroebene;
- Unterstützung der Inferenzprozesse auf der semantischen, syntaktischen, illokutiven Ebene sowie nach den Anteilen der *Focus-on-Form*-Aufgaben, auf der Ebene der Wort-/Phraseerkennung sowie auf den Ebenen der äußerungsinternen/-externen Relationierung, oder bei der Auflösung von Anaphern, im Umgang mit der Stimmenpolyphonie oder Erkennung der illokutiven Muster;
- Didaktisierungsphase (Phase der Einführung, Semantisierung, Einübung, Wiederholung) zur Minimierung der rezeptiven Monotonie; genauso sollten bei der Konzipierung von Aufgaben noch intensiver die kommunikativen Anforderungen an den Rezipienten als potenziellen Interagierenden berücksichtigt werden.

2.3.7. Transferaktivitäten im HV-Nachfeld

Die Variabilität der Transferaktivitäten im HV-Nachfeld lässt die untersuchten Lehrwerke im Kontinuum positionieren von Einheiten mit Null-Transfers bzw. ohne Weiterausarbeitung der rezipierten Strukturen, über eindimensional transferierende („Mittelstufenbuch“) und zweidimensional transferierende („Barthel 2“, „Erkundungen C1“, „Hörfelder“ mit 40 %-65 % MA- und 40 %-50 % SA-Transfers)⁸³ bis zu den neuesten Lehrwerken, bei denen mehrere, anschließende Transferaktivitäten funktional kohärent synchronisiert werden. Dabei bleiben die Transferstrategien (quantitativ und qualitativ) in den meisten Fällen konstant im B2- und C1-Modul, mit Anstiegen auf dem Niveau C1 im Kontext der schriftlichen Produktion („Erkundungen C1“, „Barthel 2“, „Ziel C1.1“). Die meisten Lehrwerke behalten dieselbe Strategie im B2- und C1-Modul, reduzieren aber die Anteile der Ganz-Transfers und intensivieren Komponenten-Transfers („Mittelpunkt“, „Ziel“). Die Qualität einer Transferaktivität hängt u.a. von folgenden Parametern ab: von ihrer pragmatischen Authentizität und Kohärenz, von der Transparenz (des Ziels) der zu transferierenden Einheit (illokutives Muster, argumentatives Muster, lexikalische oder syntaktische Formen), von der pragmatischen Ausdifferenzierung im neuen funktionalen Muster (Grad der funktionalen Abwandlung zur Anpassung an die neuen pragmatischen Gegebenheiten), von der Bewegung auf der Skala der Mündlichkeit/Schriftlichkeit sowie von den projektiven und Potenzialen zur Involvierung der

⁸³ Die Abkürzung LV steht für Leseverstehen, MA für die Kompetenzen im mündlichen Bereich und SA für jene im schriftlichen Bereich.

LN. Zu unterscheiden wären Transfers im engeren und weiteren Sinne: Während Transfers im engeren Sinne die illokutiven, argumentativen, semantischen oder strukturellen Einheiten aus der HV-Einheit übernehmen und in der gleichen oder anderen Diskurseinbettung festigen und minimal variieren, sind Transfers im weiteren Sinne alle Aktivitäten, mit denen im Anschluss an die HV-Einheit implizite Übernahmen oder funktionale Fortsetzungen der vorher ausgearbeiteten Muster weiter entfaltet, umstrukturiert oder umfunktioniert werden, mit mehr/wenigen Transfer-Verluste. Ein wichtiger Parameter ist auch der Bewusstheitsgrad bzw. die *Noticing*-Aktivitäten während der Rezeption, die Transferaktivitäten vorbereiten sowie die Art der Synchronisierung der Mehr-Ebenen-Transfers bzw. ihrer inhaltlichen, strukturellen, illokutiven und funktional-interaktiven Komponenten.

Die allgemeine „Kritik“ bezieht sich auf die ungenügende Variabilität und Berücksichtigung der Progression in der Qualität der Transferaktivitäten (auf der Ebene der Lehrwerkseinheit und des ganzen Lehrwerks), auf die ungenügende Verbindung der transferierenden Strukturen mit dem Mündlichkeit-Schriftlichkeit-Paradigma sowie wegen der ungenügenden Fokus-Kontrolle und Berücksichtigung der pragmatischen Adaptation in den neuen kommunikativen Einbettungen bei mehrfachen funktionalen Transfers bzw. in der Kontrolle der funktionalen *Blending-Spaces*. Genauso wäre die Mehrdimensionalität des Transfers zu stärken sowie die Synchronisierung unterschiedlicher Ebenen und mit dem illokutiven Bezug und auf der Ebene des Handlungsmusters. Kritisch zu hinterfragen wäre die primäre Fokussierung der sprachlichen Oberfläche oder der thematischen Ebene anstelle der illokutiven Struktur, die Prototypisierung ohne Förderung der funktional-pragmatischen Flexibilität und Adaptationskompetenz sowie die lokalistische, selektive (wobei die Relevanz mancher didaktisch geförderten Strukturen mit der Lernerperspektive nicht immer übereinstimmt) und statische Beschäftigung ohne Berücksichtigung der Mechanismen der interaktiven Aushandlung und auf der Makroebene sowie die ungenügende Förderung der authentischen Wahrnehmung der zu transferierenden Einheit während der Rezeption, bzw. die Differenzen des rezipierten und transferierten Konstrukts. In manchen Fällen sind Verstöße gegen die pragmatischen Spezifika jeweiliger Gesprächssorte zu beobachten.

In den analysierten Lehrwerken handelt es sich im Anschluss an das Hörverstehen meist um Aktivitäten mit einfach wiedergebenden (wie Zusammenfassungen, Erfahrungsberichte), wissenskomprimierenden (Lexikonartikel, Berichte), seltener argumentativ-bewertenden Schwerpunkten (wie Stellungnahmen, Rezensionen, Kritiken, Kommentare) oder mit einem problematisierend-appellierenden Fokus (Zeitungsartikel, Pressemitteilungen, Erörterungen,

Beschwerdebrieft), kreativ-schöpfenden (Geschichten, Gedichte, Krimis, Sketche), expressiv-sinnsuchend-reflektierenden (Briefe, E-Mails, innere Monologe, Tagebücher), beratenden (Ratgeber, Warnbriefe), werbenden (Anzeigen), instruierenden (Kochrezepte, Hinweisschilder) und metasprachlich-reflektierenden Fokus (Karteikarten). Es lassen sich nur wenige Ganz-Transfers beobachten, meist im Falle der wissensbereitstellenden Diskurssorten (Bericht, Lexikonartikel, Nachricht, Meldung, Referat), weniger bewertend-argumentierenden (Rezension, Kritik) und instruierenden (Kochrezept) sowie in seltenen Fällen bei unterhaltend-ästhetischen, expressiv-sinnsuchenden (Erzählung, Märchen, innerer Monolog).

Bei den Transfers in die mündliche Produktion kommt es nur in relativ wenigen Anteilen zu Ganz-Transfers (im besten Fall bis 40 % in „Ziel B2.1“, „Mittelpunkt B2.2“): Das sind in erster Linie monologische Diskurssorten deskriptiv-explikativer Art (wie Beschreibung, Vortrag, Rede, Referat, Nachricht), seltener argumentierend-bewertender (Kritik, Rezension, Kommentar) oder expressiv-reflexiver (Erlebnis/Erfahrungsbericht). In wenigen Fällen sind das Gespräche wie Telefon-, Info-, Vorstellungs- und selten Dissens- und Konfliktgespräche, bzw. die Gesprächsführungskompetenz wird im Zusammenhang mit dem Hörverstehen unsystematisch und ungenügend trainiert. In den meisten Fällen handelt es sich um Komponenten-Transfers von ausgewählten Sprachhandlungen oder -muster bzw. ihren „prototypischen“ Redemitteln, ohne dass auf die diskursiven Aushandlungen, Gesprächs-abläufe oder pragmatisch bedingten Adaptationen und auf der Skala der Mündlichkeit–Schriftlichkeit eingegangen wird. Ausbaufähig sind in vielen Lehrwerken genauso horizontale und vertikale Gesprächssorten-Netzwerke.

Wenn Leseverstehen im Anschluss an das HV vorkommt, dann werden in erster Linie vertikale funktionale Verwandtschaften gestärkt, z. B. Radiokritik und Rezension, Würfelspielgespräche und Spielanweisungen, Radio- und Zeitungsinterviews; es wird – signifikant weniger – an der horizontalen und anderen funktionalen *Vernetzung* gearbeitet, wie beim funktionalen *Clustern* in folgenden Fällen: Vortrag (HV) und Zeitungsartikel (LV), Interview (HV) und Lexikon-/Zeitungsartikel (LV), Reportage (HV) und Bericht/Ratgeber (LV). Sehr selten wird explizit auf die Unterschiede und die pragmatischen Variationen in der Realisierung der Handlungsmuster eingegangen, wie z.B. bei wenigen *Vernetzungen* wie bei Radiosendung und Hörerbrief für die Vorbereitung des kommunikativ authentischen Rahmens der Produktion eines Leserbriefs; Radiofeature und Zeitungsumfrage für die Vorbereitung einer Präsentation; Familiengespräch/Reisenangebot für die Simulation eines Beratungsgesprächs. Solche Text-/Gesprächssorten-*Cluster* wären zur Erweiterung der

individuellen funktionalen Netzwerke und der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz noch zu intensivieren und in der Progression zu optimieren sowie die didaktischen Verfahren zur besseren Kontrolle und Orchestrierung ihrer Fokusse und mehrdimensionalen Transfers, zur Generierung kohärenter Übergänge zwischen geförderten Sprechhandlungsmustern, zur Minimierung der Transferverluste und negativen Prototypen-Verluste sowie zur Kontrolle der funktionalen *Blendings* zwischen diversen Text- und Gesprächssorten.

Transferaktivitäten bei Radiointerviews: Bei Radiointerviews überwiegen mit 70 % MA-Transfers und dabei meist (40 %) einfache Redewiedergaben und Zusammenfassungen mit wenigen evaluativen, expressiv-reflektierenden und interkulturell vergleichenden Aspekten. Ausnahmsweise werden Strukturen der Beratung, des Appells oder der Evaluation gefördert. In wenigen Lehrwerken kommen im Anschluss Rollenspiele oder Komponenten-Transfers in andere wissensbereitstellende monologische Formen (wie Vorträge, Berichte, Präsentationen, Referate) oder andere Gesprächssorten (wie Beratungs-, Einschätzungs-, Podiumsgespräche, Pressekonferenz, Teambesprechungen, Pro/Contra-Diskussionen) vor, in denen aber RIs mehr als *Input*-Geber gelten und ihre Potenziale auf der illokutiven, argumentativen oder anderen metadiskursiven Ebenen nicht genutzt werden. Ähnlich ist die Situation bei Transfers in die schriftliche Produktion: Es überwiegen einfach wiedergebende Zusammenfassungen mit mehr oder weniger evaluierenden, argumentierenden und appellierend-beratenden Komponenten (Berichte, E-Mails an Freunde, Leserbriefe, Warnbriefe, Zeitungsartikel, Pressemitteilungen, Beiträge für lokale Zeitungen, Blogbeiträge).

Auch wenn die Variabilität in beiden Modulen relativ monoton bleibt, fördern manche Lehrwerke in B2-Modulen strategisch die MA-Transfers, fokussieren sich im C1-Modul nur auf die SA-Transfers („Barthel“). Bei den meisten Lehrwerken kommt es sukzessive zur Intensivierung der Komplexität, Mehrdimensionalität und Vielfältigkeit der anschließenden Aktivität und Transfers sowie zur funktionalen Bewegung von den vertikal zu den horizontal vernetzten Gesprächs-/Textsorten. Die Qualität des in RI rezipierten und zu transferierenden Elements wächst sukzessive, von einzelnen Redemitteln zu komplexeren und ganzheitlichen Sprechhandlungen und -mustern. Bei manchen Lehrwerken („Mittelpunkt“) sind allerdings Verletzungen gegen die Progressionserwartung zu beobachten, denn Transferaktivitäten im B2-Modul sind komplexer als jene im C1-Modul⁸⁴.

⁸⁴ Im B2-Modul kommen folgende Transferaktivitäten vor: (1) Pro-/Contra-Diskussion (MA), (2) Beratungsgespräch (MA), (3) E-Mail (SA), (4) Simulation des Interviews (MA); und im C1-Modul: (1) Kommentar (MA), (2) Kommentar (MA), bzw. die Pro-/Contra-Diskussion erscheint gegen alle Erwartungen auf dem Lernniveau B2, während auf C1-Niveau weniger anspruchsvolle Aktivitäten als im B2-Modul zu beobachten sind.

Den meisten Lehrwerken lässt sich vorwerfen, dass sie sich in den Transferaktivitäten zu RIs unsystematisch, primär lokalistisch und (auf der Lehrwerksebene) zu lange mit einzelnen Komponenten beschäftigen und dabei nur wissensbereitstellende, explikative und narrative Sprechhandlungen oder einzelne lexematische Einheiten fokussieren, während die kritischen, argumentativen und appellativen Sprechhandlungen und Strukturen auf der Ebene des Handlungsmusters vernachlässigt werden sowie dass einfache Inhaltswiedergabe gefördert wird, ohne kritische Einstellung und Unterstützung bei der Redewiedergabe mit Redemitteln zur Indizierung von epistemischen und evaluativen Aspekten. Probleme ergeben sich auch infolge der Fokussierung des sprachlichen Handelns des Moderators, was entkontextualisiert als „Prototyp“ vermittelt wird, ohne dass auf die Verfahren in den Antwortsequenzen, die Mechanismen der interaktiven Anpassung und die pragmatische Adaptation eingegangen wird. Weitere Kritikpunkte sind auch folgende:

- Die Transferpotenziale werden durch die HV-begleitenden Aktivitäten eingeschränkt, z. B. der Erwerb von expressiv-reflektierenden, evaluierend-kommentierenden Sprechhandlungen werden durch die geschlossenen Aufgabenformate während der Rezeption blockiert und eigentlich erst außerhalb des rezeptiven Kontextes für LN bewusst eingeführt, sodass es (auch wenn didaktisch so beabsichtigt) um keine Transfers im engeren Sinne handelt;
- Die ungenügende Nutzung der Potenziale auf der illokutiven Ebene und Kontrolle der funktionalen *Blendings* zwischen dem rezeptiven Konstrukt und dem geförderten Muster in der Transferaktivität: z. B. beobachtet wenn im Nachfeld von Radiointerviews eine Diskussion vorkommt und anstelle von mehrdimensionalen Transfers RIs als einfache *Input-Geber* dienen (LN sollen die Argumente sammeln, strukturieren und dazu Stellung nehmen), wobei in deren Anschluss Diskussionsstrukturen als isolierte Sprechhandlungen entkontextualisiert vorgegeben werden, ohne dass die illokutiv-argumentativen Strukturen der RI bereits während der Rezeption als Vorlage genutzt werden, unter anderem die Bearbeitung der Subjektivität/Objektivität, die Argumentationsstruktur, Kritik/Konflikt entschärfende, gesichtswahrende Komponenten, die *Turn-Taking*-Dynamik oder aber die Kompetitivität der Argumente sowie die Ebene der Musterhaftigkeit und der argumentativen Progression. Als Vorlage dienen außerdem sachbezogene und kooperative Interviews ohne Problematisierungssequenzen und werden in stark geschlossenen Formaten rezipiert, ohne Möglichkeit der Sensibilisierung für einfache Diskussionstechniken und Argumentationsstile, die als Vorbereitung der darauffolgenden Diskussionssequenz dienen können.
- Transfer-Verluste bedingt durch die ungenügende Nutzung der funktionalen Anschlüsse aus dem rezeptiven Vorfeld bzw. die Kontrolle der didaktischen Fokusse auf der Sprech-

handlungsebene: Beobachtet wird, dass RIs im Anschluss an funktional reiche didaktische Strationen wie Diskussionen ungenutzt bleiben; so werden vorher entkontextualisiert Redemittel zur Diskussion geübt wurden, aber im Kontext des Radiointerviews nicht mehr beachtet werden, wo sie in einer neuen pragmatischen Einbettung erweitert und verfestigt werden können, bzw. die funktionalen *Blendings* werden abgebrochen, anstatt pragmatisch gefestigt und angepasst zu werden. In vielen Fällen lassen sich ähnliche Transfer-Verluste, Probleme in der Fokus-Kontrolle und Nutzung der Gesprächssorten-Konversionen der benachbarten rezeptiven und produktiven Einheiten erkennen.

- Nutzung der funktionalen Blendings, z. B. wenn Radiointerview und Webartikel den *Input* für die Verfassung eines Blogeintrags liefern, deren Ziel der Erwerb der Fokussierungs-/Hervorhebungsmittel ist: Anstatt bereits während der Rezeption des RIs und beim Lesen des Webartikels die Mittel der Fokussierung in der authentischen Einbettung erkennen zu lassen, induktiv zu erarbeiten und in der konzeptuellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu kontrastieren und erst dann mit Prototypen zu arbeiten aber auch auf die pragmatische Variationen hinzuweisen, wird die Rezeption von RIs auf das Prüfungsvorbereitungsformat bzw. seine diskursfunktionalen Potenziale auf das Minimum reduziert und anschließend – nach einem kommunikativen und didaktischen „Bruch“ – werden die Listen dieser Mittel entkontextualisiert vorgegeben und künstlich erprobt. Um dies zu meiden, wäre es notwendig, die funktional kohärenten und didaktisch „kontrollierten“ Ketten diverser Gesprächs- und Textsorten in ihrem funktionalen *Blending* intensiver und mehrdimensional aufeinanderzubeziehen und ihre Fokusse besser zu koordinieren. Funktionale Transfers haben ihre Rolle nur dann, wenn sie die funktionalen *Code-Switching*- und *Noticing*-Kompetenzen stärken sowie die diskurspragmatische Norm fördern und in ihrer funktionalen Analogisierung nicht eingeschränkt werden.

2.3.8. Die Rolle der HV-Einheiten in der Förderung der lexiko-phraseologischen Kompetenzen

Im HV-Kontext werden primär thematisch strukturierende und referenzielle Phraseologismen vermittelt und in wenigen Fällen Referenzketten, Metaphorizität und pragmastilistische Mehrwerte thematisiert. Während in B2-Modulen diese Aktivitäten in vor- und nachbereitenden Phasen relativ intensiv sind und signifikant weniger im *Online*-Modus, kommt es in C1-Modulen zu einer Verschiebung der Schwerpunkte auf nachbereitende oder Verfahren während der Rezeption. Allerdings sind keine qualitativen Gewinne oder Änderungen im didaktischen Design erkennbar und keine Trainings zur Förderung der *Intake*-Kompetenz. Es

fehlen das *Noticing* fördernde Aufgaben sowie jene zur Förderung der Inferenzaktivität. Die authentische Erkennung in der Diskurseinbettung wird weniger gefördert, ebenso wenig auf die Indikatoren der Lesart und ihre diskursortenspezifischen Funktionen hingewiesen. In den meisten Lehrwerken werden Kompensationsstrategien sowie *top-down* geleitete Inferenzen gestärkt, anstatt dass die L2-LN in der Koordinierung der *top-down* und *bottom-up* geleiteten Inferenzprozesse sukzessive unterstützt werden. Viele Aufgaben zur Erkennung der pragmatischen Werte und in Zusammenhang mit der Synonymie und Paraphrasen werden ins Arbeitsbuch verschoben und oft in minimalen Kontexten und ohne diskursfunktionale Einbettung veranschaulicht. In keinem der Lehrwerke konnten systematische Aufgaben zur Förderung der Kompetenzen bei der Auflösung von Anaphern, bei der Erkennung der Pragmasemantik unvertrauter Wendungen oder bei der semantischen Relationierung zwischen den *Turns* bzw. im *Syntax-Diskurs-Interface* festgestellt werden.

Zu hinterfragen wäre neben der ungenügenden qualitative Variabilität und Berücksichtigung der Progressionsaspekte vor allem die nicht immer gelungene Koordinierung der Aktivitäten zur Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenz im Kontext des Hörverstehens mit jenen beim Leseverstehen. Dies bezieht sich genauso auf die lokale Koordinierung der die Rezeption umrahmenden und begleitenden Verfahren, denn manche Lehrwerke fördern die lexiko-semantischen Kompetenzen ausschließlich im Vorfeld der Rezeption, gebunden an statische *Frames*, ohne diese in den Phasen während oder nach der Rezeption zu erweitern, zu verfestigen oder eine Analogiebildung zu unterstützen; andere fördern die genannten Kompetenzen dagegen nur im Nachfeld ohne Berücksichtigung der Erwerbskonstellationen aus dem Vorfeld. Außerdem wären die rezeptiven Kompetenzen bei metaphorischen und pragmatisch reichen Strukturen samt allen konnotativen Aspekten systematischer zu fördern. Lehrkräfte erhalten wenige Informationen, die ihnen zur Anpassung der didaktischen Verfahren zur Erhöhung der *Intake*-Qualität ihrer LN während der Rezeption helfen können, wie z. B. über die semantisch-konzeptuelle Struktur, Dichte und Relationierungsarten sowie über die thematische Progression und Vertextungsmuster, über die *Type-Token-Ratio* und potenzielle Inferenz-*Loads*, Synonyme und referenzielle Ketten, über pragmatische Mehrwerte und evaluativ-expressive, konnotative Komponenten, über die metaphorische Domäne und Fluktuationen der Register; genauso werden keine Anleitungen gegeben für die möglichen Progressionsdynamiken oder die lehrwerkinternen und -externen Erweiterungsmöglichkeiten zur Verfestigung der geförderten Strategien und auch mit anderen Diskursen und Rezeptionsmodi.

Im Folgenden werden die Verfahren zur Förderung der lexiko-phraseologischen Kompetenzen etwas näher kommentiert, und zwar zuerst (A) jene aus dem Vorfeld, (B) aus dem Nachfeld der rezeptiven Aktivität und anschließend (C) jene im rezeptiven *Online*-Modus, genauso (D) im Zusammenhang mit der Gesprächssorte Radiointerview.

A. Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenz im Vorfeld der HV-Einheit

Im Vorfeld ist die Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenz variabel, aber erfolgt meist in statischen *Frames*: eingesetzt werden neben Worterklärungen/-feldern, wortbildenden Reihungen auch Listen mit Redensarten und Sprichwörtern, topische Formeln, adaptierte Auszüge aus Lexikonartikeln, Definitionen, Synonymie-/Antonymie-Felder; dabei scheinen die Übergänge zwischen Wortfeldern mit unterschiedlichen Abstraktheitsgraden und anderen Strukturierungsprinzipien nicht immer problemlos koordiniert und unterschiedliche Metaphorisierungsprozesse nicht berücksichtigt zu sein. Die statische Erarbeitung des *Frames* bereitet oft ungenügend auf die Fluktuationen der Abstraktheit und Konkretheit, die Inferenzdynamik und Variationen in der semantischen Relationierung vor. Diese sind auf dem Niveau B2 (von 12 % in „Mittelpunkt“ bis 60 % in „Erkundungen“) präsenter als auf dem Lernniveau C1 (von 8 % in „Abschlusskurs“ bis 42 % in „Erkundungen“), bzw. die Intensität der lexiko-semantischen Vorentlastungen wird mit steigendem Lernniveau reduziert. In vielen Lehrwerken (40 %) verläuft dies ohne Berücksichtigung der spezifischen semantischen Struktur und der metaphorischen Felder des zu rezipierenden Diskurses.

Einige Verbesserungsempfehlungen beziehen sich auf folgende Aspekte:

- bessere Koordinierung der rahmenden und fokalisierenden Verfahren vor, während und nach der Rezeption zur Unterstützung der authentischen Inferenzaktivität und zur Intensivierung der *Intake*-Qualität während der Rezeption und zur proaktiven Kontrolle der Ausbreitungsaktivität;
- Intensivierung der Variabilität der vorentlastenden Verfahren (besonders bei dynamischen *Frames*) sowie der Progressionskomponente (lokal und auf der Lehrwerkebene);
- Reduzierung der Distraktor-Effekte und der kognitiven Belastung des rezeptiven Vorfelds, z.B. mit zusätzlichen Redemitteln oder semantisch und metaphorisch ablenkenden Wortfeldern, die die Aufnahmefähigkeit während der Rezeption reduzieren und zu Schwerpunktverschiebungen führen, durch die Aktivierung anderer Vertextungsmuster falsche

Erwartungen aufbauen oder durch negative *Primings* eine flache illokutive Rezeption motivieren⁸⁵;

- bessere Abwägungen hinsichtlich der Auswahl, Anzahl, Strukturiertheit, konzeptuellen und illokutiven Qualitäten sowie der Vernetzungs- und Analogiepotenziale der Ausdrücke, die im Vorentlastungsverfahren als *Frame*-Aufmacher fungieren und während der Rezeption als Anker der Inferenzaktivität dienen;
- Reduktion der nominal und statisch basierten Vorentlastung und Intensivierung der Anteile der verbalen bzw. mehr prozessualen Relationierungsformen, die eine kausale sowie eine Relationierung auf der illokutiven, argumentativen Ebene voraktivieren können, durch Stärkung der verbalen Anker eine Orientierung nach syntaktischen *Cues* stärken würden sowie die Nominalisierung während der Rezeption begünstigen würden. Die intensivere Beschäftigung mit Verbformen im HV-Vorfeld und Optimierung der nominalen und verbalen rezeptiven Anker würde die Kapazitäten im Umgang mit mehrwertigen und ambigen Argumentstrukturen und Variationen der semantischen Rolle erweitern sowie die Rezipierbarkeit der Passivformen und die syntaktische *Cues*-Konflikt-Validität stärken.
- Proaktive Stärkung des Metabewusstseins hinsichtlich der metaphorischen, evaluativen, konnotativ und pragmatistischen Dimensionen sowie der illokutiven Einbettung, die die pragmatischen *Noticing*-Kompetenzen während der Rezeption intensivieren würde;
- Vorentlastende Sensibilisierung für die Variationen in der Referenzkette von den direkten bis hin zu den indirekten, metaphorischen und Komplexanaphern, um auf die spezifische diskurspragmatische Einbettung und auf die Funktionen in den Variationen der Referenzkette aufmerksam zu machen und die *Intake*-Qualität zu intensivieren;
- Die lexikalisch-semantisch rezeptiven „*hot spots*“ zur Kontrolle der Inferenz-*Loads* sollten primär aus der Perspektive der aktuellen Lernergruppe gemessen werden, weshalb anstelle strenger Korsett-Aufgaben Lehrer mehr Informationen über die konzeptuelle Struktur, semantische Dichte sowie metaphorische Felder und Inferenz-*Loads* für die Optimierung der authentischen Progression an die Anforderungen der aktuellen Gruppe, erhalten sollten.

⁸⁵ Registriert wurden im Vorentlastungsbereich diverse Redemittel zur Darstellung und Beschreibung, zum Vergleich und zur Deutung von Statistiken, zur Begründung, Interpretation und Erklärung sowie zum Ausdruck der Einstellung, Gefühle, Vermutungen und manche expressiv-reflektierende Redemittel. Dies problematisiert die Internalisierung der neuen Strukturen, weswegen die Füllung des Vorfelds mit ähnlichen phraseologischen Einheiten sehr gut didaktisch überlegt und mit dem rezeptiven Feld kohärenter konzipiert sein sollte.

B. Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenz im Nachfeld der HV-Einheit

Im HV-Nachfeld lassen sich wenige variable und progressionsoptimierte Verfahren zur Sicherung des lexiko-semantischen *Intake* und zur Förderung der (pragmatischen) Inferenzen beobachten; im besten Fall sind das metasprachliche Aufgaben (Kommentieren der Wendungen, Spezifika der Textsorte, des Verlaufs), Aufgaben zur Festigung (anhand zusammenfassender Lückentexte) sowie Aufgaben zur Semantisierung und Vernetzung (Worterklärungs-/Wortfeld-Erarbeitungsaufgaben). Diverse Übungen mit dem Fokus auf pragmasemantischen Aspekten (ihren konnotativen, expressiven, sozialen Bedeutungen) sind im Arbeitsbuchteil vorgesehen, aber oft ohne Bezug zum authentischen rezeptiven Kontext. Sehr selten wird auf ihre Synonymie/Antonymie- und andere funktionale Verwandtschaften im Diskurs hingewiesen sowie die perlokutiven Effekte oder interkulturellen Unterschiede bei der diskursiven Interpretation und Kontextualisierung. In wenigen Lehrwerken wird auf die Mechanismen der pragmatischen Füllung und die Unterschiede in der entkontextualisierten Verwendung und in der aktuellen Diskurseinbettung hingewiesen. Wünschenswert wäre die intensivere Beschäftigung mit der Isotopiekette oder bei der Fluktuation der metaphorischen Domäne. In manchen Lehrwerken kommt es beim Übergang von B2 auf C1 zur signifikanten Reduzierung der nachbereitenden Aktivitäten, ohne dass auf den vorherigen Lernniveaus der Umgang (wie Semantisierung, Vernetzung und pragmatische Adaptation) mit neuen Wendungen aus dem rezeptiven Kontext durch metastrategische Trainings gesichert wird. Kritisch zu hinterfragen wäre genauso die didaktisch vereinfachte Verwendung des *Dummy*-Begriffes *Redemittel*, der bei sprachlernungsgewohnten LN eine konzeptuelle Verwirrung im Lexikon, Konstruktikon und Pragmatikon generiert, weswegen dieser Begriff (ab dem Lernniveau B2) präziser benutzt sein sollte, um die Form, die (syntaktische und pragmatische) Funktion, die neutrale und pragmatische Kontextbedeutung deutlicher auszudifferenzieren.

Der Fokus aller Lehrwerke liegt weniger auf einzelnen lexikalischen Einheiten, der Förderung der semantischen Relationierung oder Inferenz unbekannter Wörter, sondern viel mehr auf diskursspezifischen Redemitteln, die auf der Makroebene zur Etablierung der Diskursmuster relevant sind. In manchen Lehrwerken wird zur Überbrückung der Kluft zwischen phraseologischen und einzelnen Wörtern ein Lückentexten als eine semantische *Noticing*-Aufgabe konzipiert, sodass diese neuen oder abstrakten Wörter *online* fokussiert, semantisiert und in der authentischen Einbettung funktionalisiert werden. Bei der Konzipierung der Lückentexte sind allerdings die Fokussierung auf nominale Konzepte, Ein-Wort-Einheiten und die

illokutive Neutralisierung und funktionale Fragmentierungen kritisch zu hinterfragen sowie die fehlende Ausdifferenzierung von einzelnen Lexemen von einer phraseologischen Verwendung bzw. einer holistischen und analytischen Verarbeitung. Bei der Analyse der im rezeptiven Nachfeld geförderten „Redemittel“ kann Folgendes festgestellt werden:

Im B2-Modul (s. Anhang II, Teil 3) werden nachbereitend die Redemittel in konstatierenden Sprechhandlungen⁸⁶ thematisiert sowie zur Gesprächsführung⁸⁷ und bei einigen Gesprächsarten wie Telefonat⁸⁸. Weniger häufig und oft unsystematisch werden die Redemittel im Kontext der Bewertung, Beratung, der argumentativen und Diskussionsführungscompetenz⁸⁹ sowie der expressiv-reflektierenden⁹⁰, Konflikt managenden⁹¹ und interaktiven Kompetenz⁹² vermittelt. Problematisch ist in allen die Vermittlung von „Prototypen“, ohne dass die diskurspragmatische Flexibilität und Adaptierbarkeit in anderen Gesprächsarten gestärkt wird, bzw. die Effekte der pragmatischen Übergeneralisierung. Genauso kritisch lässt sich eine selten induktive Ableitung und ungenügende Beschäftigung mit den form-funktionalen Variationen und funktionalen Verwandten betrachten sowie die Koordinierung einer holistischen und analytischen Verarbeitung und Integration dieser Strukturen ins Lexikon.

⁸⁶ Das wären Redemittel zur *Beschreibung, Charakterisierung, Erklärung der Bedeutung, Darstellung eines Films/Buchs, Darstellung der Ereignisse sowie zum Berichten über vergangene Zeiten.*

⁸⁷ Das wären Redemittel zur *Einleitung, Beendigung, Aufrechterhaltung des Gesprächs, Signalisierung des Interesses, Sicherung des Verständnisses und Verständnisanfrage, Gliederung, Unterbrechung, zum näheren Eingehen auf bestimmte Frage-/Antwort-Dimensionen, zum Aufbau der konversationellen Spannung.*

⁸⁸ Das wären Sprechhandlungen wie: *begrüßen, sich vorstellen, Nachricht hinterlassen, sich verbinden lassen, das Gespräch einleiten, Fragen stellen/beantworten, sich vergewissern, sich rückversichern, das Gespräch beenden und sich verabschieden*; wobei aber auf die Nähe-Distanz-Variationen und andere Abweichungen überhaupt nicht eingegangen wird, ebenso nicht auf funktional verwandte Gespräche, wie Skypegespräch.

⁸⁹ Das wären Sprechhandlungen wie: *sich zu Wort melden, Meinung äußern, auf Meinung reagieren, vorschlagen, Entscheidung erklären, um Wiederholung/Ausformulierung bitten, Verständnis zeigen, zustimmen, kritisch nachfragen und einwenden, Zweifel und Zustimmung äußern, etwas ablehnen, widersprechen, Vorschlag bewerten, sich einigen.*

⁹⁰ Das wären Redemittel zum *Ausdruck der Sprachlosigkeit, der emotionalen Betroffenheit, der positiven/negativen Gefühle, zur Indizierung der Anteilnahme/Wertung, zur Äußerung des Eindrucks und Widerspruchs*, wobei Diskursvariationen und perlokutive Effekte selten thematisiert werden.

⁹¹ Das wären Redemittel zu kommunikativen Aufgaben wie: *über Missverständnisse sprechen (berichten, erklären, begründen), klären, Probleme schildern, lösen, vorschlagen, sich einigen und Kompromisse finden.*

⁹² Das wären Redemittel zum *Ausdruck des Interesses, der Vertrautheit, zum Komplimentieren, zur Interpretation der Haltung, Vertrautheit und Äußerung der Gefühle.*

Im C1-Modul intensivieren sich im Sinne der GER-Empfehlungen die Redemittel zur kritischen Auseinandersetzung und Kommentierung sowie jene im universitären Kontext, wie z. B. die zur thematischen und illokutiven Strukturierung des Referats und des Vortrags⁹³, oder zur Gesprächsführung in institutionellen Kontexten⁹⁴, genauso wie in argumentativ-evaluativ komplexen Gesprächen und Diskussionen⁹⁵. In Ausnahmefällen erscheinen Redemittel zur Stärkung der Kompetenz für indirekte Sprechakte⁹⁶ sowie für beratende und expressiv-reflektierende Sprechhandlungen. Zu hinterfragen wären dabei die Variabilität, didaktische Kohärenz und Progressions- und Abgestimmtheit mit den Aktivitäten im Vorfeld sowie mit den Transferaktivitäten, genauso wie die negativen Effekte der Prototypisierung und die fehlende Vernetzung mit funktionalen Verwandten in anderen Gesprächssorten und zur Förderung der pragmatischen Angemessenheitskriterien.

C. Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenzen während der Rezeption

In keinem der Lehrwerke lassen sich im *Online*-Modus Aufgaben zum Training der Strategien zur „Entschlüsselung“ der Semantik bei unbekanntem Wörtern/Phraseologismen und ihrer diskurspragmatischen Mehrwerte beobachten, ebenso keine Verfahren zur Reflexion und strategische Trainings bei den Sequenzen hoher Inferenzbelastung. Genauso fehlen Trainings zur Disambiguierung der Lesart bei multifunktionalen Einheiten und zur Erkennung der funktionalen „Verwandten“. Die LN werden gar nicht sensibilisiert, die referenzielle Kette (*Turn*-intern oder zwischen den *Turns*) zu erkennen sowie die diskursimmanenten paraphrasierenden und komprimierenden Verfahren zu nutzen. Im *Focus-on-Form*-Modus gibt es wenige Aufgaben bei „prototypischen“ kommunikativen Floskeln, Fachbegriffen sowie wenigen nominalisierten Strukturen. Selten werden Funktionsverbgefüge und Kollokationen, aber überraschenderweise überhaupt nicht die Erkennung und Entschlüsselung

⁹³ Das wären Redemittel der *Zusammenfassung* (Inhalte strukturiert darstellen, Schlussfolgerung wiedergeben), zur *Definition der Begriffe*, zur *Erklärung der Bedeutung von Ausdrücken*, zur *Einleitung/Beendigung des Referats*, zur *Hervorhebung*, zur *Veranschaulichung und Ergänzung*, zum *Ausdruck der Vermutung*.

⁹⁴ Das wären z. B. bei Vorstellungsgesprächen *Intention des Interviewers deuten, vergleichen, erklären, begründen, Unterschiede feststellen, nachfragen, zustimmen, widersprechen, auf Fragen eingehen*.

⁹⁵ Das wären Redemittel zur *Eröffnung der Diskussion*, zur *Wortergreifung*, zur *epistemischen Bekräftigung und Begründung*, zur *Schlussfolgerung*, zur *Hervorhebung und Pointierung*, zur *Explizierung der Ausnahmbedingungen*, zur *Äußerung der subjektiven Meinung*, *Zustimmung*, *Ablehnung*, *Übertreibung*, *Generalisierung*.

⁹⁶ Mittel zum *Ironisieren und Beschönigen* sowie einige zur *Sicherung der phatischen Kommunikationsebene*.

der Semantik der Verben oder Metaphern gefördert. Hinweise auf Metaphorizität, Stil-/Register-fluktuationen oder im Nominal-Verbalstil werden ins Nachfeld verbannt.

Kommunikative Phraseologismen werden im *Online*-Modus in (nur) 40 % der analysierten Lehrwerke vermittelt: In B2-Modulen sind das Redemittel im Rahmen der konstatierenden, wissensbereitstellenden Sprechhandlungen (wie *beschreiben, darstellen, charakterisieren, zusammenfassen*) sowie im Rahmen der narrativen, argumentativ-bewertenden (*begründen, widersprechen, verallgemeinern, veranschaulichen, zustimmen, Einwände äußern*), expressiv-reflektierenden (*Ausdrücke der Relevanz, der Absicht, der Gefühle, der Zu/Abneigung, der Vertrautheit, des Erstaunens*), evaluierend-kommentierenden (*zum Kommentieren des Inhalts, der interaktiven Konstellationen, der Sprecher und ihrer evaluativ-emotionalen Einstellung, zum Ausdruck der subjektiven vs. objektiven Evaluation*), die Gesprächsführung managenden (*zur Strukturierung, Rethematisierung, Anknüpfung, zum Resümieren, zur Klärung, Nachfrage, Ablehnung, Gesprächseröffnung/-abschluss*), beratenden und in Ausnahmefällen auch metakommunikativen, metasprachlichen, phatischen, Empathie zeigenden und Kooperativität indizierenden Handlungen mit entsprechenden Transferaufgaben zu ihrer Festigung im Anschluss. Auf dem C1-Niveau kommt es zur leichten Reduzierung der während der Rezeption als *Fokus-on-Meaning* geförderten Redemittel und zu einer qualitativen Änderung, sodass nur expressiv-reflektierende oder metakommunikative und metasprachliche vorkommen.

Auch wenn sich die meisten Lehrwerke um eine Variabilität und Diskursangemessenheit bemühen, ist bei vielen eine in der Progression nicht immer abgestimmte Reihenfolge, Quantität und Qualität der *online*-fokussierten Mittel und die funktionale Inkohärenz mit der Diskurssorte zu kritisieren sowie die negativen Effekte der Prototypisierung und ungenügende Flexibilisierung für funktional verwandte Strukturen. Wünschenswert wären praktische Trainings zur Förderung der *Intake*-Kompetenz bei der Fokussierung, Isolierung und funktionalen Kontextualisierung sowie pragmatischer Füllung von Wendungen in authentisch ausgehandelten interaktiven Einheiten bzw. die Strategien zur Erkennung und Nutzung der Bedeutungsaushandlungsmechanismen.

D. Förderung der semantisch-phraseologischen Kompetenzen in Radiointerviews

RIs werden im *Online*-Modus zur Vermittlung der kommunikativen Phraseologismen zur thematischen und Gesprächsstrukturierung und zur Regelung der interaktiven und Gesprächsdynamik genutzt, und dabei anhand von Moderatorenbeiträgen. In Ausnahmefällen und unsystematisch werden die Beiträge des Interviewten berücksichtigt und dabei die Redemittel

zur Befürwortung und Äußerung der Kritik im Kontext der Nicht-/Tangentialität. Im B2-Modul lassen sich überraschende funktionale Fragmentierungen, Überfunktionalisierungen und pragmatische Inkohärenzen erkennen, wenn z.B. Redemittel zur Beratung/Empfehlung als prominent in RIs als Prototype vermittelt werden, ohne dass sie mit anderen funktionalen Verwandten erweitert und relationiert werden. Lehrwerke älterer Generation setzen RIs dagegen viel häufiger zur Vermittlung der Argumentationsstrategien, zur Systematisierung der Argumente (These-Antithese-Ausnahmen-Schlussfolgerung) und zur Verbindung mit der evaluativen Einstellung ein, aber in keinem Lehrwerk wird auf Variabilität, Aushandlung und Anpassung der Argumentationsstrategien eingegangen und auf Variationen beim Transfer in andere Gesprächssorten. Lehrwerke neuerer Generation erweitern die Didaktisierungspotenziale von RIs mit den Hinweisen auf die Strategien und Mittel der Fokussierung, Hervorhebung und Milderung der subjektiv-evaluativen Haltung, wobei wieder gar nicht auf die Unterscheide im Vergleich mit anderen Text-/Diskurssorten eingegangen wird, bzw. die Problematik der funktionalen Prototypisierung und Übergeneralisierung konstant zum Ausdruck kommt.

Es lassen sich keine didaktischen Verfahren zur rezeptiven Unterstützung bei der Herstellung der Kohärenz auf der *Turn*-internen Ebene oder zwischen den *Turns* beobachten, genauso wie keine Strategien, die die LN auf die metaphorischen, Varietätenwechsel sowie auf die Mechanismen der interaktiven Bedeutungsaushandlung und pragmatische Inferenzen vorbereiten, ebenso wenig auf Variationen in der Expressivität und Affektiertheit. LN werden nicht auf die reichen diskursimmanenten Verfahren zur Selbsthilfe in semantisch anspruchsvollen, Inferenz-belasteten Sequenzen aufmerksam gemacht. Es fehlen rezeptive Trainings bei assertiven und Mehr-Ebenen-*Quaestios*, bei der thematischen Erweiterung oder Spaltung bei der *Turn*-Übernahme oder bei Digressionen und Ausweichmanövern. Darüber hinaus werden die Fluktuationen der konzeptuellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, der Abstraktheit und Konkretheit, der Fach- und Alltagsmetaphorizität sowie der Unter- und Hyper-Spezifiziertheit vernachlässigt, ebenso die frequenten Verfahren zur Paraphrase, der proaktiven, retroaktiven sowie progressiven Verständnissicherung, die kulturell spezifischen, sozio-expressiven Qualitäten und die Präsuppositionen und Mechanismen zur Regelung des *Common Grounds*. Diese Potenziale werden ausführlich im Kapitel zu den didaktischen Potenzialen von RIs (s. Kapitel 2.2.) diskutiert.

2.3.9. Die Rolle der HV-Einheiten in der Förderung der grammatischen Kompetenz

Die HV-Einheiten werden in den hier analysierten Lehrwerken in einem sehr kleinen Anteil explizit für die Förderung der grammatischen Kompetenz eingesetzt (26 %). Bei manchen erfolgt dies ausschließlich im Vor- und (oder) Nachfeld („Erkundungen“, „Em“, „Ziel“), bei anderen im rezeptiven Kontext und im Nachfeld gleichzeitig („Aspekte“, „Barthel“, „Mittelpunkt“), wobei die Aufgaben meist monoton aufgebaut, geschlossen, statisch und stark lenkend sind und die Phase der Analogisierung und Adaptation der zu verinnerlichenden Regel fehlt. Die rezeptive Förderung ist auf wenige prototypische Phänomene eingeschränkt, unsystematisch, lokalistisch und gebunden an bestimmte Wortklassen, bzw. fördert eine Signalwort-Orientierung in der Rezeption. Die grammatikalischen *Intakes* werden selten reflektiert und die Zusammenhänge der rezeptiven, re- und produktiven grammatischen Kompetenz ungenügend berücksichtigt. Eine bessere Koordinierung der HV-Einheiten bzgl. ihrer Funktion für die Förderung der pragmasyntaktischen Kompetenz wäre auf der Lehrwerksebene mehr zu beachten.

Grammatische Phänomene werden größtenteils erst im Nachfeld der rezeptiven Aktivität (bei 80 % der Fälle), explizit, oft entkontextualisiert und schriftsprachlich konzipiert bzw. ohne pragmatische Verankerung vermittelt. Da werden u.a. Präteritum, subjektive Bedeutung von Modalverben, Verlaufsform, Funktionen von *es*, Präpositionalergänzung, Negationswörter und Partikel veranschaulicht, ebenso diverse Satztypen wie kausale, konditionale, temporale, Vergleichs-, Proportional-, Instrumental-, Modal- und Infinitivsätze. Während in B2-Modulen die Wortstellungsproblematik und Subjunktorklassen vermittelt und vereinzelt und unsystematisch auf die Merkmale der gesprochenen Sprache hingewiesen wird, werden in den C1-Modulen Nominalisierungen und Attributionen, subjektive Bedeutungen und Transformationen thematisiert, aber die Variationen der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ungenügend vertieft, genauso wie der Zusammenhang zwischen der pragmatischen Einbettung und dem syntaktischen Muster.

Grammatische Aufgaben im Vorfeld einer HV-Einheit sind seltener vorzufinden (bei 20 % der Fälle): Es handelt sich dabei um Präpositionen, Konjunktiv 2, die attributive Verwendung von Partizipien und Wortstellungsregularitäten, ohne dass während des Hörens oder nachbereitend auf ihre diskursfunktionale Variabilität oder Funktionen eingegangen wird, sodass sie aus der Lernerperspektive infolge der gestörten Kohärenz fragmentiert im Konstruktikon schlechter verankert werden oder zu Schwerpunktverschiebungen beim Hören führen.

Im *Online*-Modus stehen wenige grammatische Phänomene im Fokus: Funktionen der Prosodie (aber nur im *Default*-Modus und ohne Sensibilisierung für die Diskrepanzen der syntaktischen und prosodischen *Cues*), Modalpartikel⁹⁷, un-/trennbare Präfixe, ausgewählte Wortbildungsmuster (wie Adjektive mit -los), Futur 2 und die subjektive Bedeutung bei Modalverben, zweiteilige Konnektoren, Kausal-, Final- und Modalsätze, irreale Vergleichsätze und einige Wortstellungsregularitäten im Mittelfeld, d.h. entweder Signalwörter oder in der Granularität sehr reduzierte Formen, die als Ein-Wort-Einheiten verarbeitet werden. Auch wenn Wortstellungs(ir-)regularitäten und ihre Variationen im Mittelfeld immer intensiver thematisiert werden, bleibt die rezeptiv entscheidende Problematik der Äußerungsränder und anderen die syntaktische Projektion suspendierenden Phänomene immer noch ungenügend berücksichtigt. Die LN bekommen auch keine Trainings in der Erkennung der funktionalen Einheiten als *Chunks* und bei der Äußerungssequenzierung und werden für unterschiedliche *Cues* bei der Sequenzierung nicht sensibilisiert und auch nicht angeregt, über die Erkennung der illokutiven, syntaktischen, prosodischen Grenzen in syntaktisch ambigen Konstellationen zu reflektieren.

Einige der Probleme in den *Focus-On-Form*-Verfahren während des authentischen Hörens sind: die Auswahl der Strukturen, die in früheren Erwerbsstufen zu erwarten wären bzw. die keinen besonderen Fortschritt für die syntaktische Kompetenz auf diesem Lernniveau darstellen; die ungenügende Beschäftigung mit der Pragmasyntax und der pragmatisch motivierten syntaktischen Abweichung; die Fokussierung einzelner Signalwörter, was die Entfaltung der syntaktischen Fluenz negativ beeinflusst; ungenügende Förderung der syntaktischen Disambiguierungs-/Inferenzkompetenz, zur Flexibilisierung der syntaktischen *Points-Of-Decision* und der reaktiven oder syntaktischen Revisionsstrategien sowie zur Herstellung der funktionalen Verwandtschaften; entkontextualisierte, konzeptuell schriftliche Beispiele, ohne Eingehen auf die Unterschiede zwischen der konzeptuellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie auf die pragmatische Verankerung der grammatischen Phänomene in unterschiedlichen Sprechhandlungen. Es fehlen Übungen zum Reflektieren über syntaktische Entscheidungen und pragmatisch bedingte Abweichungen. In keinem der Lehrwerke wird die Erkennung und „pragmatische Füllung“ neuer Strukturen trainiert, was die syntaktische *Intake*-Qualität in der Rezeption und kognitive Verankerung syntaktischer Muster reduziert

⁹⁷ Modalpartikel werden zu sehr als „die“ Phänomene der GeSp strapaziert, ohne dass ihre aktuelle Funktion und ihre funktionalen Verwandte und anhand der Vergleiche der intendierten und perlokutiven Effekte induktiv erkannt und ihre Realisierung in anderen Diskurseinbettungen verglichen und reflektiert werden, weswegen sie isoliert und Sprechakt-gebunden internalisiert, oft falsch übergeneralisiert, mit Diskursmarkern verwechselt werden oder kognitiv partiell oder als lexematische Einheiten verankert werden.

und die Unausgeglichenheit der Aktivitäten des *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Prozessors motiviert. Anstelle der Stärkung der syntaktischen Inferenzen und der Problemlösungskompetenz, führt die Verschiebung der grammatischen Aktivitäten aus dem *Online*-Modus zum Rückstand in der Entwicklung der syntaktischen Disambiguierungs- und Revisionskompetenz, intensiviert negative Übergeneralisierungen und führt zu nicht aufbrechbaren Fossilierungen. Zu hinterfragen wären außerdem folgende Aspekte:

(1) die funktionale In-Kohärenz der vermittelten syntaktischen Struktur und des Handlungsmusters, aus dem sie herausgenommen wird, bzw. ihre funktionale Nicht-Authentizität und Fragmentierung, z.B. Semantisierung der kausalen Sätze ohne Eingehen auf die ganze begründende Sequenz sowie auf die funktional verwandten Strukturen im Diskursverlauf;

(2) die ungenügende Berücksichtigung der Bezüge zwischen verwandten Strukturen sowie der Induktivität im Vorgehen in der authentischen Ableitung der Regel und Herstellung der Analogien sowie die ungenügende Förderung der Lernerhypothesen;

(3) ungenügende Förderung (1) der Ambiguitätstoleranz und Disambiguierungskompetenz, unter anderem bei multifunktionalen Funktionswörtern, bei Diskursmarkern und ana-/kathaphorischen Elementen, bei pragmatischen Konnektiven und Operator-Skopos-Strukturen, genauso (2) in Zusammenhang mit der grammatischen Urteilsfähigkeit und pragmatischen Normflexibilität;

(4) fehlende Antizipationsübungen auf der lokalen Ebene, im Syntax-Diskurs-*Interface* und im Umgang mit projektionsabweichenden Strukturen und anderen Phänomenen der konzeptuellen Mündlichkeit (Ellipse, Anakoluthe, Satzkontaminationen) sowie mit *Cue*-Konflikten (z.B. bei Dissonanzen der syntaktischen und prosodischen *Cues*); Es fehlen wichtige didaktische Verfahren zur Förderung der Kompetenz in der Relationierung in syntaktisch unterspezifizierten Konstellationen, und es findet auch keine Sensibilisierung in den Fällen statt, wenn diese (z.B. kausale) Relationierung nicht auf der Sachverhaltsebene, sondern auf der epistemischen oder illokutiven Ebene vorliegt.

(5) fehlende Übungen zu syntaktischen Revisions- und Reparaturstrategien, der Verschiebung der syntaktischen Entscheidungen in ambigen Thema-Rhema-Konstellationen;

(6) ungenügende Trainings der kognitiven Fluenz und rezeptiven Kapazitäten nicht nur im Umgang mit syntaktisch komplexen, ambigen oder mit den von der Projektion abweichenden Strukturen, sondern in erster Linie mit dem Passiv und mit dem Nominalstil, notwendig für die Förderung der akademischen rezeptiven Kompetenzen; diese werden im *Online*-Modus

sehr spät und ungenügend behandelt (nur 20 % der Lehrwerke; nur in einem Lehrwerk explizit im authentischen *Online*-Modus). Außerdem sind die natürlichen Mechanismen der Nominalisierung durch geschlossene Aufgaben häufig blockiert, auf der anderen Seite werden die LN bei den offenen Formaten dabei zu wenig sukzessive begleitet und verselbständigt; darüber hinaus sollten LN mehr Unterstützung bei der Integration und Funktionalisierung der nominalisierten Strukturen bei der Ausformulierung im Anschluss an das Hörverstehen erhalten. Davor wäre es auch wichtig – beim Übergang von B1 auf B2 –, die LN stärker auf die Transformation der komplexen, abstrakten und deverbalen Komposita – als Vorläufer des Nominalstils – vorzubereiten, ebenso in der Erkennung der funktionalen Verwandtschaft zwischen dem Nebensatz und der Präpositionalphrase, bzw. bei der Herstellung der form-funktionalen Parallelen im Diskursverlauf und der Funktion dieser Transformationen. Genauso sollte die rezeptive Flexibilität für die Fluktuationen der Links- und Rechtsverzweigung im B2-Modul sukzessive gestärkt werden, um dann sukzessive die semantische Komplexität, die Abstraktheit und die Transformationen dieser Strukturen im C1-Modul mit Nominalisierungen zu intensivieren.

Anstelle die LN mit semantisch dichten, abstrakten und mit Nominalstil belasteten Texten bei der Etablierung der Nominalisierungsstrukturen zu konfrontieren, wäre es angemessener, bereits im B2-Modul mehr Diskurse reich an transparenten Verfahren zur Komprimierung – wie Radiointerviews – einzusetzen und die LN zu authentischen Verallgemeinerungen und Komprimierungen in einer rezeptionsfreundlichen Einbettung (zuerst bei finalen und kausalen Strukturen im Kontext der Empfehlung/Beratung) anzuregen, diese pragmatisch zu begründen (z. B. Formulierung einer Feststellung/Regel, eines Tipps oder einer Ausrede) und dann semantische *Loads* sukzessive zu intensivieren, beginnend mit einfachen Nominalisierungen aus Adjektiven, über Deverbalisierungen über semantisch komplexere Phrasen. Authentische Radiointerviews bieten sich als geeignete Vorlage für die Vermittlung und Koordinierung des Nominal-/Verbalstils bzw. ihrer Fluktuationen und in unterschiedlichen Funktionen an.

Zur Förderung der grammatischen Kompetenz werden RIs höchst selten eingesetzt, und zwar nur im B2-Modul im Kontext der Semantisierung der Modal-, Kausal- und Finalsätze. Trotz der guten Anbindung an den rezeptiven Kontext ist die Aufgabenformatierung oft zu stark lenkend, so dass die Selbstständigkeit in der Erkennung und Funktionalisierung der Struktur den LN vorweggenommen wird und außerhalb der authentischen Rezeption erfolgt. RIs werden trotz vieler Potenziale ungenügend zur Förderung der Kompetenz im Umgang mit der Stimmenpolyphonie instrumentalisiert oder zur Unterscheidung der subjektiven-objektiven

Bedeutung und zur Entfaltung der Kompetenzen im Diskurs-Syntax-*Interface*, z. B. zur Erkennung der Referenzketten, zur Auflösung von Anaphern bei hohen Inferenz-*Loads*.

In den analysierten Didaktisierungen von RI lassen sich darüber hinaus einige Schwachstellen erkennen, wie eine verfehlte funktionale Kohärenz der fokussierten syntaktischen Struktur mit den Handlungsmustern, in denen sie vermittelt wird, genauso wie funktionale Schwerpunktverschiebungen in den Scharnierphasen mit vorherigen oder folgenden Aktivitäten bzw. funktionale Fragmentierungen und Probleme in der Fokus- und Kontrolle der Progressionsdynamik in den die Rezeption umrahmenden Phasen. So werden bestimmte grammatische Phänomene im rezeptiven Vorfeld eingeführt und relativ intensiv eingeübt, während die Potenziale des RIs zur Semantisierung und zur authentischen pragmatischen Verankerung der jeweiligen Struktur nicht weiter genutzt werden. So werden z. B. in einem Lehrwerk im Vorfeld des Radiointerviews Redewiedergabe-Strukturen vermittelt, aber dann ähnliche oder verwandte Strukturen innerhalb des rezeptiven Kontextes nicht weiter fokussiert, reflektiert oder im Anschluss durch weitere Transfers geübt. Stattdessen werden RIs im *Multiple-Choice*-Format rezipiert und ohne jegliche Transferaktivitäten. In diesem Zusammenhang wäre die Kompetenz der Lehrer zu stärken, die Potenziale einer Textsorte zu nutzen und durch *Shaping*-Verfahren die kommunikative und lernfunktionale Kohärenz in den Scharnierphasen zwischen einzelnen Lehrwerk-Bausteinen für LN transparenter zu machen sowie die Aktivitäten nach der Semantisierung einer grammatischen Regel durch ihre Festigung in variablen, authentischen Diskurseinbettungen (und Text-/Diskurssortentransfer) und ihre pragmatische Flexibilisierung zu stärken.

Genauso gibt es im Nachfeld des Radiointerviews unmotivierte oder in ihrer Funktionalität nicht transparent aus dem Kontext des RIs abgeleitete grammatische Phänomene, die einerseits die kommunikative Kontinuität stören und andererseits keine passende Grundlage für die kognitive Verankerung der Struktur anbieten, z. B. wenn die Funktion von *man* ohne Anbindung an die Funktionen im Diskurs thematisiert wird, ohne dass dabei auf andere Verfahren der unpersönlichen, verallgemeinerten, distanzierten Ausdrucksweise eingegangen wird. Dies wurde auch in einer anderen Sequenz beobachtet, wo im Anschluss an das Radiointerview Negationsformen didaktisiert werden, ohne dass dabei auf den klaren funktionalen Zusammenhang mit dem rezipierten Vorfeld und multiple Realisierungsmöglichkeiten in der authentischen Diskurseinbettung verwiesen wird. Solche Aufgaben sind didaktisch inkohärent, fragmentiert und ohne funktionalen Bezug zum rezeptiven Kontext. In diesem Zusammenhang wäre es notwendig, den Transfer aus dem rezipierten Text und der im

Nachfeld fokussierten Struktur diskursfunktional zu begründen und die Regel induktiv ableitend mit einer zusätzlichen Phase der pragmatischen Neueinbettung zu festigen, aber auch gleichzeitig mit einem Diskurssortentransfer zu flexibilisieren und zu erweitern.

2.3.10. Die Funktion der HV-Trainings für die Förderung des metastrategischen Bewusstseins

Alle Lehrwerke kennzeichnen sich durch eine Transparenz der Lernziele, eine Progression in der Förderung des metastrategischen Bewusstseins und der selbstevaluativen Kompetenz und eine Vielfältigkeit der die Lernautonomie fördernden Konzepte. Während die Lehrwerke älterer Generation in erster Linie Lerntechniken und das metastrategische Wissen als deklaratives Wissen vermitteln, unter anderem über rezeptive Stile, den Umgang mit verschiedenen Textsorten, Strategien des Notierens und des Aufmerksamkeitsmanagements, auch Reflexion über rezeptive Strategien und Techniken fördern, vermitteln die Lehrwerke neuester Generation wenig explizites Wissen und bieten mehr praktizierende Formate und stärken die Wissenskomponenten implizit und meist bei der Eröffnung oder Beendigung eines Moduls. Sie bieten immer mehr Möglichkeiten für das autonome Lernen, Lernerportfolios und mehr Sprachreflexionsräume sowie Hinweise auf relevante Prüfungsformate.

Die Zunahme an metastrategischen und metareflexiven Trainings zeigt sich allerdings für LN, die aus anderen Lernkulturen mit weniger ausgeprägten individualistischen Konzepten und einer nicht etablierten Portfoliokultur kommen, als höchst problematisch, weswegen, um die negativen Effekte der Lernautonomiekonzepte zu mindern, solche LN mit zusätzlichen Strategien zur „Umschulung“ der Sprachlernkultur versehen werden sollten. Außerdem wäre es zu wünschen, dass anstelle der Quantität dieser Verfahren mehr qualitativ variablere und in der Progression besser optimierte sowie mehr prozessuale metastrategische Verfahren – auch mehr zu rezeptiven Fertigkeiten – angeboten werden sowie mehr zur Selbst-Diagnostizierung (auf der metastrategischen Ebene). Genauso sollte die Koordinierung der explizit und implizit vermittelten Strategien und die Effekte der Strategie-*Cluster* mehr beachtet werden.

Das größte Problem ist die immer noch ungenügende Förderung der prozessualen metastrategischen Kompetenzen sowie die prädominante Beschäftigung mit Strategien auf der Makroebene und in der Produktion ohne Unterstützung jener auf der rezeptiven Mikroebene, im Diskurs-Syntax-*Interface* und während der Rezeption. Auf ihre Relevanz wird genauso in anderen Sprachlernkontexten hingewiesen: „Der kompetente Lerner ist in der Lage, den eigenen [aktuellen und *Online-*]Lernprozess zu beobachten, zu überwachen und auftretende

Schwierigkeiten zu kontrollieren und zu korrigieren, seine [...] Sprach[lern]erfahrungen zu strukturieren und ordnen“. (Hinney 2011: 197) Anstatt die Metareflexionen statisch zu konzipieren, ergebnisorientiert und an das Ende der Lerneinheit zu verschieben und für alle Fertigkeiten gleich unifizierend und prototypisierend, sollte die diskurssortenspezifische, prozessuale *Monitoring*-Kompetenz, die Selbstkorrektur- und Kompetenz zur strategischen Revision gefördert werden und die Meide- und Kompensationsstrategien bzw. die Strategieentscheidungen reflektiert werden. Zu empfehlen wäre außerdem eine bessere Koordinierung der Zusammenhänge der extern vermittelten und eigenaktiven, statischen und prozeduralen, rezeptiven und produktiven, wissens- und problemlösungsorientierten Könnensdimensionen der „eigenständig gesteuerten sprachanalytischen Problemlösungsprozesse“ (Bredel 2011). Mehr zu stärken wäre die individuelle, problemlösungsorientierte Erkundung der rezeptiven und produktiven Schwierigkeitsbereiche und strategischen Präferenzen während der Rezeption und Produktion, die Reflexion über interaktive und Selbsthilfestrategien, sowie über strategische Analogien, Generalisierungen und *Strategie-Cluster* in der Schnittstelle der Rezeption und Produktion. LN sollten angeregt werden, den Zusammenhang der meta-reflexiven Aktivität mit dem folgenden Lernschritt selbständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren; in den bilanzierenden Phasen einer Lerneinheit sollten neben kommunikativen, fertigkeitsspezifischen Gewinnen auch jene im Bereich der kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien strukturiert und hervorgehoben werden.

Im HV-Bereich wird die Lernerautonomie in der Bestimmung der Ziele und Qualität des HVs (z.B. durch die Auswahl der Punkte, die man gezielt hören möchte, der Themen, der Rezeptionstiefe, der Gesprächssorten oder der Unterstützungsart sowie der Transferaktivitäten) sowie die Selbstevaluation der rezeptiven Leistung gefördert, jedoch nicht immer unabhängig von den externen Leistungsmessungskriterien (*Freiheit unter dem GER-Zwang*) und nicht immer die Progression in der Förderung der metastrategischen Kompetenz für einzelne Fertigkeitsbereiche und die Zusammenhänge der implizit und explizit geförderten Strategien berücksichtigt. Notwendig wäre eine progressionsoptimiert Beschäftigung mit meta-/kognitiven Strategien, wie zur Disambiguierung und Reparatur, Fokussierung und Selektion, Segmentierung, Paraphrasierung, Inferenz und Elaboration, Antizipation und Analogie, Komprimierung, Reorganisierung sowie evaluative und affektive Strategien, aber in erster Linie die Strategien im *Syntax-Diskurs-Interface*. Weitere zu beachtende Dimension ist die Einschätzung der pragmatischen Angemessenheit und die Strategien in Zusammenhang mit der *funktionalen Code-Switching-Kompetenz*. Ein didaktisch oft vernachlässigter und

deswegen mehr zu stärkender Bereich sind *Bootstrapping*-Strategien, die Kontrolle der strategischen Analogien und die *Monitoring*-Kompetenz.

Eine besondere Schwachstelle sind die nicht kontrollierten Zusammenhänge der explizit und implizit geförderten meta-/kognitiven Strategien, denn viele Aufgabenformate fördern implizit Meide- und Kompensationsstrategien, die mit den explizit geförderten Strategien (und mit anderen Fertigkeiten) nicht kohärent zusammenhängen, wodurch die Internalisierung und die Herausbildung der Strategie-*Cluster* erschwert werden. Die metastrategischen Trainings erfolgen ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen modalen, konzeptuellen und Diskurssortenanforderungen sowie der individuellen und Gruppenpräferenzen und auch ohne Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und möglichen strategischen *Blendings*.

Außerdem wäre es wichtig, LN mehr für eine Sprechhandlungsanalyse vorzubereiten und die illokutiven Strategien beim Aufbau kohärenter, diskurspragmatisch und interaktiv angemessener Handlungsmuster zu stärken und genauso mehr auf die interkulturell bedingten Unterschiede in der Interpretation sprachlicher *Cues* hinzuweisen.

2. 4. Die funktionalen Spezifika von *Weil* mit der Verbzweitstellung in Radiointerviews

Belegt werden im vorliegenden Korpus 88 Fälle von *weil*-Sätzen (drei pro Interview), davon ein Drittel mit der V2-Stellung (im Durchschnitt einer pro Interview)⁹⁸. *V2-obwohl* ist unterrepräsentiert und die Verbzweitstellung bei *während*, *dass* und *wobei* kommt vereinzelt in Interviews mit ausgeprägter Nähesprachlichkeit vor. Untersucht wurden in Radiointerviews bisher nur spezifische Funktionen der V2-Stellung bei konzessiven Konstruktionen – in der Studie von Barth-Weingarten (2003); dabei wurde ihre Funktion für die Reduktion von Rollen-Ungleichheiten und Einschränkungen in der Bestimmung der Richtung der thematischen Progression, für den Ausgleich der Nachteile und Erarbeitung der Vorteile (ebd. 27) hervorgehoben: „Die Interviewten [...] nutzen speziell die auf der Oberfläche „unverdächtigen“ konzessiven Konstruktionen als „Ausweichmanöver“, um die Sprache auf angenehmere Themen zu bringen und so ihre Diskurspflichten zur Bearbeitung des vorgegebenen Themas zu umgehen“ (ebd. 26), oder als *stepwise transition* zur Befreiung von der für die Progression tonangebenden Rolle des Moderators bzw. als Mittel zur Selbstbestimmung sowie zum Umgehen von gesichtsbedrohenden Themen. Obwohl sich *obwohl* im vorliegenden Korpus als äußerst marginal erwies, erfüllt es die Funktion der Legitimierung des thematischen Wechsels, oder kommt als parenthetische Einheit in unterschiedlichen Funktionen für die Optimierung der evaluativen, epistemischen und argumentativen Struktur vor. Die für das *V2-Obwohl* festgestellten Funktionen können bei anderen Subjunktionen mit der V2-Stellung teilweise bestätigt werden.

Im Folgenden wird zuerst der Diskursstatus und die Einbettung der Äußerungen mit *V2-weil* sowie ihre formelle Ausgestaltung thematisiert und anschließend ihre prototypischen Funktionen, wie z.B. die Indizierung der Aktualisierung des GWMs oder der Korrektur/Reparatur einer *Common-Ground*-Annahme, die Intensivierung der Epistemizität, die Bilanzierung und verständnissichernde Komprimierung sowie die Markierung einer illokutiven und interaktiven Wende, die von der aufgebauten Erwartung abweicht.

⁹⁸ In den bisherigen Untersuchungen konnte die Verbzweitstellung bei *weil* mit einem je nach Diskurs variierenden Anteil gezeigt werden: von 69 % in umgangssprachlichen ostmittelbayerischen Diskursen (Scheutz 1997), 39 % in Alltagskonversationen (Uhmann 1998), 28 % in therapeutischen Gesprächen (Schlobinski 1992), 17 % in Beratungs- und Gesprächen im Freundes-/Familienkreis (Gohl/Günthner 1999), 10 % (Gaumann 1983), 31 % (Fiehler, zit. nach Volodina 2011), 15 % (Volodina 2011: 75).

Diskursstatus und Kontextualisierung

Die Analyse der Verteilung der V2-Subjunktion *weil* im Diskursverlauf zeigt eine präferierte Positionierung als Bilanzierungs-/Pointe-Indikator in *Turn*-abschließenden Phasen (40 %), als Indikator der thematischen Umorientierung und Revision im *Turn*-Übernahmebereich (40 %) und weniger frequent (20 %) in der *Turn*-Mitte. Genauso ist auf der Gesprächsmakroebene seine primäre Präsenz in den gesprächsabrundenden, bilanzierend-appellierenden Phasen (40 %) feststellbar sowie (35 %) in den das GWM fundierenden Phasen – zur Indizierung der Epistemizität und Alignierung des GWMs. Etwas weniger (25 %) erkennbar ist es in den problem-fokussierenden und den Phasen zur Verarbeitung von Inkonsistenzen, und wenn, dann im Kontext der Revision der interaktiven Obligationen und der Ummodellierung des projizierten Handlungsmusters.

Die Analyse der propositionalen Qualität in der V2-*weil*-Äußerung zeigt Folgendes: Sie haben hauptsächlich eine Relevanz auf der Ebene der Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns*; 60 % der V2-*weil*-Propositionen tragen diskursbekannte, semiaktivierte oder leicht inferierbare Elemente, während 40% neue Informationen einleiten, die allerdings einen *Common-Ground*-Charakter haben und als wichtige Alignierungs-/Konsensmittel operieren. Zu 48 % handelt es sich um Tatsachen oder Faktizitätshinweise, wo sich die Epistemizität aus den logischen oder kulturell bedingten Kausalitäten ableiten lässt; 44 % tragen die Semantik der Folge und Konsequenz, z.B. haben den Status einer Schlussfolgerung und Pointe, einer argumentativen Schlussregel oder seltener fungieren als Einschränkungen/Ausnahmen. Für die Semantik der V2-*weil*-Äußerungen ist der Aspekt der Generalisierung charakteristisch, denn in zwei Drittel der Fälle ermöglicht die V2-*weil*-Äußerung im Anschluss an Veranschaulichungen eine generalisierende und komprimierende Abstraktion.

Hiermit deutet sich die implizite, prozessuale Semantik der V2-Subjunktionen an, die später veranschaulicht und strukturiert wird: Markierung der Proposition als *bekannt, epistemisch, Common Ground, Konsens* sowie in der Indizierung des Charakters des Handlungsmusters als entweder *bilanzieren, pointieren, alignieren, verallgemeinern und konsensorientiert schlussfolgern* oder aber als *Indizierung der (thematischen und illokutiven) Umorientierung, Korrektur einer Common-Ground-Annahme und Revision von interaktiven Obligationen*.

Die Analyse der Operatorrichtung weist außerdem auf folgende Tendenzen hin: In 40 % der Fälle operieren die V2-*weil*(-Propositionen) vorwärtsgerichtet, 40 % rückwärtsgerichtet und 20 % als funktionale Apokoinu. Die rückwärtsgerichtet operierenden V2-*weil* enthalten bekannte, vorher erwähnte oder zum *Common Ground* zugehörige Propositionen und dienen

als Mittel zur GWM-Aktualisierung, Komprimierung und pointierten Schlussfolgerung. Vorwärtsgerichtet operierende bringen meist neue, thematisch progressive Impulse, fungieren als *Frame*-Aufmacher und Mittel zum Wechsel des Handlungsmusters, zur Revision von Inkonsistenzen in der Relation zwischen präsupponierten und neuen Informationen sowie zur *face*-sicheren Reparatur des *Common Grounds*.

Formelle Ausgestaltung

Die prosodische Ausgestaltung übernimmt die grundlegende disambiguierende Rolle: 73 % der *V2-weil* sind durch Pausen markiert (davon 20 % zugleich vor und nach *weil*, 30 % nur nach und 23 % vor der Subjunktion *weil* indiziert); bei wenigen (20 %) lassen sich auch *Rush-Througs* vor *weil* erkennen; bei einem Drittel der Fälle sind besonders starke prosodische Brüche und Desintegrationen innerhalb der von *weil* regierten Proposition festzustellen. Bei mehr als einem Drittel ist *weil* besonders prominent akzentuiert. Dabei lassen sich einige für die Fremdsprachendidaktik relevante Zusammenhänge feststellen: Je ausgeprägter die prosodische Desintegration und Markiertheit der *V2*-Subjunktion, desto breiter ist der Operatorradius von *V2-weil* und desto wichtiger ist die Funktionalität dieser Äußerung auf der Makroebene, bei der Eröffnung neuer thematischer Domänen und progressiver Handlungsmuster sowie in der Indizierung der Korrektur-/Reparaturhandlungen. Je weniger relevant für die thematische Progression, desto integrierter ist die *V2*-Subjunktion prosodisch und desto enger die prosodische Anbindung an die Trägeräußerung. Ein Drittel der *V2-weil*-Äußerungen sind als parenthetische Einheiten realisiert und 40 % lassen sich infolge der prosodischen Qualität und Anbindungsart als ursprüngliche Parenthesen erkennen, die auf der Planungsebene zuerst als Parenthese gedacht, aber in der *Online-Emergenz* umfunktioniert und funktional aufgewertet werden, bzw. sich funktional verselbständigen und einen Wechsel des Handlungsmusters veranlassen.

Trägeräußerungen bei *V2-weil* sind bei einem Drittel (mehr oder weniger explizite) Appelle, Empfehlungen und Ratschläge, zu 25 % subjektive Evaluationen und Kritikäußerungen und zu 25 % Aussagen, mit denen widersprochen, gegenargumentiert, gegen die präsuppositive Erwartung oder gegen die Erwartung der thematischen Progression oder aufgestellte Obligationen gehandelt wird, bzw. *V2-weil* ermöglicht die wichtige Optimierung der illokutiv-argumentativen Qualität und ist eine Prozedur der Arbeit an den potenziellen perlokutiven Effekten, den Glückensvedingungen und an dem *Common Ground*. Bei der Analyse der Skopus-Einheiten bei *V2-weil* werden folgende Tendenzen beobachtet: *V2-Weil* regiert nur zu 20 % einzelne, syntaktisch einfache Einheiten, zu 30 % syntaktisch komplexere Äußerungen

(nach dem Muster: HS+RS; HS+NS; HS+Parenthese) und mit der größten Mehrheit (50 %) fungieren *V2-weil* als Diskursoperatoren, die mehrere Äußerungen gleichzeitig regieren, ein neues illokutives Muster eröffnen und den illokutiven oder argumentativen Übergang mit der Relevanz auf der Mesoebene indizieren. Die kausale Semantik ermöglicht, dass der Übergang in ein anderes Muster, die illokutive Abweichung oder eine Verletzung der interaktiven Obligation sanktionsbeständiger, metakommunikativ und konversationell gerechtfertigt wird, weswegen sie in der Fremdsprachendidaktik mehr in ihrer Scharnierfunktionen der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Handlungsmustern beobachtet werden sollten.

In seltenen Fällen erscheinen *V2-weil* auch als Fortsetzungs-*Dummys*, als inszenierte, ungeplante Anschlüsse oder als *Turn-holding*-Mittel, wo sie kraft ihrer Kohärenz-indizierenden Funktion den Eindruck einer begründeten Erweiterung vermitteln, aber die Änderung der Progressionsebene und die Revision der interaktiven Obligationen ohne interaktive Sanktionierungen ermöglichen.

Funktionale Profilierung

Prototypische funktionale Profile von *V2-weil* sind im vorliegenden Korpus:

- (A) *Resultatives oder konklusives V2-weil*
 - *V2-weil* als Marker der Bilanzierung und Konklusion
 - *V2-weil* als Konsequenz-Indikator
 - *V2-weil* als Inferenz-Marker
- (B) *V2-weil als Revisions- und Indikator der Wende*
- (C) *Parenthetische V2-weil als Epistemizitätsoperator und zur Aktualisierung des Common Grounds*

Die Analyse der Frequenz einzelner funktionaler Profile im Korpus zeigt, dass fast die Hälfte Resultativa, ein Viertel parenthetische Epistemizitätsoperatoren und ein Viertel Revisions-Indikatoren sind. Die einzelnen Typen werden im Folgenden näher erläutert.

A. *Resultatives oder konklusives V2-weil*

Resultatives oder konklusives *V2-weil* wird in den resümierenden, komprimierend-pointierenden Sequenzen beobachtet sowie in jenen, in denen intensiver beraten, moralisiert und appelliert wird und die Gewinne für das *Recipient Design* hervorgehoben werden oder der *Common Ground* nachdrücklich repariert wird. Die Klasse der Konklusiva wurde bereits von Waßner (2004) untersucht, wobei darunter nur die Adverbkonnektoren, Pronominaladverbien oder Konjunkionaladverbien subsumiert wurden. Diese „retrospektiv

kennzeichnenden Praktiken ermöglichen SprecherInnen [...] eine Zusammenfassung oder ein Resümee von bereits Thematisiertem, zusätzlich zu ihrer Funktion, eine begründende Beziehung zu markieren.“ (Gohl 2006: 255). Dabei wird laut Waßner (2004: 392) zwischen genuin konklusiven Konnektoren, die ausschließlich auf der argumentativen Ebene operieren und jenen unterschieden, die anhand ihrer spezifischen pragmatischen Einbettung konklusiv verwendet werden können, sodass auch die kausalen Konnektoren in konklusiven Kontexten auftreten können. Klein (1987, zit. nach Helmer 2011) hat die konklusiven Sprechhandlungen genauer analysiert, ebenso wie Konearding (2002) die Konsekutivitätsindiaktoren als prozedurale Anweisung und Inferenz anzeigende Marker.

In die Klasse der konklusiven und resultativen V2-*weil* werden in der vorliegenden Arbeit jene V2-*weil*-Realisierungen subsumiert, die sich in schlussfolgernd-verallgemeinernden Gesprächssequenzen als (1) Marker der Konsequenz, (2) als bilanzierende Resultativa und Konklusiva zur Adressierung des praktischen oder informativen Gewinns für den Adressaten profilieren sowie (3) als Inferenz-Marker. Sie tragen meist diskursbekannte, semiaktivierte, leicht inferierbare oder kulturell relevante Propositionen mit einem argumentativ wichtigen Status als Folge oder Konsequenz. Sie signalisieren eine gemeinsame Schlussfolgerung, eine verallgemeinerte Pointe und dienen zur Aktualisierung des GWMs. Dank seines informativen Status (*bekannt, relevant, epistemisch, geteilt*) dient V2-*weil* zur Intensivierung und Optimierung auf der epistemischen, illokutiven und argumenativen Ebene. V2-*weil* dient als Indikator, das die Proposition den Status der gemeinsam induzierten, dem *Common Ground* zugehörigen und kohärenten Schlussfolgerung hat. Das Spektrum von V2-*weil* reicht dabei vom Marker der Folge zum Marker der Folgerung.

Die einzelnen Unterklassen werden im Folgenden näher dargestellt.

➤ *V2-weil als Indikator der Bilanzierung und Schlussfolgerung*

V2-*weil* eröffnet eine generalisierende Bilanzierung und Schlussfolgerung in der wichtigen Funktion des Appells und der Adressierung und indiziert die Proposition als Konsens, ausgehandelt und nicht mehr ausgehandelbar bzw. zugehörig zum *Common-Ground* und absolut konsistent und kohärent mit anderen mentalen Strukturen oder vorher aktivierten Präsuppositionen. Die V2-*weil*-Äußerungen dienen dabei zur GWM-Aktualisierung und Alignierung. Diese dienen darüber hinaus als Reperspektivierungsmittel (auf der Relation Ego–Alterego) sowie als Marker der Abgeschlossenheit eines Zyklus bzw. als Signal der Bereitschaft zur *Turn*-Abgabe. Oft werden dabei die Aussagen des Gesprächspartners aus

dem Vorfeld oder implizit mitaktivierte Strukturen zur argumentativen Fundierung genutzt, vgl. folgendes Beispiel:

1. Also erFOLG ist so nE laWI:ne;; es KOMmt auf den ERsten SCHNEEball An.(-) ist nicht vOn mIr; ist vOn KLInt EASTwood; fInd ich Aber gANz schön. (-) !WENN! mAn EBEn SIEHT; (-) ich (-) !LAS!se nIcht ETwas;;DAS ist dieses LÖsungssorientierte;°h (-) SONdern ich HA:be ein erFOLG; (.) und HALLe mich vOn erFOLG zu erFOLG. (--) !DANN! ist naTÜRlich JEder SCHRITTteil(-) schon ein KLEINer erFO:LG; °h (-) und dieser erFOLG, dAs gehört AUch mit zu dem proGRAMm; (.) mUss (.) IMmer WIEder geFEIert WERdn. (-) mAn kAnn °h (-) am TAG dAnn wEnn man so viel geRAUCHt hAt; wie ich; ZWANzig EUro in:: n (-) GLAS (-) bonbonNIere tUn. Und dAs GELD WÄchst; mAn kAnn SAGn;; °h (-) wenn ich das EINen MonAt geSCHAFft hAb; dAnn GÖNne ich mI:r: wAs was ich mir SONst NICHT GÖNnen WÜRde;; °h (-) bei mir wArs NACHdem ich EIN: jAhr (-) nIcht geRAUCHT hAb; (-) hAb ich wAs VÖLLig verrÜCKtes geMAcht; wAs für nen mAnn AUch verrÜCKT ist; (.)ich WOLLte IMmer: ein SILber beSTECK hAbn; und hab mir ein kompLETtes SILberbesteck Für dAs gEld gekAUft. (--) °h Also das hEIßt FEIern.(-) weil!DANN! gibts auch WIE:der: KRAFT und FREUde, (-) für das !NÄCH!ste zIEL für die NÄCHste vision; (-) DIE mAn realiSIEren will. (TW. 88-103)

Neben der Semantik der konkludierenden Bilanzierung kommen sie als für beide Interaktionspartner verpflichtende, allgemeine Schlussregel und verallgemeinert formulierte Appelle oder Empfehlungen vor, mit denen die *Experiencer-/Beneficiary*-Aspekte für den Adressaten gestärkt werden und direkt aufgefordert und appelliert wird – anhand einer allgemein gültigen, unzweifelhaften Präsupposition aus dem *Common Ground* mit dem Status der Adressaten-relevanten Konsequenz vgl.

2.
M: °h (--) wIr ALLe: (.) SUchn und TRÄUmN von der (.) GRO:ßn (.) EINzign und WAhrn LIE:be. (-) gIbt es die: überHAUPT,
I: (1.2) jA:;; (-) ich GLAUbe; dass es dIE gIbt; Und ich: GLAUbe; dass die AUch wahrSCHEInlicher als ein LOTtogewinn Ist. °h (--) mAn mUss nUr: ORdentlich daNACH SUCHn; und ich WÜRde IHnen empFEHLn; NICht nUr im INternet zu SUchn; weil IRgendwAnn mUss dAs auch GA:nz °h (--) !REAL! WERdn. sie MÜSsn sich beGEGnen Als MENschn AUf fleISch und blUt. (HA. 9-14)

Die bilanzierenden und konkludierenden V2-*weil*-Äußerungen kommen besonders frequent bei jenen Propositionen vor, die eine Revision/Reparatur einer *Common-Ground*-Annahme, Inferenz oder Erwartung darstellen, die vorher explizit indiziert, provoziert oder verarbeitet ist oder mit der abschließend gegenargumentiert wird. Dabei kommt die prozessuale Semantik einer *nachdrücklichen, epistemisch stabilisierten und konsensorientierten Reparatur/Revision*

zum Ausdruck, wobei der Schwerpunkt der Reparatur als bezogen auf den *Common Ground* und die vorherigen Inferenzprozesse markiert wird und somit als nicht mehr aushandlungsbedürftig indiziert wird. So wird im folgenden Beispiel eine falsch inszenierte, unterahltende Inferenz des Moderators korrigiert, aber als angesiedelt auf der Ebene der Wissensverarbeitung indiziert und auf der Relation des Neuen mit dem *Common-Ground* repariert, bzw. als interaktiv nicht mehr aushandlungsbedürftig und -relevant erklärt, vgl.

3. M: [aber da bin ich] dOch ein !VOLL!idiot wEnn ich Eh schOn WARTen mUss;)
 °h und dAnn nOch der kasSIERerin SAge dAss sie: ähm (irgend)wie hEUte (-)
 gUt AUSSieht oder so:.

I: ja wieSO die einsOll (.) VOLLIdiotin, kAnn ich nIcht NACHvollziehn;;
 ((lachen)) **WEIL** (.)die kasSIERerin wIrd MÖCHlicherweise wenn sie sich
WERTge schätzt sIEht und das ist JA dAs beSONdere am komplIMENT. (-)
wIrd sie vielleIcht FREUNDlicher NETter und BESser beDIEn:.

M: (.) na dA:, hat sie da; haben sie jetzt REcht (.) na das STIMmt. °h (-)
 wAnn haben SIE† dAs LETZte mAl† ein komplIMENT geMAcht? (K. 85-93)

Die Verbzweitstellung bei *weil* wird außerdem bei Bilanzierungen und Appellen beobachtet, die das Gesicht des Rezipienten implizit gefährden können: Im *Flair* des epistemischen, Konsens indizierenden V2-*weil* werden adressierende Appelle sowie Gemeinsamkeit unterstreichende und Kritik mildernde Pointen realisiert, bzw. V2-*weil* hat interaktiv entlastende und Identitäts-stiftende Funktion, indem die evaluativen oder Einstellungs-Inkonsistenzen mit dem *Common-Ground*-Bezug und als Wissenskonvergenzen bzw. mit einem Schlussregelstatus bearbeitet werden, vgl.

4. M: (-) zum schlUss hab ich ja noch eine FRAge dieses ich möchte nOch mAl
 zuRÜCKkommen auf dieses WOfür STEHST DU. (-) haben !SIE! für sich SELber
 so ein LEbens MOTto oder nen LEbens sAtz?

I: (-) also (.) ah was ich mir von meinem LEben erHOFfe, äh ist dass ich
 (--) immer dAs (-) GLÜCK haben (-) wERde: Dinge zu tun hinter denen ich
 auch STEhen kAnn. **weil** ich glaub es gibts nichts FURCHTbares als wenn man
JAHrelang seine KRAFT °h (---) daRIN verSCHLEIsst; etwas zu tun; was man
nicht GERNE tut. Oder was man (---) VOLler VOLler WIder (-) äh WILlen
tut. °h(---) und: es gibt ein MOTto, das mir sehr imponIert hat was ich
 (--) glaUBE mal auf einem: (-) !GRAB! mal geSEHEN habe; einer (--)
 reNAISSansefürstin; (--) das hieß, (-) das ist ein laTEInischer sAtz
 nEk mEto nEx pe:; °h (--) also (-) WEder aus FURCHT (.) noch aus
 HOFfnung:;(1.2) Also nicht viel ANgesteuert von ÄNGSTN oder von
 überTRIEBner erWARTung; SONdern (-) wenn man ein stÜck WEIter in sich
 rUht. stellen sie mal vOr dass es vOr: (.) fünf hundert JAHren gesAgT
 (.) worden ist; Also (immer_noch) ein (.) WAHnsinnig beEINdruckender
 (-) sAtz und dAnn nOch AUSgesprochen vOn einer FRAU in dieser zEIt.
 (GL. 96-105)

Dabei kommen wichtige semantisch-prozessuale Komponenten beim *V2-Weil* zum Tragen: Indizierung des *Appells, der Pointe, der Bilanzierung und Konsequenz, der Perspektivenvereinheitlichung bei der Generalisierung und Komprimierung sowie der Aktualisierung des Common Grounds und der Konsensorientierung bei der gleichzeitigen impliziten Reparatur.*

In der Funktion der Evidentialitäts-, Folgerungs- und Marker der Reparatur des *Common Grounds* wurden auch *V2-während* (s. B. 5) und *V2-dass* (s. B. 6) belegt, vgl.

5. I: ja, vielleicht SOLLten wir Erst mal SAGen; KLATSCH und TRATSCH WERden Oft so in einen TOPF geSCHMISSen; (.) ähm (.) mitUNter: auch wenn sie in LEXika NACHsehen; (.) WERden sie FINDen; dass das in EINer ruBRIK BEHANDelt wird; aber es gIbt nen unterSCHIED; Also, bei KLATSCHen gEHts Eher so um: (-) °h den unterHALtungswert; während beim TRATSCHen °h (-) äh: wird schon Etwas Eher NEGatives in die wELt geSETZT;

6. I: =es ist so; dass die °h (-) sprACHE sich Eben verÄNDert; und ich sehe meine AUFGabe als AUtor darIN; °h (-) diesen SPRACH !WAND!l zu signalISIERen. Das heißt (--) wenn man SELbst wenn man die LUTherbIbel in der origiNALfassung hEUTE lIESt. °h (-) kOMmt man dRAUF. Dass es eine VÖLLig ANdere sprACHE ist. und dass das tEILweise Auch °h (-) gAR nicht mEhr verSTÄNDlich ist; deshAlb was sieht wIE (-) wie RASCH äh (--) und wie graVIERend sich die sprACHE geÄNDert hat. (--) und HEUTzutage durch den EINfluss der MEdien Ändert sich (.) die sprACHE noch viel schNELler und noch viel stÄrker. °h (-) woBEI wir hier natÜRLich sozuSAGen an der peripHERIE (--) des DEUTschen SPRACHraums ANgesiedelt sind. und daDURch haben wir geWISse EIGENheiten. °h (---) WÄHrend natÜRLich im ZENtrum (.) eine ANdere SPRACHmentalITÄT VORherrscht.--) äh es ist auch so; dass im ZENtrum eines SPRACHraumes sozuSAGen da wird (.) natURgemÄß mEhr EINgedeutschT. (-) an der peripHERIE wird WENiger EINgedeutschT. das ist wir wir !ACHT!en sozuSAGen Eher die HERkunft der WÖrter. °h (--) wir schREIBen zum BEIspiel MOKka Eher mit (-) zWEl CE und nIcht mit zwei kA. Das heißt Mit der °h (-) URsprÜnglichen schREIBung; es ist auch so dass Eben °h (-) oder in der FUSSballersprACHE ist es so. dass wir vielmEhr ENGLische AUSdrücke (-) verWEnden; als das in DEUTschland der FALL ist; °h (--) weil eben (-) FUßball wURde in ENGLand erFUNDen. Und die URsprÜnglichen TERmini °h (-) haben sich bEI uns BESSer am LEBen erHALTen.(-) als in DEUTschland wo stÄrker EINgedeutschT wird. (SB. 92-107)

➤ *V2-weil als Konsequenz-Indikator*

Diese *V2-weil* kommen in den wissensbereitstellenden Gesprächsphasen in der Funktion der pointierten Darstellung einer Konsequenz mit einem hohen Bekanntheitsstatus, als Kohärenz-, interaktive, evaluative und Epistemizitätsverstärker vor, zur Unterstützung einer Äußerung, die den *Common-Ground*-Erwartungen widerspricht oder durch die Stärkung der Betroffenheit und Unterstreichung der Relevanz zur Persuasion und Involvierung beiträgt. Sie

unterscheiden sich von der vorherigen Gruppe nicht nur dadurch, dass die Aspekte der Bilanzierung minimal ausgeprägt sind, sondern durch ihre eingeschränkte progressive Kraft, im Gegensatz zu der vorherigen Gruppe, die mehr Relevanz auf der Makroebene und in Bezug auf das Handlungsmuster hat. Sie zeigen sich aber als wichtige Kohärenzmittel zwischen den *Turns*, denn sie werden oft als Signale der Reperspektivierung (im Verfahren des Ausgleichs von Ego und Alterego) beim Bezugnehmen auf die Aussagen des Gesprächspartners und zur Signalisierung des Einverständnisses und des *Common Grounds* verwendet, vgl.

7. (...) norMalerWEIse müssen sie STERNe verFOLGen um die !LA!ge orientIERung (.) zu MACHen; °h (-) wenn abER in dem ce:ce:de: in dem SENsOR !SEL!bst (-) ALles VOLler STERNe ist; WISSen sie gAR nIcht mEhr (-) wo sie EIgentlich sInd. (-) so dass (.) die !LA!ge REglung KÖNnte DAdurch (-) in UNordnung gerATen; (--) ANdere () sind zum BEIspie:l: (-) dass (--) die compUTer, die diese: RAUMsOnden (.) am BORD HABn; °h (--) !AB!stÜRzen. (-) **WEIL dort in dem CODE (-) FALlen BITs um.** (--) und dAnn fÄngt der CODE AN; (-) !WILD! (.) zu LAUFen und es gibt nen compUTer ABstURz. (SO. 38-55)

8. M: (--) Also HALten wir Erst mAl FEST. das ist jA im GRUNde ERSTmal ne POSitive NACHricht, FÜNfundsiebzig proZENT der studENTen sInd zuFRIEden; zWEI DRITtel WOLLen ins AUSland, (--) DA:S: überRAScht mich. Sie AUch?

I: (---) °h JA. wir WAREN dOch überRAScht. woBEI mAn mUSS das alles äh aus zWEI (.) BLICKwinkeln sEhn. grAd das THEma AUSland ist WIEder AUch KRITisch. **weil: (-) FÜNf undzwanzig proZENT ALL der: ÜBERdurchschnittlich beGABtn °h (-) studIERENDen WOLLen auch im AUSland BLEIben.** sprich die WERden HIER bei ABSchaffung der STUDIengeBÜHren KOSTenlos AUSgebildet; (.) und GEHEN dAnn für immer ins AUSland; um dOrt halt STEUern zu ZAHlen. dAs mUSS mAn AUch KRITisch SEHen. (SU. 22-33)

➤ *V2-weil als Indikator der Inferenz*

Diese *V2-weil*-Realisierung leitet (bilanzierend und reperspektivierend) eine inferenz-basierte und adressatenbezogene Konsequenz ein, abgeleitet aus dem GWM oder auf der Relation mit dem *Common Ground*, die einerseits rückwärtsgerichtet die Aufstellung einer potenziell gesichtsgefährdenden Obligation rechtfertigt, die Probleme mit der Akzeptanz und Integration bzw. mit dem *Common-Ground*-Status einer Proposition indiziert (oder aber die Verletzung einer Maxime) und andererseits projektiv und korrektiv den Gesprächspartner zur Selbstreparatur einlädt, bzw. als *Inferenz-Check* zur Bearbeitung der Inkonsistenz auf der Relation zwischen den präsupponierten, neuen Aspekten und Einstellungsstrukturen und perlokutiven Effekten zu bearbeiten. Diese Verwendung wird anhand einer *Quaestio* veranschaulicht, in der

der Moderator den Interviewten mit den perlokutiven Effekten aus der Perspektive des *Recipient Designs* konfrontiert, vgl. *zuNächst mal Macht uns dAs Eher nUr Angst*

9. I: (.) UNSere zivilisatiON ist durchAUS beDRO:ht. (-) wEnn wir die Umstellung nIcht SCHAFFn.wEnn wI:r die UmwEltprobleme nIcht LÖ:sn. und es gIbt IRgendWANN einen kollLAPS. dANN STEhen sie als apokaLYPtiker dA. °h (-) Aber sie: (.) HAbn !ZAHL!reiche BEIspiele wie zum BEIspiel den zuSAMmenbruch der MA:ya oder der anaSasi kULTUR. °h (-) <<dim> > anaSasikultur in NORDamerika und die MA:ya natÜRlich in MITtelamerika. °h (--) Als BEIspiele es gibt auch beKANnte BEIspiele sInd. Oder der den UNtergang dEr GRÖNland WIKinger °h (-) Oder die:?

M: wAs KÖNnen wir daRAUS LERnen. =wEIl zuNächst mal Macht uns dAs Eher nUr Angst.Die MAYa sind UNTERgegangen. die WIKinger sind UNtergegangen.

I: °h (--) Also: sie habn RECHT. ABE:r es ist natÜRlich (-) wEnn sie das TIEFergehend analySIern.und nIcht unter dem asPEKT (.) der Angst]. °h (---) natÜRlich (.) durchAUS HILFreich zu SEHn. wie diese geSELLschaften in ihrer EIgenen PFADabhängigkeit; s so nEnnt man das. (-) STEckn geBLIEben sind. (.) Also die HAbn im GRUNde geNOMmn SELber den GRUNDstein für ihren UNtergang geLE:gt; °h (--) zum BEIspiel:l (-) die beKANntn OSTERinsula:ner.die_s nIcht geSCHAFft HAbn; (UZ.110-115)

Das *V2-weil* dient einerseits zur Milderung und Rechtfertigung der kritischen, appellativen *Loads* der implizit kritischen Frage (*wAs KÖNnen wir daRAUS LERnen*) bzw. zur Einladung zur Reparatur einer vorher verletzen Kommunikationsmaxime (der Relevanz) oder einer Verletzung auf der Ebene des Handlungsmusters, bzw. rückwärtsgerichtet als illokutive und interaktive Optimierung und als Indikator der Probleme in der Integration neuer Informationen in den *Common Ground*. Andererseits dient es durch die Indizierung des perlokutiven Effekts und Explizierung der Inferenzprozesse als illokutiv und thematisch projektiv und bildet die eigentliche Ausgangsbasis für den kommenden *Turn* und operiert durch die Explizierung der Inferenzprozesse als Identitäts-stiftend und emotional-evaluativ vereinheitlichend. Es fungiert als Inferenz-*Check* und als wichtiges metakommunikatives Feedback an den Interviewten zur Aktualisierung der Relevanzstandards. *V2-weil* optimiert somit nicht nur auf der illokutiven und interaktiven Ebene eine implizit kritische oder gesichtsgefährdende Handlung, sondern signalisiert die Notwendigkeit der Selbst- oder Reparatur des *Common Grounds*, baut eine illokutive Erwartung und interaktive Obligation zur Verarbeitung der Inkonsistenz auf und erweist sich als Indikator einer Inferenz-bezogenen Operation. Es kommt erneut im Rahmen einer konkludierenden, bilanzierenden und die Strukturen aus dem *Common-Ground* aktualisierenden und korrektiven Sprechhandlung. Die

Zweitverbstellung zeigt sich somit als prozessualer Hinweis auf die geteilte und zu vereinheitlichende Inferenzprozesse, mit dem Ziel der Reparatur und Alignierung des GWMs und *Common Grounds* – beim pointierenden Schlussfolgern und bei der konsistenten Vereinheitlichung der Perspektive zwischen den Interagierenden.

B. *V2-weil* als Revisions- und Indikator der Wende

Es handelt sich um eine vorwärtsgerichtete Indizierung einer thematischen Umorientierung oder eine sanktionsbeständige Revision der Obligationen, meist bei der *Turn*-Übernahme, in den problemfokussierenden Gesprächsphasen, wo *V2-weil* als interaktiv relevante Schaltstelle im Kontext von Ausweichmanöver oder beim Widersprechen relativ frequent vorkommt, vgl.

10. M: (.) jEtz Hab ich VORhin schOn geSAGt; EIgentlich Als histO:riker beSCHÄFtigen sie sich natÜRLich NIchT mit der ZUKunft. Aber KÖNNen histO:riker °h (-) zu DIEser ZUKunft IRgendETwas BEItagn.
 I: (--)UNbedingt. (-) WEIL ich GLAUBE; (-) uns FEHlt die VO:Rstellung; vOn dE:m: wAs in der ZUKunft MÖglich ist. °h (--)WENN: wI:r NI:cht die dimensiONen der verGANGenheit AUSlotn. und SEhn; wie VIELfältig diese verGANGenheit wAr. (--)sie HAbn dÜrch ihre LEBens (.) SPA:Nne: (-) wahrSCHEINlich (-) EIN zwEI generatiON: maxIMAL; hÄngt natÜRLich von IHrem LEBensalter AB. (.) vor AUgn(-) ETwas wAs sie SELbst erLEbt HABn; und dAs vielleIcht wAs ihre ELtern und ihre GROßeltern in erZÄHlungn repräsentIern. (-) und dAs ist natÜRLich schOn ne SEHR !STA:RK! durch ihre MÖglichkeiten EINGeschränkte geSELLschaft. und histOriker KÖNNen hier gANz ANdere dimensi!O:N!en erÖFFnen. °h (-) sie KÖNNen auf histORische er!FAHR!ung: verWEIsn. die auch in der ZUKunft vielleIcht (.) WERTvoll sein KÖNNen. (UZ. 94 - 100)

Diese *V2-weil* erfüllen eine wichtige Funktion in der Indizierung der Umorientierung oder Revision der illokutiven, *Common-Ground*-Erwartungen und interaktiven Obligationen, meist als hochepistemische, als Schlussregel abstrakt formulierte Aussage, mit denen gesichtswahrend widersprochen und eine *Common-Ground*-Annahme repariert oder revidiert wird oder aber eine Unterstellung konsensorientiert bearbeitet wird.

Das Revisions-*weil* ermöglicht anhand der prozessualen Semantik der *V2-weil*-Subjunktion (*Common-Ground*-Status, epistemisch relevant, assertierend, Konsensorientierung, eingesetzt zur GWM-Aktualisierung) nicht nur die kohärente thematische Umorientierung, sondern auch den sanktionsresistenten Ersatz oder die Suspension des illokutiven Musters und einer Unterstellung sowie die Reparatur einer interaktiven Erwartung und die Revision einer interaktiven Obligationen bzw. auch die Regelung der interaktiven Symmetrie, Nähe und Konvergenz; beobachtet wird bei *V2-weil* beispielsweise das effektive „Ausweichen“ aus der

im Vorfeld projizierten Evaluation, Kritik oder Empfehlung in die wissensbereitstellende, explikative oder narrative Sequenzen (Beispiel 11.) nach einer bestätigenden Sequenz, vgl.

11. M: (.) WÜRDEN sie GRUNDSÄTZLICH KINder dAnn vOn FERNseher und compUTer FERNhalten?

I: (.) im KINdergarten ALter ja. (.) wEIL es gibt eine MENge HINweise daRAUF; dAss FERNsehen im KINdergarten ALter zu AUfmerksamkeits STÖRungen führt; zu LEse RECHTschreib STÖRungen führt; (.) AUCh das BABY FERNsehen (.) und AUCh die speziELlen ANgebote(.) Also BAByein stand dE vAU dEs und so weiter; die MACHen nIcht SCHLAU; wie geWORben wIrd. die MACHen WIRKlich NACHgewiesener MAßen DUMM. (1) in der GRUNdschule kAnn mAn dAnn (.) sIch FRAGn:, ist das gUt, Aber wie Ich Eben schOn SAGte; (.) SPIELE konsOLE is DEfinitiv schlecht; mAn wEIB AUch dass der compUTer: im KINder und JUgend ZIMmer zu SCHLECHteren SCHULnoten führt; (.) Und: °h inSOfern (.) bin ich dA AUch Eher VORSichtig; (.) und mit den SMARTphones BRAUchen wir EIgentlich: (.) kEIne großen experIMENTe mE:hr; um um KLAR zu stelln; dAss das AUch mit WIRKlich mit VORSicht zu gENIEßen ist; (AMG. 63-74)

Oft werden Revisionen der projizierten Perspektive und Evaluationen vorgenommen (die der Gesprächspartner bei der Inferenz-basierten Integration neuer Inhalte in die Strukturen des *Common Grounds* und ihren evaluativen Werten produziert), sodass anstatt einer sensationalisierenden, evaluativen, subjektiv einschränkenden Fokussierung das *V2-weil* einen Umstieg zu einer objektiven Generalisierung und Distanzierung ermöglicht, bzw. die Korrektur der interaktiven Obligation und der projizierten Rolle sichert: So wird im folgenden Beispiel die sensationalisierend und kritische Evaluation unterstellende Annahme aus dem vorherigen Beitrag gesichtswahrend korrigiert und mit dem *V2-Weil*, einem metaphorischen Transfer und einer in der Abstraktion gestärkten Schlussregel-ähnlichen Assertion einerseits epistemisch gestärkt, die *Common-Ground*-Annahme korrigiert und die aufgestellte Obligation revidiert und andererseits ein konversationell gut begründeter Ausstieg aus der implizit projizierten Evaluation in Explikation und bezüglich der Perspektive und evaluativen Standards gesichert; es erfolgt eine gesichtswahrende und sanktionsbeständige Transposition auf eine andere Ebene der Diskursprogression, eine kohärente Schwerpunktverschiebung und eine interaktive Neupositionierung, wo die interaktive Korrektur als auf der Ebene der Inferenz-, Analogieprozesse und potenziell dissonanten prozessualen *Common-Ground*-Strukturen entsteht, vgl.

12. M: (-) der !ZWECK! AN sIch; (.) dEn kann man vielleicht am besten beSCHREIBen; wenn man sich SPITZENmanager zum BEispiel in der GELD idindustRIE bei den BANKen ANsieht; °h (-) die verDIENen !sO! viel; dass sie das GELd EIgEntlich in ihrem GANzen leben nicht mehr SINnvoll AUSgeben KÖNnen. (-) und ((kaum hörbar)) !DOch! (.) !WILL! man (.) Immer mEhr. wie ist dAs↑ zu erKLÄren.

I: (2.1) jA vielLEIcht ist das BEIspiel (für) h° der der SPITzenMAnager nicht °h (--) EIGENTlich nicht SO↑ (--) !SPAN!nend; **wEIl (-) die sind** jA in einem MIKROkosmos (-) drIn.°h (-) wo es (-) Um die: (-) äh äh **GEgenseItige herAUSforderung gEht.** (.) hier °h (-) ists EIGENTlich MEHR sO EIn !REN!nen; wEr hält mEHr GELd (.); dEssen (palais) ist HÖHer. °h (--) ich GLAUBe dass (--) hIER das !GELd! als WERT AN sich. (-) JA? (-) Immer wIEder geKOPpelt ist. AN die: (-) un!END!lichkeit MENSchlicher beDÜRfnisse. (...) (MGG.31-35)

Das V2-weil fungiert im Kontext des Ausgleichs mit potenziellen perlokutiven Effekten als Inferenz-*Check* und als Mittel zur Inferenz-Reparatur und Revision des unterstellt geteilten *Common-Grounds* und darauf potenziell basierenden Erwartungen und Analogien. So kommt im folgenden Beispiel eine *V2-weil*-Äußerung zur proaktiven Bearbeitung potenzieller, unerwünschter Inferenzen vor sowie zur Sicherung (Revision) des *Common-Grounds* und *Alignierung* der evaluativen und Relevanzstandards, vgl.

13. M: °h (-) ähm sie HABen äh ihr aktuELLES bUch mit dem SCHRIFTsteller axel HACKel zuSAMmen geschrIEbn.; woFÜR stEhst dU, WAS in unserem LEBen WIChtig ist. eine !SU!che eine geMEINSame SUche.

I: ja dAs ist glAUbe_ich das WIChtigste: die !SU!che. **weil** wir wollten keinen (.) WERteKANon AUFSchreibn.; (-) SONdern wir WOLLtn: verSUCHen zu beSCHREIBn: - waRUM es für !UNS! so verDAMmt schWIErig ist; (-) KLAR zu SAGen; (.) was uns AUSmacht und waRUM wir so geWORDn sind; wie ↑wir SIND.°h (--) OFT auch ZWEIdeutig; (-) sehr pragMATisch; °h (-) aber (.) desWEgen nicht ober[flächig ja]. (GL. 31-34)

Außerdem erscheint dieses Revisions-*V2-weil* intensiver, wenn die *Quaestio* zu dispersiv, ungenau und zu viele Räume der Impliztheit eröffnet, weswegen der Interviewte auf die impliziten Impulse nicht eingeht, aber – die Erhaltung der interaktiven Kohärenz inszenierend – eine geschickte Revision der thematischen Ausgangsbasis und des Handlungsmusters vornimmt und sich interaktiv neu positioniert.

Solche *V2-weil* operieren in dem Prozess der Revision der Perspektive, der Ebene der Diskursprogression oder der aufgestellten Erwartungen zugleich als *Promoter* neuer Topiks, bzw. auch als diskursive Schaltstelle auf der illokutiven und thematischen Ebene und somit als Indikatoren einer Wende. So kommt im folgenden Beispiel das *V2-weil* in einer Scharnier- und Überleitungsfunktion und sorgt für einen reibungslosen Übergang zu einem neuen thematischen Feld und kündigt einen neuen Topik und einen neuen Gesprächszyklus an, vgl.

14. M: (-) *ich will ich spreche natürlich auch den !WEG! extra noch mal an; =weil: sie haben auch ein BUCH geschrieben*; in dem geht es natürlich auch um einen WEG; äh °h (-) um die RICHTIGE ZEIT auch zu KUCKEN, worUM es im LEBEN geht wo man auch STEHT; °h (-) ähm sie HABEN äh ihr aktuELLES buCh mit dem SCHRIFTsteller axel HACKel zuSAMMEN geschrieBn;; woFÜR stehst du, (GL.25-28)

C. Parenthetische V2-weil als Epistemizitätsoperator und Aktualisierung des Common Grounds

Ein Drittel der in dem vorliegenden Korpus isolierten V2-*weil* sind parenthetisch, realisiert in den mittleren Gesprächsphasen in diversen Funktionen für die thematische und argumentative Progression, die *Common-Ground*-Alignierung und die Verallgemeinerungs- und Inferenzprozesse und adressatenoptimierte Reperspektivierung. Die Parenthese als wichtige kommunikativ-funktionale „Ursuppe“ der Grammatikalisierung ermöglicht die Etablierung des V2-*weil* als *Common Ground*-, Evidenz-, Alignierungs-, Konsens-Indikator sowie für die Zwecke der Generalisierung und der Aktualisierung des GWMs und in den Funktionen der Korrektur und Revision.

Alle V2-*weil* eingeleiteten Propositionen sind aus *Common Ground* abgeleitet, verkörpern kulturell wichtige Schlussfolgerungsregeln, ein sozial tradiertes Normenbewusstsein und Wertesysteme und dienen als Konsens- und Alignierungsmittel sowie als Appelle in den diskursiven Schlüsselphasen, wo sie ein-/ausleitend zwischen unterschiedlichen illokutiven Mustern und argumentativen Schritten vermitteln und die Perspektivengleichheit sichern. Ihre zentrale Funktion ist dabei, als Schlussfolgerungsregel die argumentative Beständigkeit und Plausibilität zu stärken. Die V2-*weil* profiliert sich als Evidenzmarker, *Common-Ground*-Indikator, als Träger der konvergenten Schlussfolgerungsregel bei der pointierenden Verallgemeinerung, beim Appellieren oder als Verstärkung einer Empfehlung oder bei einer gesichtswahrenden Korrektur oder der Revision einer Präsupposition oder Evaluation, vgl.

15. °h (-) Es Ist (.) nicht IRgendWIE so_ne TSCHAKA methode;;JETZT(.) klappts JETZT kAnn_ichs;(-) SONdern dAs (.) äh: (-) baSIERT auf: (-) verHALTens therAPEUtischen erKENntnissn; (-) AUch auf HIRNForschung; °h (-) *wEIL (.) Alleine dieser geDANke ist n ALtes BEispiel;* (--) wir KÖNn: nicht mit verNEINungen (.) Uns ZIEle SETZn. wEnn ich IHnen jEtzt SAge; (.) DENken_sie jetzt !BLOSS! nicht an Lila: elePHANTn. (.)ist_so ein_KLASSisches BEispiel; (-) wAs pasSIert?(-) Lila elePHANT ist_dA. (-) Also (-) NICHT RAUchen;(-) was_ist dAnn dA:, (-) RAUchn (-) RAUchn. (.) und DAMit MACHen_wir_uns SEHR schwEr;(TW. 18-24)

16. I: ja. (-) beKENne das stImmt (.) äh das bUch ist (.) das kLAng FREUNden
vielleIcht in dem ersten TEIL dann auch (--) sehr: (-) theoREtisch;
ist ja ein bUch wAs sEhr konKRET ist. =weil °h (--) wir HABN (.) ähm
ich ebn fast komPLETT GEgen meine ART; weil für mich ist wie es ist
(.) PRIVATleben immer das HEiligste geWEsen. °h (--) sehr VIEL aus
unsrem LEben erzÄHlt; (-) wEIL wir hAlt das geFÜHL hatten sOnst wIrkt
das bUch AUch nicht GLAUBwürdig. und: DESwegen haben wir ja (-)
EINiges Eben pf ähh°m beKANNT- nicht immer ist dieses bUch für uns
glAUbe ich beSONders SCHMEichelhaft aus[gefallen]; (GL. 60-66)

2.5. Diskurspezifische Funktionen äußerungsinitialer Konstrukte in Radiointerviews

2.5.1. Allgemeine Spezifika der äußerungsinitialen Konstrukte

AIK erweisen sich in den analysierten Radiointerviews als frequente und multifunktionale Einheiten, positioniert an diskursfunktionalen Schaltstellen im Gespräch, wo sie eine wichtige Rolle für die thematische und illokutive Gesprächsprogression sowie im interaktiven Bereich erfüllen. Bevor im Folgenden auf ihre spezifischen Funktionen in Radiointerviews näher eingegangen wird, werden zuerst ihre Kontextualisierung und formelle Ausgestaltung beschrieben sowie der Trägeräußerung, auf deren Relation zum GWM sie operieren.

Kontextualisierung

Isoliert wurden insgesamt 95 äußerungsinitiale Konstrukte (AIK) – durchschnittlich drei pro Interview, davon ein Drittel in den Moderatorenbeiträgen. Die Analyse ihrer Aufteilung nach Gesprächsphasen zeigt ihre gleichmäßige Präsenz sowie einen funktionalen Unterschied in den Moderatoren- und Beiträgen des Interviewten: Während sie in den Moderatorenbeiträgen in thematisch wichtigen Funktionen (als *Reframer* und bei *Inferenz-Check-Verfahren*) sowie zur Vorbereitung und Legitimierung einer fremd-/selbstkorrektiven Handlung vorkommen, werden sie in den Antwortsequenzen in den adressierend-schlussfolgernden, beratenden und in den wichtigen (gegen-)argumentativen Kontexten verwendet, unter anderem zur thematischen und illokutiven Verschiebung und Revision einer interaktiven Obligation oder einer Präsupposition und Unterstellung aus der *Quaestio*. Allen gemeinsam ist ein klarer Zusammenhang mit diversen korrektiven, revidierenden, das GWM reaktualisierenden Handlungen, mit denen (explizit) widersprochen wird und gegenargumentative Muster aktiviert werden, in die Struktur des Präsupponierten eingegriffen wird, Inferenzen, Evaluationen oder falsche Analogien korrigiert bzw. ein Abgleich zwischen dem Neuen, Präsupponierten und Inferierten stattfindet. Sie markieren meist einen Umstieg in einen (gegen-)argumentativen Sprechhandlungsmodus, in dem reale oder antizipierte Inkonsistenzen und Dissens auf der präsuppositiven, inferenziellen oder evaluativen Ebene argumentativ verarbeitet werden. In diesem Zusammenhang lässt sich ihre stetige Zunahme im Diskursverlauf beobachten.

Semantische Qualität und Diskurs-Status

Die Analyse des propositionalen Status der AIK im Diskurs zeigt Folgendes: Die Hälfte der AIK sind *diskursbekannte* und 20 % sind *semiaktivierte* oder *inferenzbasierte* Propositionen,

während sich ein Drittel als Träger *diskursprogressiver* Propositionen erweist. Während sie in den Moderatorenbeiträgen mit der größten Mehrheit den Status *diskursbekannt- inferierbar* haben und im Rahmen assertierender *Quaestios* vorkommen (in denen Inkonsistenzen auf der Relation der Präsuppositionen, des Neuen und der Inferenzebene bearbeitet werden), bzw. als funktionale Apokoinu einerseits zur rückwärtsgerichteten, verständnissichernden Komprimierung, Generalisierung und Inferenz-Unterstützung dienen und andererseits vorwärtsgerichtet zur Indizierung der Notwendigkeit der Revision, Relativierung, Korrektur, haben sie in den Antwortsequenzen einen primär diskursprogressiven Status; als *diskursbekannt* dienen sie in den Antwortsequenzen zur generalisierenden, appellativ-adressierenden Bilanzierung, oder fungieren als Vorindizierung der Revision, Reparatur des *Common Grounds* oder in Zusammenhang mit der Befreiung von einer interaktiven Obligation sowie beim Wechsel des Sprechhandlungsmodus.

Die Analyse der semantischen Rolle der AIK in der Trägeräußerung zeigt Folgendes: Bei der Hälfte handelt es sich um die semantische Rolle *Theme*; die weiteren signifikant frequenten Rollen sind *Agens* (20 %), *Cause* (15 %) sowie *Goal/Purpose* (15 %). AIK erweisen sich als wichtige Signalmechanismen bei der Indizierung der semantischen Repositionierung wichtiger Diskursreferenten im GWM – aus einer semantischen Rolle in eine neue und hauptsächlich bei der Hervorhebung von *Cause* oder *Goal* sowie zur Zuschreibung den abstrakten Konzepten die *Agens*-Funktion oder bei diversen metaphorischen Transpositionen. Ihre zentrale Funktion ist die Indizierung einer Reparaturbedürftigkeit mit der interaktiven Relevanz auf der Diskursebene sowie, dass die darauffolgende korrektive Handlung auf einer außerpropositionalen Ebene angesiedelt ist und einen Bezug zu Präsuppositionen, Inferenzen, Analogien oder pragmatischen Implikaturen hat.

Bei zwei Drittel der äußerungsinitial realisierten NPs handelt es sich um Abstrakta, Deverbativa oder komplexe Propositionen; 20 % sind Akteure/Instanzen, während nur 15 % Konkreta sind, bzw. die äußerungsinitiale Positionierung hängt mit der Änderung des Abstraktheitsgrads, der konzeptuellen Komplexität, Revision und semantischen Transfers zusammen. AIK haben meist den Status einer Komplexanapher (Schwarz-Friesel 2000, 2007, Marx 2011), erfüllen auf der Diskursmakroebene eine wichtige komprimierend-abstrahierende, konzeptuell restrukturierende Funktion, spezifizieren dabei bestimmte illokutive, evaluative, argumentative und metadiskursive Qualitäten bei der Wiederverwertung bekannter *Topiks* und etablieren sie somit im GWM als neue und progressive *Topiks* mit einigen revisionsbedürftigen Elementen. Sie fungieren zugleich als wichtige

konzeptuell-semantische und funktionale Schaltstellen, die auf der Makroebene beim Wechsel des Handlungsmusters vermitteln (Babillon 2012: 213ff.). Die Wiederaufnahme eines *Topiks* als im Vorvorfeld realisierte Komplexanapher indiziert, dass im Folgenden diese zusätzlichen, außerpropositionalen Qualitäten – implizit ausgehandelt oder mitaktiviert und enthalten in der Struktur der Komplexanapher – aufgegriffen, argumentativ wiederverarbeitet und markiert als reparatur- und aushandlungsbedürftig im Weiteren korrigiert werden. Die korrektiven Eingriffe werden dabei gesichtswahrend als auf der präsuppositiven Ebene angesiedelt verarbeitet.

Außerdem hängt das Vorkommen von AIK mit den Wechsel der metaphorischen Domänen zusammen, denn entweder sind AIK oder die Trägeräußerungen selbst durch eine markierte Metaphorizität und Expressivität gekennzeichnet, oder ist die Distanz ihrer metaphorischen Domänen so ausgeprägt und verlangt eine Entlastung solcher metaphorischen Wechsel. AIK erweisen sich somit als wichtige Operatoren auf der konzeptuell-metaphorischen und diskurs-semantischen Struktur und fungieren als prozessuale Operatoren, die – einerseits durch die Separation des *Topiks* und seiner semantischen Rolle und die markierte Trennung der referierend-assertierenden Handlung von einer anderen Sprechhandlungsqualität, mit der meist widersprochen wird, andererseits durch die Indizierung einer diskursfunktionalen Reparaturbedürftigkeit und pragmatisch relevante metaphorische Transpositionen – einen diskursfunktionalen Schnitt machen und diverse diskurssemantische und konzeptuelle Repositionierungen und Revisionen vorheriger Annahmen oder diskurspragmatische Korrekturen auf der Ebene der Präsupposition, Inferenz und Implikatur bzw. im Sinne einer operativen Prozedur diverse GWM-Reaktualisierungen und korrektive funktionale Schaltstellen indizieren, vorbereiten und legitimieren.

Morphosyntaktische Ausgestaltung

Die morphosyntaktische Analyse zeigt, dass – neben der größten Mehrheit der AIK (70 %), die als Nominalphrasen (Linksversetzungen, freie Themen) realisiert sind – ein gutes Drittel nebensatzartige Konstrukte sind, wie freistehende *wenn*-Sätze, *dass*-Sätze oder bereits verfestigte Re-/Thematisierungskonstrukte. Die Linksversetzungen sind die frequenteste Gruppe (70 %), nur 15 % sind freie Themen. Fast die Hälfte der AIK (45 %) hat eine relativ komplexe syntaktische Struktur, wie z.B. *das mit dem/der ...* oder *NP+Relativsatz* – in der Funktion der Einführung neuer Referenzsubjekte, bei der Indizierung des Perspektivenwechsels, bei der verallgemeinernden, pointierten Bilanzierung oder als korrektiver *Inferenz-Check*. Freie Themen kommen primär in den assertierenden *Quaestios* vor, beim impliziten

Widersprechen, bei der Relativierung und als *Trigger* zu Selbstreparaturen diverser Art. Andererseits dienen sie zur thematischen Umfokussierung und Revision der Erwartungen aus dem vorherigen *Turn*, bzw. ihre prozessuale Semantik signalisiert entweder eine Reparatur des *Common Grounds*, einen Eingriff in die präsuppositive Struktur und einen korrektiven Wissensabgleich oder aber eine Revision auf der Ebene der Inferenz-, Analogieprozesse, Evaluationen oder des Handlungsmusters sowie eine interaktive Repositionierung, bzw. erweist sich als Marker einer thematischen, präsuppositiven, illokutiven und interaktiven Wende, mit der Sprecher aus dem Vertextungs- und Sprechhandlungsmodus „aussteigt“ und das *Topik* auf einer außerpropositionalen Ebene und argumentativ verarbeitet.

Freistehende *wenn*-Konstrukte kommen als AIK einerseits in der Funktion der Rethematisierung, der Stärkung der Epistemizität bzw. als argumentative Operatoren vor und andererseits als metakommunikative Umrahmung. Während sie in den eröffnenden Gesprächsphasen lokal als *Frame*-Aufmacher fungieren sowie thematisch organisatorische Funktionen erfüllen, nimmt ihre makroorganisatorische Funktionalität im Gesprächskern zu. Sie erscheinen dann als Leitfaden-Explikatoren nach längeren digressiven Sequenzen, als Revisionsmarker und (Re-)Strukturierungsmittel sowie als Mittel zur thematischen Verschiebung bei der *Turn*-Übernahme. Linksversetzte *dass*-Äußerungen kommen relativ frequent im Muster „(aber)-*dass* – (Parenthese) – *das ist*“ vor, einerseits in der *Topic-Promoting*-Funktion, andererseits in den schlussfolgernd-pointierenden Sequenzen als Emphasemarker im Kontext der bilanzierend-abrundenden Aktualisierung des GWMs vor der *Turn*-Abgabe.

Die größte Mehrheit (80 %) der AIK hat in der Trägeräußerung den Status einer Verbergänzung – und zwar einer Nominativ- (50 %), Akkusativ- (20 %) oder Präpositionalergänzung (15 %). Bei wenigen Fällen (10 %) lassen sich Erweiterungen des AIKs mit einer Parenthese erkennen. Da die Prädikate in der Trägeräußerung mehrheitlich syntaktisch einfach sind, kann der Zusammenhang zwischen der Komplexität des Verbalkomplexes und dem AIK nicht festgestellt werden, sondern eher im Gegenteil die Trägeräußerung ist semantisch reduziert, aber pragmatisch geladen, sodass AIK als eine pragmatisch motivierte Separation betrachtet werden sollte – zur Markierung eines neuen Sprechhandlungsmodus und zur Legitimierung einer Korrektur und Gegenargumentation – mit der interaktiven Relevanz auf der Diskursebene; die pragmatisch motivierte Separation indiziert die Notwendigkeit der Intensivierung einer pragmatischen Inferenz. AIK erweist sich somit als

eine pragma-funktionale Klammer, die neben der Signalisierung des Wissensabgleichs die Eröffnung eines (gegen)argumentativen Handlungsmusters impliziert.

Die Analyse der pro-/nominalen Vertreter der AIK in der Trägeräußerung zeigt eine Präferenz für einfache pronominale Wiederaufnahme (bei 50 % der Fälle) und (50 %) für lokale Adverbiale als textdeiktische Elemente oder für Komplex-/indirekte Anaphern. In 80 % der Fälle sind ihre Anker in der Trägeräußerung direkt im Vorfeld realisiert. Bei 10 % ist diese Anbindung durch die Mittelfeldpositionierung erschwert und bei 10 % konnte eine ausgeprägte Ambiguität bei der Erkennung des Ankers belegt werden. Aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive spielt die häufige Präsenz der Distraktoren im Vorfeld (janusköpfiges *das* oder andere NPs), die mögliche Distanz (Mittelfeldpositionierung), die semantische Repositionierung oder aber die konzeptuelle Distanz eine wichtige Rolle, genauso wie die Inkongruenz in Numerus/Genus der AIK und ihrer Vertretung in der Trägeräußerung, die hier bei einem Drittel der Fälle festgestellt ist. Die frequentesten Vertreter der AIK sind in der Richtung und Ebene des Verweises ambige Komplexanapher *da* und *das*, die sich in der pragmatischen Rahmung unterscheiden: Das Adverb *da* markiert neben der thematischen Verortung in der Diskurswelt, dass der Sprecher eine Spezifizierung, Präzisierung, Konkretisierung und problematisierende und korrektive Vertiefung beabsichtigt, wohingegen *das* in die entgegengesetzte Richtung als Generalisierungs-, Komprimierungs- und Schlussfolgerungsindikator operiert.

Prosodische Ausgestaltung

Die prosodische Selbstständigkeit und Markiertheit der AIK korreliert positiv mit ihrem diskursfunktionalen Status, ihrer Projektionskraft und Relevanz für die illokutive Progression und Argumentation: 40 % der Fälle haben eine längere Pause vor dem AIK und markieren eine funktionale Wende; 20 % haben eine funktional signifikante, ausleitende Pause, was mit der Breite des Skopus zusammenhängt, und 30 % sind durch markante Pausen gleichzeitig ein- und ausleitend umrahmt, was ihren progressiven und Operatorstatus auf der illokutiven Ebene korreliert, im Sinne einer Wende im Sprechhandlungsmodus oder in Bezug auf das projizierte Handlungsmuster. Bei 20 % der Fälle lassen sich zwischen dem Vorvorfeld und dem Vorfeld rezeptiv ungünstige *Rush-Throughs* erkennen, dann meist im Falle der Topiks mit einem hohen Bekanntheitsgrad und ohne progressive Potenziale. Signale der prosodischen Diskontinuität innerhalb des AIK sind bei 20 % der komplexeren Konstrukte zu erkennen, meist bei der Einführung semantisch dichten und pragmatisch angereicherten Einheiten, die

Evaluationen oder implizite Appelle enthalten oder als Träger stereotyper Sprechakte und funktionale *Importe* fungieren.

Exkurs:

Ähnliche Phänomene der pragmatisch motivierten Separation wie im Vorvorfeld werden frequent im Mittelfeld beobachtet, und zwar im Zusammenhang mit der komprimierend-schlussfolgernden und appellierend-bilanzierenden Pointierung sowie im Kontext einer Reparatur- und korrektiven Sprechhandlung oder zur Bearbeitung einer antizipierten Meinungsverschiedenheit: Das Mittelfeld wird gespalten in den Schritt, (1) in dem das prominente Topik expliziert wird, (2) in dem es zur Unterbrechung, Abstraktion und semantischen Repositionierung des *Topiks* kommt, und den Schritt (3), in dem die pointierte, markierte Prädikation folgt, meist in der argumentativen Funktion der Schlussfolgerung, der Evaluation, implizite Gegenargumentation oder als Appell, in dem jene Elemente mit einem Dissenspotenzial prominent geäußert werden. Dies kann „kontaminierende“ Konsequenzen für die Struktur der jeweiligen Äußerung haben: (1) Es führt zur Auflösung der Hypotaxe in die Parataxe, was die Etablierung der V2-Stellung bei Subjunktionen (*dass/weil*) als Assertions-/Epistemizitätsmarker intensiviert (s. B. 1). Oder es kommt (2) zur Revision der Projektion (Wiederholung der projektionseröffnenden Einheit) (s. B. 2) und in sehr seltenen Fällen (3) sind syntaktische Brüche und ein Neuanfang zu beobachten; vgl. einige Beispiele

1. °h (--) und HEUTzutage durch den EINfluss der MEDIen Ändert sich (.) die sprACHE noch viel schNELler und noch viel stÄrker. °h (-) woBEI wir hier natÜrlich sozuSAGen an der peripheRIE (--) des DEUTschen SPRACHraums ANgesiedelt sind. und daDURch haben wir geWISse EIGENheiten. °h (---) WÄHrend natÜrlich im ZENtrum (.) eine ANDere SPRACHmentalITÄT VORherrscht. (--) äh es ist auch so; dass im ZENtrum eines SPRACHraumes sozuSAGen da wird (.) natURgemÄß mEhr EINGedeuscht. °h (-) an der peripheRIE wird WENiger EINGedeuscht. das ist wir wir !ACHT!en sozuSAGen Eher die HERkunft der WÖrter. (SB. 98 - 102)

2. also dA war die DEUtsche SPRAche war vOn franZÖsischen AUSdrücken °h (-) stark DURchsetzt. inZWischen ist das äh sehr zuRÜCKgegangen. °h (-) jetzt: kOMmen sehr vIEle: äh LEHNwörter aus den ANgloameriKANischen zOnes; °h (-)man sIEht auch; dass das also geWISse MODEtrends sind; und: äh °h (-) ich appellIERe da immer eigentlich bei meinen äh bei meinen !VOR!trägen oder meinen Interviews **dass man AUCh dieses VORdringen von ENGLischen AUSdrücken ins DEUtsche** - **dass man das** irgendWIE geLAssener °h (-) äh (--) sIEht. und_und_und nIcht als einen großen SPRAchverfall; es ist sO; dass die °h sprAche sich Eben verÄNDert; und ich sehe meine AUFGabe als AUtor darIN °h (-) diesen SPRAch !WAND!l zu signalISIeren. (SB. 85 - 93)
3. °h (-) ich GLAUbe es ist (-) gANz falsch. Wenn man jEtzt (-) äh dramatisIERn WÜRde.: und: (.) die: (.) die MENschN in Angst und SCHREckn verSETzn WÜRde. °h (-) Aber dIES Ist (.) eine NEUE WICHTige AUFGabe.: (.)für das VÖLkerrecht (-) für die °h (-) internatiONALE STAAten gemeinschaft. (--) m MÖglichst (-)HOFFentlich (-) Eben (.) wie geSagt. (-) NIchT nUr: (--) mit dem ZIE:L; (-)wILD WEStartig (-) das INternet (-) äh militÄrisch zu NUTzn; (-) SONdern REgeln zu erSTELln; daMIT (--) **in de:r (-) WELT des EINundzwanzigsten jahrHUNDerts (-) mit unserer IMmer GRÖßer WERdendn (.) verNETZung** (--) **hIER** KEINE BRÜche entSTEhn. (SK. 37 - 41)
4. I:(...) °h (-) dAS NENnen wir Also emotiONALE ANstecku:ng. °h (--) wo PRAKtisch es autoMA:tisch pasSIert; dass KLEIne:(-) BABys schO:n °h (--) **die: emotiON; die in ihrer UMgebung STATTfindet. (insbeSONdere) von der MUTte:r: °h (--) sich DAVon ANsteckn LASSn.**
- M: (-) dAs hEIßt sie LAchN:; wENN: ein gegenÜBer sie ANlacht. zum BEIspiel. (EA. 14 - 18)

Die Separation zweier Fokusdomäne im Mittelfeld ermöglicht neben der informativen (Um-)Strukturierung, Aufwertung, Stärkung der Epistemizität und Indizierung des *Common-Ground*-Status zugleich die Indizierung der komprimierten Pointe und generalisierenden und korrektiven Aktualisierung des GWMs und des Konsens bzw. eines implizit korrektiven und adressierenden Appells. Außerdem kommen solche Spaltungen des Mittelfelds zur Milderung der kritischen Potenziale für die angesprochenen Akteure (s. B. 5) oder im Falle kritischer, negativ wertender Adressierungen für das *Recipient Design* (s. B. 6) vor, wo die Separation der *Agens* und Prädikation zwecks Neutralisierung und Minimierung der kritischen Potenziale stattfindet, bzw. im Kontext des interaktiven und Rollenmanagements sowie der Betroffenheits- und Involvierung oder in der Regelung der Nähe-Distanz beispielsweise im Kontext der Vermittlung zwischen der Rolle des Interviewten in Alltags- und Fachdiskursen (s.B.7), vgl.

5. °h (--) MÜSn dEnn **PFL:ger, dIE jA AUCh AUf Ihrer statiON TÄTig sInd.** °h (-)MÜSsen **dIE:** Erst mal LE:Rnen, mIt huMO:R AUCh UMzugehn; (HG. 118)
6. (1) ein: fundamenTales MISSverständnis HAbn sie daMIT zu tUn. NÄMlich der GLAU:be; dAss: (--) !GE:!ne (.) UNser sEin und vielLEIcht soGA:R UNSere WÜRde und UNseren WErt (.) beSTIMmn WÜRdn. dAs ist natÜRlich nIcht so. wir sInd uns vIEL !ÄHN!licher; (--) A:ls (--) vOn AUßn geSEhn **UNterschiedliche MENschrn**(-) Als dAss **vIEle** gErne !WAHR!habn WOLLn.(MG.7)
7. °h (-) [wie zum beispiel] dass sie: einer der wenigen äh VÄTer: der jetzt in zeit sind; °h (-) die !KEINE! elternTEILzeit genutzt habn;; weil SIE wie sie dAs so schön NENnen;(.) **das äh unerSETZlichkeits syndROM** **darunter** LEIden;(GL. 67)

Solche Mittelfeld-Phänomene lassen sich nur teilweise als Performanzerscheinung und Folge der *Online-Emergenz* und *Alignment*-Prozesse erklären oder als Taktik der Zeitgewinnung und zur Reduktion subjektiv-evaluativer, kritischer Potenziale, zur Intensivierung der appellativen oder persuasiven Qualitäten verstehen. Vielmehr sind diese Erscheinungen ein klares Indiz für die Verfestigung eines prozessualen Musters, beobachtet im Vorvorfeld und präsent im Mittelfeld, und zwar in folgenden Funktionen: (1) als Epistemizitäts-, Relevanz- und Marker des *Common-Ground*-Status, (2) in der Funktion der schlussfolgernden Generalisierung bzw. als Indikatoren für die Verallgemeinerung, Abstraktion, Analogie, (3) in der Funktion der Indizierung der Pointe und Konsensphasen, sowie als *Trigger* einer pragmatischen Inferenz, (4) in der Funktion einer implizit korrektiven Sprechhandlung oder jener, die zur Bearbeitung einer nicht erfüllten Obligation oder zum impliziten Gegenargumentieren und Überzeugen dient sowie bei direkt adressierenden Sprechhandlungen (Evaluation, Appelle), die manche im Vorfeld implizit realisierte Propositionen reparieren, (5) in der Funktion der operativen Prozedur bei Abstrakta, Fachbegriffen und Ausdrücken ausgeprägter Metaphorizität – als Operation der diskursfunktionale Separation des Topiks und der semantischen Rolle sowie (6) in der Funktion des interaktiven und *Face-Management* – als Appell zur Alignierung im Wissens- und evaluativen Horizont, bzw. als Indikator der interaktiven Annäherung oder der Arbeit an unterschiedlichen interaktiven Rollen.

Genauso lassen sich – allerdings etwas seltener und meist zur Disambigierung oder Milderung der kritischen Potenziale – ähnliche Desintegrationen im Mittelfeld, aber in umgekehrter Reihenfolge, beobachten, vgl.

8. (---) Ich hAb schOn geSAGt. dEn beSUCH beim HEILprAktiker; den mUss mAn sIch (-) !LEIS!tn KÖNn:; mAn braucht ne ZUSatz verSicherung; Oder man muss esbglEIch SO beZAHln:; °h (-) WIE sE:hr stEht **DAS** dEnn **diese** **REgelung** ihrem (.)beRUFSstAnd im wEg. (HP. 38 - 40)

Dies ist durch die hohen Inferenz-Loads, entstanden nicht nur durch die Entfernung des Topiks und die topikale Konkurrenz sondern, wenn negative Inferenzen blockiert werden sollen, bzw. als *Inferenz-Check*. Ihre Verwendung zur Inferenz-Unterstützung hat sich in der Sprache der Moderation als Taktik der Moderatoren – zur Dynamisierung, Involvierung und Kontrolle der Inferenzaktivität des Rezipienten, durch den gleichzeitigen Aufbau und die Auflösung der Spannung, bzw. durch die Erhöhung und Reduzierung des Inferenz-Loads und potenziell kritischer Impulse und interaktiven Rollen für den anvisierten Adressaten im 2KK und das *Recipient-Designing*.

2.5.2. Prototypische Funktionen der AIK

Als wichtige Diskurs-„Fugen“ erfüllen AIK an Schlüsselstellen im Diskurs nicht nur lokal wichtige Funktionen für die thematisch-illokutive Progression, sondern erweisen sich auf der Makroebene als funktionale *Apokoimu* mit einer Vielfalt an Funktionen für die Voraktivierung und Legitimierung neuer Handlungsmuster, das interaktive Management, die Inferenzarbeit und die Indizierung der Revision und Aktualisierung des GWMs bzw. im Kontext der konstruktionsbildenden Prozesse. Die Mehrheit hat den Status eines Operators auf der Makroebene und dient zur Herstellung der illokutiven und argumentativen Kohärenz zwischen den *Turns* und vermittelt bei korrektiven und gegenargumentativen Sprechhandlungen oder bei Verletzung interaktiver Obligation und Progressionserwartungen. Obwohl jede vereinfachende Quantifizierung und Versuche ihrer Unifunktionalisierung ohne Berücksichtigung ihrer Multifunktionalität unzulässig ist, lässt sich zwecks Profilierung der Gesprächsorte zu fremdsprachendidaktischen Zwecken vereinfachend sagen, dass in den hier untersuchten Radiointerviews die größte Mehrheit der AIK (60 %) in der Funktion der thematisch-präsuppositiven Operatoren vorkommt. Dabei lassen sich neben den strukturierenden und *Frame*-Aufmacher-Funktionen wichtige Funktionen in der Indizierung der Revision, des *Reframings* und der thematischen Umorientierung erkennen sowie für die Indizierung der bilanzierenden und generalisierenden Sequenzen, in denen das GWM revidierend reaktualisiert wird. Neben der Dynamisierung und Verstärkung der rezeptiven Motivation sowie des emotional-ästhetisch-evaluativen Reizes – wichtig für die hier medial inszenierten Gespräche – indizieren AIK einerseits thematische Wechsel und Umstiege, andererseits die

Revision des Präsupponierten, die Umorientierung auf der Ebene des Handlungsmusters oder die Änderung der interaktiven Obligationen. Ihre Funktion der Eröffnung von gegenargumentativen und korrektiven Sprechhandlungen ist genauso zentral. Ihre prototypischen funktionalen Profile in Radiointerviews lassen sich wie folgt systematisieren:

➤ Funktionen auf der interaktiven Ebene

- *AIK als Agens-Promoter*
- *AIK als Beneficiary-/Experiencer-Marker*
- *AIK als Mitigators* potenziell negativer Adressierung und Euphemismen

➤ Funktionen für die thematische Struktur und Progression

- *AIK als Frame-Aufmacher und Script-Evokatoren*
- *AIK als Sensationalismen*
- *AIK als Topik-Promoter*
- *AIK als Reopener, Reframer und Vorerwähntheitsmarker*

➤ Funktionen für die Revision und unterschiedliche korrektive Handlungen

- *AIK als Repackager*
- *AIK als Revisions-Indikatoren*
- *AIK im Kontext thematischer und illokutiver Verschiebungen*

➤ AIK in diversen Funktionen für die Bilanzierung, Generalisierung und Schlussfolgerung

➤ AIK als Inferenz-Operatoren

- *AIK als Inferenz-Korrektive mit dem Fremdbezug*
- *AIK als progressive und projektive Inferenz-Check*
- *AIK als Inferenzen mit dem Selbstbezug in bilanzierend-appellierenden Sequenzen*

➤ *AIK als illokutive, evaluative und epistemische Verstärker*

➤ *AIK als metadiskursive Operatoren*

Die folgende Darstellung bietet die Verteilung der erkannten funktionalen Profile der AIK im Gesprächsverlauf und nach Gesprächsphasen, wobei die für die jeweiligen Phasen besonders frequente Funktionen farbig markiert werden, sowie jene, die in den Moderatoren- und Beiträgen des Interviewten vorkommen, im Folgenden immer mit (I) bzw. (M) indiziert werden, vgl.

Verteilung der funktionalen Profile der AIK nach Gesprächsphasen

Opening- Sequenz 13 %	wissensbereitstellende Sequenz 27 %	problemfokussierende Sequenz 31 %	appellative und beratende Sequenz 26 %	Closing- Sequenz 4%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Beneficiary</i>-Marker ▪ thematische Operatoren ▪ metadiskursive Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Beneficiary</i>-Marker und <i>Agens-Promoter</i> ▪ thematische Operatoren ▪ Indikatoren der Revision ▪ Inferenz-Operatoren ▪ Indikatoren der Bilanzierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agens-Promoter</i> und <i>Mitigators</i> bei der potenziell negativen Adressierung ▪ thematische Operatoren ▪ Indikatoren der Revision ▪ metadiskursive Operatoren ▪ illokutive und epistemische Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren der Bilanzierung ▪ Indikatoren der Revision ▪ <i>Script</i>-Evokatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren der Bilanzierung ▪ metadiskursive Operatoren

A. Funktionale Profile der AIK im Gesprächssetting

Bedingt durch die funktionalen Spezifika der *Opening*-Phasen lassen sich die funktionalen Profile der AIK wie folgt gruppieren:

- AIK, die auf der interaktiven Ebene operieren: AIK als
 - (1) *Experiencer-/Beneficiary*-Marker
 - (2) *Agens*-Promoter
 - (3) *Mitigators* negativer Adressierungen und Euphemismen
- AIK, die auf der Ebene der thematischen Struktur und Progression operieren:
 - AIK in der Einführung neuer Topiks: AIK als
 - (1) *Frame*-Aufmacher, *Script*-Evokatoren
 - (2) *Topik*-Promoter
 - (3) Marker einer reparaturbedürftigen *Frame*-Inkonsistenz
- metadiskursive Operatoren.

Aufgrund ihrer funktionalen Prominenz werden im Folgenden die ersten zwei funktionalen *Cluster* thematisiert, wichtig (1) für das interaktive und (2) Management der thematischen Progression, während die anderen in den kommenden Phasen dargestellt werden, wo sie frequenter vorkommen und funktional dominanter sind.

1) AIK als Operatoren auf der interaktiven Ebene

AIK als *Experiencer/Beneficiary-Indikatoren* und als *Agens-Promoter*

Diese AIK erscheinen zur Hervorhebung bestimmter Akteure in ihrer Diskursrelevanz, zur Reperspektivierung, Mehrfachadressierung und Regelung der Stimmenpolyfonie, aber vor allem zur impliziten Profilierung des Rezipienten im 2KK in der Rolle als *Beneficiary/Experiencer* und somit zur Stärkung der appellativ-persuasiven Qualitäten; die von AIK unmittelbar regierte Sequenz gilt als epistemisch und Konsens sowie als *Statement* einer Adressatengruppe, die einer anderen *Common-Ground-* oder im Gesprächsvorfeld geäußerten Annahme widerspricht und damit als funktionale Klammer die Sequenz zur Bearbeitung eines Dissens eröffnet, vgl.

1. °h JEDer FÜNfTe DEUTsche sETzt nAch einer STUdie der geSELLschaft für konSUMforschung inZWischen auf (.) homäopaTHIE; °h (-) mEhr als SIEBzig proZENT der BUNDesbürger NUTZen nAch einer ALLensbach STUdie (-) ARZneien aus dem naTURheil MITtelbereich. °h (-) und **VIEle patiENTn; die** GEHn: gAr nIcht mehr zUm Arzt. SONdern zu einem der Etwa (.) ZWAnzig TAUsend HEILpraktiker in DEUTSCHland; °h (-) AUch wEIL die sich Oft mEhr ZEIT NEHmen; für ihre patiENTn. sO Ihr rUF. (HP. 5 -8)
2. (-) das: hÄngt Davon ab; (.) Ab sie: vernÜNfTige und KLUGe LEUte sInd; °h (--) Oder Ob sie vOm karriEre geDANKen geTRIEben sInd. (.) **die ERSTeren** **die** SUchn: MU:ße: (-) LESen (.) BAdn (-) LIEBn; (.) was immer sie tUn; °h (--) und die ANderEn NEHmen Akten mit:. und HAben ihre SMARTphOnes und nOch den LAPtop daBEI. °h (--) und dAs sInd die LEUTE dIE: äh IRgendWANN (.) AUch HILfe brAUchen. (SKD. 11 - 15)
3. (-) die bisHErige REgelung- die beSAGt; der nur wer sich be!WUSST! für EInen AUSweis entSCHEIDet; bei dEm DÜRfen auch orGANE entNOMmn wErDn. Es seien denn **die ANgeHÖRigen die** STIMmen dAnn NACH dem tOd vielleIcht nOch ZU; °h (-) es passiERT wie sie SAGen viel zu SELtn; °h (-) WELche reFORM VORSchläge LIEGen jEtzt auf dem TISCH; (OS. 24 - 29)

AIK fungieren als Mittel zur Stärkung des Involvierungspotenzials für den Adressaten und zu seiner Integration durch Reperspektivierung und Intensivierung der Betroffenheit. AIK erweist sich als implizite Adressierung, mit der eine gleiche interaktive und evaluative Orientierung in der Argumentation gesichert werden, auf deren Basis eine Wende, Korrektur, Kritik, Gegenargumentation oder Bearbeitung einer Inkonsistenz sowie eine (unerwünschte) Obligation beruht oder ein (impliziter) Appell. Die von AIK regierte Sequenz gilt als epistemisch und zugleich als eine von den Erwartungen aus dem Gesprächsvorfeld oder der präsuppositiven Basis abweichende Annahme, mit der widersprochen wird. Besonders

vertreten sind diese AIK in den einleitenden Phasen des Gesprächs in den phatischen und mehrfachadressierenden Funktionen sowie in bilanzierend-abschließenden und beratenden Phasen mit direkt appellativen und persuasiven Funktionen, aber auch in den argumentativen Schlüsselphasen im Gesprächskern, wo der 2KK-Adressat in der Rolle des Nutznießers oder *Agens* in den argumentativen Gang integriert wird und zum impliziten Gegenargumentieren instrumentalisiert wird.

Wichtige Verwendungszusammenhänge dieser AIK sind nachdrückliche Einführungen neuer, prominenter Akteure mit dem Identitätspotenzial für den 2KK, die Zuweisung der unbelebten/abstrakten Instanzen die *Agens*-Rolle bzw. als *Agens*-Kaschierstrategie. Eine frequente Verwendung ist im Kontext einer interaktiven Repositionierung durch Reperspektivierung und Annahme einer anderen Diskurstimme zum Widersprechen, Gegenargumentieren und Abbau einer negativ wertenden Unterstellung und Obligation aus dem vorherigen Turn, wie im folgenden Beispiel

4. M: (--) dAs geSUNDheitswesn; dAs kAnn mAn SAGn; ist auf die SCHULmedizin fokusSIert.; (-) Aber LIEcht das proBLEM nIcht AUch an den HEIL praktikern SELbst. IHre BRANche ist AUch ZIEmlIch zer!FA!sert; wEnn ichs mAAl sO SAGn dArf. es gibt KEIne REgel AUSbildung; VIEle (-) °h der ZWANzig TAUsend HEILpraktiker; die es in DEUTSCHland gIbt. MACHen dAs nIcht HAUPTberuflich; °h (-) MÜSsen sie nIcht dAnn (.) AUch nOch ihre HAUSAufgaben MACHn; und ein BISSchen mEhr An EINheitlichen STANDards ARbeitn?

I: °h (-) Also wir, die vier GROßen verBÄNde;; (--) °h äh !HABN! natÜrlich ein: ein HAYland STANDard; wir HABn ein: (sog) den sogenanNtn de:de:ha: STANda:rd. °h (-) dEn: wir HABn beSTIMMte AUSbildungs!RICHT!linien die: sie erFÜLlen MÜSsn; und die SCHULn die die: kolLEgn AUSbildn; die: hAbn: (-) gANz STRENge kriTERien. °h (--) die: ähm (-) die erFÜLLn MÜSsn. °h (-) die MÜSsn kollegIALE FACH überPRÜFung über sich erGEHN LAssn. Also die: LAUfn dUrCh schOn ein GANzes (.) äh:: STARKes NETZ; (...) (HP. 55 - 65)

Das AIK *die SCHULn die die: kolLEgn AUSbildn; die:* initiiert im vorliegenden Beispiel eine argumentativ wichtige Reperspektivierung: Es unterstreicht Epistemizität und Konsensorientierung und indiziert den Ausstieg aus dem Modus der Rechtfertigung bzw. indiziert einen Wechsel des Handlungsmusters (aus der Rechtfertigung in die Gegenargumentation) und ermöglicht eine interaktiv wichtige Repositionierung. Das AIK untermauert, legitimiert, bekräftigt und kaschiert zugleich die Sprechhandlung des Gegenargumentierens, entspannt die Dissenspotenziale, ändert die interaktive Modalität und hebt die Konsensorientierung hervor, verschiebt zugleich die Verarbeitung der Inkonsistenz oder

negativ wertender Unterstellungen auf die Ebene des Wissensabgleichs und der Reparatur der Präsupposition. Das AIK stärkt kraft ihrer Epistemizität und Faktizität mehrfache Korrekturaktivitäten, einerseits die Korrektur des Präsupponierten (als Reparatur des *Common Grounds* und Präsuppositionen, die als Basis der aufgestellten Obligation aus dem vorherigen *Turn* gelten) und des illokutiv und argumentativ Projizierten (als Reparatur der erwarteten Sprechhandlungsmodus der Rechtfertigung) und andererseits des evaluativ Unterstellten (als Reparatur der negativen und subjektiven Evaluatuation durch den Umstieg in die objektive, neutrale faktische Darstellung); es fungiert zugleich als eine interaktive Korrektur, mit der sich der Sprecher von der interaktiven Erwartung und der zugeteilten Rolle konsensorientiert durch eine epistemisch-objektivierende und distanzierende Reperspektivierung befreit, gegenargumentiert und interaktiv neupositioniert und eine Transformation im sprachlichen und interaktiven Handlungsmuster vornimmt und auf der metakommunikativen Ebene eine Revision der Aushandlungsprinzipien vornimmt. Diese mehrdimensionale korrektive Sprechhandlung hat nicht nur *Turn*-interne und lokale argumentative, strukturierende Relevanz und auch nicht nur einen wichtigen Bezug zum vorherigen *Turn* sondern wichtige proaktive und Funktionen auf der Diskursebene, unter anderem durch die Beeinflussung der Mechanismen der Gesprächssteuerung, der Relevanz- und Regelung der interaktiven Modalität. Die prozessuale Semantik der AIK, die hier zum Ausdruck kommt und auch in anderen Realisierungen konstant bleibt, ist: die Ankündigung der argumentativen Verarbeitung einer Inkonsistenz oder eines Dissens, des Eingehens auf eine evaluative Unterstellung oder illokutive Erwartung und ihre Korrektur sowie Revision des präsuppositiven Basis und „Maskierung“ der Korrektur als Wissensabgleich, die Indizierung des Ausstiegs aus dem bzw. die Transformation des Handlungsmusters, die Indizierung der interaktiv relevanten Reperspektivierung und Neupositionierung, bzw. als Marker einer diskursfunktionalen Wende.

AIK als gesichtswahrende Mitigators negativer Adressierungen

Eingesetzt werden AIK im Falle negativer Wertung mit einem hohen Identifikationspotenzial für den Rezipienten, wo sie eine gesichtswahrende und entlastende Funktion haben: Die Desintegration des *Agens* und seine Unterspezifiziertheit dienen zur Milderung der kritischen Potenziale sowie negativen Adressierungen und zur Wahrung der Distanz für den Rezipienten, aber zugleich verstärken die illokutive Kraft von appellativen, warnenden, kritischen oder beratenden Sprechhandlungen, wo sie meist vorkommen und meinungsbildend als Appell zur Selbstkorrektur eingesetzt werden, vgl. einige Beispiele

5. °h (--)MENSchen die dAs AUFGEBen und aus!SCHLIEßlich an karriERE DENkn; die mit: (.) FÜNfund ZWANnzig promoVIERT sEIn MÜSSn; mit All den proBLEmen die wir HEUTE !KEN!en, °h (--) die vIEle SPRACHen SPRECHen WOLLen; die JEder ZEIT fleXIBel sInd; zu GÜNstiger konditiON Arbeiten WELTweit EINsetzbar; °h (--) SOLche LEUTE sInd kandidATn (-) für den psychiATER der ZUKunft. (SKD. 61-64)
6. (---) jA:, ALSo: (.) äh ich ich GEHe Eben nOch ein schrItt WEITer, (-) ich mEIne sIE äh MÜSSen sich jA MEINungen BILdn. (-) und: (-) äh (--) es gibt MENsChen dIE: (--) PASsen sich JEweils an an die erWARTungen. (-) äh (-) üb überNEHmen dAs wAs autoriTÄTen geSAGt (.) HABn und Anderes. °h (--) in DEM SINne sind sIE: schOn DANN UNverANTwortlich; (.) wenn sie nOch gAr nIcht geHANDelt hAbn. (V. 42 - 46)

Da diese AIK meist als Ausdruck der Aufrechterhaltung von Höflichkeitsstandards erkannt werden, wirken sie außerdem als *Image-Promoter*, dienen anhand der Sicherung einer objektivierenden Distanz und generalisierenden Unbestimmtheit zur Motivierung des Rezipienten zur Überprüfung von evaluativen Standards, fungieren als Aufmacher einer distanzierend-externalisierenden, problematisierend-moralisierenden und appellativen Sprechhandlungsmodus, wo das Gesicht des Adressaten geschützt und zugleich zur Meinungsbildung angeregt wird.

2) AIK als Operatoren auf der Ebene der thematischen Struktur und Progression

Diese AIK fungieren als *Ear-Catcher* (Göpfert/Ruß-Mohl 2000: 145), die dank der Stärkung der rezeptiven Aufmerksamkeit und Motivation zur Hervorhebung von positiven Konsequenzen für den Zuhörer und zur thematischen Strukturierung und Regelung der thematischen Progression an diskursiven Schaltstellen dienen. Charakteristisch für diese AIK sind: der *Frame-Aufmacher*- und *Common-Ground*-Status, die thematische Progressivität sowie die reichen pragmatische Mehrwerte. Positioniert an wichtigen Schaltstellen im Diskurs signalisieren sie einen thematischen Wechsel oder eine Änderung des Vertextungsmusters sowie einen Wechsel auf der Ebene des Handlungsmusters. AIK ermöglichen die Trennung der Schritte (1) *Topikeinführung*, (2) *semantische Repositionierung bzw. Änderung des Status des Topiks im GWM* (meist seine Revision, *Reframing* oder Bearbeitung von Inkonsistenzen) sowie die Separation auf der illokutiven Ebene in den Schritt der faktisch-objektiven (1) *Assertion/Narration*, (2) *der (Gegen-)Argumentation/Aufforderung/Evaluation/Korrektur einer Unterstellung oder antizipierten Meinungsverschiedenheit*. Bei der Einführung neuer Topiks indizieren AIK zugleich ihre Revisions- und Reaktualisierungsnotwendigkeit bzw.

markieren sie als aushandlungs-/korrekturbedürftig. Dieses funktionale *Cluster* lässt sich weiter wie folgt unterteilen:

- **AIK als *Frame-Aufmacher* und *Script-Evokatoren***

Diese AIK dienen zur prägnanten Eröffnung von zentralen Gesprächs*frames*, können auch – kraft ihrer prosodischen Semantik oder konnotativen Werte – zusätzliche pragmatische Mehrwerte tragen, wichtig für die Aktivierung zentraler Handlungsmuster. So wird im folgenden Beispiel mit dem AIK *!PISA:!? das* neben der thematischen und Eröffnung des zentralen *Frames* ein relativierend-kritisierender und argumentativ-skeptizierender Sprechhandlungsmodus – anhand der prosodischen Semantik und Aktivierung lexikalischer *Trigger* für pragmatische Inferenzprozesse – angekündigt; genauso signalisiert das AIK, dass der aktivierte *Frame* im Folgenden argumentativ verarbeitet und revidiert wird, bzw. die prozessuale Semantik der AIK markiert es als korrektur- bzw. aushandlungsbedürftig, vgl.

7. **!PISA:!? das** ist dEr: WELTweit Umfangreichste und verMUTlich AUSSage KRÄFTtigste internatioNAlE BILdungsvergleich. °h (-) für die neue STUdie MUSsten ALlein in DEUTSCHland knApp FÜNf TAUsend FÜNfzehn JÄHrige SCHÜler °h (-) ihr WISSen aufden PRÜFstand STEllen. ihre: LEsefÄhigkeiten wÜrden EBENso geTESTet °h (-) wie dAS TEXTverständnis oder MAthe. (PI.2-4)

Neben den statischen *Frame-Aufmachern* kommen oft dynamische oder *Script-Evokatoren* vor, die vertraute Situationen als *Scripts* aus dem Alltag evozieren, die für unterschiedliche Rezipientenprofile mehrfachadressierend unterschiedliche Anwendungs-/Zielbereiche aktivieren, und somit das *Recipient Design* aus der *Bottom-Up*-Perspektive involvieren, die Einleitung des Topiks induktiv vorbereiten und in konstruktionsbildenden Schritten diverse Rezipientenprofile auf der Wissensenebene, perspektivisch und evaluativ vereinheitlichen. Sie erscheinen in erster Linie als Inszenierungen der Ziele, Motive, Absichten und Wünsche, die vertraute Einstellungen und evaluative Standards, Erfahrungen, Rollen und Kommunikationsmodi aus dem Nähebereich evozieren, aus der sich die Profilierung des Adressaten als *Beneficiary*, seine *Wir*-Identität und aktuelle Diskurs-Rolle ergeben. Gleichzeitig wird aber das vertraute *Script* als inkonsistent und reperaturbedürftig markiert sowie durch die topologische Separation eine Distanz dazu aufgebaut, sodass eine korrektive, gegenargumentative Sprechhandlung im Anschluss effektiver, gesichtswahrender und mit mehr perusativen Potenzialen erfolgen, vgl.

8. (.) ABnehm.; (-) RAUchen AUFhörn; (-) !KEIN! STREIT mEhr in der famILIE; bessere LAUNE am MORgn; (-) mehr SPORT TREbn. (--) dAs sind sO: klasSIsche VORsätze; (.) ZIELE:, °h (-) die man sich stEckt. (-) sEhr Oft klAppts (-) dAnn: (.) KURZ (.) ganz GU:T: und Oft fÄllt an dAnn dOch wieder zuRÜck in ALte veHALTensmuster; °h (-) die: man EIgentlich (-) ÄNDern WOLLte. °h (--) ABhilfe verSPREchn: (-) jede MENge LEbensbeRATungs BÜCH:er, (.) und EIN nEUes stEht in den LÄDen jEtzt; (TW. 2 - 5)

In den meisten Fällen (s.B. 8) wird in der Eröffnungssequenz die Semantik der Finalität genutzt, um durch die Hervorhebung des gemeinsamen Zieles und der Konsequenz den Adressaten in der *Beneficiary*-Rolle zu profilieren oder in der *Agens*-Rolle zu involvieren; das aktivierte *Frame* wird als reparaturbedürftig markiert und durch die topologische Separation eine kritisch-skeptische Distanz aufgebaut, die eine gegen-argumentative, Inkonsistenz aufdeckende oder zur Revision appellierende Sprechhandlung vorbereitet und legitimiert.

Das kommt auch im folgenden Beispiel deutlich zum Ausdruck, da die Proposition der AIK *Arbeit neu denken* vor der *Turn*-Abgabe relativiert, als korrekturbedürftig, widersprüchlich, inkonsistent und argumentativ zu bekräftigen markiert wird bzw. ein (gegen-)argumentatives Handlungsmuster projiziert wird, mit dem eine Diskussion zwischen dem 2KK-Adressaten und dem Interviewten eingeleitet wird, in dem die Inkonsistenz und der implizite Widerspruch als symmetrisch argumentativ (und nicht asymmetrisch explikativ) zu verarbeiten wäre, vgl.

9. (--) ARbeit nEU DENkn. daRUM beMÜhen sich zur zEIt WISSenschaftler verSCHIEdener natiONen am JEnaer ZENtrum für interdisziplinÄre geSELLschafts FORschung (-). nOch bis MORgen diskuTIERen sie geMEINsam mit geWERKschafts verTREtern; (.) °h ARbeitgebern und poLItikern ÜBer dE:n WANdl der ARbeitswelt und ihre heRAUSforderungen. (.) °h im VORfeld der sendung habe ich mit dem soziologen professor klaus dörre telefoniert- °h SPRecher des zentrums für interdisziplinäre gesellschaftsforschung an der universität jena. °h herr professor dörre, WARUM muss denn überhaupt arbeit neu gedacht werden?(AND. 1-6)

- AIK als **Topik-Promoter**

Diese AIK führen diskursneue Topiks ein – relevant für die aktuelle Gesprächsphase – und erscheinen *Turn*-intern an Schaltstellen zwischen wissensbereitstellenden und problemfokussierenden Gesprächsphasen. Sie haben einen engeren Skopus und sind für das Gesprächs-*frame* weniger zentral als vorher genannte AIK-Profile und sind genauso neutraler bzw. weniger pragmatisch angereichert mit zusätzlichen *Triggern*, die implizite Sprechakte, Evaluationen oder Analogien aktivieren. Sie sind aber genauso Propositionen, die als

reparaturbedürftig, als gegen die *Common-Ground*-Erwartung markiert werden, bzw. als widersprüchlich und aushandlungsbedürftig, deren argumentative Verabrietung angekündigt wird. Ihre Faktizitätsdimension wird als konversationelle Legitimierung eines kritisch-skeptischen und gegenargumentativen Sprechhandlungsmodus genutzt. In diesem Kontext sind sie nicht nur thematisch rahmend, projektiv und strukturierend, sondern fungieren als Legitimierungen und Projektoren von korrektiven, kritisierend-skeptizierenden und (gegen-)argumentativen Sprechhandlungen, die bestimmte *Common-Ground*-Annahmen revidieren, vgl.

10. (-) °h (-) MÖGLicherWEIse kann man sich bALD nicht mehr so EINFach herUM: MOgeln; um eine: perSÖNliche ent!SCHEI!dung in Sachen ORGAN spende, dEnn **das transplantatiONs geSETZ °h (-) dAs** soll noch in dIEsem JAhr geÄNDert wERden; und: !DANN! würde sich für uns (.) EINiges ÄNDern. (---) ZUGeschaltet ist christian !FAUL! aus unserem BERliner HAUPTstadt STUdio. Herr faul; warum sind dEnn grAde JETZT so viele poLItiker daFÜR; DAS beSTEhende geSETZT zu ÄNDern; (OS. 7 -15)
11. **(-) die bisHERige REgelung- die** besAGt; der nur wer sich be!WUSST! für EINen AUSweis entSCHEIDet; bei dEm DÜRfen auch orGANE entNOMmn wERdn. Es seien denn die ANgeHÖRigen die STIMmen dAnn NACH dem tOd vielleIcht nOch ZU; °h (-) es passIert wie sie SAGen viel zu SELtn; °h (-) WELche reFORM VORschräge LIEGen denn jEtzt auf dem TISCH; (OS. 24 - 29)

Dies kommt deutlich in vorliegenden Beispielen zum Ausdruck (s.B.10,11), in denen im Anschluss an die faktisch-objektivierende, epistemisch-assertive AIKs *die bisHERige REgelung- die* und *das transplantatiONs geSETZ °h (-) dAs* skeptisch-kritische, implizit negativ wertende, Dissens andeutende und Korrekturbedürftigkeit indizierende Sequenzen vorkommen, mit denen eine argumentative Obligation aufgestellt wird bzw. zur argumentativen Verarbeitung der Inkonsistenz oder evaluativen Dissens aufgebaut wird und somit die meinungsbildenden Potenziale in der Antwortsequenz intensiviert werden. AIK zeigen sich nicht nur als die Reparaturbedürftigkeit signalisierende *Topik-Promoter* sondern als Aufmacher eines gegenargumentativen Sprechhandlungsmodus, bzw. als eine diskursfunktionale Klammer, mit der neben der thematischen Eröffnung anhand Indizierung eines reparaturbedürftigen *Topiks* ein (gegen-)argumentatives Handlungsmuster projiziert wird.

- **AIK als Sensationalismen** sowie *zur Bearbeitung einer reparaturbedürftigen Frame-Inkonsistenz*

Diese AIK fungieren genauso als *Topik*-Promoter, indem sie ein (meist inferenzgeleitetes) *Topik* aus dem Gesprächsvorfeld aufgreifen und in der thematischen Progressivität aufwerten, aber im Gegensatz zu der vorherigen AIK-Gruppe oder einer einfachen Rethematisierung kommt es zu seiner sensationalisierenden, funktionalen Umdeutung: AIK kondensieren das vorher Besprochene, analogisieren oder rekontextualisieren und werten es als *Topik* auf, relativieren es aber zugleich und explizieren seine Revisionsnotwendigkeit, indem sie es durch Ausweitung, Erprobung oder Analogie als widersprüchlich, unwahrscheinlich oder nicht realisierbar verkünden, bzw. in der Epistemizität einschränken und als unvereinbar mit der präsuppositiven Basis infrage stellen; aktiviert werden in diesem Fall Sensationalisierungsmuster, sodass der Gesprächspartner provoziert und zur Gegenargumentation angeregt wird, denn nach der Einführung des *Topiks* werden direkt Skepsis, Zweifel, Überraschung und Nicht-Einverständnis geäußert, mit denen widersprochen und zur Gegenargumentation und Begründung oder zur Revision des GWMs appelliert wird, vgl.

12. M: (-) die !VOLL!ständige ent!SCHLÜ:SSUNG MEINES geNETischen Codes,
 (-) Ist **das** MÖGLICH? (.) kANN **das** JEder MACHn lASSn, (.) Oder Ist **das**
 ein LUXUS für millionÄre. (MG. 60-61)
13. M: °h (-) mit Ihm hAb ich (.) VORhin schOn dARÜber gesPROCHn; wie der
 MENsch vOr der industrialISIerung°h (-) Übe:r SEIne UMwelt geDACHt
 hAt. (-) TROTZdem WOLlen wIr jEtzt Auch nOch ein BLICK in die ZUKunft
 WERfn. hErr MAULshagn. °h (-) eine WELT Ohne !Ö!l; (.) wie WÜRdn sie
 sich **das** dEnn VORstelln. (UZ. 70 - 72)

Aktiviert wird in den vorliegenden Beispielen – kraft der reichen pragmatischen Mehrwerte der prosodischen Semantik der AIK sowie der distanziert-skeptizierenden Verwendung der Anapher *das*, die einerseits eine Akzeptanz und andererseits eine Transposition des *Topiks* markiert bzw. eine pragmatische Inferenz und kritische Distanz zu dem Diskursreferenten *triggert* – die Semantik der Irrealität, Skepsis und der Hinterfragung der Grenzen des Möglichen, Gewünschten und Befürchteten sowie des Nichteinverständnisses und einer kritisch-distanzierten Relativierung, sodass das *Topik* – wie bisher im GWM etabliert – als korrekturbedürftig aufgezeigt, relativiert wird und mehr argumentative Überzeugungsarbeit und in Relation mit dem *Common Ground* verlangt; das AIK erweist sich als impliziter Träger stereotyper Sprechakte, der kommende Sprechhandlungen (Skepsis, Kritik, Widerspruch und Appell zur Revision) auf eine besondere Art umrahmt, vorbereitet und legitimiert und

argumentative Muster projiziert; es kommt außerdem zu einer pragmatischen Umkehrung, denn das AIK erweist sich als pragmatisch mehr geladen als die Skopuseinheit und in der Aufstellung der Obligation zum Argumentieren stärker projektiv. Das AIK wirkt an sich als *Trigger* zur Selbstkorrektur und selbstständigen Reaktualisierung des GWMs. Das AIK signalisiert gleichzeitig eine interaktive Schaltstelle, bzw. eine interaktive Repositionierung mit der Relevanz auf der Makroebene im Sinne der Nähe und intensivierten Symmetrie.

Genutzt werden im Kontext der Sensationalisierung anhand von AIK oft Parallelismen bzw. Sets zweier ähnlich aufgebauten Strukturen mit Vorvorfeldkonstruktionen, vgl.

14. Am mikroFO:N (.) THOMAS MAYERhöfer. ich beGRÜße sIE: zU: (.) sozuSAGn. beMERKungen zur DEUTschen SPRA:che. °h (---) dAss die JUgend sIch nIcht für poliTIK intresSIERT; das beKLAGn wI:r sEI:t DREIßig !JAH!rn. ETwa: (-) sEIt die empÖrung über die NACHrüstung (-) der Angst vOr AIdS wIch. °h (--) dAs ist nIchts !NEU!es und Wäre auch kein THE:ma für !SO!zu SAGn. (-) DASS Aber die JUgend (-) die poliTIK nIcht mEhr ver!STEH!t; (--) und zwA:r gAnz EINFach; (-) weil sie mit DERen SP!RA!che: (.) nIcht zURECHT KOMmt. °h (--) dAs hAt jEtzt EIne groÖ ANgelegte STUdie im AUftrag dEr FRIEDrich Ebert STIFTung erGEBn; und dAs ist SEHR WOHL ein THEma für diese SENDung. (SP. 2 - 8)

Strukturelle Parallelismen minimieren die Verarbeitungskosten und haben einen wichtigen pragmatischen Mehrwert, indem sie mit einer aufsteigenden Progression und einem Kulminations- und Wendepunkt den sensationalisierenden Wert bei der Eröffnung neuer Topiks zusätzlich stärken. Wichtig ist es hervorzuheben, dass die als AIK realisierte Proposition immer einen hoch epistemischen Status hat, aber gleichzeitig als widersprüchlich, inkonsistent mit dem *Common Ground* und reparaturbedürftig markiert wird und argumentative Sprechhandlungen zur Bearbeitung dieser Inkonsistenz und in Zusammenhang mit den evaluativen Werten projiziert, legitimiert und für meinungsbildende Handlungen vorbereitet, indem sie den Adressaten (durch die Explizierung innerer Inferenzprozesse) direkt zur Sprache bringt oder anspricht und in den argumentativen Gang involviert.

B. Prototypische Funktionen der AIK in den abschließenden Gesprächsphasen sowie in den beratenden und appellierenden Sequenzen

Den Hauptfunktionen der *Closing*-Phase gemäß profilieren sich AIK in diesen als Indikatoren der generalisierenden Bilanzierung, komprimierten Schlussfolgerung und Aktualisierung des GWMs. Die prominenten funktionalen Profile werden im Folgenden näher erläutert.

1) AIK als *Indikatoren der pointierend-generalisierenden Bilanzierung*

Diese AIK leiten die Sequenzen der Komprimierung, Bilanzierung, Schlussfolgerung ein und dienen zur appellierenden GWM-Aktualisierung – meist bei den im Gesprächsvorfeld als korrekturbedürftig diskutierten *Topiks* sowie bei jenen, wo der Sprecher eine Meinungsverschiedenheit antizipiert oder Notwendigkeit der persuasiven Arbeit zur Allignierung des *Common Grounds* sieht und nachträglich die Proposition als ausgehandelt und interaktiv korrigiert markiert. Sie fungieren auch als Appelle anhand Konsequenzen – relevant aus der Adressatenperspektive. Sie haben genauso einen handlungsanleitenden und auffordernden Charakter. Sie dienen darüber hinaus als diskursausleitende Konstrukte, die Anschlüsse für kommende Beiträge generieren, das GWM *reframen*, bzw. im Sinne der *Shaping*-Verfahren den Adressaten bei der Pointe-Ableitung und beim bilanzierenden Evaluieren unterstützen, aber auch durch die Bearbeitung der Reparaturbedürftigkeit wichtige argumentative Transfer für die Anschlusskommunikation sichern. Es handelt sich dabei meist um Propositionen, die im Gesprächsverlauf als korrekturbedürftig diskutiert wurden, sodass sich AIK als prägnante Revision einer falschen Erwartung und *Common-Ground*-Annahme und pointiert korrektive Aktualisierung des GWMs erweisen. Oft sind das auch Propositionen, die immer noch als korrekturbedürftig gelten und als nicht abgeschlossen bilanziert werden und zur Weiterverarbeitung auf den Adressaten übertragen werden. Genauso erfolgt dabei eine interaktive Repositionierung im Sinne einer adressierenden Reperspektivierung, Änderung der Diskurstimme – durch die Annahme der Adressatenperspektive zur Identifikation, vgl. folgendes Beispiel

15. (1) REgeln zu orGANspende. sie SOLLen h° reformIERT werd'n; woMÖglich muss sich dAnn bald JEder BÜRger zuMINdest EINmal im LEben ent!SCHEI!den ob er SPENder sein MÖCHte oder nicht; °h (-) Aber (.) die deTAILs; die: stehen nOch nicht fEst. Es war christian FAUL aus berLIN.DANke schön.
(OS. 104-107)

Im folgenden Beispiel 16 kommt außerdem Folgendes zum Ausdruck: Neben positiven Bilanzen mit einer anleitenden Bildungsfunktion sowie impliziten Korrekturfunktion in Bezug auf antizipierte Werte und Einstellungen des Adressaten wird mit dem AIK ein fiktives Dialogspiel eröffnet und ein zusätzliches Handlungsmuster als funktionaler „Import“ (im Sinne eines Frage-Antwort-Musters) mitaktiviert, wodurch der Adressat einerseits angeleitet wird, die Inhalte aus dem Interview zu rekapitulieren, zu internalisieren und in der Praxis umzusetzen und andererseits eingeladen wird, diese Problematik weiter zu diskutieren, da die Frageform des AIK eine Projektion für die Anschlusskommunikation eröffnet, die den Adressaten involviert und meinungsbildend-moralisierend eine Aufgabe zum Handeln erteilt, vgl.

16. (-) wie funktionIERt verANTwOrtung und wAs MÜSsen wir tU:n; daMIT wI:r in ZUKunft verANTwortungs beWUSste indivIduen erZIEHn. (-) daZU wAr dAs JULian NIda römeLI:N (-) proFESSor für philosoPHIE an der el:em:u: in MÜNchen. und er hat zum THEma °h (-) nOch ein KLEInes REclam bÜchen heRAUSgeGEbn. vIElen dAnk; (V. 101-104)

Diese AIK erscheinen genauso frequent im Anschluss an zu abstrakte, dispersive oder digressive Sequenzen, zur Sicherung des Verständnisses, Stärkung der bilanzierenden Ergebnisorientierung sowie zur Sicherung der Involviertheit des Adressaten (s.B. 17). AIK fungieren dabei oft als metakommunikative Korrektur, Revisionsmarker und als Appell an den Gesprächspartner, die Perspektive, die Relevanzstandards und die Ausdrucksweise des 2KKs zu berücksichtigen, sich mit mehr Alltags-/Adressatenbezug und weniger abschweifend und abstrakt zu äußern, vgl. *dieses ANführungszeichen in die LUft (-) MALen. dAs*

17. I: °h (---) MEDien spIElen natÜRlich in beZUG auf die:, distributIOn ähm von NEUerungen in der sprACHE; oder hier auch in der kommunikation. Eine ganz entscheidende ROLle. °h (--) in der REgel dA zerBREchen sich SPRACH wissenschaftler schon seit vIElen jAhren den kOpf daRÜber. es ist GANz gANz schwEr Wirklich den URsprung zu FINDen. DESwegen ist auch die FRage nach dem URsprung Oft °h (--) ähm (.) jA meTHodisch kAUm zu beANTwortn; Aber AUch nIcht sO die interesSANTe FRage.dENN dAs was SPRACHwirklichkeit wIrd.(-) BEI uns oder kommunikationSWIRKlichkeit; °h (-) hÄngt LETZten ENdes von dEn soziALEn GRUPpen Ab, (-) die sO ETwa:s zU IHrer (.) PRaxis MACHn.Die es akzeptIERn. und DESwegen ist EIgentlich EHer die FRage; in WELchen NETZwerken beGINnt sO wAs. (.) Und °h (--)DANN KOMmt es dRAUF An; WELches (.) soziALE prestIge; WELche soziALE ANerkennung diese NETZwerke hAbn.wENN die ANerkennung Och ist;(.) dAnn wERden sich die SACHen verBREItN. und eventuell auch °h (--) sich verDAUern.

M: (--) gANz kURz geSAGt.(-) *dieses ANführungszeichen in die LUft (-)* *MALen. dAs* kANn EINFach (-) COOL und schICK sein. (NK. 59 -81)

Es handelt sich dabei allerdings nicht nur um einfach rückwärtsgerichtete, komprimierend-bilanzierende Wiederholungen oder metakommunikative Revisionsmarker, sondern um feine thematische Bewegungen bzw. progressiv-projektive Sequenzen, die maskiert als *Inferenz-Check* zum Abgleich des Präsupponierten, Neuen und Inferierten vorwärtsgerichtet operieren: Indem die Ergebnisse der Verarbeitung aus der Rezipientenperspektive „filtriert“ dargestellt werden, initiieren sie einen Transfer der Gesprächsprogression auf die Ebene der Analogie und Evaluation und machen weitere begründend-explikative Handlungen erwartbar. Das AIK signalisiert auch einen Wendepunkt auf der Ebene des Handlungsmusters von dem Frage-Antwort- zu Frage-Antwort-Feedback/Evaluation-Weiterbearbeitung.

Auf der Gesprächsebene hat die Proposition des AIK hier auch einen korrektiven Selbstbezug, denn damit wird eine „falsche“ Präsupposition oder Erwartung des Sprechers als revidiert und aktualisiert markiert: Die AIK-Proposition *dieses ANführungs zeichen in die LUft (-) malen* wird evaluativ entlastet, im Gegensatz zu ihrer vorherigen Realisierung in der vorherigen *Quaestio*, wo der Moderator diese mit negativen Konnotationen und Präsuppositionen stark belastet hat und eine negative Erwartung aufgebaut hat. Das AIK signalisiert eine inszenierte Selbstkorrektur des Moderators in der Funktion der Korrektur des *Common Grounds* der Adressaten aus dem 2KK und ihren evaluativen Strukturen, bzw. indiziert eine Reaktualisierung und Repositionierung des Topiks im GWM und auf der evaluativen Ebene. Das AIK erweist sich somit als operative Prozedur im Wissensabgleichmodus, die eine korrektive Aktivität im Feld des Präsupponierten und im GWM indiziert, eine metakommunikative Fremdkorrektur sowie eine gesichtswahrende Korrektur einer antizipierten Meinungsverschiedenheit oder auf der Ebene der evaluativen Werte (hier auch im 2KK) ermöglicht, d.h. der Moderator signalisiert und führt die Korrektur im Rahmen des anvisierten Adressaten durch.

Verwandt mit dieser Realisierung sind auch AIK, die als *Diskurs-Transmitter* fungieren: AIK erscheinen in der bilanzierend-pointierenden, überleitenden Funktion nach der Unterbrechung des Interviews mit einem O-Ton oder anderen importierten Diskursen, mit denen neue, dynamisierende Impulse für die aktuelle Diskursprogression gewonnen werden, vgl. einige Beispiele

18. °h (--) hErr profESSor !WA!lter; wir HAbn gerAde geHÖrt; die sogeNANnten SPIEglneurone; die dafÜr SORgn. Dass wir empaTHIE: empFINdn. °h(-) die MÜSsen ERst aktiVIERT WERdn. °h(-) wIE funktioniERT dAs dEnn geNAU.
(EA. 7-8)

19. (-)wIE SPRAche UNse:re: WAHRnehmung beEINflusst.<<acc> dAs war ein BEItrag> vO:n MARKus ME:ne:r. (--)^{°h} bei uns zu gAst Ist proFESSor hAns ULich schmId. sprachWISSenschaftler an der universiTÄT in LEIPzig. ^{°h} (-) hErr proFESSor schmId. wIE Eben im BEItrag geHÖ:rt; ^{°h} (-) es HÄLT sIch HARTnäckig dAs geRÜCHT. die INUit HÄTtn eine GA:Nze: MENGe: beGRIFfe zum THEma schnEE. (DSE. 99 - 102)
20. um die: FRA:ge wie der MENsch mit der WELT um sich heRUM EIgentlich UMgeht; gEht es HEUte hIER in RAdio WISSn an diesem FREItag (.) VORmittag; ^{°h}(-) FRANZ MAULshagen ist UMwelt und KLIma histORiker am kultURwissenschaftlichen instiTUT in ESSn, ^{°h} (-) hErr MAULshagn, wIR hAbn jEtzt GRA:de geHÖrt; die UMwelt beWE:gung. ^{°h} (-) wie !WIR! sie: HEUte KENne:n; die entSTAND in den SIEBziger JAhrn. ^{°h} (-) Aber hEIßt das !WIRK!lich, dAss es ^{°h} (-) sO eine ausEINANder setzung mit der UMwelt !VOR!her in der geSCHICHte NIEmals geGEBn hat. (UZ. 2 - 6)

Als funktionale Apokoinu operieren diese AIK rückwärts- und vorwärtsgerichtet zwischen unterschiedlichen Diskursen, ihren thematischen Domänen und Handlungsmustern vermittelnd und somit Inferenzräume und funktionale Transfers koordinierend: AIK operieren rückwärtsgerichtet zur Komprimierung, Bilanzierung, Relevanzhervorhebung und vorwärtsgerichtet als Indikatoren einer Revisionsaktivität sowie zum *Reframing*, denn im Anschluss werden die als *Common Ground* integrierte Topiks relativiert und in ihrer Gültigkeit eingeschränkt oder als inkonsistent mit der präsuppositiven Basis erklärt oder es wird implizit eine antizipierte Meinungsverschiedenheit oder Dissens verarbeitet bzw. es wird ein Handlungsmuster zur argumentativen Verarbeitung auf der Relation des Neuen-Präsupponierten und ihrer evaluativen Strukturen eröffnet. Der Interviewte wird aufgefordert die aufgedeckte oder antizipierte Inkonsistenz zwischen dem Präsupponierten, dem Inferierten und Neuen abzubauen, bzw. zu argumentieren, revidieren und zu reaktualisieren. Diese AIK vermitteln ein- und ausleitend, an diskursiven Schaltstellen und markieren die Transposition der Gesprächsprogression auf eine andere Ebene und indizieren eine Wende im Sprechhandlungsmodus sowie eine Korrektur im GWM.

2) AIK als *metadiskursive Operatoren*

Darunter werden im vorliegenden Korpus gliedernde und strukturierende AIKs subsumiert, die (Fiehler 2012b: 39) in Zusammenhang mit der Regelung der Dis-/Kontinuität, der Abfolge und der Gegenüberstellung subsumiert werden. Sie dienen ein- und ausleitend zur metadiskursiven Einordnung nachfolgender Sequenzen sowie zum Perspektivenwechsel, zur Koordinierung der Stimmenpolyphonie und zu diversen Aktivitäten der funktionalen Disambiguierung, vgl.

21. M: °h (--) ich hab mich WIEder (.) LEIcht verNEIgt. hAben sie das geSPürt?
 I: °h (--) Ich KONnte es zUm einen ANnehm. nach Ihrer(-) ((lachen)) ERsten beGRÜßung; **zum Andern** (-) die LEIchte verzÖgerung der beGRÜßung nAch (.)den WORten VORher LÄSst natÜRlich ANnehmen; dAss dAnn IRgendETwas passIert. und man nImmt natÜRlich dAnn geNAU dAs An. (.) dass dAs passIert. was ÜBlicherwEise passIert. (NK. 16-19)

C. Prototypische Funktionen im Gesprächskern

1. Funktionale Profile in den wissensbereitstellenden Phasen

In den Horizontphasen des Gesprächs lassen sich (neben den vorher erwähnten) folgende funktionale Profile der AIK als funktional zentral beobachten: (1) ihre Funktionen für die Aktivitäten der Rethematisierung und (2) AIK als Inferenz-Operatoren. Diese werden im Folgenden näher dargestellt.

1) *AIK in den Funktionen der Rethematisierung*

In den Sequenzen der Reaktivierung von bekannten *Topiks* kommen diese AIK im Kontext der Verarbeitung einer Inkonsistenz oder Korrektur einer falschen Präsupposition oder Inferenz vor – bei der Analogisierung und den Versuchen der Integration neuer Propositionen in die Strukturen des *Common Grounds*. Mit dem AIK wird dabei prominent zur Fremdkorrektur rethematisiert (AIK fungieren dann als die Korrektur ankündigende *Reopener*) oder es wird transformiert bzw. *reframed* (AIK fungieren als *Reframer*). Eine weitere Gruppe sind AIK als Vorerwähntheitsmarker.

AIK fungieren einerseits als Bekanntheitsmarker und Indikatoren der Epistemizität und zur Plausibilisierung des *Topiks* sowie in der wichtigen strukturierend-gliedernden Funktion und als Konsens-Marker; andererseits zeigt sich hier ihre konversationelle Legitimierungsfunktion im Zusammenhang mit der Revision einer falschen Inferenz/Analogie, zur gesichtswahrenden Fremdkorrektur, zur korrektiven Aktualisierung des Präsupponierten, zur Reperspektivierung und Unterstützung der *Reframing*-Verfahren sowie bei der Transformation des Sprechhandlungsmusters und Befreiung von bestimmten interaktiven Obligationen, basiert auf Inferenz-/Analogieversuchen. Durch die Separation des *Topiks* im Vorvorfeld und seine distanzierend-objektivierende, neutralisierende Pronominalisierung in der Sequenz der korrektiven Handlung wird höflich, gesichtswahrend, implizit widersprochen und revidiert, vgl.

22. M: (-) dAs hEIßt; (.) in: DIESEr zEIT KÖNnten wir prognostiZIEren; w:ann uns der SONnenstUrm erREICht. und wir KÖNnten GEGENmaßnahmen treffen.

I: (-) JA, man hat (.) DORT (.) äh (-) ein paar STUNdn (-) ZEIT (-) zu reaGIEren. (--) diese ANderen erEIGnisse (-) da hat man im grunde eNOMmn KEINE zEIt; (-) der RÖNtgen blItz; (-) der ist in Acht (-) miNUTen (-) bei UNS, es ist JA ne elekTRO maGNETische STRAHLung; (---) u:nd die relatiVISTischen TEILchen die enerGIEreichen TEILchen KOMmen auc_äh kUrZ daNACH. (SO. 21 - 25)

In dem genannten Beispiel sind AIK *diese ANderen erEIGnisse (-) da* und *der RÖNtgen blItz; (-) der* funktionale Eröffnungsklammer bei der Rethematisierung von bekannten Topiks, deren *Common-Ground*-Status und die Legitimität der Analogisierungsversuche des Gesprächspartners damit hervorgehoben werden und eine wichtige thematische sowie Strukturierung auf der Sprechhandlungsebene vorgenommen wird. Zugleich wird aber mit dem AIK eine gesichtswahrende Revision bzw. Fremdkorrektur ermöglicht und die Revision als bezogen auf das Präsupponierte, Analogisierte und Inferierte markiert bzw. als korrektiver Wissensabgleich realisiert: Mit dem AIK werden Topiks als epistemisch, aber gleichzeitig korrekturbedürftig, inkonsistent mit der in dem vorherigen *Turn* geäußerten Vermutung markiert und zur gesichtswahrenden Korrektur auf der Ebene des Präsupponierten eingesetzt – ohne Korrektur der Prozesse des Analogisierens selbst. Das AIK ermöglicht es auch, dass der Sprecher gleichzeitig aus dem projizierten Handlungsmuster aussteigt und dies mit einer wissensabgleichenden Aktivität kaschiert. Die topologische Separation erfüllt eine illokutiv gliedernde Funktion: bestätigende, konsensorientierte und korrektiv-gegenargumentative Handlungen werden getrennt und das AIK fungiert als gesichtswahrender *Trigger* von pragmatischen Inferenzen, die folgende (meist implizite) Sprechakte als korrektiv und widersprechend markiert, aber deren kritischen Potenziale – als auf der präsuppositiven und Ebene des Wissensabgleichs angesiedelt – zugleich entspannt.

Ähnlich ist es im folgenden Beispiel 23:

23. M: (-) wO verLIErt dEnn °h° (-) die DEUtsche SPRAche aus Ihrer SIchT am MEIstn, bei der RECHTsschreibung? Wenn wir nicht mEhr richtig SCHREIBen; oder wenn wir die gramMATik verÄNDern; °h (-) Oder wenn wir solche !UN!wOrte kreIEren;

I: (-) Also (--) die DEUtsche SPRAche ist ein SO VIELschichtiges geBILde- dass ich °h (--) AUch DA (.) h° sEhr VORsichtig mit einem URteil bin; wO wAs verLORen gEht. Ich MEINE (--) JEde NORMverletzung; das ist ALLerDings ein h° schOn Eher ein GRUNdsatz; den die SPRAch wissenschaft °h (-) nicht !AUF!gestellt hat. sOndern beObachtet und beACHTet; °h (-) JEde NORM (.) verÄNDERung; JEder NORMverstoß. Wenn er MASSenhaft (.) passiErt; °h (-) der BILdet eine nEUe nOrm. (.)

kEIne SPRAche kOMmt Ohne nORM Aus.(-) und inSOfern bin ich dA ÄUßerst
VORsichtig; ob die dEUtsche SPRAche °h (-) WIRKlich verLIERT; °h (-)
wEnn SIch NORMen ÄNdern. (SN. 124 - 134)

Mit dem AIK *Jede NORM (.) verÄNDERung; JEder NORMverstÖß.* wird rethematisierend jene Proposition ausgerahmt, zu der der Sprecher im Folgenden eine Fremdkorrektur auf der Ebene des Präsupponierten und Inferierten vornimmt, dem Gesprächspartner widerspricht (wie Präsuppositionen *die deutsche Sprache verLIERT* und *solchen UNwOrten* neutralisiert), sich von ihrer negativ wertenden Unterstellung befreit und aus dem projizierten Handlungsmuster (Kritik, meinungsbildener Appell, Evaluation, Warnung) aussteigt. Die Realisierung als AIK markiert diese Fremdkorrektur als jene auf der Wissensebene, indiziert einen korrekturbedürftigen Wissensabgleich, mit dem der Ausstieg aus der meinungsbildenden oder appellativen Kritik und der Umstieg in eine (gegen)argumentative Explikation legitimiert wird, dem Gesprächspartner gesichtswahrend widersprochen wird und die Obligation aus dem vorherigen Turn suspendiert wird. Neben der Indizierung einer pragmatischen Korrektur auf der Ebene der evaluativen Haltung und der interaktiven Obligation legitimieren diese zugleich Wechsel des Handlungsmusters, bzw. ermöglichen seine Transformation – als eine faktizierende Gegenargumentation und im Sinne eines Sich-verständlich-machen-Verfahrens, wo eine konsensorientierte Selbstkorrektur inszeniert wird, um die unerwünschten Obligation zu entkräften und implizit zu widersprechen.

In den Moderatorenbeiträgen dienen solche AIK meist als *Reframer*, indem sie diskursbekannte Topiks anhand Transfer auf analoge *Frames* reaktivieren und dabei *reframen* bzw. umdeuten und neukontextualisieren sowie durch Rekontextualisierung zur Revision von Präsuppositionen, zum Perspektiven-Abgleich sowie zur Stärkung der Konsistenz im Gesprächs-*Frame* einsetzen oder einen mentalen Raum indizieren, in dem *Common-Ground*-Strukturen revidiert werden sollten und eine kritisch-distanzierte Haltung aufgebaut werden sollte, vgl. folgendes Beispiel

24. (---) wIr HABn zU beGINN unserer SENDung viel ÜBe:r °h (-) die
!KIND!heit geHÖrt; wie die: uns in UNserer PARTnerwahl beEINflusst;
diese: °h (-)ma:s!KIE:R!ung. dieses SCHA:MgeFÜhl. LERnen wIr dAs schOn
als KINde:r, (HA. 117 - 118)

AIK als Vorerwähntheitsmarker sind semantisch reduzierte und kommunikativ verfestigte Konstrukte, die als Indikatoren der Konsistenz auf der Diskursebene zur Diskursorganisation und zur Inhibierung der *Kohärenzkiller*-Effekte eingesetzt werden. Genauso dienen sie als

wichtige argumentative Operatoren, die als Relevanzverstärker, Evidenzmarker und Marker des *Common Grounds* in argumentativen Schlüsselphasen – bei der Schlussfolgerung, Evaluation, Anführung der Ausnahmebedingungen, beim impliziten Widersprechen und bei der Bearbeitung antizipierter Dissonanzen – wichtige Funktionen als argumentatives *Backing* erfüllen. Im vorliegenden Korpus kommen sie meist als konversationelle Legitimierung in den Sequenzen, mit denen widersprochen, fremdkorrigiert, eine Obligation suspendiert wird oder eine antizipierte Meinungsverschiedenheit bearbeitet wird, vgl. folgende Beispiele

25. dAs DÜRfTe AUCh nIcht (.) SEIN. **wie geSAGT** ich bin mir nIcht SO HUNdert proZENT SICHER; dass die DATen vOn FACEbook bei mir WIRKlich zu HUNdert proZENT geLÖSCHt wurden. (SI. 39-45)
26. °h (-) dAnn ist sie: (-) beSONdre probleMATik; dass sie Inhalte die hAlt Eben erSTELlt WERdn; °h HABn sich sEhr SCHNELL verBREITn KÖNnen. und dass es AUCh ein sEhr GROßes: PUBlikum ist; ähm dAs daVON MITbekommn (.) kAnn. °h (--) dAs hEIBt mAn WEIß tatsÄCHlich am ANfang auch GA:R nIcht; oder hAt nOch keine verMUTung; WER (.) HINter (.) diesen MOBBing ATtacken stEckt; **WIE geSAGT** MANCHmal kAnn es Eben AUCh UNbeabsichtigt pasSIern. (CM 45-49)

2) AIK als *Inferenz-Operatoren*

In diesem funktionalen Kontext erweisen sich AIK als Operatoren der interaktiv relevanten, diskursprogressiven Inferenz- und Analogieversuche: als Inferenz-Korrektive, als für kritische und gegenargumentative Sequenzen instrumentalisierte *Inferenz-Check-Verfahren* und als Träger der Inferenzen mit dem Selbstbezug. Diese funktionalen Profile werden im Folgenden näher beschrieben und veranschaulicht.

AIK als Inferenz-Korrektive eröffnen Sequenzen, in denen misslungene Inferenzen oder falsche Analogien aus dem vorherigen *Turn* korrigiert werden, manifest im Prozess der interaktiven Verarbeitung neuer Inhalte anhand Analogie-, Evaluations- und Versuchen der Integration in die Strukturen des *Common Grounds*: Mit dem AIK wird ein *Topik* aus dem vorherigen *Turn* übernommen, sein *Common-Ground-Status* indiziert sowie die Relevanz der Inferenz- und Analogisierungsversuche, aber die Sequenz der gesichtswahrenden Revision, Inferenz-Korrektur und Aktualisierung des GWMs eingeleitet. Durch die pragmatische Separation des *Topiks* und der korrektiven Handlung wird gesichtswahrend als Wissensabgleich zugleich eine interaktive Erwartung korrigiert, das GWM und die präsuppositive und evaluative Basis re-aktualisiert und die Insertion einer korrektiven Sequenz mit dem Inferenz- und präsuppositiven Bezug legitimiert, vgl.

27. M: (--) WELche ANDeren FOLgen hätten wir zu beFÜRCHten, dEnn das war ja nur dIEse °h (-) WOLke ELEKtrisch geLADner TEILchen; °h (-) WAS würde Etwa der RÖNTgen blITz AUS LÖSen.

I: den RÖNTgenblITz (.) der würd durch unsere atmoSPHÄRE daVOR sind wir geSCHÜTzt; (--) geFÄHRlich (.) sInd (-) Aber die hoch enerGETischen TEILchen; (--) denn DIE:: (.) KÖNnen: in: !RAUM!fahrtszEUgen große SCHÄden (.) ANrIchten. (SO. 34 -39)

Im vorliegenden Beispiel wird bei der *Turn*-Übernahme mit dem AIK *den RÖntgenblITz (.) der* eine Sequenz eröffnet, in der die falsche Analogie – geäußert in der vorherigen *Quaestio* in der skeptisch-warnenden Vermutung *WAS würde Etwa der RÖNTgen blITz AUS LÖsen* und *beFÜRCHten* – gesichtswahrend korrigiert, die präsuppositive Basis revidiert und das GWM aktualisiert bzw. ein fremdkorrektiver Wissensabgleich auf der Relation Präsupposition – Inferenz / Analogie – neue Inhalte vorgenommen. Der Gesprächspartner wird aber durch das AIK für diese Inferenz nicht sanktioniert, sondern sein Inferenz-Versuch wird konversationell aufgewertet und die Korrektur anhand AIK und inszenierte Selbstkorrekturen und Neutralisierungen in der Trägeräußerung (manifest in der Verdeckung des Raparans durch modale Erweiterung *durch unsere atmoSPHÄRE* und neutralisierend-objektivierende Pronominalisierung *daVOR*) gesichtswahrend vorgenommen. Gleichzeitig wird die illokutiv-evaluative Präsupposition (*Blitz als Gefahr und Drohung, Warnung*) revidiert, objektiv-distanzierend und evaluativ entspannt.

Darüber hinaus lassen sich im vorliegenden Korpus frequent jene AIK belegen, die als *Inferenz-Check-Verfahren* fungieren, „die Position bzw. wie der Beitrag vorher verdeutlichen, woran angeknüpft wird und auf welchem Verständnis des vorherigen *Turns* der [kommende] Beitrag aufgebaut wird“. (Deppermann 2012: 7). AIK dienen zur pointierten Explizierung und komprimierten Ableitung mancher vagen und impliziten Äußerungen oder des aufgrund der Aufrechterhaltung der Höflichkeitsstandards Verschwiegenen, indem sie Inferenz-basiert bestimmte Aspekte als Schlussfolgerung des Gesprächspartners klarer auf den Punkt bringen und als epistemisch ins GWM integrieren. Die von der AIK eingeleitete Sequenz hat dabei eine verständnissichernde, komprimierend-bilanzierende und Inferenz-unterstützende, aber zugleich eine projektive Funktion als funktionale Klammer, die eine relativierend-korrektive, gegenargumentative und kritische Sequenz einleitet, legitimiert und vorbereitet: AIK erweisen sich – wie im folgenden Beispiel – als eine instrumentalisierte Inferenz für eine kritisch-problematisierende und widersprechende Sequenz im Anschluss, vgl.

28. I: u:n:d ich GLAUbe nicht; (--) dAss: wir dAs SCHAFFn (-) in die geSETZlichen KASSn (-) ZUGelassen zu WERdn; dA WERden schOn: (.) die äh: ÄRZtefunktionäre daFÜR SORgen dAss das nIcht KLAPpt. °h (---) Abe:r (-) ähm es WÄre SCHÖN, wENN die geSETZlichen KASSen naTÜRLich au:ch: äh EIne (-) alternaTIV verSicherung vielLEIcht für die: ge geSETZlichen verSicherten ANbieten: WÜRdn:; °h (--) die !DANN! AUch den HEILpraktikern in: ÜBer eine beSTIMmte: (.) beREIche beZAHln: (-) wie: jEtzt zum BEIspiel durch beSTIMmte theraPIE ARtn;die die ÄRzte so nIcht DURCHführn.

M: (--) dAs geSUNDheitswesn; dAs kAnn mAn SAGn; ist auf die SCHULmedizin fokusSIert; °h (-) Aber LIEcht das proBLEM nIcht AUch an den HEILpraktikern SELbst. IHre BRANche ist AUch ZIEmlIch zer!FA!sert; wENN ichs mA l so SAGn dArf. es gibt KEIne REgel AUsbildung; VIEle(-) °h der ZWANzig TAUsend HEILpraktiker; die es in DEUTSCHland gIbt. MACHen dAs nIcht HAUPTberuflich; (-) MÜSsen sie nIcht dAnn (.) AUch nOch ihre HAUSAufgaben MACHn; und ein BISSchen mEhr An EINheitlichen STANDards ARbeitn? (HP. 50 - 59)

Das AIK (--) dAs geSUNDheitswesn; dAs fungiert als ein verständnissicherndes *Inferenz-Check*, mit dem die implizite Äußerung aus dem vorherigen Turn aufgewertet, epistemisch gestärkt und als Schlussfolgerung inszeniert wird (*ist auf die SCHULmedizin fokusSIert*); damit wird eine Konsens-Grundlage gesichert – für restringierende, relativierende, kritische, konfrontativ auffordernde, direkt adressierende und auch *Face*-bedrohliche Sprechhandlungen in ihrem Anschluss, womit sich das AIK in seiner prozessualen Semantik als Ankündigung und Legitimierung eines korrektiv-relativierenden, widersprechenden Sprechhandlungsmodus, einer Revision im Präsupponierten und einer argumentativ wichtigen Reperspektivierung zur Gegenargumentation bestätigt. Die Realisierung als AIK markiert die Proposition als *Common Ground*, aber gleichzeitig als korrektur- und aushandlungsbedürftig und transponiert die Diskursprogression auf die Ebene der argumentativn Verarbeitung bzw. es kommt zur Transformation des Handlungsmusters, wo das AIK die zentrale Rolle in der Eröffnung des (gegen)argumentativen Musters erfüllt. AIK ermöglicht eine illokutive Verschiebung und Transformation des Sprechhandlungsmodus mit der Relevanz auf der Makroebene sowie eine wichtige interaktive Neupositionierung. Es zeigt sich erneut als eine funktionale Klammer, mit der ein Set korrektiv-widersprechender, relativierender und Gegenargumentation verlangender sowie wertender und auffordernder Spechhandlungen eröffnet, vorbereitet und legitimiert werden. Die interaktiv wichtige Funktion als *Inferenz-Check*-Verfahren wird zur konversationellen Legitimierung und Vorbereitung einer perspektivischen, interaktiven, funktionalen, argumentativen Wende mit

der Transposition der Diskursprogression auf die Ebene der (gegen-)argumentativen Auseinandersetzung mit den antizipierten, inferierten und präsupponierten Strukturen genutzt.

Die dritte hier beobachtete Kategorie sind die AIK als Inferenz-Operator mit dem Selbstbezug in der Funktion der Stärkung jener Proposition, wo eine Meinungsverschiedenheit, interaktive Sanktionierung oder argumentativ-evaluative Dissense antizipiert werden, bzw. wo der Sprecher durch die Unterstützung der Inferenz mit dem Selbstbezug proaktiv korrektiv handelt und mögliche Eingriffe inhibiert und selbstrevidiert, oder aber implizit einen Bezug zu vorherigen gegenargumentativen Sprechhandlungen herstellt. Der Sprecher bilanziert mit diesen AIK meist nach stark veranschaulichenden oder dispersiven Sequenzen und markiert mit dem AIK den Bezug zur Perspektive des Gesprächspartners sowie den Transfer in eine generalisierende Sequenz, mit der eine auf der Makroebene relevante, im Gesprächsvorfeld implizit konversationell sanktionierte, kritisierte oder als inkonsistent markierte Proposition abgesichert wird oder – von einer diskursiven Erfahrung dieser Art geleitet – inhibiert proaktiv Sanktionen, Korrekturen oder Vorwürfe der Inkonsistenz im Anschluss. Diese AIK kommen in den appellativ-beratenden bzw. bilanzierenden Sequenzen vor. Durch Hyperbetonung, besondere Pausenumrahmung und steigende Intonation wird der Effekt der summativ-konkludierenden Pointe sowie die Plausibilität der Inferenz zusätzlich verstärkt, vgl.

29. (-) AB und zU !SPRI!cht einer von denen EINen SATz; (-) und der ANDere MERkt. (---) Ah dER hAt ja MITgedacht. (--) der (.) TICKT JA geNAUso wie ich TICke:. °h (--) Aber dAs wAs im Öffentlichen LEben geSCHIEHT. (.) wAs in diesem navigatiONS gerÄT geSCHIEHT. °h (---) dA:: ist es: (.) VÖllig ANders. und (.) dA HÄTte ich gANz gAr mEhr: informatiONen. °h (-) und dieses !SCHAF!fen der SPRÄche dURch WELT; °h (-) DARum gehts mIr.(.) AUch in diesem bUch, °h (-) ich MÖCHte nIcht ALles nUr AUf mIch (.) !EIN!drIngen LASSn. wIE über das navigatiONS gerÄT. °h (-) SONdern ich MÖCHte die WELT (-) DURCH SPRÄche !MIT!gestalten HELfn. (SBW. 20 -25)
30. (-) jA. wEIl es EIN TEIL unsrer SELbst Ist. wEIl es EINE MENSCHliche SEite Ist; Aber wIR HABn versCHIEdne SEITen. wIR sInd mA:l der scheinRIE:se; und WIRkn nAch AUßn °h (--) sEhr kompetENT;(.) Und sEhr beGEHrenswert. (.) Und sEhr souveRÄN; Und dAnn Hab wIR WIEder UNSre SEItN. wO wIR °h (-) sEhr kleIN; und sEhr beDÜRftig; und sEhr ÄNGStlich sInd. °h (-) Und DIEses WECHselspie:l. dIES zu erLAUBn in einer inTIImn LIEbes beZIEHUNG. °h (-) das ist EIgentlich das zIE:l °h (-) vOn LIE:be:. (HA. 143 - 148)

Das Vorkommen der AIK (nach dem Muster „und dieses – dies/das/darum...“) in den schlussfolgernden, direkt adressierenden und appellativen Sequenzen erweist sich in vielen Interviews als ritualisierte den *Turn*-Abschluss vorbereitende, Inferenz-unterstützende

Klammer, mit der der Sprecher die Generalisierungsprozesse entlastet, wichtige Bezüge auf der Makroebene oder zum vorherigen *Turn* expliziert, die Pointe ableitet und appelliert oder eine im Gesprächsverlauf sanktionierte Proposition als korrigiert, ausgehandelt und konsistent markiert oder proaktiv Vorwürfe der Inplausibilität bzw. weitere argumentative Verarbeitung inhibiert und sich interaktiv neu und als dominant positioniert. Es handelt sich meist um Propositionen, die im Gesprächsvorfeld zusätzliche konversationelle Legitimierung verlangt haben und argumentativ ausgehandelt wurden oder bei denen der Sprecher eine potenzielle Meinungsverschiedenheit, Divergenz oder korrektive Versuche des Gesprächspartners antizipiert. Auch mit diesen Inferenzen – die lokal einen Selbstbezug, aber auf der Makroebene einen wichtigen korrektiven Fremdbezug, proaktiv oder retroaktiv haben – wird implizit widersprochen oder ein impliziter Vorwurf der Inkonsistenz abgebaut sowie persuasiver, appellativer und adressierend gehandelt.

2. Funktionale Profile in den problemfokussierenden Phasen

Zentral sind für diese Gesprächsphase jene funktionalen Profile von AIK, die (1) zu explizit korrektiven und Revisionshandlungen dienen oder (2) zur Optimierung der illokutiven und epistemischen Struktur des Skopus. Diese werden im Folgenden näher dargestellt.

1) AIK im Kontext diverser Revisions- und Korrekturhandlungen

Die Komponente der Indizierung einer Korrekturbedürftigkeit und Revision einer *Common-Ground*-Annahme, einer falschen Präsupposition, Inferenz oder Analogieversuche sowie auf der interaktiven, illokutiven und konversationellen Ebene wurde in allen bisher thematisierten funktionalen Profilen von AIK erkennbar. AIK haben sich als implizite Indikatoren der Korrektur-/Revisionsbedürftigkeit gezeigt – sowohl bei der Einführung neuer *Topiks*, Rethematisierung und pointiert bilanzierenden Schlussfolgerung als auch in Zusammenhang mit diversen Inferenz-/Analogietypen. Die funktionale Besonderheit und Distinktivität dieser AIK in zentralen Gesprächsphasen wird im Folgenden näher diskutiert und die Notwendigkeit ihrer separaten Betrachtung zeigen.

AIK in der *Korrektur der Präsupposition – bezogen auf den 2KK-Adressaten*

Diese AIK indizieren eine selbstkorrektive Sequenz mit dem Ziel der Revision von *Common-Ground*-Annahmen, falschen Analogien oder Inferenzen mit dem Bezug zum 2KK-Adressaten: So leitet das AIK *dIEser comPUter MENsch; der* im folgenden Beispiel (s. B. 31) eine Sequenz der pointiert bilanzierenden Selbstkorrektur des Moderators ein, die als Revision einer ursprünglich negativen Evaluation und einer zwecks Mehrfachadressierung inszeniert falschen Präsupposition (*ein Computerfreak braucht keine Sprache*) nach einer explikativen und korrektiven Sequenz des Interviewten erfolgt. Das AIK indiziert eine Distanzierung von der ursprünglichen Aussage, die Integration des Neuen in die Struktur des Präsupponierten, seine Anerkennung als hochepistemisch und Neutralisierung der negativen Wertung sowie eine meinungsbildende Reaktualisierung des GWMs, vgl.

31. M: °h (1) WIE vIEL SPRACHE BRAUchen wIr. (---) einem ALten !EHE!paar dAs sIch am FRÜHstückstisch (.) ANschweigt. °h (-) wIrd die ANtwort auf diese FRAge: (-) relaTIV (.) beSCHEIDn AUSfallen. °h (--) bEI einem JUNgen comPUter FREAK. dEr: mit seiner MAUS auf symBOle und KÄStchen KLickt. (.) AUch. (1.1) ANders bEI einem (.) dEr sEIn GELd daMIT verDIent; im RADio zU REdn; und (.) bei DENen die ein WORT proGRAMM (.) im RADio (.) ANhören. wOhl AUch. °h (1.4) WIE vIEL SPRACHE BRAUchn wIr; (-) ist der TITel eines bUchs; das vOr KURzem: bEI dEr: (.) berLIN univerSity prEss erSCHIEnen ist. und sEIn Autor °h (--) der literaTUR WISSenschaftler WOLFgang FRÜHwald ist uns jEtzt aus unserem STudio in AUGSburg ZUGeschaltet. (--) HALlo hErr proFESSor FRÜHwald. (...)

M: (-) mhm? °h (-) mIr wAr schOn KLAr bei diesem: (.) EIgentlich bEI bEIden BEIspieln. die ich geNANnt hAb. (.) für das EHEpaar gIlt SIcher; dass (.) AUch SCHWEIgen °h (-) ja kommunikaTION und daMIT (.) LETZtlich AUch SPRACHE is. und °h (---) **dIEser comPUter MENsch; der** wird naTÜrlich (.) AUch, wenn er auf dAs KÄStchen KLickt; dAnn LETZtlich WIEder auf eine !SPRA!chliche informaTION STößen. (SBW. 3 - 32)

Epistemisch verstärkt indiziert das AIK eine selbstkorrektive Reparatursequenz im Kontext des Wissensabgleichs auf der Relation des Präsupponierten und Inferierten und auf der evaluativen Ebene und schließt diese ratifizierend-korrektiv als funktionale Klammer ab. Das AIK hat gleichzeitig einen korrektiven Selbstbezug im 1KK und 2KK. Der Beitrag des Gesprächspartners, aus dem der revidierende Impuls kam, wird mit dem AIK nicht nur als korrektive Sprechhandlung ratifiziert, sondern zur Minimierung des fremdkorrektiven Eingriffs umgedeutet, indem das falsch Präsupponierte im Sinne eines Sich-verständlich-machen-Verfahrens selbstrevidiert wird bzw. der Dissens selbst gelöst wird und die vorherige Fremdkorrektur runtergestuft wird. Diese Strategie erfüllt in Bezug auf den 2KK eine

wichtige Funktion für das *Recipient-Designing*, unter anderem zum Schutz des Adressatengesichts und durch die Integration einer Pro- und einer Contra-Position zur Intensivierung der Mehrfachadressierungs- und gleichzeitig der Moderator-Adressat-Identitätspotenziale, wichtig für meinungsbildende Sequenzen durch konstruktionsbildende und Inferenzkontrollierende Eingriffe des Moderators.

Ähnlich ist es im folgenden Beispiel (s.B.32): Der Interviewte distanziert sich mit dem AIK *MAUStreiber das* von der potenziellen negativen Wertung und einer im Gesprächsvorfeld geäußerten Missbiligung, einer unterhaltend-ironisierenden Einstellung zu hier thematisierten Neuschöpfungen, von den Versuchen einer vereinfachend-karikierenden Analogisierung und potenziell negativen Adressierungen, bzw. korrigiert einerseits mit dem Selbstbezug und andererseits auf der Ebene der Perlokution und der evaluativen Haltung; das AIK indiziert genauso eine wichtige Wende in der Interaktionsmodalität und im Sprechhandlungsmodus, denn der Sprecher nimmt nach einem kurzen Rollenaustritt wieder die Perspektive des Experten an, vgl.

32. M: (--) haben sie dafür auch beispiele:, aus der jüngsten zeit?

I: (--) ja gut. aus der jüngsten zeit:, kommt natürlich sehr viel auch aus dem englischen. Nehmen wir den ganzen COMPUTERbereich; ne?

M: (--) also was ist dann zum beispiel ein maustREIBER?

I: (--) Also mAn KONnte sich SIcher vOr: ZWanzig DREIßig JAhrn nIx unter nem mAUs TREIBer VORstelln; Also mAn KANnte IRgendJEmanden. der die GÄNse durchs dOrf TREIBt. dAs wÄrn dAnn vielleIcht !GÄN!se TREIBer; °h (-) aha. (.) Abe:r ein mAUs TREIBer TREIBt keine MÄUse dURchs dOrf; SONdern MAUStreiber das is eine KLEIne SOFTwa:re; die es erMÖglicht. dAss die mAUs mit dE:m: (-) °h RESTlichen comPU:te:r (.) kommuniZIErt. Und das das GANze funktioNIert. dAs wÄr so_n BEIspiel aus der NEUzeit. wo!BEI! dA: natÜRlich schOn WIEder ein ENGLisches MÜster daHINtersteht; dAs wÄre NÄMlich MOUse DRIVER. (-) °h dAs WURde bloß eins zu eins ins DEUTsche: UMgesetzt. (DSE. 64-70)

AIK leitet eine inszeniert selbst- aber eigentlich korrektive Sequenz mit dem Fremdbezug, in der zum Zwecke der populärwissenschaftlichen Vermittlung als falsch inszenierte Analogien im Sinne eines Sich-verständlich-machen-Verfahrens gesichtswahrend selbstkorrigiert werden. Mit der topologischen Separation wird eine Distanz signalisiert und eine Korrektur als auf der präsuppositiven und Inferenzebene angesiedelt markiert. Das AIK hat zugleich eine wichtige metakommunikativ korrektive Funktion in Bezug auf den 1KK, denn korrigiert werden hier popularisierend vereinfachende und karigierende Analogisierungs- und Inferenzversuche des Moderators aus dem Vorfeld und es erfolgt eine Modulation der interaktiven

Modalität und im Rollenmanagement. Eine Selbstkorrektur wird zur impliziten Fremdkorrektur und im 2KK instrumentalisiert – und erfolgt auf der Ebene der Präsupposition, Inferenz und Analogie sowie falschen Implikaturen und evaluativen Einstellungen.

Belegt werden diese AIK in *Quaestios*, wenn inszenierend aus dem *Common Ground* heraus gewisse Vorannahmen, Analogisierungsversuche als inkonsistent zur Fremdkorrektur angeboten werden. Durch die topologische Separation wird die Notwendigkeit der Revision der präsuppositiven Basis indiziert, korrektiv-explikative und argumentative Sprechhandlungen projiziert, wobei der Gesprächspartner zur Mitberücksichtigung der Wissensabgleichsprozesse in einem für den 2KK-Adressaten symmetrischen und gesichtswahrenden Interaktionsmodus eingeladen wird. Anstatt asymmetrischer und explikativer Handlungsmuster wird dadurch eine symmetrisch argumentative Modalität etabliert, in der potenzielle Widersprüche in der Relation mit der präsuppositiven und inferenziellen Ebene des 2KK-Adressaten (gegen-)argumentativ zu verarbeiten wären. Das AIK wird also als funktionale Klammer zur Projizierung (gegen-)argumentativer und korrektiver Sprechhandlungen mit dem Bezug zur präsuppositiven Strukturen des 2KK-Adressaten genutzt, vgl.

33. M: °h (--) das: HABEN !WIS!senschaftler beObachtet; (-) daRUNter ist zum BEIspiel mein geSPRÄCHs PARTner hEUTE, °h (--) DOKtor WERner kurt ASTROphysiker am MAX plAnk instiTUT für SONnensystem FORschung. (--) hErr KURT? (-) **der beGRIFF (.) SONnenstUrm. dAs** klIngt ja nAch: nAch WIND und DONner, aber WAS genAU ist dEnn EIN SONnenstUrm. (SO. 1-9)

AIK als „Repackager“

Die nächste frequente Verwendung sind AIK als *Repackager*, die oft im Rahmen meinungsbildender *Shaping*-Verfahren des Moderators zur Umdeutung bestimmter Aussagen eingesetzt werden: Das sind pointiert anknüpfende Rethematisierungen anhand von AIK zur Umdeutung, Reinterpretation und evaluativen Ummodellierung von Adressaten-relevanten Aussagen aus dem vorherigen *Turn*. Es handelt sich dabei meist um die Milderung negativer Adressierungen, unerwünschter Inferenzen und Analogien sowie um das 2KK-Gesicht schützende, unterhaltend provokative Gegenargumentieren, mit einer meinungsbildenden und appellativen Funktion.

So wird im folgenden Beispiel mit dem AIK (-) *Also das DROhen mit dem ANwalt, dAs* eine korrektive, gegenargumentative Sequenz eingeleitet, maskiert als bilanzierend-komprimierende und verständnissicherende, mit dem der Moderator auf eine unterhaltende Weise die negativen Adressierungen und kritischen Potenziale des vorherigen Beitrags

entspannt, die Evaluation umdeutet bzw. ein *Reframing* vornimmt und die ganze vorherige Sequenz uminterpretiert – und anhand eines wichtigen argumentativen Topos *RECHTSSchutz* ein argumentatives Handlungsmuster projiziert, in dem in einem symmetrischen Modus die argumentative Inkonsistenz und auf der Relation mit den evaluativen Strukturen im *Common Ground* erfolgen sollte, vgl.

34. I: °h Also: beSCHWERen tUn sich ALle nation, wAs bei den DEUTschen mit SICHerheit TYpischer ist; Als wo ANde:rs; ist EINmal °h das DROHen mitm ANwalt; Also soFORT GLAUbn (.) dAss JEde beSCHWErde (.) IRgendwo mit gELD kompensIert wIrd; °h un:d dEr ZWEIte asPEKT der Etwas DEUTlicher ist bei den DEUTschen- °h ist die ANzahl der !LÄCHER!lichen beSCHWErden; wo man IRgendwie SAGT- (.) hEy daRÜber KANN man sIch dOch EIgentlich ((lachend)) gAr nIcht beSCHWEeren.

M: (-) Also das DROhen mit dem ANwalt, dAs zEIgt hAlt dass wir ein volk von RECHTSSchutz versICHerten sInd; °h (.) wie MACHens dEnn ANDre nationen? (BU. 17 -25)

Das AIK leitet eine höflich widersprechende, das Gruppengesicht, die präsuppositive Basis sowie evaluative Standards wahrende und korrektive Sequenz ein, mit der sich der Moderator interaktiv repositioniert, argumentativ polarisiert und den Sprechhandlungsmodus auf der Makroebene ändert. Die pragmatische Separation anhand AIK ermöglicht es außerdem, dass durch die Trennung der Proposition von der reparaturbedürftigen Evaluation, Interpretation und Analogie die eigentliche Korrektur epistemisch gestärkt erfolgt, kaschiert gleichzeitig den Widerspruch und maskiert ihn als eine konsensorientierte, bilanzierend-pointierende und generalisierende Sprechhandlung, mit der die vorherige Aussage durch die Erweiterung der präsuppositiven Basis anhand einer argumentativen Schlussregel reaktualisiert wird. Die Korrektur auf der pragmatischen Ebene bzw. das *Reframing* der Aussage wird durch das AIK als Wissensabgleich „maskiert“. Das AIK erweist sich als eine funktionale Klammer, die die folgende Sequenz als einen impliziten Sprechakt rahmt, bzw. eine Implikatur *triggert*, anhand deren die folgende neutral faktizierende Assertion als das Gegenargumentieren und der Appell zur Selbstkorrektur zu entschlüsseln wäre. Das AIK baut eine Obligation zum Gegenargumentieren auf und bewirkt die Transformation des Handlungsmusters, was auf der Makroebene als diskursfunktionale Schaltstelle auch die Änderung der interaktiven Modalität und im Rollenmanagement auslöst.

Ähnlich ist es im folgenden Beispiel (s. B. 35): Der Moderator korrigiert die Aussage des Interviewten durch ein *Reframing* anhand des AIK *die MÄNner ähm (.) die: , was einerseits durch die gleichzeitige Epistemizität und Vagheit (ähm (.)* höflicher wirkt und

andererseits die folgende Aussage illokutiv als Widerspruch und höfliche Korrektur rahmt, bzw. die impliziten Sprechakt-Charakter dieser Assertion aufdeckt und als bestätigend-korrektiven Wissensabgleich auf der präsuppositiven Ebene maskiert. Die Obligation in der *Quaestio* wird anhand von AIK impliziter, aber als Appell zur Selbstkorrektur zugleich stärker, vgl.

35. I:JA:; ein BISSchen KÖNnen wir uns ja glAUbe_ich schOn beSTÄtigen. (-) es ist zwAr sO, dass HEUTzutage: auch äh MÄNner () schOn mAl beim KAFfee KLATSCH ANzutreffen sind; °h (-) aber überWIEgend SEHen sie dA auch noch FRAUen TREFFen; MÄNner trifft man dAnn vielleIcht Eher (-) °h am STAMMtisch.

M:aber, **die MÄNner ähm (.) die:** LÄSstern auch TEILweise auch am STAMMtisch.

I:(.) JA aber, (.) die Art und wEise wAs_mAN Unter TRATSCH verstEht ist da vielleIcht schOn unterSCHIEDlich. MÄNner °h (-) äh TAUSCHen sich dAnn vielleIcht Eher über ihre erFAHrungen mit FRAUen aus, °h (-) während: äh (.) FRAUen gANz Eher sch oder HÄUfiger schOn mAl °h (-) dann auch über ihre !NACH!barin sich unterHALten; (.) dAs WÜRden MÄNner vielleIcht nicht sO tUn. (KT. 14 - 21)

Seltener sind solche korrektiven AIK als *Reframer* in den Beiträgen des Interviewten zu belegen, wie im folgenden Beispiel (s. B.36), vgl.

36. M:(-) Also SOLlte ich EINFach nu:r meine MITmensche:n sehr gut beObachtn, =und was mir an ihnen POSitiv AUffällt; das hau ich dAnn diREKT mAl raus.

I:(-- **das: äh mit dem diREKten heRAUSshauen über_die** soll ich noch eine seKUNde überLEGen; Ob das für den ANderen °h äh ANgemessen Ist; Aber anSONsten ist das ein GUTES VORgehen. (K. 42 - 45)

Das AIK *das: äh mit dem diREKten heRAUSshauen über_die* korrigiert die perlokutiven Effekte aus dem vorherigen *Turn*, in dem der Moderator eine falsche Analogie inszenierend unterhaltend-provokativ und vereinfachend-ironisierend übertreibt und den Gesprächspartner zum *Reframing* eigener Aussagen bzw. zur Bearbeitung einer Inkonsistenz in Relation mit der präsuppositiven Basis und dem praktischen Bezug des 2KK-Adressaten anregt und (zur Dynamisierung des Gesprächs) aus dem explikativ-deskriptiven in ein argumentatives Handlungsmuster „abholt“ und zu fremdkorrektiven Gegenargumentation motiviert. Das AIK leitet im Kontext des höflichen Sich-verständlich-machen-Verfahrens eine zugleich fremd-korrektive und sich-selbst-revidierende Sequenz, mit der eine Reparatur unerwünschter

perlokutiver Effekte für den 2KK-Adressaten sowie eine interaktive und illokutive Neupositionierung erfolgt, maskiert als Wissensabgleich.

AIK im Kontext *thematischer und illokutiver Verschiebungen bei der Turn-Übernahme*

Diese AIK dienen zur Revision der Ausgangsbasis sowie zur Legitimierung der thematischen Verschiebungen oder Transformationen der illokutiven Projektionen und interaktiven Erwartungen. Sie erscheinen häufig mit parenthetischen Konstrukten, die dies durch diverse diskurspragmatische Anpassungen zusätzlich bekräftigen, vgl. folgendes Beispiel, in dem nach einer bestätigenden Sequenz eine thematische Umorientierung erfolgt – eingeleitet und legitimiert durch ein AIK, vgl.

37. M: °h oft frage ich mich ob unsere HIRNE den elektronischen NEU:ERUnge
der kommunikationstechnologie überhaupt noch GEWACHSen sind; genau
darüber wollen wir RE:DEN mit dem (.) h° ulmer psychiater und
GEHIRNForscher pofessor manfred spitzer, °h morgen herr spitzer,
I: JA, guten morgen;
M: °h hErr SPITZer ist das ein PRO:ble:m (.) eines ALternden HERren auf
dem WEG zum SECHzigsten, °h Oder drOht AUch UNseren(-) JUNGen LEUten
eine überFORDERung.
I: (1) ich GLAUbe, (.) dAss AUch (.) die JUNGen MENsChen überFORDert sInd;
(.) Aber zuNÄCHst mAIl ist es so RUM, dAss DIEjenigen NEUerungen, die
es in unserem geHIRN nicht PASSen; dAs wAr in der geschICHte IMmer so;
die haben sowieSO nIcht geschAfft. (.) Also (.) im grUnde geNOMmen
(.) °h wird IMmer dAs dAnn LANGfristig AUch: (.) WEIter geTRA:gn; und
das funktioNIert AUch; !WAS! zu unserem geHIRN hAlt pAsst.
na!TÜR!lich kAnn Es sEin; (.) dAss wIr (.) sozuSagen (.) NEUerungen
ERST mAIl gAnz toll FINdn;=die uns dann langfristig SCHAD:en. (AMG.18)

Nach einer kurzen Einverständnis indizierenden Sequenz kommt es zur Revision der thematischen Basis und zu einem Umstieg aus einer in der *Quaestio* sensationalisierenden Warnung und einem evaluativ-basierten Appell in ein explikativ-deskriptives und argumentatives Sprechhandlungsmodus. Das AIK erweist sich als Scharnier zur Legitimierung dieser thematischen und illokutiven Verschiebung, bedingt durch ihre prozessuale Semantik (die Epistemizität, Indizierung der Korrekturbedürftigkeit, argumentative Bearbeitung der Inkonsistenz) und ihren Diskursstatus. Das AIK wird als konversationell legitimierter Schritt eingesetzt, um sich hier durch die thematische Erweiterung durch Rethematisierung von einer unerwünschten illokutiven und interaktiven Projektion zu befreien: Bevor sich der Sprecher auf die Evaluation, Kritik oder das Appellieren einlässt, schiebt er eine zusätzliche, von den

projizierten Obligationen nicht erwartete Sequenz zur Sicherung des *Common Grounds* und als Phase der Perspektivalignierung ein, um die (Gegen-)Argumentation zu untermauern und Rahmen für die Generalisierung und Evaluation zu sichern. Die vom AIK eingeleitete Sequenz ist eine implizit gegenargumentative, interaktiv zäsurierende, mit der den Erwartungen und Präsuppositionen aus dem vorherigen Turn widersprochen wird und ihre Korrektur vorgenommen wird.

Diese AIK kommen oft vor, wenn die *Quaestio* einen hypothetischen, evaluativ-kritischen, analogisierenden oder Inferenz-Charakter hat und eine korrektive Gegenargumentation implizit projiziert oder den Interviewten zur Korrektur einer sensationalisierend falschen Annahme und zum *Reframing* einlädt, bzw. in ein (gegen)argumentatives Muster in Relation mit dem 2KK-Adressaten „verwickelt“. So leitet das AIK *Also dEr TRAUMpartner von HEUTE*; °h (-) dEr im folgenden Beispiel eine korrektive und gegenargumentative Sequenz ein, in der neben der markierten Revision der Vermutungen aus der *Quaestio* (*die Männer sind so schlecht*) zugleich eine Erweiterung der thematischen Basis – durch die Verschiebung der Referenz (anstatt *Männer* wird *der Traumpartner von heute* genutzt) mit einer kritisch-objektivierenden und neutralisierenden Generalisierung – und eine illokutive, interaktive und Register-Verschiebung stattfindet sowie im Nachfeld eine argumentative Verarbeitung zur Korrektur der falsch präsupponierten Werte; das AIK erweist sich als Indikator und Mittel zur Legitimierung dieser thematisch-illokutiven Verschiebung, als eine funktionale Klammer mit der die Präsuppositionen aus dem vorherigen *Turn* bestätigt, aber als reparaturbedürftig transformiert und im Weiteren argumentativ verarbeitet werden, vgl.

38. M: (-) LIEgt dAs daRAN; dass die MÄNner so SCHLEcht (.) geWORDn sInd. Oder wAs ist die URsache daFÜR.

I: (-) nA ich mEIn zuMINdest die FRAUen. ((lachen)) °h (--) ABe:r (.) äh nEIn. Also wENN mAn sIch mAl ANsie:ht. °h (-) Also dEr TRAUMpartner vOn HEUTE; °h (-) dEr mUss ja WIRKlich ein MENSCHliches MONSter sEIn. dEr mUss verSTÄNDdnisvoll sEIn; (-) AUFRichtig; intelliGENT; °h (-) UNgeheuer intresSANT; dEr mUss AUch nOch huMO:Rvoll sEIn; (--) !AUS!geglichn; MEIstens KREATi:f; (--) Äh naTÜRlich mUss er auch nOch (.) gUt AUSsehend sEIn; °h (-) UN:t er mUss auch noch FREI sEIn. (.) Also: wENN sie so JEMandn !TREF!fn. SAGn sIE beSCHEID. (--) dAs ist WIRKlich eine SELTne ANgelegnheit. Aber nOch mAl zuRÜCK zU den FRAUen. FRAUen HABn DURCHschnittlich VIERzig proZENT °h (--) !ME::!hr °h (-) ANforderungn. (.) An:: gÜte EIgenschaftn. An Ihre TRAUMpartner. als MÄNner. (-) Also MÄNner sInd dA: °h (-) <<acc> AUch bei der > PARTner WA:hl. Ein stÜck geNÜGsa:me:r. (--) Als die FRAU, (--) FRAUen HABn am !AN!fang HÖhere ANsprüche. sie HABn !WÄ:H!rend der PARTnerschaft HÖHere ANsprüche; Und sie TRENnen sich (.) AUch °h (-) HÄUfig !WE!gn der HOhen ANsprüche. (HA.35 -46)

Das AIK leitet also eine Sequenz der Gegenargumentation ein, in der explizite oder implizit mitaktivierte Präsuppositionen aus dem vorherigen *Turn* revidiert und reaktualisiert werden. In diesem Fall wird mit dem AIK eine illokutive Verschiebung bzw. ein Umstieg in ein (gegen-)argumentatives Handlungsmuster indiziert, in dem in die hier instrumentalisierte präsuppositive Basis des 2KK-Adressaten eingegriffen und argumentativ verarbeitet wird. Mit der pragmatischen Zäsurierung im Vorvorfeld wird einerseits eine kritisch-faktizierende Distanz zu den *Common-Ground*-Annahmen und ihrer evaluativen Struktur gesichert und ein Generalisierungsversuch ohne Polarisierung markiert, das Topik revidiert und neuetabliert. Dabei kommt es zu einer wichtigen Reperspektivierung, zur Korrektur des Präsupponierten im Wissensabgleichsmodus, zur interaktiven Repositionierung und Transformation des aktivierten Sprechhandlungsmusters.

2) AIK als epistemische Verstärker und evaluative Operatoren

Das wären wenige im Vorvorfeld realisierte Präpositionalphrasen und Adverbiale, die die Epistemizität stärken, meist bei der Korrektur oder der Relativierung mancher *Common Ground*-Annahmen oder Präsuppositionen, auf denen eine interaktive Obligation beruht. Wie alle bisher thematisierten AIK kommen auch diese als Vorreiter von korrektiven und gegenargumentativen Sequenzen oder jenen, die zur Selbstkorrektur *triggern*, vgl.

39. (---) Und daMIT mUss mAn sIch dAnn LEIder auch IMmer auseiNANdersetzn. **AUs Ihrer erFAHrung heRAUs;** mAn kAnn SAGn. °h (-) dass JEmand vOn natUR aus (.)gUt (.) Oder BÖse ist. Oder ist diese klassifiZIERung EIgentlich nicht HINfällig. (EA 151-153)
40. M:(--): aprPOs ZEIchensetzung. ich hätt noch eine FRAge zu einer, (-) Relativ NEUen GEste; die ich vOr allem bei JUngeN LEUten beObachte; und zwAr diese:, °h (--): in die LUft (-) geZWICKten ANführungszeichen. Das war PLÖTZlich dA. wO KOMmt sO wAs? hEr. wie geRÄT sO wAs? Unter die LEUte. auch wIEder durchs (.) FERNsehen?
- I:(---): MEdien SPIElen natÜRlich in beZUG auf die: distribution ähm von NEUerungen in der sprACHE; oder hier auch in der kommunikation; eine ganz entschEIDende ROLle; **in dEr REgel** dA zerBREchen sich SPRACHwissen schaftler schon seit vIElen JAHren den kOpf daRÜber. es ist ganz ganz schwEr WIRKlich den URsprung zu FINDn. °h(-) DESwegen ist auch die FRAge nach dem Ursprung Oft °h(--): ähm (.) jA methOdisch kAUm zu beANTwortn; (NK.64)

Im Beispiel 40 kommt die Epistemizität stärkende PP *in der Regel* als AIK zur Legitimierung der „Enttäuschung“ der Erwartung aus der *Quaestio* (*der Sprecher weigert sich eine populärwissenschaftlich vereinfachte Erklärung zu geben sowie den Analogieversuch des Gesprächspartners abzulehnen*) sowie als Korrektur der Präsupposition und eröffnet eine

Sequenz, in der es einerseits zur thematischen Verschiebung und Transformation des Sprechhandlungsmodus kommt und andererseits zur Ablehnung der Präsupposition des Gesprächspartners. Das AIK ermöglicht es faktisch, gesichtswahrend und höflich zu widersprechen, die thematische und illokutive Progression zu ändern und den „Bruch“ in der Verknüpfungsobligation und bei der Verletzung der Projektion als legitim, ohne Sanktionen vorzunehmen. Das AIK indiziert eine diskursfunktionale Schaltstelle beim Übergang in eine argumentative und korrektive Modalität, mit einer Änderung der interaktiven Obligation.

Die zweite frequente Gruppe sind jene eingesetzt zur lokalen Optimierung der Evaluation und der illokutiven Qualität – meist im Sinne einer pointierten Korrektur einer Wertung oder bei relativierend-kritischen Sprechhandlungen im Vorfeld, genauso in argumentativen Schlüsselpositionen – zur Verstärkung der persuasiven Kraft der Schlussfolgerung nach einer längeren implizit gegenargumentativen Sequenz. So wird im folgenden Beispiel der Adverbkonnektor *insofern* in der Nullposition in der bilanzierenden Sequenz verwendet – einerseits zur Stärkung der argumentativen Kraft der Aussage und andererseits der illokutiven Kraft des impliziten Widerspruchs, mit dem die negativ wertenden Präsuppositionen aus dem Gesprächsvorfeld endgültig entkräftet werden und die Sequenz der argumentativen Verarbeitung als abgeschlossen markiert wird, vgl.

41. I: °h (--) die sind DEfinitiv repräsentATIV; das haben wir ja äh (.)
zuSAMmen mit dem institUT für demoskopIE in EINSbach geMacht; das
ist dAs drITTe: MA:L in FOLge; °h (-) wir hAbn drEI tAUsend
stuDIerende aus gAnz DEUTSCHland geFRAGt °h (-) **und inSOfern** die
erGEbnisse sind repräsentATIV. (SU. 49-53)

2.5.3. Funktionale Profilierung des Diskursmarkers *also* im Vorvorfeld

Da sich der Diskursmarker *also* bei der Analyse des rezeptiven Verhaltens (s. Kapitel 3) aus der DaF-Perspektive als höchst problematisch erwiesen hat, wird die Analyse der spezifischen Funktionen von AIK mit jenen von *also* im Vorvorfeld erweitert. Die Funktionalität von *also* wurde bei Willkop (1988: 136), Waßner (2004), Alm (2007), Dittmar (2010), Helmer (2011: 51) und Deppermann/Helmer (2013) in unterschiedlichen Zusammenhängen untersucht. Gezeigt wurde dabei, dass *also* als multifunktionales Diskursmarker wie folgt operiert:

(1) als Redeübernahme signalisierendes, organisatorisches und gliederndes Mittel, (2) als Fokusmarker, (3) als Indikator der zusammenfassend-komprimierenden Reformulierung zur Verständnissicherung, (4) als Indikator der Spezifizierung sowie (5) der Rückkehr zum vorherigen Thema nach einer Abschweifung, (6) als Indikator der Berufung auf geteiltes Wissen bzw. im Zusammenhang mit der Aktualisierung des *Common Grounds*, (7) als Indikator der Inferenzexplikation, (8) zur Anzeige einer dispräferierten Handlung in Bezug auf den durch den Vorgänger-*Turn* aufgebauten Erwartungsspielraums sowie der Zäsur in der Handlungsprogression.

Im vorliegenden Korpus wurden insgesamt 380 *Tokens* von *also* isoliert, im Durchschnitt 13 pro Interview (davon 15 % in Moderatorenbeiträgen). Mit der großen Mehrheit (70 %) kommt *also* in der Vorvorfeldposition vor – und signifikant weniger im Mittelfeld (21 %), Nachfeld (6 %) und Vorfeld (3 %). Während *also* in den Moderatorenbeiträgen in erster Linie im Rahmen der bilanzierend-appellativen Sequenzen als *Inferenz-Check* vorkommt, ist die funktionale Verteilung in den Antwortsequenzen deutlicher zugunsten der Funktionalisierung zur Reparatur und Anzeige einer dispräferierten Handlung sowie der Zäsur in der Handlungsprogression. Die Hälfte des im Vorvorfeld realisierten *Also* kommt in der *Turn*-Mitte vor, ein Drittel direkt bei der *Turn*-Übernahme und 20 % im *Turn*-Abgabebereich.

Die funktionalen Spezifika von *also* werden im Folgenden näher dargestellt.

A. Äußerungsinitial realisiertes *Also* bei der *Turn*-Übernahme

Also im *Turn*-Übernahmebereich kommt in den Beiträgen vor, die an assertierende *Quaestios* (bereichert mit impliziten Sprechakten) anschließen, in denen der Moderator die (kritische) Perspektive spiegelnd Vermutungen anstellt und relativiert, Inkonsistenzen indiziert, widerspricht, provoziert, evaluative Standards hinterfragt, argumentativ duettiert und korrektivmeinungsbildend handelt oder Erwartungen aufbaut, die einen interaktiven Wechsel

verlangen und den Interviewten in seinem Sprechhandlungsmodus herausfordern. *Also* kommt im Anschluss an zur Stellungnahme provozierende Sequenzen, die – inszeniert als „falsche“ Inferenzen – dem Interviewten als halbfertige Schlussfolgerungen zur Weiterbearbeitung, Evaluation und zum Appell angeboten werden, bzw. eine Argumentation zur Bearbeitung der Inkonsistenz im präsuppositiv-evaluativen Bereich projizieren oder eine unerwünschte Obligation aufbauen, von der sich der Interviewte mit *also* kooperativ schlussfolgernd und die Projektion revidierend „befreit“, mehrdimensionale Verschiebungen und Transformationen auf der Sprechhandlungsebene vornimmt. Sehr frequent kommt es als funktionale Klammer vor, mit der der Interviewte den thematischen Ausgangspunkt neutralisiert und objektiviert, eine Distanz schafft, reperspektiviert und rekontextualisiert oder (zur Milderung kritischer Potenziale und Wertungen) thematische Verschiebungen vornimmt sowie einen Wechsel des Handlungsmusters.

Also profiliert sich einerseits als Marker der logischen Schlussfolgerung und Epistemizität, als Konsens-, Relevanz- sowie Kooperativitätsindikator, andererseits zur Legitimierung dessen, dass es zu einer Revision, Korrektur, Reperspektivierung oder zu einer thematischen Verschiebung und Transformation auf der Ebene des Sprechhandlungsmusters kommt sowie zu einer interaktiven Repositionierung. Damit werden jene funktionalen Bereiche – auf die bereits Deppermann/Helmer (2013) hingewiesen haben – bestätigt, aber auch erweitert, und zwar jene im Rahmen (1) der *Inferenz-Check-Verfahren* sowie (2) unterschiedlichen Revisions- und korrektiver Sprechhandlungen.

Diese lassen sich im vorliegenden Korpus wie folgt weiter spezifizieren:

- (1) *Also* im Kontext diverser *Inferenz-Check-Verfahren*, und zwar bei
 - verständnissichernden, generalisierenden und disambiguierenden Inferenzen
 - Inferenzen zur Korrektur des *Common-Grounds*
 - appellativen, beratenden und moralisierenden Inferenzen
 - involvierenden Inferenzen
 - inszenierten Inferenzen
 - progressiven Hyperinferenzen und im Sinne des argumentatives Duettierens
- (2) *Also* im Kontext der Reparatur und Revision, und zwar bei der
 - Selbst-Korrektur
 - Revision der vermeintlich geteilten *Common-Ground-Struktur*
 - Reparatur auf der Ebene der evaluativen Haltung
 - Revision der thematischen Ausgangsbasis und *Reframing*
 - Transformation des Handlungsmusters und Revision der illokutiven Erwartung
 - Revision einer interaktiven Obligation und Rollenerwartungen
 - Korrektur der perlokutiven Effekte aus den vorherigen Zyklen

1) *Also im Kontext diverser Inferenz-Check-Verfahren*

In dieser Verwendung kommt *also* am frequentesten in den Moderatorenbeiträgen vor – einerseits im Sinne des konversationellen Duettierens mit dem Interviewten und der Unterstützung bei der pointierten Ableitung der Schlussfolgerung sowie im Rahmen der *Shaping*-Verfahren, in denen Schlussfolgerungen ummodelliert und rekontextualisiert werden sowie in den wichtigen Scharnierfunktionen bei der Überleitung in neue Gesprächsphasen, bei der Transformation der Ebene der Gesprächsprogression. Andererseits dient *also* als Mittel zur Sicherung der *Common-Ground*-Basis im 2KK, zur Kontrolle der perlokutiven Effekte und zu meinungsbildenden Zwecken. Die durch *also* eingeleiteten *Inferenz-Check*-Verfahren lassen sich weiter wie folgt spezifizieren:

➤ *Verständnissichernde, disambiguierende und Verallgemeinerung unterstützende Inferenzen*

Durch *also* werden Sequenzen eingeleitet, die bei der Generalisierung unterstützen, Ambiguitäten abbauen, Adressaten-relevante Punkte explizieren und den *Common Ground* aktualisieren sowie dem Gesprächspartner wichtige metakommunikative Anleitung für die Beachtung der Relevanz-/Kohärenz-Standards geben, vgl.

1. I: °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor Allem FREMDwÖ:рте:r Aber auch FACHwörter; woBEI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEHT. Dass es Eben HÄUfig auch komPLExe THEMEn sInd. mit DENen sich poLItiker auseiNANdersetzen; °h (--) Und AUch vOr Alln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONs hintergrUnd NEgativ WACHStum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und so WEIter.

M: **Also** zuSAMmen geSETZte KUNSTwörter. (SP.36-40)

Bei der Aktualisierung des GWMs explizieren solche Sequenzen außerdem die Zusammenhänge und die Konsistenz auf der Makroebene. *Also* kommt dabei konsequent bei jenen Propositionen vor, mit denen einer ursprünglichen *Common-Ground*-Annahme widersprochen wird, bzw. bei der pointierten Hervorhebung einer Aussage als Revision der Präsupposition bzw. immer als korrektive Reaktualisierung des *Common Grounds*.

Dies veranschaulicht auch folgendes Beispiel, in dem eine bilanzierend-generalisierende Sequenz eingeleitet mit *also*, mit der der Moderator eine korrigierte Präsupposition hervorhebt, mit der zugleich ein reparaturbedürftiger Widerspruch angedeutet sowie eine gegenargumentative Handlung projiziert wird, denn der Interviewte beginnt nach dieser durch *also* eingeleiteten Sequenz ohne direkte Aufforderung gleich mit einer Begründung der implizit angedeuteten Inkonsistenz und behandelt die Proposition als reparaturbedürftig. Da keine

Einheit in der Sequenz direkt projektiv ist, lässt sich *also* als eine diskursfunktionale „Einrahmung“ der ganzen Sequenz zur Aktivierung des Handlungsmusters verstehen: Markiert wird sie als Re-Aktualisierung des *Common Grounds* und als Aufbau einer argumentativen Verarbeitung der mit *also* als epistemisch, aber mit dem *Common Ground* als inkonsistent markierten Proposition, vgl.

2. M: (.) und wir haben ja gRAde auch geHÖrt, **Also** es gibt jEtzt MITtlerwEile WÖrte, die kAnn man sO und sO SCHREIben; nach der neuen RECHTschreibrefOrm.
- I: (-) DAS Ist EIN Anderes proBLEM, äh dass man sich DA auch in der komission nicht EINigen KONnte; beZIEHunGswEise °h (--) DANn dOch in EINzelfällen geSAGt hat; **Also** es gibt jA schLIEßlich auch in der SCHRIFTsprÄche traditiON.
- M: MANchmal frÄgt man sich schON, wenn man in den DUDen BLickt; °h (-) WIE KOMmt dEnn diese DUDenredaktiON zu ihrem URteil; (SN.90-93)

Darüber hinaus lässt sich sagen, dass (die mit) *also* (eingeleitete Sequenz) als konversationelle Eröffnungsklammer genutzt wird, mit der eine interaktive und illokutive Wende auf der Makroebene des Gesprächs eingeleitet wird: Auf dieser mit *also* als epistemisch markierten und zugleich als (in Bezug auf Präsuppositionen) zu korrigierenden Proposition basiert eine (gegen)argumentative, wertende und kritische Quaestio im Anschluss (vgl. (-) WIE KOMmt dEnn diese DUDenredaktiON zu ihrem URteil;) sowie eine (gegen)argumentativ-explikative Sprechhandlungsmodalität des Gesprächspartners, relevant auf der Gesprächsebene. Wichtig dabei ist es, dass beide Gesprächspartner konvergent interagieren, bzw. argumentativ duettieren und den Widerspruch als auf der präsuppositiv-evaluativen Ebene bearbeiten.

➤ *Involvierende Inferenzen*

Das wären Inferenz-Sequenzen, eingesetzt strategisch bei der Reperspektivierung und zur Stärkung der Semantik der Betroffenheit, Finalität, Konsequenz sowie der Rhetorik der Wichtigkeit – zum Transfer des vorher Besprochenen in vertraute Domänen des Adressaten und zur Involvierung des Adressaten in den Argumentationsgang. Ihre Involvierungspotenziale ergeben sich aus der Reperspektivierung (Annahme der Wir-Perspektive) und der Profilierung des Adressaten in der Rolle *Beneficiary/Experiencer/Agens*, vgl.

3. I:=und dAs: gEht ja bis ins TÄGliche LEBn hinEIN; wir HAbn UNseren cholesterIN SPIE:gl °h (-) geNETisch zum GRO:ßen tEIL VORgegebN; wIR KÖNNen ihn Aber !AU!ch dURch erNÄHrung MITbestimmen.
- M: (-) **Also** wir KÖNNen sozuSAGn dAs; was uns von der natU:R an

geNE:tischn GRUND materialien MITgegeb'n ist. durchAUS beEINflussn. °h
(---) wir REDn ja GERne mAl von GU:tn und SCHLE:chtn GENen; kAnn mAn
dAs überHAUPT so SAGn; gIbt es WIRKlich (.) Gute GEne? (MG.21-27)

4. I:...(-) WEIL dOrt in dEm CODE (-) FAlLen BITs um.-- und dAnn fängt
der CODE AN;(-) !WILD! (.) zu LAUFen und es gibt nen comPUter ABStUrZ.

M:-- das heißt Also, dAs sInd: °h (-) FOLgen die: vor ALLeM: (.)
unsere: satelLITen unsere MESSgerÄte im ALL beTREFfen würden; und
WAHRscheinlich dAnn auch unsere gi:pi:es: satelLITten navigaTION; °h
(-) dAnn (.) hab ich geLESEn; es: wÄre AUCh zu beFÜRCHten; dass unsere
STROM nEtze: eventuell überLADen sein KÖNnten. Ist das RIChtig?
(SO.49-55)

Auch bei diesen von *also* eingeleiteten Inferenz-Sequenzen handelt es sich um eine pointierte Hervorhebung jener Propositionen, mit denen eine *Common-Ground*-Annahme korrigiert wird sowie im Anschluss weitere Korrekturaktivitäten dieser Art eingeleitet werden, bzw. bei den 2KK-Adressaten direkt adressierenden, appellierenden und korrektiven Propositionen. In beiden Beispielen wird die von *also* eingeleitete Sequenz außerdem als konversationelle Klammer genutzt, um eine direkt auf die Korrektur der Präsupposition und ihrer evaluativen Struktur ausgerichtete *Quaestio* zu basieren (*Ist das RIChtig? gIbt es WIRKlich (.) Gute GEne?*) und den Interviewten zur argumentativen Auseinandersetzung mit den präsuppositiven Strukturen der 2KK-Adressaten aufzufordern, bzw. anstatt einfacher explikativer mehr (gegen-)argumentative Sprechhandlungsmodalitäten zu programmieren.

➤ *Inferenz zur prägnanten Korrektur einer Common Ground-Annahme*

Während in allen Beispielen die Dimension der Korrektur eher indirekt vorkommt, kommt sie bei diesen meinungsbildenden von *also* regierten Inferenz-Sequenzen direkter vor: Es werden Aspekte aus dem vorherigen *Turn* generalisierend und bilanzierend – oft mit der Änderung der Perspektive und metaphorischen Domäne – als inszenierte Quasi-Inferenz wiederholt, mit denen „falsche“ *Common-Ground*-Erwartungen und präsupponierte Werte bei der Integration neuer Informationen korrigiert werden; dank der prozessualen Semantik von *also* werden sie als epistemisch, konsensorientiert, logisch schlussfolgernd, interaktiv vereinheitlicht und reaktualisiert markiert. Außerdem wird die von *also* eingeleitete Sequenz als implizite Aufforderung zur Begründung gerahmt, bzw. *also* fungiert als konversationelle Eröffnungsklammer für eine implizit (gegen-)argumentative Sequenz. So schließt der Interviewte im folgenden Beispiel im Anschluss an eine einfach assertierend-bilanzierende und die präsuppositiven Strukturen korrigierende *also*-Sequenz mit einer argumentativen Sprechhandlungsmodalität an, vgl.

5. I: dAs ist natÜrlich nIcht sO. wir sInd uns vIEL !ÄHN!licher; °h(--)
A:ls(--) vOn AUßn geSEHn UNterschiedliche MENSchn °h (-) Als dAss
vIEle gErne !WAHR! habn WOLLn.

M:(-) **Also** wIr sInd (-) nIcht SKLA:vn **unsrer** GEne. GEne sind keine
ALleskönn:r.

I:(-) dAs sInd sie nIcht.sOnst wÄr das LEBn auch LANGweilig. wir köNNen
sEhr vIEL mEhr darAn ge!STA:L!ten; °h(--) A:ls (.) mAn sIch dAs sO
geMEIN hin VORstellt. auf der ANderen SEITE °h (-) köNNen wir geWISse
geNETisch geSETzte grENzen dAnn aber auch nIcht überWINDen. (MG. 9-13)

Die von *also* eingeleitete Sequenz *wIr sInd (-) nIcht SKLA:vn unsrer GEne. GEne sind keine ALleskönn:r.* gilt als pointierte Schlussfolgerung und (dank der Reperpektivierung als zu internalisierende) appellative Revision eines argumentativen Topos; sie gilt als kooperative Korrektur einer *Common-Ground*-Annahme mit einem Selbstbezug. Diese Sequenz hat aber zentral eine hohe projektive Kraft bezüglich der (gegen-)argumentativen Handlungsmuster: *Also* kommt im Rahmen einer duettierten Argumentation, denn einerseits wird eine halbfertige Schlussfolgerung dem Gesprächspartner im Sinne einer korrigierten Schlussregel angeboten, worauf der Gesprächspartner weitere argumentative Schritte vorzunehmen hat. Es wird aus der Perspektive des 2KK-Adressaten eine Inkonsistenz aufgedeckt und eine falsche Annahme Inferenz-basiert korrigiert, zu deren Begründung und argumentativen Verarbeitung auf der Relation mit dem 2KK der Interviewte aufgefordert wird.

➤ *inszenierte Inferenzen*

Also leitet Sequenzen mit unterhaltenden, inszeniert falschen und sensationalisierenden Inferenzen ein, mit denen kommunikative Muster aus der Nähesprachlichkeit (Scherzen/Blödeln/Ironisieren) evoziert werden. Der Moderator spielt einen unwissenden und neckend provozierenden „*Dummy*“, der relativierend das vorher Gesagte durch Absurdes und Provozierung der Inkonsistenzen oder (Erprobung des Neuen) durch Transfer in unmögliche Situationen verzerrt, bzw. pragmatische Mehrwerte in multiplen Blendingsbereichen produziert. Damit werden neben motivationalen Funktionen auch Funktionen zur Kontrolle der Inferenz-Aktivitäten beim 2KK-Adressaten erfüllt, bzw. falsche Inferenztypen oder Analogien sanktioniert, was auch zur Optimierung der Inferenzdynamik dient sowie als korrektiver Eingriff in die evaluative und Einstellungsstruktur des 2KK-Adressaten und zur Kontrolle der konstruktionsbildenden Prozesse. Die *also*-Sequenz ist mehrfachadressierend – einerseits wird eine Einstellung, präsuppositive Erwartung des 2KK-Adressaten korrigiert und es wird adressierend-appellativ gehandelt, andererseits wird der Interviewte unterhaltend-

provokativ zur Gegenargumentation und zur Bearbeitung dieser Inkonsistenz mit den Einstellungsstrukturen herausgefordert, vgl.

6. I: das WICHTigste ist die EHRlichkeit. Also, °h (-) nicht IRgendEtwas an den HAAREN herBEIziehn: AUSdenkn:; (--)-SONdern im prinZIP ist es auch ein BISSchen ÜBUNGssache: (-) zu LERNen; dass mAn ANDre MENsChen gÜt beObachtet; (-) und Über kURz Oder lAng wird JE:der immer IRgendEtwas (.) beSONdres am ANderen FINdn:; (-) und wENN er dAs in einer FREUNDlichen wEise dem ANderen zuRÜCKmeldet; °h (-) Ist dAs ein komplIMENT und wird in ALler REgel WIRken. (-) dAs kAnn ein FREUNDliches !LÄCH!eln sein; was man kommentIert: und komplIMENTIert:; (-) dAs kAnn sEIn; dass man nur sAgT; oh dAs hast du Aber grAde SCHÖN AUSgedrückt; °h(-)Also so SCHWIERig ist das GANze gAr nIcht.

M: (-) Also SOLlte ich EINFach nur: meine MITmensChen: sehr gut beObachtN:, und was mir an ihnen POSitiv AUffällt; das hau ich dAnn diREKT mAAl raus. (K.33-43)

Auch in diesen Beispielen indiziert *also* einen appellativ-anleitenden und korrektiven Eingriff in das Präsupponierte auf der Ebene der Einstellung und Werte des 2KK-Adressaten (vgl. *das hau ich dAnn diREKT mAAl raus* und *SOLlte ich*). Zugleich wird der Gesprächspartner unterhaltend-provokativ durch die Inszenierung von übertriebenen Analogisierungen zur Gegenargumentation bzw. zur Anpassung an die Werte und evaluative Strukturen aus dem 2KK aufgefordert. Es erfolgt eine appellative Sprechhandlung und *also* kommt erneut im Kontext der Reperspektivierung (*Annahme der direkt adressierenden und involvierenden Ich-Perspektive*), der korrektiven Relativierung (*kritisiert und gleichzeitig ratifiziert werden die Einstellungen und Verhaltensmuster bzw. negative Einstellungen zum Komplementieren*) und der Transformation des Sprechhandlungsmusters durch die Transposition der explikativ-deskriptiven und anleitend-beratenden Muster in die Gegenargumentation – mit einer hohen Relevanz auf der Makroebene als diskursfunktionale Schaltstelle und auf der Ebene des interaktiven und Rollenmanagements.

➤ *progressive Hyperinferenz*

Mit diesen *Also*-Sequenzen wird aus dem vorherigen *Turn* progressiv inferiert, bzw. es kommt zu einer nur quasi verständnissichernden Inferenz, die eigentlich eine thematische Erweiterung und Transfer der Diskursprogression auf eine andere Ebene ermöglicht und eine Änderung des Sprechhandlungsmodus veranlasst, wobei der Gesprächspartner dabei meist zu appellativ-kritischen und meinungsbildend-argumentativen Handlungsmustern angeregt wird, anhand der Differenziale zwischen dem Neuen, Inferierten und Präsupponierten, vgl.

7. I: das muss uns beUNruhigen. ähm und das ist DESwegen WIChtig. (.) dAss: äh man auch daRÜber <<Modulation der Stimme> beSCHEID > wEI:ß. dEnn: °h (-)GRAdE bEI: GRAUsamn oder SCHLIMmen TATn. °h (-) sind wir daVON Oft (.) so ABgestoßn. dass wir DENken. das KÖNnte UNS nIE passIERen.
- M: (-) **Also** dAs Macht uns dAnn ja natÜRlich auch moRALisch überHEBlich. <<dim> MEInen sie daMIT. > ne?
- I: (--) jA nicht nur dAs uns moRALisch überHEBlich Macht. (.) SONdern Es: (.) be!RU:!higt Uns sozuSAGn in einer geWISSn WEIse. und wenn wir dann in situatiONen (.) KOMmen. In denen das vielLEIcht dOch ANders (.) kOmmt. sind wir nicht daRAUF VORbereitet.
- M: (-) EIne FRAGe an sie als psychiAter? GÄBe es dann beSTIMMte mechaNISmen? (-) die in SOLchen exTREMSituationen HELfen; (-) sich moRALisch zu verHALTen. (EA. 82-94)

Im folgenden Beispiel wird die von *also* eingeleitete Sequenz als Inferenz der Konsequenz (*dAs Macht uns dAnn ja natÜRlich auch moRALisch überHEBlich*) zur meinungsbildenden Pointierung und korrektiven Transformation der Schlussfolgerung genutzt, womit ein wertender und moralisierend-beratender Sprechhandlungsmodus aktiviert wird und eine thematische Bewegung stattfindet, auf der anschließend konstruktionsbildend eine zur praktischen Anleitung und Beratung abzielende *Queaestio* im Anschluss aufbaut (vgl. *GÄBe es dann beSTIMMte mechaNISmen?*). *Also* fungiert somit als eine konversationelle Eröffnungsklammer im Sinne einer Regiefrage, mit der ein Wechsel des Handlungsmusters und Transfer der Progressionsebene eingeleitet wird und auf der Makroebene eine wichtige Schalterfunktion in der kohärenten Transformation des Handlungsmusters erfüllt. Zugleich ist die Proposition, die *also* einleitet, als Korrektur der antizipierten Einstellung des 2KK-Adressaten konzipiert, bzw. als adressierter Appell zur Änderung dieser Einstellung und für den Gesprächspartner als Angebot zum Wechsel des Handlungsmusters zu korrektiv-argumentativen und meinungsbildenden Zwecken. Das Angebot zur Transformation der Pointe und die Überleitungsfunktion beim Transfer zu argumenativen, appellativen, beratend-moralisierenden Sprechhandlungen zeigen, dass die prozessuale Semantik von *also* folgende ist: den Gesprächspartner zur weiteren (Gegen-)Argumentation bzw. zur Revision und zur Transformation des Handlungsmusters anzuregen, appellativ-korrektiv zu handeln und ein gesichtswahrendes Angebot zur Selbstkorrektur im 2KK zu veranlassen bzw. die Progression ergibt sich an dieser Stelle in der argumentativen und symmetrischen Verarbeitung der Differenziale zwischen dem Präsupponierten, Inferierten und Neuen.

➤ *appellative, beratende und moralisierende Inferenzen*

Die zur Verständnissicherung inszeniert eingesetzte Inferenz – eingeleitet mit *also* – dient in Moderatorenbeiträgen frequent zu appellativen und beratend-moralisierenden Zwecken. Neben den direkt adressierten Appellen (B. 8) und zur Entspannung der Kritik (B. 10) haben die *also*-Sequenzen generell einen moralisierend-beratenden und anleitenden Charakter und operieren korrektiv auf der Ebene der Einstellung und evaluativen Standards (B. 9), vgl.

8. M: (-) Aber EIgentlich hEIßt; wenn sie EIgentlich SAGn; dAs gibt es ALles nOch nIcht.
I: (-) Also es (.) gibt EIN ja: (.) PRAKtisch FREIwilliges ABkommen; aber: das ist !KEIN! WIRKlich RECHTlich verBINDliches ABkommen. LEIder.
M: (-) **Also** DA gibts nOch wAs zu TUN. (SI.55-59)
9. I: das sind Oft (.) in den A:gE:bE:s dAnn Auch (.) verSTECKte:: °h (-) !WEI!ter LEItungsmÖGlichkeiten.(-)und: überHAUPT zum schUtZ äh(.) vor VIREn und so WEItter (-) gIlt natÜRlich geneRELL°h (-) FIREwall ANTIviren progrAMM und auch das LÖSCHen von cookies äh (-) MUSS (-) MUSS auf alle FÄLle sein.
M: (-) **Also:** wER das nOch nIcht wEIß; hat daZU zu LERNen. dEnn dEnn dAs ist WIRKlich WICHtig. (--) EIN !BLICK! frAU AIgner nOch kÜrz nAch ÄGYptn:.. (SI.71-75)
10. M: °h(-) **Also** dAs mit der frEIEen REde im BUNDestag. das is:, (-) !GANZ! geWISS ein WUnsch den nicht nUR JUNGE LEUTE hABen. °h (-) ähm °h (-) gibts dEnn poLItiker? °h (-) dIE: in dieser beFRAGung von den JUNGN LEUTn (-) ge!LOBt! WORdn sInd. WEgen ihrer KLARn !SPRA:!che: (-) IHrer verSTÄNDlichkeit.(SP. 110)

Also leitet eine Sequenz ein, die vorherige (meist kritische) Sprechhandlung entspannt, das Gesicht des Adressaten wahrt und perlokutive Effekte „kontrolliert“, aber vor allem auf der Sprechhandlungsebene korrektiv wirkt und illokutiv progressiv ist. So wird im Beispiel 10 anstelle der *Kritik* die Komplexanapher *Wunsch* verwendet, womit die kritischen Potenziale und negative Haltung minimiert werden; es kommt außerdem zu einer Distanzierung und Objektivierung (die Komplexanapher *das*), zur *Agens*-Verschiebung und Ambiguierung sowie zur Änderung des Rolle des Adressaten zu *Beneficiary* und Änderung der Fokalisierung (vgl. !GANZ! geWISS), bzw. die implizite Kritik aus dem vorherigen *Turn* wird transformiert und als *Wunsch/Empfehlung* konzipiert evaluativ und illokutiv entspannt.

Im Beispiel 8 wird anstelle der bilanzierten Kritik (*das ist !KEIN! WIRKlich*), eine Transformation der Haltung und Wertung aus dem vorherigen *Turn* vorgenommen, sodass es positiv wertend und proaktiv als neutralisierte, agensfreie und alle betreffende Handlungsempfehlung formuliert wird, vgl. *DA gibts nOch wAs zu TUN*. Im Beispiel 9 wird eine

explizite Aufforderung mit einem kritisch-drohenden Beiklang (vgl. *MUSS (-) MUSS auf alle FÄLLe*) entspannt und in eine belehrend-empfehlende, gesichtswahrende und auf Relevanz begründete Sprechhandlungsmodalität transformiert, bzw. der Adressat wird einerseits aus der Rolle des Betroffenen in die Rolle des Empfängers und aktiv Handelnden transponiert und andererseits kommt es zur evaluativen Neutralisierung, zur Zurücknahme der Verbindlichkeit sowie zur Minimierung des gesichtsbedrohendes Potentials, vgl. *wEr das nOch nIcht wEIB; hat daZU zu LERnen dEnn dEnn dAs ist WIRKlich WIChtig*. Hiermit zeigt sich *also* in der wichtigen Funktion der Inferenz-basierten Korrektur auf der Ebene der Sprechhandlung und der Legitimierung der Transformation des Sprechhandlungsmusters sowie der evaluativen Haltung im Rahmen diverser *Shaping*-Verfahren.

2) *Also im Kontext der Reparatur und Revision*

In diesem Kontext indiziert *also* eine Zäsur, Suspension der Diskursprogression, thematische Umorientierung oder auf der Ebene der illokutiven Progression (Depperman/Helmer 2013). Die Revision indizierende Verwendungen lassen sich wie folgt weiter spezifizieren:

➤ *Indizierung der Selbstkorrektur*

Also indiziert die Revision oder Relativierung einer eigenen Aussage, mit der zuerst etwas aus dem vorherigen *Turn* relativiert oder eingeschränkt wird oder aber eine implizite Meinungsverschiedenheit nach einer quasi-bestätigenden Sequenz angekündigt wird, vgl.

11. M:(-) WIE KÖNnen wir Uns dEnn AUf so EInen °h (-) SONnenstUrm wenn überHAUPT EINStellen.
 I:(-) des KÖNnen wir (.) im prinZIP überHAUpt (.) NIcht.(1) **Also** dAs ist so:, °h (-) man kAnn: wenn: (-) so etwas (.) !DRO:!ht (-) kann mAn (.) bei den compUtern systEme RUNter FAHren. (--) dass (.) sie: äh nIcht aktIV sInd.(.) wenn nicht aktIV ist. (.) kAnn auch nicht (.)ABStürzen. (---) das (-) beTRIFft jetzt WIEder die: SONdn. °h (-) auch für ERde SELbst (-) sind natÜrlich bei grÖßen ()aktiviTÄTen (.)entLANG (-) dieses poLARkrEIses zu erWARTen sind. KÖNnte man die FLUGzeuge aus der zOne (.) FERNhAlten (-). mal es ist Auch eine SICHERrungsMÄßnahme. (SO.69-81)

Im Beispiel 11 erfolgt nach einer ablehnend-verneinenden Sequenz (*des KÖNnen wir (.) im prinZIP überHAUpt (.) NIcht*), mit der der Sprecher eine präsupponierte Annahme und die darauf aufgebaute Erwartung aus der *Quaestios* korrigiert (die als Folge einer falschen Analogie, basiert auf dem vorherigen Betrag des Sprechers, entstanden ist), ein Versuch der Beantwortung der Frage, mit der der Sprecher sich selbst korrigiert bzw. die perlokutiven Effekte eigener Aussagen repariert. *Also* leitet eine Sequenz zur Reparatur des geteilten

Wissens im Sinne eines selbstkorrektiven Sich-verständlich-machen-Verfahrens ein bzw. repariert jene Annahmen, auf denen der Analogisierungsversuch des Gesprächspartners beruht, um anschließend lokal mit dem Selbstbezug zu korrigieren.

➤ *Indizierung der Revision der vermeintlich geteilten Common-Ground-Struktur*

Also leitet die Sequenz ein, in der eine als *Common-Ground*-Annahme unterstellte Proposition korrigiert wird, anhand deren der Moderator in der *Quaestio* eine Vermutung aus dem 2KK inszeniert und zur Überprüfung und Korrektur generiert, bzw. die Inferenzmechanismen des 2KK-Adressaten spiegelnd. Das sind oft den Adressaten direkt ansprechende *Common-Ground*-Annahmen mit starken konnotativen Werten sowie Analogie- und Identifikationspotenzialen. So wird im folgenden Beispiel der stereotype Sprechakt als *Common-Ground*-Struktur aktiviert, die anschließend mit der *also*-Sequenz negiert und korrigiert wird, vgl.

12. M:mhm. °h (-) Als sie: GRAdE geSAGt HAbn:; °h (-) hat mich ETwas erSTAUnt. dAss die JUNgen LEUte SICH AUch geSTÖrt habe. An der Art und wEiSe wie die poLItiker °h (-) miteiNANder !UM!gehN; °h (-) dAs: (.) BRINGt dOch (!)EIGEN!tlich LEbn in die BUde. wEnn die sich BISSchen beFETZn.

I: (1.4) **Also** diese ANsicht is: vOn DENen; die wir beFRAGt HAbn. überHAUPT nIcht geTEILt WORdn; sie HATten auch nIcht dEn EINDruck. dAss (1) dAs: (.)Um die: !SA!che gEht. (.) SONdern dAss: (.) Eigntlich Jeder sein parTEIbuch UNterbe:tet. dAs: wAr hÄUfig ne AUSSa:ge, °h (--) U:nd dAss DESwegN überHAUPT keIn WIRKlicher diaLOG im SINne von !AUS!tausch über INhalte zuSTANde kOmmt. (SP. 57-63)

Also indiziert die Revision der Gültigkeit des Präsupponierten und seine Korrektur. Eine weitere Funktion ist die Transformation der illokutiven Obligation, die durch den stereotypen Sprechakt und seine evaluativen Werte inferenzbasiert aktiviert und implizit projiziert werden. Bei der *Turn*-Übernahme findet eine Distanzierung von der *Common-Ground*-Annahme, eine faktizierende Objektivierung und evaluative Neutralisierung statt sowie eine korrektive Transformation des Sprechhandlungsmodus.

Im folgenden Beispiel (13) kommt die Funktion der Korrektur des Präsupponierten genauso zum Ausdruck: *Also* kommt jedes Mal vor, wenn das Topik *Sonnensturm*, bei dem eine falsche *Common-Ground*-Analogie geäußert wurde (*dAs klIngt ja nAch: nAch WIND und DONner*) erklärt und beschrieben wird; *also* indiziert den Schritt der epistemischen Verstärkung sowie den korrektiven Schritt mit dem Bezug zum *Common Ground*, mit dem der Adressat durch die pointierte und inszeniert kooperative Schlussfolgerungsmarkierung mit *also* zum selbstkorrektiven Wissensableich eingeladen wird, vgl.

13. M: °h (--) hErr KURT? (-) der beGRIFF (.) SONnenstUrm. dAs klIngt ja nAch: nAch WIND und DONner, aber WAS genAU ist dEnn EIN SONnenstUrm.

I: (--) **Also** ein SONnen stUrm (-) ist ein erEIGNis aus der SONnen OBERfläche:, (-) wo (-) ein maGNET FEld (-) kollaBIert; es_ist **also** ein maGNETischer KURZ schlUss. (-) und als FOlge dieses maGNETischen KURZ SCHLUsses (--) gIbt es (.) zum EINen einen RÖNtgen BLItz; (...) (SO. 8-12)

Im Beispiel 14 leitet *also* eine implizit (gegen-)argumentative Sequenz ein, in der jene in der *Quaestio* (implizit) mitaktivierte Strukturen des *Common Grounds* argumentativ verarbeitet und korrigiert werden, verdeckt als konsensorientierter Wissensabgleich mit dem Bezug zum Präsupponierten, bzw. der Dissens wird als Wissensdiskrepanz bearbeitet. Dabei kommt es zur Reperspektivierung und Berufung auf Fachautorität sowie zum objektivierenden Aufbau der Distanz zum Redegegenstand und zur interaktiven Repositionierung: Eine neue, objektive, autoritäre und interaktiv wichtige Perspektive wird angenommen, vgl. Hesitationsmarker und prominente Betonung in *in der äh !WIS!senschaft äh*. sowie die Neutralisierung und Distanzierung bzw. Transposition des Redegegenstands durch die Komplexanapher *AUSdruck Österreichisches DEutsch*, womit die Korrektur des Präsupponierten in einem asymmetrischen Modus gesichert wird und Dissens als Wissensdiskrepanz verdeckt wird, vgl.

14. M: ich würds gErn bevOr wir zu EINzelnen wÖRtern und grammatIKALischen oder syntAKTischen EIgenheiten KOMmen, (-) wie ist dAs? (-) GIbts (-) EIN (.) ÖSterreichisch: . das hat jA ↑WENN_dAnn↓ (-) mit den diaLEKTen nichts zU tun. die sind jA nur dIE:: (-) phoNETische OBERfläche.

I: °h (1.4) **Also** in der äh !WIS!senschaft äh verWENddet man den AUSdruck ÖSterreichisches DEUtsch. und das: (.) brIngt zum AUSdruck; dass (.) die dEUtsche sprACHE eine pluri!ZEN!trische sprACHE ist. °h (-) äh geNAUso wie das ENGLische; das heißt es gibt im ENGLischen ein BRITisches EINGLisch; ein °h (--) äh amriKANisches ENGLisch ein ausTRAlisches ENGLisch und so wEIter; °h (-) Und: die moDERNe !WIS!senschaft äh hat das UMgelegt auf den dEUtschen SPRACHraum; (SB.19-27)

Bei der Hälfte der von *also* bei der *Turn*-Übernahme eingeleiteten Sequenzen kommt es zur Änderung der Perspektivierungs- und Adressierungsstrategie. Dies erfolgt zur Legitimierung und Intensivierung der (gegen-)argumentativen und appellativen Potenziale einer korrektiven Handlung oder bei der illokutiven Entspannung und thematischen Verschiebung, meist durch die Annahme der gesichtswahrenden Wir- oder der Perspektive der Betroffenen, vgl.

15. M: WAS WÜRDEN SIE DENN SAGEN; HAT DER EINZELNE HEUTZUTAGE EIN WENIG **ver!LERNT!** verANTwortu:ng für seine HANDlung zu überNEHmen, WAREN die MENschen FRÜHER (-) **!MEHR!** **beREIT** verANTwortung zu TRAGn;

I: °h (1.1) **ALso** wir HABen uns auf JEden FALL **ANgewöhnt.** (-) dass: es äh inSTANzen gibt. die uns verANTwortung ABnehmen. °h (1) ähm (--)
ich **ALso** zum BEIspiel: äh (-) sind wir ja in als verKEHRstEilNEhmer in HOHEm MAße reglemenTIERT, (.) dA: sind: ein ein UNMA:ß an (.) !VOR!schrIFten zu be!ACHt!en und STRAßenschILder zu beACHten. °h (--)
und es gibt schON eine ge!WIS!se tenDENZ zu SAGn. Na ja gut wENN ich dAs ALles so !MACH!e, wie es mir VORgeschrieben ist. dAnn hAb ich kEINE verANTwortung mEhr. (V.81-91)

Im Beispiel 15 leitet die *also*-Sequenz eine korrektive Sprechhandlungskette ein, in der die negativ wertende und adressierende Präsupposition entspannt wird und die evaluative Basis transformiert wird – durch die Annahme der Wir-Perspektive, die Verschiebung der *Agens*- in die *Experiencer*-Rolle und Authentifizierung anhand kollektiver und individueller Erfahrung sowie die Strategie des Wissens- und Perspektivierungsabgleichs. Anstatt kritisch-appellativer, moralisierend-beratender Sprechhandlungen kommt es zur Transformation des Sprechhandlungsmodus in die Richtung explikativ-deskriptiv basierter Rechtfertigung: Die kritisierten Akteure werden zu Betroffenen und die Distanz wird durch die Reperspektivierung zur Nähe ummodelliert und es werden weitere Instanzen als Ursachen eingeführt bzw. es kommt zur Verantwortungsverschiebung und Entspannung der kritischen Potenziale. Durch den (minimalen) korrektiven Wissensabgleich auf der Ebene der Präsupposition wird eine implizit argumentative Verarbeitung des Dissens eröffnet sowie der Sprechhandlungsmodus *Evaluation, Kritik, Appell* blockiert. Ein Dissens wird als Korrektur des Präsupponierten bzw. als Wissensabgleich „kanalisiert“, die illokutive Projektion umgegangen und die interaktive Repositionierung im Modus der Nähe gesichert.

➤ *Indizierung der Revision auf der Ebene der evaluativen Haltung*

Also leitet die Sequenzen zur Reparatur einer dem Sprecher (implizit) unterstellten oder aus dem *Common Ground* abgeleiteten Evaluation bzw. zur Korrektur der evaluativen Haltung mit dem Selbst- oder Fremdbezug ein, mitaktiviert durch die Auswahl bestimmter Lexeme, Fokussierungstechniken und syntaktischer oder prosodischer Muster. Bei der *Turn*-Übernahme werden die evaluativen Annahmen neutralisiert sowie die Erwartung einer wertenden, kritisch-argumentativen oder appellativen Sprechhandlungsmodalität abgebaut. *Also* dient zur Signalisierung der Kooperativität und Sicherung der pragmatischen Kohärenz bei der gleichzeitigen Zäsurierung und Suspension einer interaktiven Obligation. So wird im

folgenden Beispiel (16) in der *Quaestio* negativ gewertet (vgl. *warum grade JETZT*) und mit der *also*-Sequenz erfolgt eine explizite Korrektur der präsupponierten Einstellung und evaluativen Wertung, die als neutraler Wissensabgleich und Revision des *Common Grounds* konzipiert ist. Nach der Korrektur auf der Ebene der evaluativen Haltung wird die eigentliche Frage aufgenommen und die interaktive Obligation erfüllt, vgl.

16. M: herr faul; warum sind **dEnn grAde JETZT** so viele poLItiker daFÜR; DAS beSTEHende geSETZT zu Ändern;
 I: (-- **also** diskuTIERT wird dÄ:: (.) über dieses THEma schon SEIt JAHRen;und viele SAGen sich;=Es mUss jetzt ENDlich mAAl wAs passIERen; °h (-) deutschland steht ja relaTIV am !SCHLUSS! bei ORGANspenden.
 =**also** es gibt !ZU! WENig geSPENdete orgANE in DEUTSCHland-°h(-) das beKLAGn vor allem die KLIniken;=und die ÄRZte °h (-) die haben jetzt auch DRUCK gemacht; und verLANGen Eben- dass die poLItiker jetzt ENDlich °h (-) ein geSETZ auf den wEg BRINGen; und dAs wird jEtzt äh verSCHÄRFT diskutiert. (OS.15-23)

Dabei kommt es einerseits zur Neutralisierung des *Agens* (vgl. Passivkonstruktion, Neutralanapher *da*, Komplexanapher *dieses Thema* und Ambiguierung des *Agens* mit *viele*) und andererseits zur Objektivierung durch Minimierung der polarisierenden Wertung durch die Verwendung des Verbs *diskutieren* anstatt *dafür/dagegen sein*. Neben der *Agens*-Ambiguierung sowie der Stärkung der Epistemizität (vgl. *schon SEIt JAHRen*) kommt es bei der Verwendung der direkten bzw. inszeniert inneren Rede und des stereotypen Sprechakts mit hohen Involvierungspotenzialen (*Es mUss jetzt ENDlich mAAl wAs passIERen*) zur Bearbeitung der negativen Einstellung aus der *Quaestio*, bzw. zur Umkehrung in die positive evaluative Haltung mit einer proaktiven, lösungsorientierten und involvierenden funktionalen Valenz. *Also* leitet somit eine Sequenz zur Re-Aktualisierung des GWMs ein, mit der die präsupponierten Strukturen aus dem vorherigen *Turn* mit dem Dissens-Potenzial – und hier auf der Ebene der evaluativen Haltung angesiedelt – implizit argumentativ verarbeitet bzw. korrigiert werden und erst auf deren Grundlage weitere Obligationen erfüllt werden.

Die Funktion der Korrektur einer evaluativen Haltung aus dem vorherigen *Turn* kommt im folgenden Beispiel besonders deutlich zum Ausdruck: In der *Quaestio* kritisiert der Moderator stark, zeigt eine höchst negative und skeptische Einstellung zur Branche des Interviewten, wirft Vieles (fehlende Ausbildung) vor und drängt den Interviewten zur Rechtfertigung, vgl. *MÜSsen sie nIcht dAnn (.) AUch nOch ihre HAUSaufgaben MACHn*. Der Interviewte „wehrt“ sich durch die Stärkung der Epistemizität, Intensivierung der Distanz und Objektivität und die Korrektur der evaluativen Haltung. Dabei leitet *also* eine Sequenz ein, in der diese

negativ wertenden Unterstellungen implizit argumentativ verarbeitet und als Wissensabgleich verdeckt, was auch eine wichtige interaktive Repositionierung ermöglicht, vgl.

17. M:(--) dAs geSUNDheitswesn; dAs kAnn mAn SAGn; ist auf die SCHULmedizin fokusSIert; °h (-) Aber LIEcht das proBLEM nIcht AUch an den HEILpraktikern SELbst. IHre BRANche ist AUch ZIEmlich zer!FA!sert; wEnn ichs mAl so SAGn dArf. es gibt KEIne REgel AUsbildung; VIEle (-) °h der ZWANzig TAUsend HEILpraktiker; die es in DEUTSCHland gIbt. MACHen dAs nIcht HAUPTberuflich; °h (-) MÜSsen sie nIcht dAnn (.) AUch nOch ihre HAUSAufgaben MACHn; und ein BISSchen mEhr An EINheitlichen STANdards ARbeitn?

I: °h (-) Also wir:, die vier GROßen verBÄNde;; (--) °h äh !HABN! naTÜrlich ein: ein HAYland STANdard; wir HABn ein: (sog) den sogenANntn de:de:hA: STANda:rd. °h (-) dEn: wir HABn beSTIMMte AUsbildungs !RICHT!linien die: sie erFÜLLen MÜSSn; und die SCHULn die die: kolLEgn AUsbildn; die: haben: (-) gANz STRENge kriTERien. °h (--) die: ähm (-) die erFÜLLn MÜSSn. °h (-)die MÜSSn kollegIALE FACH überPRÜFung über sich erGEHN LASSn. Also die: LAUfn dURch schOn ein GANzes (.) äh:: STARKes NETZ; (HP. 55 - 65)

Im ersten Schritt wird die negative evaluative Haltung zur Branche korrigiert, indem diese als starke, funktionierende und insitutionell organisierte Größe dargestellt bzw. positiv *geframed* wird (vgl. *wir:, die vier GROßen verBÄNde;; (--) °h äh*); im Weiteren werden die Vorwürfe bezogen auf die fehlende Regulierung bearbeitet (vgl. *!HABN! naTÜrlich ein: ein HAYland STANdard*) und als Wissensabgleich verdeckt. *Also* leitet die Korrektur eines auf der Ebene der evaluativen Haltung angesiedelten Dissenses ein und verdeckt es als Wissensabgleich und Korrektur des *Common Grounds*, was zur interaktiven Asymmetrie und Repositionierung des Sprechers in eine durch die Wissensvorteile asymmetrische Lage sowie zur Minimierung der Gefahr des Verfallens in das Rechtfertigungsmuster dient bzw. als Strategie der Zäsurierung der unerwünschten illokutiven Obligation und Transformation auf der Ebene des Handlungsmusters erfolgt. *Also* kommt auch bei der *Turn*-Abgabe erneut bei der Proposition mit dem Dissenspotenzial, bei dem pointierte und kooperative Korrektur und Gegenargumentation als bilanzierender Wissensabgleich erfolgen.

Das folgende Beispiel (18) veranschaulicht genauso die Korrektur einer implizit negativen Wertung aus dem vorherigen *Turn*, in dem sich der Moderator auf den *Common Ground* berufend die Richtigkeit negativ beurteilt (vgl. *wAs ja !AU!ch FAlsch WÄre:*). Der Interviewte greift bei der *Turn*-Übernahme zuerst diese reparaturbedürftige Evaluation auf und korrigiert sie in der durch *also* eingeleitete Sequenz, vgl.

18. M: °h (-) wEiß mAn ETwas daRÜber; °h (-) wEnn MENschn in SOLche situationen gerATn; (--) ent!SCHEI!dn sie_sich dAnn. (.) auf (.) JEden FALL, (.) Oder gibt - es auch MENschn. die eine entSCHEI:dung dAnn (-) verWEIgern. **was ja !AU!ch FAlsch WÄre:**, Aber (-) wIE LÄUft die entSCHEIdung.

I: °h (---) **Also** In:: (.) DIEsn diLEMmata situation:: *wie_man* *exprimenTELL sEhr gUt* (.) *unterSUcht. Hat es EIne: naTÜRliche* (.) *reakTION von: °h (-)MENschn zu SAGn; (-) Also* dA kAnn ich WEder das *EIne nOch das ANdere WÄhln.* (.) **Also** <<acc> wenn man es > theOREtisch (.) frAgt. °h (-) im PRAKtischn LEBn gEht das Eben nIch. (.) wEI:l EIne: (.) entSCHEIdung ETwas nIch zu tU:n; (--) oder zu unterLASsn. °h (-) Eben AUch FOLgn hat. (EA. 145-150)

Die Korrektur eingeleitet mit *also* erfolgt gesichtswahrend als Wissensabgleich, epistemisch untermauert (vgl. Parenthese), objektiviert sowie durch die Verwendung der direkten Rede und Reperspektivierung interaktiv aligniert. Der korrektive Eingriff auf der Ebene der Evaluation bzw. das höfliche Widersprechen mit *EIne: naTÜRliche* (.) *reakTION* erfolgt mit *also* eingeleitet impliziter, höflicher und verdeckt als kooperative Erweiterung des *Common Grounds*. *Also* bestätigt sich als konversationelle Klammer zur Eröffnung jener Sequenzen, in denen Dissens in dem Präsupponierten und ihren evaluativen Strukturen korrigiert werden und dem Gesprächspartner kooperativ und im Wissensabgleichsmodus widersprochen wird. Die Operation der Schlussfolgerung mit *also* wird zur Kaschierung der Korrektur und des Widersprechens genutzt und da es als kooperativer und interaktiv symmetrischer Wissensabgleich erfolgt, hat keine weitere interaktive Aushandlungsrelevanz.

➤ *Indizierung der Revision der thematischen Ausgangsbasis*

Als Aufmacher eines *Multi-Unit-Turns* (Deppermann/Helmer 2013), der rückwärtsgerichtet die thematische Verknüpfungsobligation realisiert und proaktiv eine kompensatorische Funktion im Falle potenzieller thematischer Verschiebungen hat, wurde *also* in der Funktion der Revision auf der thematischen Ebene frequent belegt: Bei *Quaestios* mit mehreren oder ambigen Projektionen kommt *also* bei der Revision der thematischen Ausgangsbasis und Re-Konstruktion des *Topiks* vor. Dabei handelt es sich entweder um die thematische Selektivität und Spaltung oder aber um die Erweiterung anhand Reperspektivierung, Verallgemeinerung und Analogie. Wie in allen vorherigen Belegen kündigt *also* einen korrektiven Eingriff zu dem im vorherigen *Turn* geäußerten oder antizipierten Präsupponierten an.

Im folgenden Beispiel (19) leitet *also* eine thematisch erweiternde Sequenz ein, denn die illokutiv-evaluative Komplexanapher *dIE: ähm kriTIK* ist signifikant diskursprogressiv und

auch auf der Makroebene strukturierend. Außerdem kündigt *also* einen *Turn* an, in dem vielmehr auf die unerwarteten Ergebnisse eingegangen wird, bzw. die *Common-Ground*-Erwartungen revidiert werden, vgl.

19.M: °h (-) Aber JETzt zU den enderGEBnissn. äh (-) **WAS verSTEHn die JUNGN LEUte (-) dEnn ↑nIcht An der SPRA:che der poliTIK.** Ist es dAs vokabuLAR? (-) Also der WORTschatz. Ode:r °h (--) es ist Eher die SYNTax. die Art wIE: poliTIKer ihre SÄTze BAUen.

I: (---) **Also** dIE: ähm kriTIK entZÜNdetE sich HÄUfig An: ETwas wAs sie: !FACH!sprAche NANntn. Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAT uns überRAScht. wEIL er in ALLn dIESn: beNANnten GRUPpn interVIEWS (-) tatsÄCHlich (-) ÜBERgreifend AUFTtrat. °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor ALlem FREMDwÖ:rte:r Aber auch FACHwörter; woBEI auch verSTÄNDnis dafÜR beSTEHT. dass es eben hÄUfig auch komPLEXE THEMEn sInd. Mit dEnensich politIker auseINANdersetzen. °h (--) Und AUch vOr Allen dIngen (-) KUNSTwörter geNANnt. Also:, was wie migrationShintergrUnd NEgativ WACHstum (-) KERNschulArt (-) Und so weiter. (SP. 32-46)

Also zeigt sich als Mittel zur Ankündigung einer Korrektur mit dem Bezug zum (implizit) Präsupponierten bzw. zu Re-Aktualisierung des *Common Grounds* sowie als Marker der Transformation der thematischen Basis bzw. der thematischen Erweiterung und Transposition der thematischen Progression auf eine andere Ebene: Anstatt einer faktizierend-deskriptiven Sprechhandlungsmodalität erfolgt eine Transformation zu einer evaluativ-argumentativ-deskriptiven sowie zur Intensivierung der Stimmenpolyfonie, typisch für Argumentationen.

Dass *also* ein zu relativierendes Topik oder die Änderung der *Common-Ground*-Annahme indiziert, bestätigt auch das folgende Beispiel (20): *Also* leitet eine Sequenz der thematisch selektiven Weiterführung ein, in deren Anschluss eine Relativierung und Korrektur einer in der *Quaestio* vorgestellten und implizit relativierten *Common-Ground*-Annahme erfolgt. Dabei kommt es zur Transformation der thematischen Basis durch die Selektion eines Aspekts und unaufgeforderte Erklärung der Vorgeschichte einer These, deren Interpretation, Integration in den *Common Ground* und die Gültigkeit korrigiert werden, bzw. die thematische Erweiterung wird zur Korrektur der falschen Präsupposition aus der *Quaestio* (mit der Relevanz für den 2KK-Adressaten) und zur Milderung der gesichtsgefährdenden Potenziale des korrektiv-widersprechenden Eingriffs instrumentalisiert, vgl.

20. M: (--) JETzt Hört man immer WIEder, dAss (-) erWACHSene vIEL SELtner LACHn als KINde:r; dAs sInd ZA:Hln im Umlauf. ANgeblich LACHn KINde:r rUnd (.)DREIhundert mAl am tA:g. (-) erWACHSne nUr nOch FÜNFzehn mA:l. °h (-) **STIMmt ↑dAs dEnn.**

I: (--) **ALso** Es hAt vOr jahrZEHNtn ein ENGLischer huMO:Rforscher. gelotoLOge NENnt mAn dAs jA AUch; °h (-) mAl °h (-) In IRgendeINem VORtrag oder auch in_ner KLEInen DARstellung beSCHRIEbN, (-) hAt Aber GLEICHzeitig geSAGt. das ist sEIne EINSchätzu:ng; °h (-) und dAs Ist bEI huMOR ZITaten relatIV HÄUfig. Es wIrd dAnn EINFach als WA:HRheit geNOMmen. als ob es (.) beLE:gt ist. °h (-) **Es ist Eigentlich ein GROber UNfug.** °h (-) wAs Aber STIMmt, °h (--) dAss VIEle mit ZUNehmendem LEBens AL:te:r; °h (-) LACHen. LÄcheln. KOMmische situatiO:Ne:n; (.) nIcht mEhr so WAHRne:hmen; °h (-) und sIch AUch nIcht mEhr TRAUen. (HG.38-43)

Als *Multi-Unit-Operator* operiert *also* mehrdimensional: Es indiziert einerseits lokal eine thematische Zäsurierung (durch thematische Erweiterung, Spaltung, Einengung, Digression) und andererseits kündigt einen korrektiven, relativierend-widersprechenden *Turn* an, in dem Strukturen des *Common Grounds* und die evaluative Haltung aus der *Quaestio* revidiert werden und ein impliziter Dissens argumentativ verarbeitet wird, aber mit dem keine weiteren interaktiven Aushandlungen mit dem Gesprächspartner beabsichtigt werden, sondern die Bearbeitung des Widerspruchs als Wissensabgleich erfolgt. Die lokale Zäsurierung auf der Ebene der thematischen Progression erfolgt mit *also* als interaktiv legitim, kohärent und kooperativ und gesichtswahrend.

Also kommt bei jenen *Turn*-Übernahmen vor, wenn in der *Quaestio* negativ wertende, skeptische oder relativierende Sprechhandlungen vorkommen und eine Rechtfertigungs- und gegenargumentative Sprechhandlungsmodalität projiziert werden, wo *also* als korrektiver Schritt zum Wissensabgleich die thematisch-illokutive Revision zum Abbau des antizipierten Dissenses legitimiert und als kohärent anschließend suggeriert sowie die interaktive Repositionierung zur Bearbeitung des Wissensdissonanz motiviert. So erweitert der Sprecher im folgenden Beispiel (21) die thematische Basis anhand der zusätzlichen Erklärung von problematischen Konstellationen und widerspricht kooperativ dem impliziten Vorwurf und der skeptischen Einstellung aus der *Quaestio*, basiert auf der Partikel *eigentlich*, vgl.

21. M: °h (-) sie hAben JUgendSPRache in der ERsten hÄlfte des ZWANzigsten jahrHUNDerts erFORScht. °h (-) WAR DAS mit der JUgendSPRache, (-) w:ie sie sich hEUte entWICKelt; **Eigentlich** verGLEICHbar?

I: (--) **ALso** das proBLEM Ist (-) fÜR solche FORschung, dass wir DA auf SCHRIFTliche QUELlen ANgewIEsen sInd; und eben !NICHT! (--) erFORSchen KÖNnen; wIE es sich ANgehört hat. (--) **ABer↑ (.) Ich: (.) (ver)TREte die THEse, (.) dAss In:, dEr JUgend schOn IMmer,** °h (--) Ohne dAss wir

dAnn (.) entSPREchende auTHEntische ZEUGnisse hAbn. °h (-) !AN!ders geSPROchen wOrden ist; als in der erWACHSnen WElt und zum tEIL Ganz WEIt wEg von unseren HOCHdeutschen NORMen.(-) ALso wEnn sie nUr MAL (.)pasSIEren LASSen; (-) WAS zum BEIspiel an (-) POSitiven beWERTungen (.) schOn °h (-) wieder verGANGen ist; nicht; also DA wAr zum BEIspiel kolo!SAL! war mal ↑LANGE zEIt ein MODEwort (--) der JUgend vOr allen dIngen der studENTischen JUgend; °h (--) ALso (-) dA:, (-) bin ich überZEUGt; dass wIr: (-) zWAR ganz ↑!AN!dere (--) sprACHliche eleMEnte vOrFINDen- als wir sie hEUte vORfinden; °h (--) ABer das ge!NAU! zU MESSen- ist eben SCHWIErig; weil wir nIcht WISSen; wie ge!SPRO!chen wurde. (-)das ist übrIGens das (.) problEM °h (-) GENErell, (SN.28-40)

Die mit *also* eingeleitete, thematische Zäsurierung, die sich zur Verarbeitung des antizipierten Dissenses als thematische Digression manifestiert, ermöglicht die epistemisch gesicherte, objektivierend-neutralisierende, höfliche und interaktiv nicht weiter aushandelbare Korrektur des *Common Grounds*, auf dem das kooperative Widersprechen, der Abbau der skeptischen Einstellung beruht und anschließend das eigentliche Eingehen auf die interaktive Obligation erfolgt. *Also* legitimiert die thematische Zäsurierung, sichert die pragmatische Kohärenz und verdeckt genauso die (gegen-)argumentativen Sprechhandlungen und loziert die Korrektur auf der Ebene der Präsupposition und als Wissensabgleich, sodass weitere Aushandlungen in diesem Zusammenhang blockiert werden.

➤ *Also in der Indizierung der Transformation des Handlungsmusters bzw. der Revision der illokutiven Erwartung*

Wie die vorherigen Beispiele gezeigt haben, kommt *also* in der Mehrheit der Fälle nach *Quaestios*, die relativieren und einschränken, Inkonsistenzen indizieren, Hypothesen/ Vermutungen oder inszenierte Inferenzen sowie Analogieversuche enthalten, eine Evaluation, einen Appell oder eine beratend-moralisierende Sprechhandlungsmodalität projizieren sowie mit impliziten Sprechakten bereichert sind und interaktive Obligationen implizit aufstellen und breitere Räume für die Aushandlung der illokutiven Progression eröffnen. Dabei kommt die wichtigste Funktion von *also* zum Ausdruck, im Sinne der Transformation des projizierten Handlungsmusters und der Legitimierung der Revision auf der illokutiven Ebene: Es kommt mit *also* zu illokutiven Verschiebungen und Suspensionen der in der *Quaestio* projizierten Illokutionen oder ihrer Transformation. *Also* kommt auch bei jenen Sprechhandlungsmodalitäten vor, für die der Sprecher keine Autorisierung hat, aber durch die *also*-Semantik als illokutiv kohärent, im epistemischen und Konsens-*Flair* und als konversationell stabil etabliert wird und somit als nicht mehr aushandlungsbedürftig markiert werden.

Also kommt meist bei projizierten Evaluationen/Kritiken und Appellen vor, wo Sprecher aber in Beschreibung, Feststellung, Erklärung oder Narration ausweichen. Im folgenden Beispiel (22) wird durch die assertive Quaestio *dAnn muss man sich ja daGEgen zu WEHR SETZen KÖNnen* eine beratend-moralisierende, appellativ-aufklärende und anleitende Sprechhandlungsmodalität projiziert, worauf der Sprecher aber mit einer mehr objektivierend-distanzierend faktizierenden, explikativen und deskriptiven Sprechhandlungsmodalität antwortet, in der erst durch die Hervorhebung der Kausalität und Konsequenzen eine negativ wertende und kritische Einstellung zum Ausdruck kommen und sekundär gewarnt und implizit appelliert wird, vgl.

22. M: KÖNnen sie denn die PFEife als kleIne AUSzeit im ALltag empFElen?

I:(--)
wahrSCHEINlich wird PFEife im LAUfe der zEit EBenso sUCHt wie alles ANdere rauCHN. °h (-) ABER wenn man geMÄchlich zuSAMmensItzt mit frEUnDn; wAs mAn hEUte in den MEISTen GASTwirtsCHAFTen gar nicht MEhr KANn. °h (--)
EIn gUtes glAS WEIN hat. (.) und Über DINGe REDet die NIchT mit KRIsen zu tUn hAbn. °h (--)
dAnn DENke ich HILft PFEife zur entSPANnung erHEBlich.

M:(-)
dAs SAGt sich ABer jEtzt ALles so EINFach. Es gIbt JA AUch chEfs die EINen QUAsi gAr nIchT in RUhe LASSen. und EBen nOch: (.) IM FEIERabend ANrufen Oder auch Im URlaub (-) ANrufen I:mails schREIBen AUfträge erTEILen. °h (-)
dAnn muss man sich ja daGEgen zu WEHR SETZen KÖNnen.

I: (1,1) **Also** es gIbt (.) EINdeutig tendENZen ZUnehmende tendENZen; dass MENsChen im beRUfSleben überFORDert WERden. (--)
die geSCHWINDigkeit der ARBEIT; die komplexITÄT der AUfGAbn, °h (-) die ARBEITSDAUer bis in den TIEFen Abnd hINEIN; die VORstellung MENsChen KÖNnten MULti !TAS!king MACHen; verSCHIEDne AUfGAben zur SELben zEIT beWÄLTign. °h (1.1)
dAs ÜBERfOrdert ZUnEhmend MENsChn °h (--)
und (.) BRIngt (.) sie in PSYchische emotioNAlE MANCHmal in FOLge auch in PHYSische SCHWIERigkeiten. °h (-)
das IST der (.) TREnd dieser ZEIT. Das ist der ZWANG der mit globalISIERung WÄCHst; °h (--)
und wer sich dEm (.) NIchT widerSETzt JEdenfalls in GREnzen widerSETzt; der wird dARUNter (.) beTRÄCHTlich zu LEIDen haben. (SKD. 34-41)

Also kommt an der diskursiven Schlüsselstelle: Anstatt die lokale illokutive Erwartung zu erfüllen und konkret anleitend-beratend zu handeln, entscheidet sich der Sprecher zur Bearbeitung des im vorherigen *Turn* angedeuteten Dissenses (vgl. die Äußerung *dAs SAGt sich ABer jEtzt ALles so EINFach* und die Partikel *JA, eben*) und steigt in ein (gegen-)argumentatives Muster ein – zur Bearbeitung der präsupponierten Strukturen und der angedeuteten evaluativen Haltung. Erst auf der Grundlage der argumentativen Verarbeitung dieser erfolgt eine faktizierende und negative Konsequenzen hervorhebende Vorwarnung mit

dem appellativen und kritischen Charakter. *Also* indiziert bei der *Turn*-Übernahme die Transformation des initiierten Handlungsmusters und die Retraktion in eine (gegen-)argumentative Sprechhandlungsmodalität, die der Sprecher als notwendig für die Bearbeitung der antizipierten Meinungsverschiedenheit und der Diskrepanz in der evaluativen Haltung als funktionale Priorität betrachtet. Die illokutive Verschiebung – eingeleitet mit *also* – erfolgt mit dem Ziel der (gegen-)argumentativen Auseinandersetzung mit dem antizipierten Dissens im *Common Ground* und seinen evaluativen Strukturen.

Nicht selten indiziert *also* im *Turn*-Übernahmebereich – wie im folgenden Beispiel (23) – eine illokutive Transformation mit einem progressiven Charakter, wo nach der kurzen Sequenz der bestätigenden Abrundung des initiierten Musters (vgl. *das ist RICHTIG*) eine illokutive Umwertung mit der Änderung der evaluativen Haltung oder illokutive Bewegung zu qualitativ diskursprogressiveren Sprechhandlungen stattfindet sowie eine illokutive Retraktion anhand des illokutiven *Clusters* mit frequenten und prädominanten Diskursillokutionen. So wird im vorliegenden Beispiel eine implizite Kritik in eine (positiv wertende) beratend-appellative Handlung umgewertet, bzw. *also* als Indikator der Zäsur und Korrektur auf der illokutiven Ebene und als Mittel zur pragmatisch kohärenten Transformation des Handlungsmusters genutzt sowie ihre prozessuale Semantik zur konversationellen Legitimierung dieser Transformation, vgl.

23. M: (--) nUn das ist ja dAnn auch ne TATSache an der lässt sich auch mit der BESTen HOCHschulpolitik ERSTmal nIchts ÄNdern; wEnn das LAND °h (-) An und für SICH WEniger attraktIV ist.
 I: °h (--) dAs ist RICHTig. **Also** DA: geht es (.) daRUM im WIRTSchafts Standort oder den LEBensstandort DEUTSCHland attraktIV zu machen; °h (-) das STICHwort (.) BRAIN DRAIN LIEF ja auch schon durch die PRESse, **Also** das is:t (.) der globAle WETTbewerb um die:, °h (-) am BESTen AUSgebildeten LEUTE. (SU.42-48)

Wichtig wäre es hervorzuheben, dass diese illokutive Korrektur auch hier als Korrektur des aufgedeckten Dissenses auf der Ebene des Präsupponierten vorkommt bzw. zur korrektiven und gegenargumentativen Verarbeitung von antizipierten Dissenselementen, die im vorherigen *Turn* als epistemische Strukturen des *Common Grounds* dargestellt werden, bzw. immer im Sinne einer korrektiven Re-Aktualisierung des GWMs und des *Common Grounds*.

Im folgenden Beispiel (24) wird *also* genauso als Mittel zur konversationell legitimierten und funktional kohärenten Befreiung von einer ungünstigen illokutiven Projektion genutzt – basiert auf einer kritischen, negativ stereotypisierenden Wertung (vgl. *kühl kalkuLIErende*

ra!BATT! Jäger; verBITterte MIE:se PETrige LEUte), einem ironisierend-provokativen Modus und einer unterhaltenden Karikierung anhand der inszeniert inneren Rede der kritisierten Akteure und der Inszenierung der charakterisierend-stereotypisierenden Sprechakte, vgl. *Aber Es MUSS sIch wAs FInDen LASSN:; um daNACH ein BISSchen gEld zuRÜK zu beKOMmen. Also* dient bei der *Turn*-Übernahme als Scharnier zur Signalisierung der intensivierten Distanz, der illokutiven Zäsur und Transformation der Sprechhandlungsmodalität bei der Aktivierung eines faktizierenden, assertiven und neutral beschreibenden Modus, entgegen der implizit aufgebauten Obligation, vgl.

24. M: °hhh (1) WIE SCHÄTZen sie dAs Ein. (-) hErr profESSor bOrn, sInd dAs Eher verBITterte MIE:se PETrige LEUte, (-) die EinFACH wAs BRAUchen; woRÜber sie sich ÄRGern KÖNnen, und daMIT auch dm rEst der faMILie die Ferien verMIEsen; (--) Oder sInd dAs (.) kÜhl kalkuLIERende ra!BATT! JÄger; die den URlaub in VOLlen ZÜGen geNIESSen; Eigentlich ist ALles WUNderbar, (--) Aber Es MUSS sIch wAs FInDen LASSN:; um daNACH ein BISSchen gEld zuRÜK zu beKOMmen.

I: °h (--) Also (.) ich SOLlte vielleIcht VORher nOch mAal SAGn, dAss dER ANteil dieser MENsChen Über die: wir jetzt REDen, natÜRlich sEhr GERING ist. Also wir REDden jEtzt sind wIr im NIEDrigen EinStelligen proZENT bereICh ((lachend)); °h !DA! RUNTER Unter DENen (.) die das MACHen gIbt es ↑IN DER TAT MENsChen; die: dAs geNAU aus dEm grÜnd SEHen, (.) dass sie gEld beKOMmen; im HINtergrund stEHt die: (.) allgeMEIN GLAUbe ich dOch beKANnte FRANKfurter tabELLE;

M: nee was ist das? (BU.55-66)

Die prozessuale Semantik von *also* ermöglicht einen (als interaktiv ausgehandelt markierten) kooperativen Abschluss der illokutiven Projektion sowie eine gesichtswahrende Korrektur und Transformation auf der Sprechhandlungsebene. Es markiert zugleich den Umstieg in ein implizit (gegen-)argumentatives Sprechhandlungsmuster, in dem aufgedeckte Dissens in der evaluativen und illokutiven Struktur verarbeitet werden, die negativ wertenden Sprechakte entlastet werden und die Interaktionsmodalität geändert wird.

Da die inszenierte Hypothese dem Interviewten eigentlich als halbfertige Schlussfolgerung zur Ratifizierung und argumentativen Weiterbearbeitung angeboten wird, erweist sich *also* zugleich als wichtige argumentative Schaltstelle, mit dem einerseits eine Distanzierung vom argumentativen Handeln im vorherigen *Turn* und die Korrektur der präsupponierten Basis erfolgt, und andererseits eine gegenargumentative Handlung als Wissensabgleich eingeleitet wird. Dabei indiziert *also* zugleich den Ausstieg aus der interaktiven Modalität und dem Versuch des argumentativen Duettierens sowie eine interaktive Repositionierung.

➤ *Indizierung der Revision einer interaktiven Obligation und Rollenerwartungen*

Wie bereits mehrmals angedeutet, erscheint *also* mit der größten Mehrheit in den Sequenzen, in denen die interaktive Modalität transformiert wird und die interaktiven Obligationen aus dem vorherigen *Turn* korrigiert werden: ein Drittel aller Belege sind Sequenzen, in denen Moderatoren die *Default*-Rolle des Interviewten als Fachautorität hervorheben und an diese bei der Aufstellung bestimmter Obligationen appellieren; die Hälfte sind dagegen implizite Versuche, einen „Rollenaustritt“ bzw. interaktive Wechsel zu motivieren. *Also* kommt in den Sequenzen vor, in denen die interaktiven Erwartungen revidiert werden bzw. Austritte aus der „Rolle“ indiziert werden, weswegen sich *also* als Vorindikator einer Korrektur der interaktiven Obligation oder Transformation der Interaktionsmodalität betrachten lässt. Der von *also* indizierte Rollenwechsel erfolgt meist durch die gesichtswahrende Annahme einer *Wir*-Perspektive, was erheblich zur Entspannung der kritischen Potenziale und zur effektiven und kooperativen Bearbeitung des Widerspruchs und des Wissensabgleichs führt.

In den Moderatorenbeiträgen indiziert *also* den Übergang aus seiner *Default*-Rolle in die Rolle des Rezipienten im 2KK und Inszenierung der *Experiencer/Beneficiary*-Perspektive.

Bei den Interviewten handelt es sich meist um die Intensivierung der interaktiven Asymmetrie, die Bestätigung der Autorität und die Herstellung der Distanz durch gleichzeitige Signalisierung der Nähe und Konsensorientierung. Dies ist meist in den Fällen, in denen der Moderator durch Berufung auf interaktive Rollenobligationen oder Instrumentalisierung der vorgespielten Nähe bestimmte Evaluationen, Appelle und meinungsbildende Sprechakte provoziert oder implizit gesichtsgefährdend handelt, worauf *also* protektiv genutzt wird und die verletzten interaktiven Obligationen legitimiert werden. *Also* ermöglicht eine Art Autoritätsbekundung und wird mit Reperspektivierungen, Explizierungen der Wissensdissonanz, Berufungen auf Faktizität begleitet und oft kommt es zur Intensivierung der gesichtswahrenden Aktivitäten.

Im folgenden Beispiel (25) polarisiert der Moderator stark (vgl. *sie haben da Innerhalb; (-) eine LE:Bhafte deBATte; °h(--)* und *die: WILL*), nutzt die Konkurrenz-Strategie (vgl. *die STELLvertretende geneRALsekräTERIN hat sich daZU geÄUSSert; wAS SAGen sie daZU*) sowie der direkten Rede zum Widersprechen (vgl. *weil sie sAgt wenn wir DAMit Erst mAAl ANfangen erRICHTen wir eine: !SPERR! INFRAstruktur*), um die aktuelle Sprecherin interaktiv herauszufordern und den potenziellen Konflikt innerhalb der Gruppe zur Dynamisierung der Argumentation zu nutzen sowie zur Gegenargumentation und zur interaktiven Neupositionierung zu provozieren. Der Sprecherin wird implizit eine

Uneinigkeit mit einer konkurrenten und zugleich gleichgesinnten Kollegin vorgeworfen, zugleich wird das hierarchische und *In-Group*-Denken aktiviert sowie die argumentative Inkonsistenz faktizierend zur Last gelegt, sodass die Sprecherin einerseits in ihrer interaktiven Souveränität verunsichert, in ein Rechtfertigungsmodus gedrängt wird und zu einer Repositionierung herausgefordert wird genauso zur Klärung des Widerspruchs in Bezug auf das individuelle und Handeln nach dem *In-Group*-Gefühl, bzw. der Moderator instrumentalisiert die Inkonsistenz im Rollenmanagement bei der Sprecherin, um sie interaktiv zu einem Rollen-Austritt zu „bewegen“, vgl.

25. M:(--) KINder pornograPHIE ist gLEIch dAs NÄCHste STICHwort; dA hat sich die STELLvertretende cE: Es:U: gEnERALsekräTERIN doroTHEE BÄR dAZU geÄUSSert.sie haben dA INnerhalb der cE: Es: U: dOch °h (-) eine LE:Bhafte deBATte;°h (--) und die: WILL auf die: SPERRung von KINder pornograPHischen INternet SEIten ver!ZICHT!en. weil sie sAGt wenn wir DAMit Erst mAal ANfangen erRICHTen wir eine: !SPERR! INFRAstruktur.(-) wAs SAGen sie dAZU;

I:(.) Also ich glAUB wir sind uns insgesAMT EINig; dAss (.) !LÖSCH!en (.) äh auf alle FÄLLe den VORrang HABen MUSS. und dA: (.) bin ich mir mit doroTHEE BÄR °h (-) auch VOLLkommen EINig; weil dann ist dAs (ehe) (.) Also (-)SCHULDigung wenn ich das (.) SO DEUTtlich sAg; dieser SCHWEINskram auch ENdlich ((lachen)) (-) vOm nEtz wEg. Es ist unSÄglich wAs hIEr: äh TEILweise VORgeht. (SI.90-98)

Also leitet eine Sequenz des höflichen Widersprechens im kooperativen Wissensabgleichsmodus ein und ermöglicht, dass die Sprecherin nicht in einen Rechtfertigungsmodus fällt sondern eher „offensiv“ und zugleich kooperativ ihre interaktive Position stabilisiert und eine Distanz sichert, indem das Handlungsmuster transformiert und das kritische Potenzial entspannt wird. Dabei erfolgt durch die Annahme der Wir-Perspektive (vgl. *wir sind uns*), die Hervorhebung der Einigkeit und argumentativen Konsistenz (vgl. *Einig;°h (-) auch VOLLkommen EINig*) sowie den betonten Abbau der vorgeworfenen Inkonsistenz im individuellen und Handeln im Sinne der Gruppe eine kooperative und höfliche Distanzierung, eine Autoritätsbekundung sowie eine wichtige interaktive Neupositionierung durch die Regelung der *In-* und *Out-Group*-Mechanismen, die äußerst wichtige Funktionen für die weitere Gesprächsprogression haben. Die Verwendung des ambigen *Wir* hat einerseits eine Signalfunktion bezüglich der Priorität der Gruppe über das partikulare Denken und hat einen argumentativ involvierenden und vereinheitlichenden Charakter; andererseits wird ein *Out-Group*-Mechanismus aktiviert und alle Versuche der Polarisierung blockiert. *Also* zeigt sich hier als Indikator einer interaktiven Kooperativität und zugleich eines korrektiven Eingriffes,

mit dem die interaktiven Obligationen aus dem vorherigen *Turn* revidiert werden und die Interaktionsmodalität zäsurierend stabilisiert und neu konzipiert wird. Dies erfüllt eine wichtige Funktion auf die aktuelle Gesprächsrolle und auf die Mechanismen des Identitäts- und Rollen-Managements im weiteren Gesprächsverlauf.

Im folgenden Beispiel (26) ereignet sich mit *also* bei der *Turn*-Übernahme eine ähnliche interaktive Zäsurierung, kooperative Distanzierung, Stabilisierung der Interaktionsmodalität sowie eine Korrektur der impliziten interaktiven Obligationen aus dem vorherigen *Turn*: Der Moderator versucht bereits bei der Gesprächseröffnung den Interviewten zum Handeln im Sinne der Nähekommunikation zu bewegen und interaktiv herauszufordern, unter anderem anhand reicher prosodischer *Trigger* (vgl. die Hyperbetonung bei *eine: (-) !REIN! WORT beZOGene FRAGE:*, den tonalen Sprung bei *↑Jeder* und vgl. signifikantes Lachen nach der Funktionsbezeichnung *LEIter der abTEILung pragMATik. ((lachend)) °h (-)*), der Regelung der Distanz zwischen dem Fachexperten und dem Laien im 2KK (vgl. *dem NICHTlinguisten erKLÄren*) sowie anhand der Verwendung untypischer Sprechakte mit einem ironisch-provokativen Charakter wie der Feststellung *von der EIgentlich ↑JEder trÄUmt*, vgl.

26. M: (-) beVOR wir über die: NONverbale kommunikation REDen. HÄTt ich zuERst nOch eine: (-) !REIN! WORT beZOGene FRAGE:- ich hÄBe Eben einen TITel eine: (-) funktiONS beZEICHnung von ihnen geNANnt. *von der EIgentlich ↑JEder trÄUmt*. (-) LEIter der abTEILung pragMATik. ((lachend)) °h (-)KÖNnten sie: (-) *dem NICHTlinguisten erKLÄren*. (-) wAs DAMit pragMATik geMEInt ist.

I: (-) ja:.(.) **Also:** ähm (.) pragMATik hEIßt in beZUG auf (.)ähm SPRache (-) die unterSUCHung des SPRACH ge!BRAU:!chs in der kommunikation; und in *unserem* FALLE Eben insbeSONdere °h (-) in der MÜNDlichen (-) kommunikation. (-) und in der MÜNDlichen interaktion. **Also** GRade in geSPRÄCHn;(-) zum BEIspiel so ein (-) wie *wir* es jEtzt FÜHrn. (NK.23)

Diese Fülle an impliziten Sprechakten, eingesetzt zur Erhöhung des unterhaltenden Werts, Evozierung der Muster der Nähekommunikation, zur Minimierung der Distanz und zur Umkehrung der interaktiven Konstellationen zum Vorteil von 2KK-Adressaten, provoziert den Gesprächspartner in seinem interaktiven Verhalten mehrfach und signifikant. An den Interviewten wird zuerst appelliert, eine adressatengerechte Ausdrucksweise auszuwählen und aus der Rolle des Experten im symmetrischen Modus der Nähe zu handeln; zugleich wird implizit kommuniziert, dass für das Fach keine Relevanz, kein Interesse und kein Vorwissen im 2KK vorliegt. Hiermit kommt es zu einer interaktiven Herausforderung, denn einerseits wird der Interviewte als prominenter Experte vorgestellt und in ein explikatives Handlungs-

muster in der symmetrischen Modalität eingeladen und andererseits wird er provokativ runtergestuft im Sinne einer neckend-scherzenden Modalität. *Also* wird in diesem Kontext genutzt, um einerseits Kooperativität und kohärentes Handeln und andererseits eine interaktive Zäsurierung und Distanzierung von den Versuchen der interaktiven Herausforderungen zu signalisieren, denn der Sprecher korrigiert diese implizit *getriggerten* Obligationen und aktiviert ein neutral-distanziertes, objektivierend-faktizierendes Erklärmodus im populärwissenschaftlichen Sinne mit minimalen Anzeichen einer subjektivpersönlichen Kommunikation im Sinne der hier getriggerten Kommunikation der Nähe. Erst später sind Zeichen der Versuche der interaktiven Annäherung zu finden (vgl. *in unserem FAlle oder wie wir es jEtzt FÜHrn*), aber im Sinne einer situativen Entspannung und Stabilisierung des korrektiven Eingriffes auf der interaktiven Ebene. Mit *also* erfolgt ein interaktives *Reframing*, mit dem der Sprecher die projizierte interaktive Modalität und den Versuch der Rollenzuweisung revidiert und sich interaktiv neu positioniert sowie den interaktiven Rahmen signalisiert, in dem interaktive Wechsel und Bewegungen möglich sind. Außerdem signalisiert *also* die kooperative Annahme einer autoritären Stellung bzw. die Annahme der *Default*-Rolle.

Also wird darüber hinaus als Selbstermutigungspartikel bei jenen Handlungen belegt, die als gesichtsgefährdend erkannt werden sowie als Indikator, dass der Sprecher gerade ein erkanntes oder nur antizipiertes Dissenspotenzial oder eine Verletzung der interaktiven Maxime verarbeitet, was mit *also* entspannt und auf die Ebene des kooperativen Wissensabgleichs „kanalisiert“ wird.

➤ *Indizierung der Korrektur der unerwünschten perlokutiven Effekte*

Die von *also* eingeleiteten Reparaturen der perlokutiven Effekte kommen wie folgt vor: (1) bei der Reparatur der unerwünschten Inferenzen oder Analogien, die der Gesprächspartner falsch anhand der Aussagen des Sprechers generiert; (2) bei der Reparatur der unterstellten Maximenverletzung; (3) bei der Reparatur einer Aussage, die dem Gesprächspartner als Grundlage für unerwünschte Evaluationen dienen, die der Sprecher nicht lizenzieren möchte; (4) bei der Indizierung einer notwendigen Verletzung einer Konversationsmaxime, die proaktiv unerwünschte perlokutive Effekte mildern soll. Zur Veranschaulichung werden hier zwei Beispiele (B. 27 und B. 28) angeführt. Im ersten Beispiel (27) bietet der Moderator dem Interviewten eine provokative Generalisierung einer implizit angedeuteten Meinung an, die ihm als falsch stereotyp und widersprüchlich vorgeworfen und mit einem anderen kulturellen Stereotyp verknüpft wird. Mit dem *also* bei der *Turn*-Übernahme wird diese Generalisierung

als falsch indiziert und konsensorientiert korrigiert und der perlokutive Effekt der eigenen Aussage repariert. Dabei wird aber ausschließlich der perlokutive Effekt vorheriger Aussagen korrigiert, aber nicht die Sprechhandlung des Moderators. *Also* indiziert den korrektiven Charakter der Assertion und verortet es auf der Ebene der Schlussfolgerung, Generalisierung und Analogisierung und erklärt als konsensorientiert und interaktiv nicht aushandlungsbedürftig. Nach der Korrektur der perlokutiven Effekte wird die interaktive Obligation erfüllt, was zeigt, dass *also* auf der Ebene des interaktiven Wissensabgleichs, der Kontrolle des *Common Grounds* und der perlokutiven Effekte operiert, vgl.

27. M: (--) °h ist_es WIRKlich **TYpisch DEUTsch** sIch im URLaub über ALles und JEDES zu beSCHWEren; oder ist dAs auch ein VOR URteil;; weils ja auch TYpisch DEUTsch ist; (-) sich vor allem über die EIGenheiten sEIner LANDSleute AUffzuregen.

I: **Also**: beSCHWEren tUn sich ALle nationEN, °h wAs bei_den DEUTschen mit SICHERheit TYpischer ist; Als wo ANde:rs; °h ist EINmal °h das DROHen mitm ANwalt; **Also** soFORT GLAUBn (.) dAss JEde beSCHWERde (.) IRgendwo mit gEld kompenSIert wIrd; un:d dEr ZWEIte asPEKT der Etwas DEUTlicher_ist bei_den DEUTschen- ist die ANzahl der !LÄCHER!lichen beSCHWEren;=wo_man IRgendwie SAGT- (.) hEy daRÜber KANN_man sich dOch EIgentlich ((lachend)) gAr nIcht beSCHWEeren. (BU.15-23)

In dem nächsten Beispiel (28) korrigiert der Interviewte mit *also* bei der *Turn*-Übernahme die falsche Unterstellung des Moderators, erkennbar in seinem kritischen, fast vorwurfsvollen und widersprechenden *Statement* *wAs BRIngt mIr dAs*, mit dem dem Interviewten eine positive evaluative und proaktive Haltung zu dem Redegegenstand und persuasive und appellative Absicht im vorherigen *Turn* unterstellt wird, vgl.

28. I: (...)wIr WERdn Abe:r; und DAMit wIrd sich AUch UNsere geSELLschaft auseiNANdersetzen MÜSsn; (-) IN: geSCHÄTzt fünf JAHRn: °h (-) dAs so geNANnte TAUsend DOLLar geNOM HABn;wo Also JEder MENsch (-) für EINen EINigermAßen °h (-) HANDhabbaren gEld beTRAG. °h (-) sEINE: komPLETte GE:Nsequenz ALler EINzel informatiONen zuNÄCHST einMA:L °h (-) TECHnisch ABlesn kAnn.

M: (.)wAs BRIngt mIr dAs,

I: (--) **Also** Ich SELbe:r: h° HAbE NIcht vO:r; dAs An mir MACHn zu LASsn. das WÜRde EINem: !MÖ:G!licherWEIse und das sind die:(-) POSitiv arguMENTe daFÜR.(--) informatiONen BRIngen. die: °h (-) zum BEIspie:l: im: FALLE ei:ner PSYchischen erKRANKu:ng.HINweise darAUf GEBn; WELche ANtidepresSI:va am BESTn WIRKn WÜRdn.°h (--) **Also** (.) geWISse: geSUNDheitliche VORbeu:ge: °h (-) oder PLANungsaspekte wIll=ich dA gAr nIcht verNEInen; (...) (MG.70-77)

Der Interviewte korrigiert diesen perlokutiven Effekt auf der Ebene der implizit unterstellten Absicht und der evaluativen Haltung und – aus der *Default*-Rolle und Perspektive austretend – lehnt dies ab (Ich SELbe:r: h° HAbE NIcht vO:r; dAs An mir MACHn zu LASSn), um anschließend thematisch neutral und im interaktiven *Default*-Modus fortzusetzen und die Frage des Moderators objektiv zu beantworten. Die Annahme der Ich-Perspektive und Personalisierung mit *SELber*, die Thematisierung der Absicht (HAbE NIcht vO:r), die Distanzierung von dem Redegegenstand mit dem Pronomen *das* und die Konstruktion mit dem Modalitätsverb *lassen* unterstreichen eine eher negative, distanzierte und kritische Einstellung und sind klare Beweise der Korrektur der perlokutiven Effekte und der falschen Unterstellung einer positiven evaluativen Haltung und der persuasiv-proaktiven Orientierung. *Also* leitet eine Sequenz der kooperativen Korrektur eines perlokutiven Effekts ein sowie zum Abgleich der evaluativen Werte und des *Common Grounds*.

B. Äußerungsinitial realisiertes *Also* in den *Turn*-abrundenden und die *Turn*-Abgabe vorbereitenden Sequenzen

In der Einleitung der abrundenden und die *Turn*-Abgabe vorbereitenden Sequenzen erscheint *also* zu 90 % in Sequenzen mit dem Status *diskursbekannt* und bei Topiks mit einem direkten Bezug zum vorangegangenen *Turn* bzw. zur Indizierung der erfüllten Obligation und der interaktiv ausgehandelten Revision des *Common-Grounds*. Bei einer Hälfte der Fälle kommt *also* beim Wechsel auf der illokutiven Ebene und markiert den Übergang aus einer einfachen Beschreibung und Narration in eine Evaluation, Empfehlung, oder einen Appell. *Also* hat den appellativen Charakter der Adressierung, Bilanzierung oder der nachdrücklichen Indizierung der Revision. *Also* profiliert sich in erster Linie als (1) Konklusivitäts-, Bilanz- und Indikator der Verallgemeinerung, (2) Indikator für die Adressierung und den Appell, (3) Indikator für das Eingehen auf die interaktive Obligation, (4) Indikator für die Revision des *Common Grounds* oder der pointierenden Bearbeitung von Inkonsistenzen, (5) als Indikator der Reperspektivierung und Perspektivenvereinheitlichung. Im Folgenden wird auf die zwei besonderen Funktionen eingegangen – im Kontext der Bilanzierung und Adressierung.

➤ *also als Indikator der konsensorientierten Bilanzierung und Pointe*

Bei der Schlussfolgerung vor der *Turn*-Abgabe leitet *also* die Sequenzen ein, mit denen der *Common Ground* reaktualisiert wird und in den Sequenzen, mit denen die vorher diskutierten (Gegen-)Argumente konsensorientiert abgeglichen werden, bestimmte Erwartungen revidiert werden oder eine interaktiv relevante Schlussfolgerung(sregel) abgeleitet wird. Die von *also*

eingeleiteten Sequenzen sind reich an Analogien und Konnotationen, enthalten oft die soziokulturelle Identität stärkende Werte, mit denen die interaktive Anpassung und Konsensorientierung gesichert werden. So kommt im folgenden Beispiel in der abschließenden, Sequenz eine besondere Metaphorik zum Ausdruck (*PINselstrich*), die eine skeptische und kritische Einstellung des Sprechers zeigt, eine Allgemeingültigkeit und Konsensorientierung suggeriert, als *Common Ground* verkündet, sodass keine weitere argumentative Auseinandersetzung im Nachfeld möglich ist; in der *Also*-Sequenz wird das Muster einer spruch- und sprichwortartigen Pointe mit dem Konsenscharakter evoziert und eine argumentative Schlussregel interaktiv legitimiert konstruiert, vgl.

29. I:(--)
Also vor allem MACHen die Ärzte DRUCK und DRÄNGen auf eine geSETZesänderung; °h (-) aber es gibt auch ANDre und das sind verTREter ALler parTEIen- die SAGen; mEnsch wir BRAUchen gAr keine geSETZesänderung; wir MÜSsen das GANZe nur BESSer organiSIern, (-)wir MÜSsen die !KLI:!niken miteiNANder BESSer verZAHNen; (...) °h (--)
 trotz GLEIcher geSETZlicher REgelungen; **Also** das THEma ist REICHlich komplIZIERT; und mit einem EINFachen PINselstrich und geSETZ mit SICherheit nIcht zu LÖSen. (OS.74-91)

Bei der Schlussfolgerung und Bilanzierung leiten die meisten *also* die Sequenzen ein, in denen direkt und meist beim gleichzeitigen *Switchen* in die Register des Adressaten (vgl. im nächsten Beispiel *in die Lücke sprIngn MÜSsn*) appelliert wird (vgl. ebd. *DA mUss wAs geMAcht WErdn*) und dieser Appell und Aufforderung als allgemein gültig erklärt wird, vgl.

30. I:(--)
Also:: (.) was das THEma finanZIERung ANgeht; es ist SO. dass äh immer nOch (.) mehr als die hÄlfte der stuDIERenden NEBNbei JOBBen MÜSsn, °h (-) über SECHzig proZENT auch: aufs GELD von ELtern ANgewIEsen sind; **Also** das THEma stiPENdien ist nOch LANge nIcht AUSgerEIFt. die BUNDes_regIERung hat vOr einem jAhr geSAht; °h (-) sie WOLLn: äh dA nationALE stiPENdien proGRAMme STArtn; bISHER NEHmen nur noch fünf proZENT ALler stuDIERenden überHAUPT stiPENddien in ANsprUch; °h (--)
 EIN dritTEL ALler stuDIERenden haben überHAUPT: äh !HOFF!nung; dass sie überHAUPT ein stiPENdium KRIEgen- wenn sie sich beWERben, °h (-) nur SIEBzehn proZENT haltn die verGABe überHAUPT für geRECHT. **Also** DA mUss wAs geMAcht WErdn. sowOhl von der poliTIK Aber auch von der WIRTschaft. °h (-) reemtsma hAt hIER SICherrlich VORBild CHARakter mit dem beGABtenförderungsWErk; °h (-) aber_s gibt VIELE viele ANdere unterNEHmen die glaube ich dOrt in die LÜcke sprIngn MÜSsn. (SU.54-64)

Die bei der Bilanzierung aktivierte Metaphorik ist im Vergleich mit dem Vorfeld besonders markiert und beweist die besonderen Funktionen dieser Sequenz in der Sicherung der sozio-

kulturellen Identität, im Abgleich der Pro- und Contra-Argumente und im Ausgleich der evaluativen Haltung anhand der Aktivierung bestimmter metaphorischer Domäne. So werden meist Phraseologismen mit einem wichtigen identitäts-stiftenden Wert und als argumentative Schlussregel ausgewählt, wie im folgenden Beispiel die Metapher *STEckt noch in den kinderSCHULEn* und *ein BISSchen zu stark VORgeprescht*, mit denen gleichzeitig appelliert, kritisiert und zugleich die negative evaluative Haltung gemildert wird. Aufgrund der pragmatischen Markiertheit verdienen solche Sequenzen im DaF-Kontext eine besondere Beachtung, vgl.

31. ...°h (-) ANdere geSUNDheitspoLItiker SAGen moMENT wir haben da noch gAr keine AHNung; (-) **also** TATSache ist in dieser WOche am MITTwoch gibt es eine ANhörung im BUNdestag- und das ist die parlamenTARische SITte:, °h (-) erst mal hört man sich das AN; man hört expERTen an; und dann spricht man daRÜber, und dAnn geht man an geSETZentwürfe EIN. **Also** **ich DENke dass STEckt noch in den kinderSCHULEn; °h (.) vielleIcht HABen dA EINige jEtzt ein BISSchen sInd ein BISSchen zu stark VORgeprescht; um zu ZEIGen wir sind HANDlungs FÄhig- °h (-) Aber (-) noch gibts viel ARbeit.**
(OS.94-103)

Die nächste wichtige Eigenschaft solcher Sequenzen ist die pointierte Bilanzierung bei Annahmen, die den *Common-Ground*-Annahmen widersprechen bzw. eine implizite Revision einer *Frame*-basierten Erwartung darstellen. So wird im folgenden Beispiel (32) die korrektive Pointe (dass Unterschiede in einer Partnerschaft wichtiger als die Gemeinsamkeiten sind) prominent mit *also* eingeleitet, womit der Eingriff in die *Common-Ground*-Struktur und der Schritt des korrektiven Wissensabgleichs in Bezug auf die Erwartungen indiziert wird. Außerdem ereignet sich dabei ein konzeptueller und qualitativer Sprung, denn das Topik mit einer statischen Struktur *Unterschiede* wird in *he!RAUS!forderung* umgewertet, bzw. konzeptuell dynamisiert und *re-framed*, so dass die Betroffenen als Akteure involviert werden, bzw. es kommt zur signifikanten und für die Adressierung wichtigen Änderung der semantischen Rollen, vgl.

32. M:(--) dAs ist eine GU:te NACHricht. °h (-) WELche THEEmn SCHMIEdn dEnn einen in einer (.)PARTnerschaft. !MEHR! zuSAMmn. sInd das (-) die geMEINSamkeitn? Oder die UNterschiede.
I:°h (---) **Also** ich GLAUbe; dAss die geMEINSamkeitn so ETwas wie die: !BA:!sis. Oder wIE die voRAUSsetzungen sInd. mAn mÜss sich verSTANDn FÜ:Hln:.(--) vOm (.) !AN!deren.(-) mAn mÜss: äh sIch im ANderen SPIEGln KÖNnen.(-) und der ANdere mÜss ein verSTÄNDnis signalisiern. (--) daRÜber hiNAUS Aber sInd das EHe:r GLAUb_ich die unterSCHIE:de.die: beDEUTsam sInd. für eine PAARbeziehung. weIl mAn_sIch ja WEIter

entwickeln will. wIr Gehen beZIEHunGn Ein. (--) wEIl wIr Uns persÖ:Nlich WEIterentwickeln WOLLn; und dAZU BRAUchen wIr (-) die he!RAUS!forderung. vOn Einem MENschN.°h (-) dEm wIr Uns EinersEIts INnerlich nA:h FÜHln; mit dem wIr vIEle geMEINSamkeiten HABn; (-) dEr Aber auf dEr ANderen SEite: (--) eine Unterschiedlichkeit. mIt (.) sIch (.) BRINGt. (.) die: fÜR (.)!Uns.! eine entWICKlungsmÖGlichkeit DARstellt. **Also** die he!RAUS!forderung Ist dAs beSONdere. glAUbe ich. (EA. 67-75)

➤ *also als Indikator der Adressierung und des Appells*

Der Charakter des Appells und der Aufforderung in den Sequenzen, die mit *also* eingeleitet sind, wurde in den vorherigen Beispielen deutlich. Im Folgenden wird auf noch einen wichtigen Aspekt hingewiesen: Durch die Konsequenzhervorhebung, die Abgleiche der evaluativen Standards und Unterstützung der Inferenz im *Turn*-Abgabebereich wird der Adressat frequent in der Rolle *Beneficiary/Patiens* profiliert und zur Teilnahme motiviert. Dies kommt besonders deutlich in den Beiträgen des Moderators im Kontext der Mehrfachadressierung: Mit *also*-Sequenzen wird die Frage quasi paraphrasierend aus der Perspektive des Adressaten wieder gestellt, die seine Repositionierung in die Rolle 'Beneficiary' und somit seine bessere Involvierung ermöglicht, vgl.

33. M: (-) ist dEnn schOn !KLAR!. wO: und wIE: das pasSIeren soll, **also** wO: soll ich meine entSCHEIdung (.) über die orGANspende beREITSchaft KUNdtun; (OS. 39-42)
34. M: ja. und KOMmen MENsChen die vIEle komplIMENte MACHen; ja SO WEIter, **also** HILft dAs !RICH!tig? (K.51-54)

In beiden Beispielen hat die *Also*-Sequenz keine thematisch und illokutiv progressiven Werte, aber die Appell- und Aufforderungsdimensionen werden intensiviert und die Adressierungen durch die Änderung der semantischen Rolle und Perspektive für den anvisierten Adressaten geregelt. Mit der *Also*-Sequenz kommt es zur Änderung der Stimme bzw. der Rolle des Moderators, der Perspektivierung und der Registerebene – im Sinne der interaktiven und 2KK-Adressaten-Annäherung und seine Involvierung durch die *Agens*-, *Experiencer*- oder *Beneficiary*-Rolle, die Nutzung von bestimmten Register-*Codes* und die Aktivierung von Sprechakten mit dem hohen Involvierungspotenzial.

C. Äußerunginitial realisiertes *Also* in der *Turn*-Mitte

In der *Turn*-Mitte macht das äßerunginitial realisierte *Also* ein Drittel des vorliegenden Korpus aus. *Also* leitet dabei mehrheitlich die Sequenzen ein, die für die Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns* (60 %) relevant sind, bzw. mit denen der Sprecher auf die interaktiven Obligationen eingeht oder die nicht zu erfüllenden Erwartungen oder implizite Unterstellungen aus dem vorangegangenen *Turn* repariert und eine konsensorientierte Re-Aktualisierung indiziert. Ein Drittel der Belege hat die Funktion des gesichtswahrenden und konsensorientierten Gegenargumentierens oder der Reparatur einer unterstellten Annahme aus dem vorangegangenen *Turn*. Positioniert an den *Turn*-internen Schaltstellen, indiziert *also* außerdem die Abrundung eines thematischen, illokutiven und argumentativen Zyklus (70 %), bzw. operiert größtenteils rückwärtsgerichtet und hat den Status *diskursbekannt* (40 %) oder *inferierbar* (40 %). *Also*-Sequenzen sind außerdem Sequenzen, in denen es zur Änderung der Diskurstimme kommt, wo sich *also* als Mittel zur Regelung der Stimmenpolyfonie und Mehrfachadressierung profiliert: Zu 60 % kommt es zur *Agens*-Neutralisierung, zu 10% zur direkten Hinwendung an den Adressaten (*Sie*-Form), zu 15% zur Annahme der gemeinsamen *Wir*-Perspektive oder zu 15 % zur inszenierenden *Ich*-Re-Perspektivierung zur Stärkung der Identität mit dem Adressaten.

In Bezug auf den Argumentationszyklus haben die von *also* regierten funktionalen Einheiten den Status einer konsensorientierten Schlussfolgerung (30 %) oder einer Schlussregel (30 %). *Also*-Sequenzen schließen oft an Appelle und Empfehlungen, Evaluationen sowie an Sequenzen an, mit denen interaktive Obligationen aus dem vorherigen *Turn* verletzt oder aber Erwartungen, Inferenzen oder Hypothesen des Gesprächspartners korrigiert werden. Eine wichtige funktionale Nische für *also* sind Stellen, in denen der Sprecher eine Abweichung vom Handlungsmuster oder einen thematischen Ausstieg indiziert bzw. das Abweichen mithilfe von *also* kompensiert und den Wechsel des Handlungsmusters verdeckt.

Die prototypischen funktionalen Profile sind:

- *Indikatoren der diskursfunktionalen Schaltstelle*
 - ein-/ausleitende Indizierung der Parenthese, wie z. B.

35. Es gibt so: Unterschiedliche STORIES und MISSverständnisse; es gibt AUCH Bücher dRüber. (-) °h von: IRgendWELchn: (.) geSCHIchtn. die EINFach nicht WAHR sInd. die_sich Aber TROTZdem (-) HARTnäckig HALtn. (das_ist jEtzt dAs) BEIspiel mit_de:m schnEE bei_den INUit. Also INUit ist die EIgentliche beZEICHnung für (-) ESKimo:.(--) Also INUit ist INNen LIEber

aus ((lachend)) verSTÄNDlichn GRÜNdn. (--): LEBn: in einer GEGend
wos vIEL schneeE gibt Und es_ist natÜRLich NAhe LIEGend zu GLAUbn. dAS
sInd DESwegn schneeE spezialIstn:.(DSE. 106 -110)

- o ein-/ausleitende Regelung der Stimmenpolyfonie, wie z. B.

36. sie SAGte, (.)wENN ein itali!E!ner sich beSCHWE:rt, weil er mit dem
ZIMMER nICht zuFRIEDn ist; dAnn wird er es mit !SCHARM! versUCHen, ihr
IRgendwelche komplIMENTe MACHen und daBEI DEUTlich MACHen;(.)dAss er ein
NEUES ZIMMER MÖCHte. ein SCHWEIzer, (.) die: sIch vOn dEn MITtel
europäischen natiON EIgentlich Am !WEN!igsten beSCHWERen;die WÜRden im
ZWEI(ten) fall KRANKheits GRÜNde VORSchiebn; **Also** dEr blick aus dem
!FENS!ter im GARTen wÄre für ihre!AUG!en viel BESSer. WÄHrend der
DEUTsche SAGte, **Also** wENN_ich jEtzt nICht ein BESSeres ZIMMER beKOMme;
dAnn WERde ich meinen ANwalt ANrufen; und dAnn HÖRen sie gLEIch was DANN
passiert. m MEIne FRA:ge An die: DA:me und in WELcher REIHenfolge
ver!GEB!en SIE; (.) das nächste frEie ZIMMER? und dAnn SAGte SIE. nA
KLAR; SELBSTverständlich zuerst An dEn italiEner dAnn An dEn SCHWEIzer
und dAnn An_den DEUTschen ((lachend)). (BU. 15-36)

- o ein-/ausleitende Indizierung des Wechsels der metaphorischen Domäne, wie z.B.

37. (.) und DAS ist dEr VÖLlig ANDre ANsatz; das ist wie (-) NAvi (.) ANDers
zu programMIERN;(-)aufn NEUES ZIEL hIn. **Also** mAn WECHSelt QUAsi (-) °h
das (.)BOOT und STEUert n_neues UFER An;(-) mit dem !DAS! dAnn (-)
AUSsichtsreich auch funktionIERt. und das: (-) LÄUFT sEit ZWANzig JAHRn
(--) WELTweit erFOLGrei:ch; (TW. 15-17)

- o Indizierung der Änderung des interaktiven Musters oder der Rollentransformation

38. (-) mhm. HABen sie nOch en_gUten tipp. (.) für UNSre HÖRer, (-) **Also** (.)
wAs tUn sIE dENN SELbst daFÜR; dAss sIE: (.) SELbst Oft genUg LACHn; im
LEBn. (HG. 147-148)

- o Indizierung der Reperspektivierung und der Änderung der Adressierungsrichtung

39. dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf; als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T
(-)wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIERt. (-) **Also** DAs: dAs
wIRkt in der TAT Eher ANbieDERnd; (--) ähm HÄUfig WURde geSAht;(-)
EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLARE SÄTZe:.(SP. 67-72)

- o *Floor-Holding*-Mittel und zur Selbstermutigung in den Sequenzen der
argumentativen Unsicherheit, antizipierten negativen perlokutiven Effekte oder
Verletzung der Maximen und interaktiven Obligationen

➤ *Funktionen für das Informationsmanagement*

- Indizierung der Sequenzen der Veranschaulichung (B. 40) oder Generalisierung (B.41)

40. sie KÖNn: °h (-) DINge zum BEIspiel; wenn sie: emPHase AUSdrücken wOllen; sO sie sowOhl GE:stisch Aber auch geNAUso gÜt (.) proSO:disch; dAs hEIßt mit dem EINSatz Ihrer STIMme tUn.(-) **Also** wie sie akZENTE SETzen; wie sie rhytmISIeren; wo sie PAUsen SETzn. °h (-) das hEIßt mAn kAnn auch nicht SAGn; dass EIne modalITÄT in der kommunikatiON sozuSAGen eine gANz speZIfische nur auf sIE: °h (-) beZOGene !AUF!gabe hAt. (NK.45-53)

41. (--) UNd AUch und dAs istn SIcherlich ver!DIENST!voller ANsa:tz - (-) die FLÄchendecknde: KREBS VO:Rsorge;;dIE jA dAnn AUch EINmal EIne SOLche: FRA:gestellung zuTA:ge FÖRdert. (--) Ist voRANgetrieben WORDn; BRUST zentren sInd entWICKelt WORdn. **Also** insgeSAMT Ist das: (-) <<cresc> be!WUS!stsein > für die VORsorge GRÖßer geWORdn. Und dA KOMmt IMmer WIE:de:r, (-) EINmal Ebn eine SOLche familiÄR (--) ERbliche FRAGestellung zuTA:ge, (--) und (.) dIE: WIRKlich zu identifiZIErn. ist extREM WICHTig. WEIL daRAN naTÜRlich (.) Oft AUch(.) AHNungslose ANdere RiSikopersonen in der faMILie HÄNgen.(MG.104-110)

Da die meisten dieser funktionalen Profile bereits ausführlich thematisiert sind, werden im Folgenden nur die für diese funktionale Einbettung und aus der L2-Perspektive besonders wichtigen Erscheinungen näher dargestellt: (1) in der Funktion der Indizierung der illokutiven und argumentativen Schaltstelle, (2) in thematisch rahmenden Funktionen, (3) bei *Inferenz-Check*-Verfahren.

➤ *Also als Indikator der illokutiven oder argumentativen Schaltstelle*

Besonders häufig indiziert *also* den Übergang aus den neutralen, assertiven in die subjektiv evaluierenden und appellierenden Sprechhandlungen genutzt, bzw. zur Indizierung einer illokutiven Schaltstelle und zur Transformation des Sprechhandlungsmusters. So wird im folgenden Beispiel mit *also* eine direkte, subjektive Warnung und Aufforderung eingeleitet, mit der der Fachexperte aus dem erwartbaren Horizont der Sprechakte aussteigt, im Anschluss an eine explikative, eher fachliche und neutrale Korrektur einer falschen Präsupposition. Mit der *Also*-Sequenz verwendet der Sprecher zum ersten Mal ein klares *Ich*, das direkt warnt (*ich (-) ich möchte !WAR!nen*) und auffordert (*was wir tUn !SOL!lten*), womit aus dem erwartbaren illokutiven Horizont der Frage und den *Default*-Sprechhandlungsmodalität des Sprechers ausgestiegen wird und die illokutive Obligation revidiert wird, vgl.

42.M: (--) gIbt es dEnn EInen wEg (.) aus diesem systEm AUSzusteigen? sich vom GELd etwas UNAbhängiger zu mAchen? ohne gLEIch ins KLOster zu GEHen.

I: (-) nEIn es ist (-) VÖLlig (.) unMÖglich (--) nUr von diesem trAUm zu trÄUmen. (-) Abschaffen des (.) GELdes (--) wAr jA Immer schOn sO EIne (-) UTOpische VORstellung. (--) sEIt (.) GEHen des (.) GELdes man kÖnnte fast SAGen (-) mit dem GELd (.) beGINnt das (.) DENken einer UTOpie (-) einer MÖglichen WELt Ohne GELd. nur (--) dieses GELd (-) ist !DER!maßen (-) im systEM drIN; (--) beFRUCHtet DERmaßen unsere NETZwerke (-) dass eine WELt zudenken ohnegELd schlIcht !UN!denkbar ist. (-) **also** ich (-) ich mÖchte !WAR!nen vor solchen (--) UTOpien A la PRUDon und sO wEiter die die noch !DACHt!en es sEI MÖglich Ohne GELd AUSzukommen. Oder die DACHten; dass man das gELd IRrgendWIE zivili!SIE!ren kann. dass man es (-) !RE!materialiSIEren kann. °h (-) das Erste was wir tUn !SOL!lten (-) WÄre vielleIcht !AN!ständig über das GELd!NACH!zudenken. was jA (--) MEINes erAChtens NIEmals (-) h° mit AUSnahme SIMmels geTAN wurde. (MGG.86-95)

Also indiziert somit eine illokutive Transformation, einen Ausstieg aus dem in der *Quaestio* initiierten Handlungsmuster in einen appellativen, direkt adressierenden, auffordernden und subjektiv evaluativen Modus. Der Moderator fragt nach den Möglichkeiten und spielt dabei implizit gegenargumentativ mit den Präsuppositionen, worauf der Interviewte nach einer die präsuppositive Basis revidierenden Einheit mit der warnenden, appellativen *Also*-Sequenz die illokutive Erwartung einer anleitenden Empfehlung und Generalisierung korrigiert. Die *Also*-Sequenz operiert auf der Ebene des Präsupponierten und markiert einen korrektiven Eingriff sowohl auf der inhaltlichen, inferenziellen und illokutiven Ebene und indiziert eine illokutive Zäsur mit dem Bezug zum *Common Ground*, mit der die korrektive Transformation des Handlungsmusters legitimiert wird, aber als bezogen auf die Präsuppositionen und nicht die aktuelle interaktive Aushandlung indiziert wird.

In dem gleichen Interview kommt noch eine besonders frequente Realisierung von *also* in der illokutiv strukturierenden Funktion innerhalb von *Turns*, vgl.

43.

M: (--) hat der MENsch die MACHTt über das GELd verLORen?

I: (---) äh man kann sich frAgen ob er überHAUPT (.) JEmals (---) die MACHT (.) über das GELd ↑HATte. (--) hatt er JEmals (.) verSTANDen; was er da:, in die WELT (.) ge!SETZt! hat. (--) wenn man sich daÜber (-) den !KOPF! (.) zerbrIcht; was das GELd EIGENTlich (-) Ist. °h (--) wenn man sich (.) die ANtworten (--) VORlegt; (.) was die ökoNOMen daÜber (.) zu beRICHTen hATTen; (-) dAnn ist man dOch GANz er!STAUNt daÜber. wie (--) EIgentlich wie SEHR dEr MENsch ein GELd theoRETischer DEpp (1) ä ge!WES!en ist. und Immer nOch Ist. (.) **ALso** diese GANze theMATik was das GELd EIGENTlich ist. (--) von SEINer (-) ge!BURT! (---) über

SEINE dyNAMik; (-) bis (--) zu sEInem; (-) GEGenwÄrtigen ZUStand; (-) diese GANZe diskusSION (-) wURde jA systeMATisch AUSgeklammert. (--) mIt AUSnahme eines EINzigen DEUtSchen sozioLOGen (-) kAnn ich prÄktisch !NIE!mandn (.) NENnen; (-) dEr sich (.)dA auf (.) die HÖH des (.) phÄnoMENs (--) GELd (.) geWAGt hat. Das wAr (-)GEorg SIMmel. (--) **ALso** ich GLAUbe der MENSch wAr (.) SEIT (-) ge!BU!rt des (-) GELdes (--) !GEIS!tig (-) überFORDert. mit (.) dEm; was er (--) in die WELt geSETzt hat. **also** (-) IRgendWIE (--) das !GELD! ist natÜRLich NÜTZlich. (-) jA? (-)°h äh als WERKzeug kAnn man es verSTEHen das ist (-) das verSTÄNDnis der ökoNOMen. diese drEI (-) ÜBlichen funktIonen TAUSchn (-) MESsn (-) WERT AUFBewAhren.°h (1.1) so!BALD! mAn sich (.) A:ber (-) WEITer (--) hinAUS (--) w!A:G!t (--) in geSELLschAftliche soZIAle morALIsche philoSophische gefILDe; jA? (-) wird GELd zu einem un!END!lich SCHWIERigen GEGenstAnd. (.)es gibt zum BEISpiel KEINE phÄnoMENoLOGIE des GELdes (--)NIEMand hat sich DARan (-) herAN gewagt. Man hat (-) ALle !MÖG!lichen f: äh GEGenstÄnde (-) PHÄnoMENoLOGisch analySIert. das GELd (-) !NI!cht; **Also** ich !MUSS! glAUbe ich(.) doch sAgen; der MENSch hAt (--) am GELd (.)fAst nIchst verSTANden; (-) es sEIdenn sEIne gANz (-) WE:nigen (-) ökoNOMischen funktIonen. und das ist EIN: SPÄRlicher RESt. (MGG.69-83)

Bei der Übernahme des *Turns* geht der Sprecher gar nicht auf die Frage, sondern repariert die Präsuppositionen, indem die Proposition *Macht über das Geld* relativiert, kritisch und subjektiv negativ wertend abgelehnt wird (ein GELd theoREtischer DEPP (1) ä ge!WES!en ist). *Also* leitet anschließend die Sequenz, in der dieser subjektive, illokutive Ausstieg und Transformation des Handlungsmusters konversationell legitimiert wird, indem wissensbereitstellend, explikativ, neutral und fachlich die Basis für den illokutiven Austritt gegeben wird, bzw. *also* leitet eine sekundäre, unterstützende illokutive Einheit zur Legitimierung des illokutiven Bruchs und zur Unterstützung des Übergangs in einen (gegen-)argumentativen Modus ein. Die zweite Realisierung von *also* markiert erneut eine illokutive Schaltstelle, an der der Sprecher weiter subjektiv wertend und argumentativ kritisch handelt, bzw. durch eine illokutiv kohärente Fortsetzung den illokutiven Ausstieg im *Turn*-Übernahmebereich stärkt (*der MENSch wAr !GEIS!tig (-) überFORDert*). Dieselbe illokutive Funktion hat die letzte *Also*-Sequenz, in der das noch pointierter zum Ausdruck kommt, vgl. *Also ich !MUSS! doch sAgen; der MENSch hAt am GELd fAst nIchst verSTANden*. In allen diesen Realisierungen kommt deutlich zum Ausdruck, dass *also* konstant jene Sequenzen einleitet, in denen subjektiv wertend, kritisch, appellativ, gegenargumentativ und außerhalb des Rahmens der erwartbaren Sprechakte gehandelt wird, bzw. in denen es zur korrektiven Transformation des projizierten Handlungsmusters kommt sowie zur Reparatur der Präsuppositionen. Die zweite wichtige Funktion ist es neben der

Markierung der illokutiven Schaltstelle, der illokutiven Revision beim Ausstieg aus einem projizierten Handlungsmuster genauso in der Regelung der illokutiven Hierarchie, denn *also* indiziert entweder sekundäre, unterstützende Sprechhandlungen oder primäre, die aber dann als Revision der illokutiven Projektion und eingesetzt zur Korrektur des Präsupponierten markiert werden.

Als Rahmungsmittel erscheint *also* genauso in der ein-/ausleitenden Funktion an wichtigen argumentativen Schaltstellen bzw. den Übergang aus einen in einen anderen argumentativen Schritt und dabei immer bei antizipiert und präsupponiert problematischen Argumenten, bei denen ein (impliziter) Widerspruch und Dissens vorliegt. Außerdem kommt es auch in den Sequenzen der faktischen Untermauerung als Epistemizitätsmarker sowie die Phasen der Erarbeitung von Ausnahmen einleitend und als pointierte Reparatur der im Gesprächsvorfeld relativierten Argumente. Am häufigsten indiziert es aber die pointierte Schlussfolgerung als Indikator der Pointe, der adressatenrelevanten Konsequenz bei der kooperativen Bilanzierung, wobei mit dieser implizit widersprochen wird und eine falsche oder antizipierte Annahme des Gesprächspartners und im 2KK pointiert korrigiert wird. So wird im folgenden Beispiel *also* bei der argumentativen „Krönung“ genutzt, und zwar bei der Proposition, zu der sich der Gesprächspartner im Vorfeld mehrfach kritisch und skeptisch geäußert hat. Den Charakter der Bearbeitung des Widerspruchs kommt im argumentativen Aufbau und in der prominenten prosodischen Realisierung *!KANN! (-)* sowie in der anschließenden verständnissichernden Vergewisserung mit *(-) ja?*, in deren Anschluss noch argumentative Einschränkungen thematisiert werden, vgl.

44. °h (-) wir SIND; dAs mUss man gAnz klAr SEHen; °h (-) wir SIND vOr SOLchen FÄLlen nicht gefEIT.(-) dAss KANN AUch(.) JEmandem pasSIeren; der: WIRKlich mit SOrgfalt °h (-) diese:, (.) Arbeit (.) LIEst; °h (-) DENN sie MÜSsen jA schOn im grunde geNOMm die AUSgangstexte KENnen; und wEnn dAs es war ja ein zenTRaler (.) pUkt wEnn dAs hIEr(-)°h GUTachten eines WISSenschaftlichen DIENstes sind; es ist nIcht UNbedingt geWÄHRleistet dass man die: jEtzt WIRKlich vielleIcht erKENnt.(-) **Also** das heißt das *!KANN! (-) pasSIeren. °h (-) ja?* es gIbt ja: NEUerdings auch plagiAT SOFTware und dergleichen mEhr °h (-) Aber ALL das ist KEIN °h (-) LÜckenloses SYStem; (...) (PD. 51-57)

Diese prozessual wichtige Komponente der Signalisierung der Bearbeitung eines (impliziten) Widerspruchs, des Eingehens auf die zu korrigierenden Präsuppositionen, abgeleitet aus dem *Common Ground*, die alle *also*-Sequenzen haben, ist aus der DaF-Perspektive besonders wichtig. Dies kommt deutlich im folgenden Beispiel (45) zum Ausdruck. Die von *also*

eingeleitete Sequenz stellt eine quasi bilanzierende Pointe dar, mit der der Sprecher auf kulturell wichtige und implizit aktivierte Präsuppositionen eingeht und revidiert, um anhand dieser provoziert-inszenierten bilanzierenden Handlung die negativ wertende Unterstellung und antizipierte Skepsis aus dem vorherigen *Turn* zu korrigieren. Mit der zweiten Realisierung von *also* vor der *Turn*-Abgabe wird genauso jene Proposition pointiert bilanziert, bei der der Moderator eine Relativierung oder ein Nicht-Verständnis gezeigt hat, bzw. als pointierte Korrektur und explizite Bearbeitung der interaktiven Obligation. *Also* dient zur Aufwertung, zur Indizierung der Bearbeitung des Widerspruchs und zur Revision des (antizipierten) Relativierungsversuchs des Gesprächspartners, vgl.

45. M: [was heißt] oft ZWEIdeutig sehr pragMATisch?

I: (-) na das äh äh wir schon MERken dAss man (.) zu VIELN: mA:y zu vielen proBLEMen auch sehr untersCHIEDliche AUffassung HABen kAnn. und das MÖGLicherWEIse wie eine AUffAssung: in_ner beSTIMMten PHASE RIChtig ist und die ANDere in einer ANDern; (-) **Also** wir sind nIcht mEhr sO (.) hiNEIN geworfen WORDen in_die ZEIT der KLAREN ideoLOGischen ABgrenzungen; (-) das ist SCHWIERiger; WEIL: EINdeutigkeit ist immer LEIChter; Aber (-)ich glAUbe: dass die ambivaLENZ **also** diese ZWEIdeutigkeit °h (--) AUch ein großer WERT sein kAnn. (GL.36-40)

Argumentativ wichtig zeigt sich *also* somit als Marker des konsensorientierten und gegenargumentativen Eingehens auf jene Aspekte, bei denen der Sprecher einen Widerspruch des Gesprächspartners antizipiert oder eine Unterstellung korrigiert. Dazu werden außerdem inszenierte Schlussfolgerungen oder zur korrektiven Verarbeitung der antizipierten Dissonanzen „gepushed“ Pointen inmitten des argumentativen Musters genutzt, in denen *also* als argumentative Kohärenzfuge eine Konsensorientierung und Einheitlichkeit in der Perspektive sichert.

➤ ***Also in thematisch rahmenden Funktionen***

Besonders wichtige Funktion in der *Turn*-Mitte hat *also* als *Topik-Promoter* nach einer thematisch digressiven Sequenz, zur thematischen Strukturierung an diskursiven Schaltstellen sowie als Indikator für die thematische Abrundung und pointierte Komprimierung. Es profiliert sich als Indikator für die Erfüllung bzw. das Eingehen auf interaktive Obligationen, die Explizierung des Maximenbewusstseins sowie für die Absicherung gegen potenzielle interaktive Sanktionierungen. Im folgenden Beispiel (46) kommt *also* einmal in der thematisch strukturierenden Funktion und als Relevanz-Indikator sowie in der Markierung

einer Proposition, bei der der Sprecher eine negative Einstellung des Gesprächspartners antizipiert, die Notwendigkeit des Eingriffs in das Präsupponierte sieht und damit eine Transformation der thematischen Progression vornimmt. Die zweite Realisierung von *also* ist thematisch und konzeptuell organisatorisch, denn es unterstützt die Änderung der metaphorischen Domäne und die Prozesse der Verallgemeinerung unterstützt, indiziert aber auch die zu korrigierende Präsupposition beim Adressaten, vgl.

46. M: WIE gehe ich DAvor ich will AUfHören zu rauchen.
 I: (-) sie wollen RAUCHfrei sein.
 M: (-) ok (.) ALSO positiv. ich will RAUCHfrei sein. GUT also ich möchte rauchfrei sein.
 I: dann (-) würden (-) h hätten sie EINIGE schritte zu tun. bevor sie damit ANfangn. sie MÜSsen GUT VORbereitet sEIn. dAs ist wIE aufn GIPfel zu STEIGn; (.) dA mUss man eine ROUTe FESTlegn; mUss Ich das RIChtige ZEUG EINpackn; und mUss Aber auch daMIT RECHnen dAss es mal ein: WETterschlag gibT. (-) **Also** (-- das !WICH!tigste ist Aber ERSTmal sie MÜSsn (.) UNheimlich motiVIERT sein. (-) sie MÜSsn (-) die FRA:ge entWICKeln; (-) wIE wÄr dAs dEnn; (---) wenn ich jEtzt schOn das erREICHT HÄTte; (-) Ich wÄr RAUCHfrei. (--) !WAS! für POSitive ASpekte HÄTte das; (-) !WAS! könnt ich dAnn ALles: MACHn; !WIE! WÜRDen meine FREUnde drauf reaGIERN; WAS WÜRDen ich An gEld SPArn;; (-) sie WÜRDen **Also** ne vision entWICKeln; (-) WIE dAs ist im GUTn. (--) da gibt's sO (.) die (--) die die KLEINE ZAUBerfee die dAnn sAgT; jEtzt STELL dir vOr; du hast dEIn zIEL schOn erREICHT. (-) !DAS! sIch MÖGlichst PRÄCHtig AUSmaln; (TW.54-67)

➤ **Also als Indikator für den Inferenz-Check**

Als Indikator der Sequenz, in der Inferenzen unterstützt und für die Diskursprogression eingesetzt werden, lassen sich mit *also* in der *Turn*-Mitte folgende Inferenztypen beobachten:

(a) verständnisschernde Inferenzen zur Disambiguierung unterspezifizierter Formen in einem ambigen Kontext, zum Abbau unerwünschter Inferenzen oder zur Präzisierung der Lesart eines zur sprachlichen Alignierung ans *Recipient Design* verwendeten, stark expressiven Ausdrucks mit potenziell negativen perlokutiven Effekten und reichen Konnotationen. Zur Veranschaulichung wird folgendes Beispiel angeführt:

47. I: (--) Also: sie habn RECHT. ABER es ist natÜRLich (-) wENN sie das TIEFER gehend analySIErn. und nICht unter dem asPEKT (.) der Angst. (---) natÜRLich (.) durchAUS HILFreich zu SEHn. wie diese geSELLschaften in ihrer EIgenen PFAD abhängigkeit; so nENnt man das. (-) STEckn geBLIEBen sind. Also die HAbn im GRUNde geNOMMn SELber den GRUNDstein für ihren UNtergang geLE:gt; °h (--) zum BEIspie:l: (-) die beKANntn OSTERinsula:ner. Die_s nICht geSCHAFft HAbn; (-) Ih:re: HOLZnutzu:ng auf ein MA:ß RUNterzuschraubn. Bei dem NICHT IRgendWANN der LETzte bAUM geFÄLlt WURde. Aber die hAbns WIRKlich bis zum LETZtn ↑BAUM: (.) geTRIEBn. dEr geFÄLlt WURde:.. (UZ.110-117)

(b) Inferenzen, die eine pointierte Revision bestimmter *Common-Ground*-Annahmen darstellen, die im Gesprächsvorfeld oder in der Frage des Moderators voraktiviert werden; so wird im folgenden Beispiel (48) die in der *Quaestio* geäußerte Skepsis (vgl. *Aber heißt das !WIRK!lich*) mehrfach und sehr pointiert negiert und somit der appellative Charakter der Revision und Aktualisierung des *Common Grounds* mit *also* hervorgehoben, vgl. *Also inSOfern FINdet man durchAUS und Also dAs hat (.) im grUnde geNOMMn (.) ne sEhr LANge: geSCHICHte:;*

48. M: (-) hErr MAULshagn, wIr hAbn jEtzt GRA:de geHÖrt; die UMwelt beWE:Gung. (-) wie !WIR! sie: HEUTE KENN:;; die entSTAND in den SIEBziger JAHRn. (-) Aber heißt das !WIRK!lich, dAss es (-) so eine auseiNANdersetzung mit der Umwelt !VOR!her in der geSCHICHte NIEMals geGEBn hat.

I: (--) im SINne einer beWE:Gu:ng (.) ist dAs; wAs in den NEUNzehn siebziger JAHRn: geSCHEhn is:; (--) SICHer wAs NEUES:, (--) es gibt natÜRLich !VOR!her auseiNANdersetzungen mit UMwelt; AUch mit UMwelt (.) proBLEMn schON in verSCHIEdenen geSELLschaftlichen kontEXTn. vOR ALlem: wENN geSUNDheits probleme AUftratn; es gibt schON im MITtelalter zum BEIspie:l: diskussiON: daRÜber- dass SCHORNstei:ne: RU:SS verURsachn; (-) und dAs geSUNDheitsfolgn hat; vOR allem LUNgnprobleme verURsacht. °h (--) Also inSOfern FINdet man durchAUS auch FRÜhere BEIspie:le für UMweltverschmutzu:ng:;; die sozuSAGn zu konFLIKTn geFÜHrt HAbn; die EINzelne indiVIDuen zu pro!TEST!n: (.) geFÜHrt HAbn. (-) Und so WEIter. Also dAs hat (.) im grUnde geNOMMn (.) ne sEhr LANge: geSCHICHte:; (-) die AUch nOch nICht VOLLständig !AUF! geARbeitet ist. aber im SINne °h (-) einer poLItischen beWE:Gu:ng (-) wÜrde ich SAGn; ist dAs wAs im ZWANzigsten jAHRHUNDert passIert ist; schON ETwas NEUES. (UZ.7-18)

(c) *Also* leitet Inferenz-unterstützende Sequenzen zur Inhibierung einer unerwünschten Analogie, eines Kausalitätszusammenhangs oder einer Schlussregel oder zur gezielten Aktivierung bestimmter argumentativer Topoi. Im folgenden Beispiel (49) wird durch den Phraseologismus *in die GOLdne !HOCH!zeit GEHen* ein wichtiger kultureller und

argumentativer Topos aktiviert, aber seine Gültigkeit für die aktuelle Darstellung ironisch-unterhaltend eingeschränkt (vgl. *dAs WÄ:re (--)* ein BISSchen vIEL geFORDert), vgl.

49. M: (--) proFESSor HANtel QUItMann. (.) machen sie ALlen. die schOn LANge SUCheN; und (.) nOch nICht FÜNdig geWORDen sInd; (-) JETzt Im FRÜHling. BITte. HOFFnung. (-) kAnn mAn LIEbe LERNen.

I: (1.1) jA. dAs Ist ein absoLUTes KREdo der psycholoGIE. Und ich GLAUbe. dass mAn dAs ein LEBen lAng (.) kAnn. unt dass es NICht (-) beSTIMMte, (-) sOgeNANnte ZEITfenster gibT. In Denen das GEht, (--) wIr SPREchn jA AUch im moDERnen jarGON von der sOgeNANnten seriELln monogaMIE, dAs hEißt. wIr GEhn vIEle beZIEHunGn MITtlerwEile: inTIme beZIEHunGn in UNserem LEBn EIn. MEHrere, (--) Un:d dieses konZEPT (.) der LEBens LANGen (-) LIE:be: kAnn jA EINFach aufGRUND der demoGRA:fischen entWICKlung. gAr nICht mEhr sO STEhn BLEIbn. die MENschN WERdn im schnItt wEIt Über AChtzig JAhre Alt. Also dAs WÄ:re (--)

ein BISSchen vIEL geFORDert. dass ALle in die GOLDne !HOCH!zeit GEhn. (-) A:ber es ist sO; dass IMmer WIEder zU ALln ZEItN. (--) dEr persÖNlichen entWICKlung; (.) MENschN dA: sInd. (-) mIt DENen mAn eine LIEbes beziehung EINgehn kAnn. Un:d in dEr PARTnerschaft (.) beSTEht eine WUNderbare MÖGlichkeIt der persÖNlichen WEIterentwICKlung. (HA.79-86)

Die *Also*-Sequenz operiert auf der inferenziellen Ebene bzw. unterstützt zur Stärkung der argumentativen Kraft Analogien, Korrekturen einer Schlussregel und Generalisierungen, blockiert unerwünschte Inferenzen, bzw. *also* indiziert eine Korrektur auf der Ebene der antizipierten Inferenzaktivität beim Adressaten und greift in das kulturell Präsupponierte, um potenzielle Kollisionen abzubauen und den Abgleich auf der evaluativen und Wissens Ebene zu sichern. Da diese Inferenz zum Abbau möglicher Dissonanzen im evaluativen Horizont einen inszenierten Charakter zu unterhaltenden und interaktive Nähe stärkenden Zwecken hat und eine involvierende Reperspektivierung trägt, hat sie Gruppenzugehörigkeit stärkende und identitätsstiftende Effekte sowie positive Auswirkungen auf den Ausgleich evaluativer Maßstäbe. Diese forcierte, unterhaltend inszenierte, diskursprogressive Inferenzunterstützung hat eine argumentativ rahmende, entspannende und konsensstiftende Funktion, im Anschluss an die Pointe (vgl. *Un:d dieses konZEPT (.) der LEBens LANGen (-) LIE:be: kAnn gAr nICht mEhr sO STEhn BLEIbn*), mit der eine *Common-Ground*-Annahme korrigiert wird, die in der *Quaestio* voraktiviert wird (*Machen sie ALlen die schOn LANge SUCheN JETzt Im FRÜHling. BITte. HOFFnung.*). Die Gemeinsamkeit in der Evaluation unterstützende und inszeniert evaluative, kulturell markierte Inferenz unterstützt die Korrektur der Präsupposition und die argumentative Verarbeitung des Dissenses und legitimiert die Verletzung der Obligation und den Ausstieg aus dem projizierten Handlungsmuster.

2.6. Diskursspezifische Funktionen von äußerungsfinalen Konstrukten in Radiointerviews

Äußerungsfinale Konstrukte (AFK) bestätigen sich in den hier analysierten Radiointerviews (RI) als pragmatisch wichtige und frequente Mittel mit einer Vielfalt an Funktionen in der Optimierung der thematisch-argumentativen und illokutiven Diskursprogression, in der GWM-Alignierung und Regelung der interaktiven Dynamik sowie zur Stärkung der appellativ-persuasiven Qualitäten. Aufgrund der primären Ausrichtung dieser Arbeit auf ihre diskursfunktionalen Spezifika wird im Weiteren auf die Klassifizierung nach formellen Kriterien verzichtet, und bei der Analyse werden neben ihren semantisch-syntaktischen Qualitäten und ihrem Diskursstatus primär ihre projektive Kraft, die funktionale Einbettung und diskursspezifische Funktionen sowie die Richtung und Ebene des Operierens betrachtet.

2.6.1. Allgemeine Spezifika der AFK in analysierten Radiointerviews

Von insgesamt 134 isolierten *Tokens* (im Durchschnitt vier pro Interview) gehört ein Drittel zu den Moderatorenbeiträgen und erfüllt ein Set unterschiedlicher diskursorganisatorischer Funktionen: Das sind zu einem Drittel progressive bzw. projektive AFK als Träger neuer Informationen, während sich die Mehrheit als Träger diskursbekannter und inferierbarer Propositionen zeigt, die zur Verständnisabsicherung und zum Abbau von Ambiguitäten sowie zur Unterstützung der Generalisierung eingesetzt werden oder zur Aufstellung zusätzlicher Obligationen. Die restlichen 70 % der AFK, isoliert in den Antwortsequenzen, erscheinen in erster Linie in den problemfokussierenden und beratend-appellierenden Phasen meist in argumentativen Funktionen und in Scharnierpositionen beim Wechsel der Handlungsmuster oder bei thematisch-illokutiven Verschiebungen und signifikant weniger (15 %) in den wissensbereitstellenden Kontexten. Sie erscheinen mehrheitlich (60 %) in der *Turn*-Mitte in variablen Funktionen für die thematische Strukturierung und das Fokusmanagement, aber auch bei der *Turn*-Abgabe zur appellierend-bilanzierenden Abrundung sowie im *Turn*-Übernahmebereich zur Verschiebung der Progressions und interaktiven Obligationen bzw. zum Aussteigen aus dem projizierten Handlungsmuster. Sie zeigen sich zugleich als Träger von diskursneuen (45 %) als auch diskursbekannten Propositionen (55 %) bzw. kommen sowohl in der Funktion der Eröffnung neuer thematischer Zyklen (43 %) als auch in der Funktion der thematischen Abrundung und GWM-Alignierung (43 %) und immer in der wichtigen Grenzmarker- und Diskursscharnier-Funktionalität.

Morphosyntaktische Ausgestaltung und semantische Qualität der AFK

Die Mehrheit (60 %) der analysierten AFK sind Präpositionalphrasen (PP) und weniger (35 %) handelt es sich um Nominal-, adjektivale oder adverbiale Phrasen, mit einer einfachen syntaktisch-semantischen Struktur, bzw. ihre Rechtsversetzung hängt weniger mit der Komplexität und der semantischen Dichte des Konstrukts und der Notwendigkeit der Entlastung des Mittelfelds zusammen, sondern vielmehr mit ihren wichtigen diskurspragmatischen Funktionen. Dabei lässt sich für nur ein Viertel aller Belege der Status eines Nachtrags feststellen, während drei Viertel aller Belege Ausklammerungen sind, was auf ihre primären Funktionen für die Regelung der thematischen Progression, die Wissensverarbeitung, die implizite Argumentation und im *Common Ground* hinweist.

Auf der syntaktischen Ebene werden die AFK mehrheitlich (60 %) verbal regiert, während 24 % einen Bezug zum Nomen und 16 % zu Adjektiven in der Trägeräußerung haben. Bei den verbal regierten Elementen hat die Hälfte den Status einer Verbergänzung (Präpositional- und weniger Akkusativergänzungen) und die andere Hälfte den Status einer Angabe (Lokal- (23 %), Modal- (25 %), Temporal- (16 %), Kausalangaben (11 %), Existimatoria (9 %), Final-, Konditional- und Richtungsangaben (6 %)), was ihre didaktische Relevanz zum Abbau negativer Analogien mit den SVO-Strukturen unterstreicht, zu denen L2-LN tendieren. Bei den nominal regierten AFK kommen am wenigsten die nachgestellten Attribute vor (11 %), dagegen bedeutend mehr Ergänzungen (39 %) zu deverbalen, abstrakten oder metaphorischen Substantiven sowie zu Funktionsverbgefügen und Kollokationen.

Bei der Analyse der semantischen Qualität des AFK lässt sich Folgendes feststellen: 23 % der AFK erscheinen in der semantischen Rolle *Location/Direction*, 18 % in der semantischen Rolle *Theme*, 12 % als *Purpose/Goal*, 9 % als *Cause*, 8 % als *Beneficiary*, 8 % als *Manner*, 6 % als *Agens*, 7 % als *Time* und 4 % als *Instrument*. Bei *Location/Direction* kommen bedeutend weniger Konkreta und signifikant mehr abstrakte, metadiskursive und metaphorische Konzepte vor – unter anderem zur Aktivierung der Semantik der Finalität sowie zur euphemistischen Verdeckung des *Agens* durch *Loci*. Ihre didaktische Relevanz ist es dabei, auf die Unterschiede der Oberflächen- und semantischen Tiefenstrukturen hinzuweisen und rezeptive Flexibilität in der Zuordnung der semantischen Kasus und ihrer pragmatischen Multifunktionalität zu fördern.

Die AFK werden selten indiziert: Ausleitende Indikatoren (wie z. B. *also, nich, ja*) kommen in der disambiguierenden Funktion bei nur einer kleinen Anzahl (20 %) vor – hauptsächlich bei komplexeren Nebensätzen oder dies hängt mit der funktionalen Verselbstständigung der AFK zusammen und ihren Potenzialen als *Frame*-Aufmacher. Einleitende Indikatoren werden

seltener belegt und markieren entweder eine parataktische und paraphrasierende Relation oder fungieren als einfache Hesitationsmarker. Neben der Förderung der rezeptiven Flexibilität für die syntaktisch-semantische und funktionale Disambiguierung der AFK, bei der Äußerungssequenzierung und bei der Bestimmung des Ankers in der Trägeräußerung wäre die rezeptive Kompetenz in der Bestimmung des Grads ihrer funktionalen Selbstständigkeit auf der illokutiven Ebene und bzgl. der Diskursprogressivität in der rezeptiven Didaktik zentral zu beachten.

Morphosyntaktische Ausgestaltung der Trägeräußerung

AFK kommen in erster Linie bei einfachen Hauptsätzen (38 %), *dass*-Sätzen (21 %), Relativsätzen (17 %), Infinitivkonstruktionen (17 %) und Fragesätzen (7 %) vor, seltener bei Nebensätzen (nur 5 % und wenn, dann ausschließlich bei kausalen und Bedingungssätzen – in der argumentativen Funktion), bzw. sie sind nicht durch die syntaktische Komplexität der Trägeräußerung und Mechanismen der Entlastung des Mittelfelds motiviert. AFK kommen außerdem häufiger bei einfachen Prädikaten (25 %) und Modalverben (25 %) als bei Passivkonstruktionen (17 %) und Konjunktiven (4 %) vor, wo sie infolge des Verarbeitungsaufwands zu erwarten wären. Sie erscheinen etwas frequenter in den Äußerungen, die durch Parenthesen belastet sind, bzw. bedingt durch die Störung des Fokusmanagements und Disambiguierungsfunktionen. AFK hängen mit der pragmatischen Entleerung des Matrixsatzes zusammen sowie mit der pragmatischen Schwerpunktverschiebung, der Korrektur einer *Common-Ground*-Annahme sowie mit der Legitimierung der illokutiven Wechsel und Transformationen auf der Ebene der Sprechhandlungsmodalität.

Festgestellt konnte ein Zusammenhang zwischen der Transparenz der Klammer und der Frequenz der AFK: AFK kommen selten (bis zu 10 %) bei „schwachen“ Klammern (bei trennbaren Präfixen oder nominalen und adjektivalen Prädikativen) vor, dagegen viel intensiver bei semantisch und syntaktisch stabilen Klammern (wie bei Partizip 2, Hilfsverb, Modalverb), bzw. AFK stellen keine Gefahr für die Klammerstrukturen dar, denn bevorzugt genutzt wird das Nachfeld bei stabilen Klammern ohne strukturell-semantische Ambiguität und bei schwachen Klammern wird die „Verletzung“ der Klammerstruktur klarer indiziert und disambiguiert oder es kommen dann als AFK nur diskursbekannte und inferierbare Propositionen vor, in einer einfachen verständnissichernden Funktion. Dies bestätigt das Nachfeld als eine besondere diskursfunktionale Position, die aufgrund ihrer besonderen pragmatischen Funktionen auf der Makroebene keine Gefahr für die lokalen syntaktischen Klammermechanismen darstellt.

Die prosodische Maske

Die prosodische Ausgestaltung ist höchst variabel, aber es lässt sich sagen, dass die prosodische Selbstständigkeit mit den progressiven und projektiven Potenzialen bzw. mit der funktionalen Selbstständigkeit des Konstrukts zusammenhängt – die Hälfte der AFK hat eine stabile und selbstständige intonatorische Kontur und fungiert prosodisch als selbständige funktionale Einheit, die auf der Diskursebene besondere progressive Funktionen erfüllt. Die linke Grenze ist bei einem Drittel mit einer deutlichen Pause markiert, erheblich mehr dagegen die rechte Grenze (bei 60 %). *Rush-Through* ist an der linken Grenze (38 %) ausgeprägter als an der rechten (17 %). In 22 % der Fälle erscheinen innerhalb der Intonationskontur des AFK unterschiedliche Anzeichen der prosodischen Diskontinuität. Solche Variationen in der prosodischen Ausgestaltung bzw. in der Interaktion prosodischer, syntaktischer, semantischer und illokutiver *Cues* und ihre unterschiedlichen sprechaktbildenden Potenziale werden sich für rezeptiv getestete L2-LN als entscheidendes Problem bei der Erkennung der spezifischen Funktionalität erweisen (s. folgendes Kapitel) und verdienen deswegen eine besondere didaktische Aufmerksamkeit.

Die Intensität der prosodischen Semantik ist bei den AFK in den Moderatorenbeiträgen so stark ausgeprägt, dass in vielen Fällen AFK zusätzliche – rein prosodisch motivierte – Projektionen auslösen und bestimmte illokutive oder argumentative Qualitäten in der Antwortsequenz implizit initiieren und interaktive Obligationen aufbauen, oder durch die Kollisionen der Projektionsqualitäten die Gesprächsprogression auf eine spezifische Art und Weise dynamisieren und im folgenden *Turn* digressive Sequenzen motivieren. Dazu werden häufig semantisch leere AFK eingesetzt, die als *Dummys* nur anhand der Schaffung der prosodischen „Kaskade“ zwischen der Trägeräußerung und des AFK bestimmte illokutive Muster evozieren, zusätzliche *Frames* aufmachen und die Inferenzgenerierung (im 2KK) beeinflussen: Die prosodischen Muster der AFK eröffnen Möglichkeiten zur Fokus-Umkehrung oder Fokus-Ambiguität sowie mehr interaktiven Raum für den Interviewten, die Progressionsdynamik in dem vorgegebenen Rahmen selbstständig zu organisieren oder Ausweichmanövern vorzubeugen, als auch breitere Interpretationsräume im Falle impliziter Sprechakte. Es werden dadurch mehrere, auf unterschiedlichen Diskursebenen operierende Projektionsslots eröffnet und besondere Dynamisierungseffekte erzielt – oft durch die Inszenierung der „Prosodie der Konfrontation und kritischen Hinterfragung“ – die die Identifikation mit der Stimme des anvisierten Hörers ermöglichen und in der Diskurswelt implizit etablieren lassen, was außerdem ästhetisch reizende, unterhaltende und motivierende

Qualitäten intensiviert, die in den mittleren Gesprächsphasen zur Durchbrechung der Monotonie, im Zusammenhang mit dem *Recipient-Designing*, mit dem Management der Involvierungs-dynamik oder bei der Optimierung evaluativer und emotionaler *Loads* höchst notwendig sind.

2.6.2. Prototypische Funktionen der AFK

An diskursiven Gelenkstellen positioniert erfüllen AFK zahlreiche Funktionen für die thematische und illokutive Diskursprogression, die GWM-Aktualisierung und bei der Eröffnung zusätzlicher Handlungsmuster sowie beim Aufstellen bestimmter interaktiver Obligationen. Sie erweisen sich oft als janusköpfige Konstrukte, die einerseits auf der thematischen Ebene als *Topik-Promoter*, als *Topik-Recycler* oder Komprimierer fungieren, andererseits illokutive und argumentative Struktur optimieren, bzw. in der Ebene und Richtung des Operierens variieren sowie in der lokalen und Relevanz auf der Meso- und Makroebene, was eine besonders hohe rezeptive Flexibilität und diskurspragmatische Kompetenz in der Disambiguierung ihrer Funktion verlangt. Auf der illokutiven Ebene wäre zwischen jenen Konstrukten zu unterscheiden, die die illokutive Qualität der Trägeräußerung optimieren und verstärken oder anhand der Abgleichung der perlokutiven Effekte relativieren und mildern sowie Konstrukten, die sich illokutiv verselbstständigen und illokutiv projektiv fungieren. Auf der argumentativen Ebene kommen sie als weiterführende Argumente vor, als implizite Aufmacher begründender Sequenzen und als Projektoren bestimmter argumentativer Muster, sowie als Träger von Schlussregeln sowie als komprimierte Schlussfolgerungen. Als Mittel zur GWM-Aktualisierung und Alignierung des *Common Grounds* unterstützen sie die Inferenzaktivität und haben wichtige Funktionen im *Facework*-Bereich.

Der didaktisierungsrelevante Unterschied in der funktionalen Profilierung von AFK in den Moderatorenbeiträgen und in den Beiträgen des Interviewten liegt in der Funktionalität für die Topikalisierung, in der Rhematizität und der illokutiven Projektionskraft: In den Moderatorenbeiträgen fungieren AFK als Verkünder makrorelevanter Topiks mit impliziter projektiver Kraft, zur thematischen Abrundung und Komprimierung sowie in der Funktion der Disambiguierung und Unterstützung der Inferenzprozesse oder als Verkünder des Wechsels der illokutiven Muster, aber auch zum *Image-Promoting*, zur *Turn-Taking-Regulation*, zur metadiskursiven Strukturierung und zur Adressierung ans *Recipient Design* sowie bei der Etablierung der Stimme des 2KK-Adressaten und seine argumentative Integration in den Diskurs. In den Antwortsequenzen sind sie viel stärker rhematisch und progressiv oder dienen als epistemische, evaluative und argumentative Operatoren. Genauso

frequent werden sie zur Revision der *Common-Ground*-Annahmen und Obligationen oder zur thematischen Verschiebung eingesetzt. Infolge der Mechanismen der „Spiegelung“ entsteht allerdings im Diskursverlauf ein immer stärkerer Zusammenhang zwischen ihrer Funktionalität in den Beiträgen des Interviewten und Moderators, sodass eine klare funktionale Einordnung im Diskursverlauf immer schwieriger wird.

Ihr funktionales Spektrum lässt sich wie folgt darstellen:

- Funktionen auf der interaktiven Ebene
 - AFK als *Agens-Kaschierer* und *Agens-Promoter*
 - AFK als *Beneficiary*-Marker
 - AFK als *Image-Promoter*
 - AFK als *Turn-Taking*-Regulatoren
 - AFK als *Dummies* zur Überbrückung der Planungs- und Ausdrucksnot

- Funktionen für die thematische und illokutive Struktur und Progression
 - AFK als *Ear-Catcher*:
 - AFK als Präsentativa oder *Topic-Promoter*
 - AFK als *Challenger*
 - AFK als *Script-Evokatoren*
 - AFK als Sensationalismen
 - AFK als thematische Scharniere
 - AFK als *Quaestio-Operatoren*:
 - AFK als Fokus-*Illustratoren*
 - AFK als Fokus-Träger
 - AFK als *Quaestio-Dynamiser* und zur Ambiguierung des Fokus
 - AFK als *Quaestio-Dummies*

- Funktionen auf der informativen und Ebene der Verarbeitung
 - AFK als *Type-Token*-Konverter
 - AFK als Indikatoren der korrektiven GWM-Aktualisierung
 - AFK als Lesart-Spezifikatoren
 - AFK als Disambiguierungs- und Inferenz-Operatoren
 - AFK als Reparatur perlokutiver Effekte und Verarbeitung von Inkonsistenzen
 - AFK als epistemische Operatoren

- Funktionen in der Indizierung der Revision, Korrektur und Umorientierung
- AFK als appellative Konsequenz- und Pointe-Operatoren
- Funktionen für die Optimierung der evaluativen, illokutiven sowie argumentativen *Qualität* der Trägeräußerung oder des ganzen Handlungsmusters
- AFK als metadiskursive Operatoren.

Ihre Verteilung nach Gesprächsphasen sieht wie folgt aus:

Verteilung der funktionalen Profile der AFK nach Gesprächsphasen
die blaue Markierung dient zur Hervorhebung jener funktionalen *Cluster*, die sich für die jeweilige Phase als besonders relevant und frequent zeigen

<i>Opening</i>	wissensbereitstellende Kontexte	problemfokussierende Sequenzen	appellative und beratende Sequenzen	<i>Closing</i>
15 %	15 %	24 %	30 %	6 %
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Beneficiary-Marker und Image-Promoter</i> ▪ thematische Operatoren ▪ evaluative Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ thematische Operatoren ▪ <i>Type-Token-Konverter</i> ▪ Lesart-Spezifikatoren ▪ Indikatoren der Bilanzierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Agens-Promoter und Kaschierer</i> ▪ thematische Operatoren ▪ Indikatoren der Revision oder Umorientierung ▪ epistemische und argumenative Operatoren ▪ makrodiskursive Operatoren ▪ Dymmys zur Überbrückung der Planungs-/Ausdrucksnot 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ appellative Konsequenz- und Pointe-Operatoren ▪ illokutive und argumenative Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Beneficiary-Marker und Image-Promoter</i> ▪ evaluative und illokutive Operatoren ▪ Diskurs-Operatoren ▪ <i>appellative Konsequenz- und Pointe-Operatoren</i>

Das funktionale Spektrum wird im Folgenden nach Gesprächsphasen und prototypischen Handlungsmustern betrachtet, ebenso in Bezug auf die Realisierung in Moderatorenbeiträgen (M) oder in Beiträgen des Interviewten (I).

A. Funktionale Profile der AFK im Gesprächssetting und in den abschließenden Phasen

Dargestellt werden im Folgenden die für diese Phase besonders prominenten funktionalen Profile, nämlich jene, (1) die auf der interaktiven und (2) thematischen Ebene operieren. Um sie kohärent und in ihrer Ganzheit zu präsentieren, werden auch andere Realisierungen in diesem funktionalen *Cluster* dargestellt, die in späteren Gesprächsphasen frequenter sind.

1) AFK als interaktive Operatoren mit der Relevanz für den 1KK und 2KK

AFK als *Beneficiary-Marker*

Es handelt sich dabei um Rechtsversetzung von thematisch nicht progressiven Einheiten, die die *Beneficiary*-Rolle hervorheben, eine Nutznießer-Geber-Relation etablieren, Identifizierbarkeit mit dem *Recipient Design* sichern, eine positive emotional-motivationale Einstellung aufbauen und zur Vereinheitlichung der Perspektive beitragen. Eingesetzt werden sie zur Adressierung und Betonung emotionaler, informativer, praktischer und ästhetischer Gewinne für den Adressaten, hauptsächlich in appellativen, beratend-moralisierenden und

handlungsvorbereitenden Sequenzen (s.B.1) oder an den Schlüsselpositionen, wichtig für die phatische Kommunikation und für die Etablierung der die Rollenkonstellationen managenden Normen sowie in den „kritischen“ Phasen, die eine Revision der interaktiven Dynamik verlangen oder eine besondere Funktion für die Argumentationsoptimierung und Erzielung persuasiver Effekte haben. Genauso frequent kommen sie in den Funktionen für die Gruppen-Identität bei der Abgrenzung zu anderen Gruppen (s.B. 2) sowie zur Stärkung der Identität des Moderators und Zuhörers (s.B. 3), vgl.

1. (-) Also (-) NICHT RAUchen; (-) was ist dAnn dA:, (-) RAUchn (-) RAUchn. (.)und DAMit MACHen wir uns SEHR schwEr und dAs is so°h (-) ein HAND werkstück (-) AUd diesem GANzen proGRAMM;(-) dAs AUf: (.) VIELn SCHRITten AUfbaut und VIELen erKENntnissn; aber im GRUnde(-)sehr sehr(-) EINFach Anzuwenden ist für JEden; und (.) wir sparen sogar eine menge GELD °h (-)wenn wir die EXTERNen coaches (-)im GRUNDE (-) nicht (.) SO brauchen. (TW. 24-27)
2. °h (-) DESwegen ist auch die FRAGe nach dem URsprung Oft °h (--) ähm (.) ja meTHOdisch kAUm zu beANTworten; Aber AUch nIcht so die interesSANTe FRAGe. dEnn dAs was SPRACHwirklichkeit oder kommunikatiOnswirklichkeit wIrd. °h (-)bEI uns °h (-) hÄngt LETZten ENdes von dEn soziALen GRUPpen Ab; (-) die so ETwas zU ihrer (.) PRAXis MACHen. Die es akzeptIERen. (NK. 68-70)
3. I:und bIn AUch glAUbe_ich (.) äh (.) FÄHig ANtworten ((lachend)) zu GEBn. auf Ihre frAgen.
M:(.)nA prImA und dAs ist ja AUch schon ne verANTwortung dass sie jetzt ja beREIT sind für Uns. (V.17-18)
4. °h (-) und viele patienten die GEHEN gar nicht mehr zum arzt sondern zu einem der etwa (.) zwanzig tausend HEIlpraktiker in deutschland; °h (-) auch weIL die sich oft mehr ZEIT nEHmen. für ihre patiENTen. so ihr rUF. (HP. 9)

AFK als *Agens-Kaschierer*

AFK dienen im Kontext der *Image*-Pflege zur Inhibierung der negativen Adressierungen und Kritikpotenziale anhand der Ersetzung der *Agens*-Rolle mit der *Beneficiary*-Rolle oder *Lokativen* bzw. durch die Verdeckung der Verantwortungs- und Handlungsdimension des *Agens*: So wird im Beispiel 5 mit dem AFK „für jemanden“ und nicht „von jemandem etwas gefordert“, und im Beispiel 6 wird anstatt „es ist leicht, dass x ...tut“ die Struktur „es ist leicht für x zu...“ verwendet. Außerdem werden die *Agens*-Formen bei den Passivtransformationen mit lokalen Angaben ersetzt (s. B. 7), womit die Inferenz des *Agens* blockiert wird, vgl.

5. °h (--) EIn !BLICK! (lauter) frAU AIgner nOch kUrZ nAch ÄGYptn:. dA hAt sIch geZEIgt (-) wie: LEICHT (.) es sein !KANN! (.) für eine reGIERung das geSAMte INternet LAHM zu LEGn; QUAsi (leicht lächelnd) mit einem KNOPF °h (-) es kompLETT AUSzuschaltn. °h (-) und die FRAGe ist, wie ist dAs EIgentlich hIER in DEUTSCHland? (SI. 75 -78)
6. WELche konseQUENZn: würden_sie dEnn(-) FORdern; für die BILDungs poliTIK Um die situatiON zu verBESSern. (SU.79)
7. (--) RIChtig. °h (-) Es gIbt Aber nOch; was das THEma SPRA:che ANbelangt. EIn: ZWEITn asPEKt; ähm NÄMlich dass Oft ne_sehr aggresSI:ve SPRA:che verWENdet wIrd. im diaLO:G ZWIschn poliTIKern. und dAs wIrd Als sEhr ABstoßend empFUNdn. (SP.41-43)

Durch AFK getragene Transfers aus der *Agens*-Rolle in die Rolle des *Benefaktivs* werden Personen oder Instanzen von potenzieller Verantwortung befreit und negative evaluative Potenziale der Äußerung minimiert, beim Rezipienten eine emphatische, aktive und positive Einstellung aktiviert. Da diese AFK in erster Linie in Moderatorenbeiträgen (s.B. 5, 6) vorkommen, lässt sich dies auch als Ausdruck des journalistischen Objektivitätspostulats zur Minimierung subjektiv-evaluierender Interpretationen verstehen, andererseits aber auch als Mittel, potenziell gesichtsbedrohende, delikate Themen mit hohem Kritikpotenzial anti-konfrontativ, kompromissorientiert und „gesichtspflegend“ zu thematisieren, aber auch kritisch-provokante Einstellungen zu Akteuren zu verschieben und meinungsbildend zu handeln. Die *Agens*-Kaschierstrategie kommt genauso frequent in den Sequenzen vor, die das Adressaten-Gesicht verletzen und Gruppennormen/-standards explizit thematisieren, relativieren oder gefährden, bzw. auch als spezifische *Recipient-Designing*-Verfahren.

AFK als *Promoter der Agens-Rolle*

Oft wird *Agens* in passivischen Strukturen (auch wenn nicht notwendig) als AFK realisiert und dient einerseits zur Disambiguierung und zur Vorbereitung der Reperspektivierung (s. B. 8), andererseits zur Adressierung und zur Aufforderung sowie zum *Promoting* der *Agentien*. *Promoted* werden *Agentien* als AFK entweder, wenn damit eine Identifizierung und Involvierung des Adressaten im 2KK anvisiert wird (Stärkung des Appells) oder aber im Falle der *Agens*-Verschiebung auf abstraktere Instanzen, unterspezifizierte Subjekte zur Minimierung der potenziellen Verantwortung und nicht erwünschter personenbezogener Adressierungen (s. B. 9). Besonders frequent werden *Agentien* äßerungsfinal realisiert, wenn damit Reperspektivierungem vorbereitet werden, aber auch, wenn damit der Übergang aus einer semantischen *Default*-Rolle in eine andere indiziert wird, vgl.

8. (-- das_heißt. das kind bekommt DI:rekt oder INdirekt sEhr DEUtlich (.) MITgeteilt. von den ELtern; °h (-) WELche SEI:tn: die ELtern nIcht (.) WÜNschn; (-) wAs nIcht erWÜnschtes verHALTen_Is. und so entSTeht SCHA:M; indEm diese SEItN verBORgn WERdn; und die !AN!dere SEite. die ANdere SEite der SCHA:M Ist der narZISSmus; (HA. 124 - 126)
9. (.)NOCH Haben_wir keine REGeln.und das wird !EI!ne der GROßen FRAGn sEIn. DENke ich.°h (-- LASSn sich RE:ge:ln (-) äh entWickeln; dIE dANN AUCh überPRÜFT und EINGehaltN WERdn (-) äh KÖNN:; von der STAAtengemeinschaft und von anderen akTEUren. (--In einem beREICH?(-- In dEm Es jA: (-) Offensichtlich so ist. (-- dass !AN!de:rs: als beim ANgriff einer PANzer arMEE (-) NIcht so LEIcht (.) FESTzustellen ist. (-- woHER KOMmt der ANgriff. (-) VON WE:M KOMmt er:. (-) !GE!gen WEN geNAU ist er geRIChtet. (-) das INternet ist eine: (-) !AU!ßerordentlich (-) interesSante (-) variANte des KLASsischen SCHLACHTfelds. (SK. 21 - 26)

AFK als *Image-Promoter*

Diese AFK fungieren als implizite gesichtspflegende/-aufwertende und *image*-generierende Akte, mit denen besonders relevante Eigenschaften (wie z. B. Fachlichkeit, Autorität oder andere durch die Gruppennormen als positiv erkannte Eigenschaften) mit Nachdruck hervorgehoben werden (s.B. 10) oder aber potenziell negative Evaluationen neutralisiert werden sowie ihre Adressierung nach dem *Transfer ad Actor* auf die implizit angesprochenen, sozialen Gruppen im 2KK minimiert wird. Meist wird die Semantik der Finalität/Betroffenheit/Kausalität/Modalität oder Elemente mit einem hohen Grad an sozialer Erwünschtheit und mit kulturell reichem *Promoting*-Potenzial genutzt, sodass AFK als *Image*-Operatoren zur Alignierung der evaluativen und Gruppen-zugehörigkeits-Standards dienen und eine wichtige Grundlage für spätere argumentative Backings und Perspektivenalignierung schaffen und die Handlungskomponente betonen, vgl.

10. na ja ich finde dass dass journalISTen EIgentlich mEhr beObachten SOLlten als SELber akTEURE: zu sein. Aber ich habe (-) °h vOr vielen JAHren mit drEI FREUndn eine BÜRgerinitiative geGRÜndet;(-) die: HAT die Erste LICHTerkette in DEUTSCHland organiSIert; GEgen (.) FREMDenhass und RECHTS radikalismus; °h (-) DAmals kAm obwohl uns kEIne sau KANnte (.) vIER hundert tausend MENschen (-) auf die STRASSE mit einer KERze, (-) und:, (.) diesen VEREIN gibt es immer noch und ich gehöre ihm auch noch AN; und:, (-) wenn_ich etwas TUN kann (-) dann MACH ich das auch für, (.) für meine freunde. (GL. 42 - 47)

AFK als *Turn-Taking-Regulatoren*

Diese AFK sind meist semantisch entleerte Konstrukte, die zum Management der *Turn-Taking*-Mechanismen und zur Bereitstellung des problemlosen und das kommunikative und kognitive *Face* des Gesprächspartners schützenden Anschlusses für den kommenden *Turn* dienen, also als Zeit- und Planungsmanagement, Indizierung der *Turn*-Übernahmestelle, Vorbeuge der Revisionsaktivitäten und Wiederholungen. Es handelt sich dabei hauptsächlich um als Gesprächskonstante fungierende Propositionen, in der semantischen Rolle eines *Temporativs*, *Direktivs*, *Lokativs*, *Origativs* oder der *Default*-Referenzsubjekte/-objekte, die der Vorstrukturierung, der Minimierung der Kohärenzbrüche oder *Kohärenzkiller*-Effekte sowie der Vorbeuge der Ausweichmanöver ins vorher Thematisierte dienen. Erwähnenswert ist darüber hinaus ihre metakommunikative Funktion für die Indizierung der Relevanz-/Kohärenzstandards sowie in Bezug auf die Regelung des Maximenbewusstseins. Zugleich mildern diese AFK die negativen Potenziale der *Quaestio*, lockern die Verknüpfungsobligationen und eröffnen mehr interaktive Freiheit für den Interviewten in der Bestimmung der Progression. Sie können je nach der prosodischen Ausgestaltung und ihrer Konnotation auch implizite Sprechakte und parallele Handlungsmuster eröffnen und somit wichtige Auswirkungen auf die Inferenzdynamik im 2KK haben (s. B. 11), vgl.

11. °h (--) UNsere parlAMENTs ABgeOrdneten beFINDen_sich geRAde in der SOMMer pAUSe:, (.)in EIner zEIt in der es !WIRT!schaftlich SEHR rUnd gEht auf der wElT; wAs MEInen sie dEnn; KÖNNen die ABgeOrdneten überHAUPT !AB!schAlten und zu !RUH!e KOMmen; (.) im wOhl verDIENten URlaub? (SKD. 8 -10)
12. (-) mhm. SETzen sie SELbst klAUns EIIn, Auf Ihrer station?(HG.110)

AFK als *Dummies zur Überbrückung der Planungs- und Ausdrucksnot*

Eingesetzt werden AFK zur Kompensation der Planungs-/Wortabrufungsschwierigkeiten, Projektionskontaminationen oder Überlagerungen mehrerer Plan- und Realisierungszyklen beim Abgleichen der illokutiven und perlokutiven Dimensionen. Sie dienen dabei zur Alignierung des *Common Grounds*, zum *Monitoring* und *Metatalk* sowie als *Turn-Holding*-Signale. Darüber hinaus haben sie eine wichtige Grenzmarkerfunktionalität, zumal im Anschluss entweder neue thematische Zyklen oder Handlungsmuster aktiviert werden oder ablaufende revidiert werden, oder – wie im folgenden Beispiel – Skepsis, Relativierungen und Widersprüche geäußert werden, bzw. die markierte Sprechakte, mit denen der Sprecher aus

dem *Default* seiner Sprechhandlungsmodalität aussteigt und eine illokutive Zäsurierung vornimmt oder potenzielle gesichtsgefährdende Sprechakte beabsichtigt und somit proaktiv mildert, vgl.

13. mhm. VIEle verHALtensmuster: bei MENschen haben ja auch so ne evolutiONs geschichtliche URsache;; äh sie HABen grAde GESAht; dass: man auch gErne trAtscht **WEGen des informatiONs AUStauschs;** °h (-) ist dAs ähm WIRKlich TEILweise schOn (.) °h in STEINzeit MENschen beGRÜNDet, dAss man sich so inforMIert Über: (-) den nebenAN die NEBen (-) neANDertaler? (KT. 66-69)

2) AFK als *Ear-Catcher*

Diese AFK haben besondere Relevanz für die Eröffnung thematischer Zyklen, einerseits als suspendierte Fokusse, andererseits als thematische *Frame*-Aufmacher. Sie wirken allerdings dabei nicht nur thematisch sondern auch illokutiv projektiv, da sie kraft ihrer pragmatischen Mehrwerte wichtige Impulse für die Aktivierung bestimmter (explikativ-argumentativer) Sprechhandlungsmodi im kommenden *Turn* geben. Als Unterklassen sind dabei Präsentativa, *Challenger*, Sensationalismen, *Script-Evokatoren* und Konsequenz-Marker zu unterscheiden, die im Folgenden näher dargestellt werden.

(M/I) AFK als *Präsentativa*

Diese progressive AFK fungieren als *Topik-Promoter* oder *Frame*-Aufmacher mit der Relevanz auf der Makroebene, erscheinen aber auch *Turn*-intern zur Regelung der Übergänge zwischen den Zyklen. Als AFK werden meist Topiks mit dem Status *hochepistemisch*, und *als Common Ground* eingeleitet, die aber gleichzeitig als reparaturbedürftig, widersprüchlich vorindiziert werden, bzw. bei denen argumentative Sprechhandlungen und Revisionen der *Common-Ground*-Annahmen projiziert oder angekündigt werden, vgl.

14. haben !SIE! einen °h ORGANspendeAUSweis? (-) die MEIsten werden auf diese FRAGE mit !NEIN! ANtworten; denn: nicht mal jeder !FÜNF!te DEUtsche trÄgt so einen AUSweis BEI sich. °h (-) es heißt aber !NI!cht. dass die große MEHRheit eine (.) ORGANspende deziDIERT !AB!lehnt:.. (-) viele haben sich einfach noch keINE ge!DANK!en daRÜber gemacht. oder das thema ver!DRÄN!gt; weil es mit dem eigenen TOd zu tun hat. °h (-) oder schon (.) !OFT! gesagt (.) ich müsste mir eigentlich auch so nen AUSweis zulegn:.. aber es eben dann!DOCH! nicht gemacht. (-) **MÖGLicherWEIse kann man sich bald nicht mehr so EINFach herUM: MOGeln; um eine: persÖNliche ent!SCHEI!dung in SACHen ORGANspende,** dEnn das transplantatiONs geSETZ °h (-) dAs soll noch in dIEsem jAhr geÄNDert werden; und: !DANN! würde sich für uns (.) EINiges ÄNDern. (OS. 2 - 13)

15. M:°h (-) dAS hEIBt wir LERnen ERSTmal wie wir uns beWE:gn:.. dUrCh
 NACHahmu:ng.
 I:(-) man LERnt beWEGung durch !NACH!ahmu:ng.(-) man LERnt Aber AUCh (.)
 geFÜ:HLe: (-) dU:rch: (-) jA (.) EIgentlich nicht NACHahmung; SONdern
 ERSTmal dUrCh (.) !AN!steckung. (EA. 11-13)
16. INzwischen ist das THEma ja ein KLASSIKer (-) die !KLAGen! über die
 schlechten lehrer an den HOCHschulen.(-) wir berICHTen ja OFT über
 bürokrATIE ÜBERfüllte HÖRSäle:, oder STREIKende stuDENTn. (--) Aber seit
 jAhrn hAt sich HERZlich wENig an der situatION geÄNDert. (-) aber !WAS!
 bereitet den:; ANgehenden akademikern nun die GRÖSSten sorgen? (SU.1-3)

Die Realisierung neuer und prominenter Topiks als AFK gilt als impliziter Hinweis, dass die Proposition aushandlungs-, revisions- und reparaturbedürftig ist und eine argumentative Verarbeitung zur Revision einer damit zusammenhängenden *Common-Ground*-Annahme aktiviert oder für den kommenden *Turn* projiziert werden. In der Trägeräußerung werden sie unterschiedlich vorindiziert: (1) von der Nullvertretung, wo nur anhand der Semantik des Verbs antizipiert wird (s. B. 14), (2) über semantisch entleerte Kataphern, (3) bis zu meta-diskursiven, illokutiven, evaluativen Komplexkataphern (s.B. 16). Je mehr unterspezifiziert und entfernt sie sind, desto sensationalistischer, ästhetisch reizvoller und als suspendierter Fokus wirken AFK, tragen zusätzliche pragmatische Mehrwerte und wirken auffordernd, adressierend und durch evaluative *Trigger* ihrer prosodischen *Cues* implizit meinungsbildend.

AFK als *Script-Evokatoren*

Diese AFK haben nicht nur einen thematisch projektiven Charakter, sondern als Mittel zur Eröffnung von *Scripts* mit dem hohen Involvierungspotenzial für den 2KK-Adressaten dienen zur Voraktivierung von zusätzlichen Handlungsmustern, die sich hinter den quasi veranschaulichenden und konkretisierenden Sequenz der damit aktivierten *Scripts* und damit zusammenhängenden evaluativen Werten „verstecken“. Sie tragen meist Propositionen mit einem reichen kulturellen Konnotationenwert oder aktivieren diese implizit mit prosodischen *Cues* oder in der spezifischen Interaktion mit dem GWM. Sie wirken außerdem implizit metakommunikativ als *Promoter* der Kohärenzstandards und Appell an den Interviewten, den *Recipient-Design*-Bezug mitzubersichtigen. Das rezeptive Problem im L2-Bereich liegt in der potenziellen Verwechslung der Fokusse und im Aufbau der Erwartungsprogression auf diesen nur zur Evozierung eines analogen *Scripts* eingesetzten Topiks, vgl.

17. °h aPROpos HörBuch, wEnn ich mit meinem FÜNfjährigen SOHN unterWEGS bin; auf LÄNgeren AUTOfahren; °h dAnn kOmm ich gAnz gUt mit HÖRspielen zuRECHT. jIm knOpf peTERsen und FINdus, °h SOLche DINge;; (.)°h SOLllte ich UMsteigen, auf nen ninTENDo? (AMG. 48- 49)

AFK als *Sensationalismen* und *Finalitäts-Indikatoren*

Bei diesen AFK kommt die Semantik der Finalität und Kausalität, der Konsequenz und Unausweichlichkeit sowie der Betroffenheit besonders zum Ausdruck, womit der Rezipient in der Rolle des *Experiencers/Beneficiary* profiliert wird und die Relevanzstandards gestärkt werden (s.B. 19). Andere aktivieren dank des sensationalistischen Charakters ein Involvierungsmechanismus, bei dem die Merkmale des Hypothetischen, Erwünschten, des Befürchteten aktiviert werden (s.B. 18). Sie sind thematisch weniger projektiv und mehr rahmend, unterstützend und involvierend, bzw. dienen als *Fishing- und Recipient-Designing-Verfahren* bei der Etablierung neuer *Topiks*, vgl.

18. mit ARin !WEN!dler; (.) und einem proBLEM;; das zu !WACHSEN!der geWALT UNter JUgendlichen FÜHrt; (-) und verEINzelt soGAR (.) zu SELbstmordn. (-) Es gEht um CYber MObbing. (-) KINder Oder JUgendliche beSCHIMPfen ANdere INternet. (-) °h GNadenlos (.) BRUtal auf eine WEIse die SPRACHlos mAcht. Und† (--) °h beSCHIMPfungs OPfe:r (.) Eben in die verZWEIf lung TREIben kAnn. (CM.2 - 4)

19. dAs INtERnet spIElt eine IMmer GRÖSSere ROLle. ABgesehen von der poLItischen beDEUTung die es geRAde bei den reVOLten in nOrd AFRIka geWINNt. °h (--) IST es dAs MEDium dAs wIr beRUFlich und priVAT für IMmer mEhr DINge NUTzen. zum EINKaufen, zum publiZIERen, zum MAILen und CHATten, fürs ONline BANKing- Und ANderes mEhr. °h(--) daBEI stElIt sich IMmer AUch die FRAge: wie SICHer das nEtz ist. °h (--) HEUte wIrd dieser FRAge: beSONdere AUfmerksamkeit geWIDmet; (SI. 2-7)

AFK als *Challenger*

Als *Topik-Promoter* führen diese AFK neue Themen ein, aber mit besonderem Nachdruck und ästhetisch reizendem *Flair*, indem sie problematische, das Präsupponierte relativierende und Normen verletzende Konzepte einleiten, den Gesprächspartner „herausfordern“, die *Common-Ground-Annahmen* und evaluative Standards hinterfragen oder einen *Frame-internen* Konflikt indizieren und somit reparaturbedürftige Verfahren, Revision des *Common Grounds* bzw. (gegen-)argumentative Sprechhandlungen erwartbar machen, vgl.

20. °h (-) und wenn man genau HINHört; (.) dann wird dort (-) tiRolerisch gesprochen. oder steIRisch (-) vorARLlbergisch (-) KÄRNTnerisch (-) !WIENER!isch. (---) aber ÖSTERREICHISCH, (-) es scheint **sie** !DO!ch zu GEBen **(.) diese (.) !SPRA!che;** denn der STUdiogast.(.) den ich heUTE (.) zUGeschaltet aus WIEN beGRÜßen kAnn. °h (--) schREIBt EIN BUCH NACH dem ANDren(-) über das ÖSTERREICHISCHE. (SB.4-7)

Pragmatisch stark angereichert durch die prosodische Semantik wird mit diesen AFK ein Diskursraum der impliziten Sprechakte eröffnet mit hohen Inferenz-Loads und einer Verantwortungsverschiebung für die generierte Interpretation auf den Rezipienten, vgl. *!DO!ch* und *(.) diese (.) !SPRA!che*. Anhand der provokativen Inszenierung eines (evaluativen) *Common-Ground*-Konflikts, der Hinterfragung und der Erschütterung der geteilten Werte werden in einem durch informative Überflutung immer mehr „gelangweilten“ *Recipient Design* neue, motivierend-reizende Impulse und eine emotional-evaluative Stimmung gesichert, aber gleichzeitig zur Änderung des *Common Grounds* herausgefordert. Im Gegensatz zu den Präsentativa sind diese AFK mehr evaluativ, kritisch, mit zusätzlichen (negativen) Konnotationen bereichert und impliziten Sprechakten belastet, bzw. haben wichtige projektive Potenziale, stereotype Sprechakte mitzuaktivieren, illokutiv-argumentativ projektiv zu wirken und eine argumentative und korrektive Verarbeitung der präsupponierten Strukturen zu initiieren.

AFK als *thematische Scharniere*

Turn-intern positioniert operieren diese AFK einerseits rückwärtsgerichtet thematisch abrundend, verständnissichernd und pointierend-bilanzierend, vermitteln aber andererseits als implizite thematische Aufmacher zwischen den thematischen Domänen, bzw. sie haben eine thematische Scharnierfunktion und fungieren dabei als Indikatoren der Reperspektivierung oder des Ebenenwechsels, vgl.

21. (--) ich bin jetzt (.) HUNDertprozentig SICHer. °h (-) dass (.) das THEma(--)*für die SICHerheitspolitik eine (.) hohe (--) und eine (-) sogAr bRISAnte aktUALITÄT hat. °h (---) NICHt nUR (--) wEGen der FRAGe. (-) WIE kAnn ich mIch (-) ich mich als stAAat (-) ich mich als unterNEHMung ich mich als priVATperson. (--) GEgen (-) das EINdringen (--) in meine SPHÄre (--) und (-) äh und so weiter schÜTZen. (--) sOndern WIE wir jetzt jÜngst (-) auch (.)äh (-) lEsen kÖnnten; (-) CYber (-) kAnn (-) und wIrd verMUTlich (--)ein potenziELles (-) nEUes fELd sein. **(-) auch (.) für den (.) ANgriff.**(--) WIE kAnn ich (-) mit MÖGlichst gerINGen kÖSTen. (--) einem GEgner (-)MÖGlichst (.) vIEL (.) schADen (-) ZUFügen. (--) vielleIcht nicht so sehr seinem miliTÄrischen gerÄt? aber seiner INFRAstruktur; (---) seiner flugSICHERungs (-) APParatur (-) seiner enerGIE INFRAstruktur (-) Und so wEiter (SK. 5-13)*

In der Abschlussphase des Interviews kommen Diskurs-Operatoren vor – in der Funktion der thematisch-evaluativen Abrundung. Sie dienen außerdem zum Transfer bzw. als Scharniere zwischen dem aktuellen Interview und den anschließenden Diskursen und vermitteln somit zwischen unterschiedlichen Diskurssorten, Kommunikationsmodellen und thematischen Domänen. Diese werden in dieser Darstellung nicht mehr berücksichtigt.

B. Funktionale Profile der AFK im Gesprächskern

1. Funktionen von AFK in den wissensbereitstellenden Phasen

Im Folgenden werden die für die wissensbereitstellenden Kontexte besonders prominente funktionale Profile dargestellt, nämlich jene, (1) wo AFK auf der informativen Struktur operieren sowie (2) als metadiskursive Operatoren. In der ersten Gruppe lassen sich weiter *Type-Token-Konverter*, disambiguierende AFK, AFK als Lesartspezifikatoren, AFK in der Funktion der korrektiven GWM-Aktualisierung und zur Reparatur perlokutiver Effekte unterscheiden.

➤ AFK als *Type-Token-Konverter*

Hier fungieren AFK als Mittel zur *Tokenisierung*, bzw. in der Funktion der Spezifizierung, Konkretisierung und Veranschaulichung – zur Disambiguierung, Verständnissicherung oder dadurch zur Intensivierung der Finalitäts-/Betroffenheitsemantik. Die meisten dieser Transfers auf die *Token-Ebene* sind ohne Auswirkungen auf die thematische Progression, können aber in seltenen Fällen längere digressive Sequenzen motivieren und thematisch progressiv sein. Frequent werden sie zur Reduzierung der Abstraktheit im Kontext der Vermittlung zwischen fach-/wissenschaftssprachlichen und alltagssprachlichen Domänen eingesetzt und erweisen sich als im Rollenmanagement wichtige Alignierungsverfahren zwischen der Ego- und Alterego-Perspektive und bei der Optimierung der interaktiven Nähe-Distanz bzw. des individuellen Präsupponierten mit dem vom Rezipienten Präsupponierten, vgl.

22. (-) so ist es. (.) das ist immer das GRUNDSätzliche proBLEM:, ALLerdIngs dürfen sie bEI uns (.) trOtZdem ähm mÜssen sie sich an unser REcht halten **DAtenschutzgesetz;** die FRAge ist nUR wIE man es exekuTIERen kAnn. (SI.46-48)

23. und: wir stellen fest (.) dass die LÖHNE im bei dem beim unteren viertel der einkommens()(-)äh tatsächlich in letzten:, zehn JAHren um vierzehn prozent nochmal gesunken sind **die reallöhne.** (.) das heißt (.) wir haben es ZUNEHMEND äh mit BESCHÄFTIGUNGSverhältnissen auch mit arbeitstätigen zu tun, °h (.) äh in denen sich menschen nicht mehr ENTFALTen können und

die wo die löhne oft nicht mal REICHEN um die existenz (.) tatsächlich zu sichern. (AND. 33-36)

Die Funktion der AFK zur *Typisierung* bzw. Komprimierung und Verallgemeinerung ist in den schlussfolgernden Sequenzen ausgeprägt, wo sie zur Aktualisierung des GWMs vor der Eröffnung neuer Handlungsmuster dienen.

Erwähnenswert und didaktisch besonders relevant ist die Positionierung von AFK zur Trennung und Vermittlung zwischen metaphorischen Domänen: „Kühne“ metaphorische Ausdrücke werden oft als AFK realisiert, was neben kognitiven Übertragungsmechanismen mit der exponierten Indizierung der Fokusverschiebung, der Expressivität und Ästhetik der Metapher sowie ihrem auffordernden Charakter zusammenhängt. Als AFK realisierte Metaphern haben einen wichtigen *Common-Ground-Status* sowie kulturellen Wert und fungieren als wichtige argumentative Topoi mit herausragender persuasiver Kraft – für kommende Sprechhandlungen, die eine konversationelle Legitimierung brauchen, vgl.

24. (.) hier °h (-) ists EIGENTlich MEHR so EIN !REN!nen; wEr hält mEHR GELd; (.) dEssen (palais) ist HÖHer. °h (--) ich GLAUBe dass (--) hIER das !GELD! als WERT AN sich. (-) JA? (-) Immer wIEder geKOPpelt ist. AN die: (-)un!END!lichkeit MENSchlicher beDÜRFnisse. (1.3) °h DAS ist EIGENTlich die die IDEE der MENSch sei ein WESEN mit END (-) !LOS!en beDÜRFnissn:;; (-)und daHER (-) äh WÜRde er natÜRlich die verALTen KRANKheit, die die gRIECHEN pleonexIE (-) NANnten. anHEIM fallen. Dass Er ALso !NIE! GENug hat. und GELd, da es natÜRlich (--) akkumu!LIER!bar ist. (--) GELd nIcht verSCHWINDet, nicht !FAUL!t; nicht ROSTet; (...) °h (--) ALso ich GLAUbe der MENSch wAr (.)SEIT (-) ge!BU!rt des (-) GELdes (--) !GEIS!tig (-)überFORDert. mit (.) dEm:, was er (--) in die WELt geSETzt hat. also (-) IRgendWIE (--) das !GELD! ist natÜRlich NÜTZlich. (-) jA? (-) °h äh als WERKzeug kAnn man es verSTEHen; das ist (-) das verSTÄNDnis der ökoNomen. diese drEI (-) ÜBLichen funktiONen TAUSchn (-) MESsn (-)WERT AUfbewAhren. °h (1.1) so!BALD! mAn sich (.)A:ber (-) WEITer (--) hinAUS (--)w!A:G!t (--)in geSELLschaftliche soZIALe moRALische philoSophische gefILDe; jA? (-) wird GELd zu einem un!END!lich SCHWIERigen GegenstAnd. (.) es gibt zum BEIspiel kEIne phänomenologie des GELdes, (--) NIEMand hat sich DARan (-) herAN gewagt. (MGG. 74 - 80)

AFK dienen außerdem häufig zur Indizierung der Änderung der semantischen Rolle eines auf der Makroebene wichtigen Topiks: So werden Topiks, z. B. wenn sie aus der Rolle *Theme* in die Rolle *Cause* und umgekehrt repositioniert werden, konstant äußerungsfinal realisiert, bzw. AFK dient als eine Art prozessualer Signalmechanismus bei der Re-Aktualisierung des GWMs und Änderung des Diskursstatus eines Topiks. Dabei recyceln AFK kondensiert

Propositionen aus dem Vorfeld und fungieren als das GWM aktualisierende Mittel, mit denen an der Konsistenz und Plausibilität des GWMs gearbeitet wird, die zugleich eine funktionale Wende vorbereiten und entlasten.

AFK signalisieren die Änderung des Handlungsmusters und fungieren als diskursfunktionale Schaltstelle, an der meist korrektive, (gegen-)argumentative, evaluative, widersprechende, anzweifelnde und relativierende Sprechhandlungen (implizit angedeutet und) eingeleitet werden, Inkonsistenzen gesichtswahrend aufgezeigt werden und zu ihrer Verarbeitung veranlasst wird oder als Mittel der Aktualisierung im Anschluss an diese. AFK dienen somit in einer funktional ambigen Position einerseits als Sicherung des *Common Grounds* und Aktualisierung des GWMs und andererseits als illokutive Scharniere, die einen Wechsel des Handlungsmusters legitimieren und eine Sequenz indizieren, in der eine *Common-Ground*-Annahme zu revidieren ist bzw. eine Relativierung oder Dissensverarbeitung erfolgt, vgl.

25. (.) frAU AIgner? (.) SIE HABen sich SELbst bei FACEbook WIEder ABgemeldet; **WEgen DIEser DATen SAMmelwut des NETZwerks,** sind sie dEnn jEtzt SICHer; °h (-) dass IHRE DATen !WIRK!lich nIcht mEhr VORhandn sInd. (SI.27-28)

Relativ frequent kommen AFK vor, um eine parenthetische Einheit ausleitend zu indizieren, bzw. erneut in der Funktion der Indizierung einer diskursfunktionalen Schaltstelle und stehen dabei meist im Zusammenhang mit einer korrektiven und den *Common Ground* revidierenden Sprechhandlung. Ihre Funktion dabei ist, die Epistemizität stärkend die Sprechhandlung zu legitimieren, die gegen eine allgemeine oder in dem vorherigen Beitrag aufgebaute Erwartung ist. Auch in dieser Funktion erweisen sie sich als funktionale Apokoinu, die thematisch und illokutiv rückwärts- und vorwärtsgerichtet, lokal und auf der Makroebene gleichzeitig operieren und eine diskursfunktionale Wende und Korrektur im GWM, ein Widerspruch und eine Revision des *Common Grounds* signalisieren und legitimieren, vgl.

26. inZWischen ALLerdIngs(.) stEht der Duden °°h(--)) ((lachend)) h° EIN BISSchen (-) ALLzu isoLIERT in der LANDschaft; denn °h(-) die RECHTschreibung wird nicht mehr ALLEIN **das ist EIGENTlich EIN ganz entschEIDENder poLItischer (.) FORTschritt geWESen. In der RECHTschreib diskussiON;** °h (-) von der Duden redaktiON in MANNheim geREGelt; (-) trOtzdem hat sich °h (--)) dieses STANdard wERk HALten KÖNNen; und (.) mAAn (-) beZIEHT sich Immer wieder darAUf; (SN.82-87)

➤ *Disambiguierende AFK*

Disambiguierende AFK dienen zur Verdeutlichung unklare und ungenügend spezifizierter Elemente und fungieren zugleich als Verstärker der epistemischen Qualität; ihre primäre Funktion ist in der Optimierung der Inferenz-Aktivität und auf der denotativen Ebene, vgl.

27. (--) Also der chEf der uniONSfraktion volker KAuder: ist ja schon ein bisschen VORgeprescht- hat geMEINT wir könntn uns jEtzt dAnn DEMnächst EINigen; nOch in DIEsem jAhr; °h (-) ANdere geSUNDheitspoLItiker SAGen moMENT wir haben da noch gAr keine AHNung; (OS. 94 - 96)

➤ *AFK als Lesart-Spezifikatoren*

Neben der Disambiguierungs- und Präzisierungsfunktion dienen diese AFK spezifisch zur Milderung oder zur Intensivierung der evaluativen Dimension aus der Trägeräußerung bzw. zum Abbau der interpretatorischen Unklarheit und auch zur Anpassung an die evaluativen Werte und die Ausdrucksweise je nach *Recipient Design*. Es wirkt als unaufdringliche semantisch-stilistische Reparatur, die Räume für die unerwünschten Inferenzen einschränkt und mit jenen ersetzt, die im aktuellen diskursiven Erwartungshorizont akzeptabler sind, vgl.

28. (-) in einem unserer europÄischen mItgliedstaaten in ESTland BEIspielsweise. (--) äh hat man die erFAHRung geMacht. dass (-) CYber (--) eine AUßerOrdentlich (-) BITtere; (-) SAche sEIn kann (.) mit erHEBlichen SCHÄdigungsAUSwirkungen. °h (--) dOrt HERrscht eine: Öffentliche: (.)be!WUS!stseinsBILDung. die (-) !WEIT! Über das hiNAUSgeht. wAs (.) bei Uns und (.) in ANdern PARTnerländern °h (--) äh bisHER STATtgefunden hat. (SK. 33-36)

➤ *AFK als Indizierung der GWM-Aktualisierung*

AFK kommen an diskursfunktionalen Schaltstellen in der Funktion der Verstärkung einer pointierten Bilanzierung vor und indizieren, dass das GWM aktualisiert und zugleich dass eine *Common-Ground*-Annahme – zu der vorher implizit argumentiert wurde – als endgültig repariert und neuer *Common Ground* gilt. AFK trägt dann oft Propositionen, die als *Inviter* stereotyper Sprechakte oder als ein die Gruppenidentität bildender Träger kultureller *Topoi* gilt. Mit der Realisierung dieser als AFK erfolgt die korrektive Sprechhandlung pointiert und interaktiv legitimiert, dank der prozessualen Semantik der AFK als *Konsens*, *Common-Ground*, *bilanzierend* und *abstrahiert*. Die Korrektur wird mit dem AFK als epistemisch hochwertige Aktualisierung des GWMs verdeckt, vgl.

29. M: (was heißt) oft ZWEIdeutig sehr pragmaTISCH?

I: (-) na das äh äh wir schOn MERken dASS man (.) zu VIELN: mA:y zu vielen proBLEMen auch sehr untersSCHIEDliche AUffAssung HABen kAnn. und das MÖGLicher WEIse wie eine AUffAssung: in ner beSTIMMten PHAse RIChtig ist und die ANdere in einer ANdern; °h (-) Also wir sind nIcht mEhr sO (.) hiNEINGeworfen WORDen **in die: ZEIT der: KLARen ideoLOGischen ABgrenzungen;** °h (-) das ist SCHWIEriger; WEIL: EINdeutigkeit ist immer LEICHTer;; Aber (-) ich glAUbe: dass die ambivaLENZ also diese ZWEIdeutigkeit °h (--) AUch ein großer WERT sein kAnn. (GL. 35 - 40)

➤ *Proaktive Reparatur perlokutiver Effekte und Verarbeitung von Inkonsistenzen*

Bei negativen perlokutiven Effekten infolge antizipiert interaktiv zu sanktionierenden Inkonsistenzen kommen AFK als proaktive Selbst-Reparaturen vor, die potenzielle Analogien inhibieren oder Inkonsistenzen proaktiv abbauen sowie die Gültigkeit der Aussage und die Konsistenz des GWMs stärken und als argumentatives *Backing* die Schlussfolgerung, Evaluation oder Appelle proaktiv stützen, die Gefahr vor potenziellen interaktiven Sanktionierungen reduzieren und vor allem die Plausibilität auf der diskursiven Makroebene sichern. AFK ermöglichen bei der Sicherung des Konsens und der Einheitlichkeit des *Common Grounds* seine wichtige Revision und die Kontrolle der perlokutiven Effekte, vgl.

30.I:(.) die zuNEHmend AUch SOLche GRUPpen erREIcht die VORher noch zu den geSICHERTen (-) geZÄHlt hAbn. °h (.) Also wENN sIE jEtzt aus ner EINigerMAßen SICHeren (.) position äh im ANgestellten verHÄLTnis (.) Etwa eines GROßen unterNEHMens !RAUS!fallen; dAnn ist die wahrSCHEINlichkeit schOn grOß; dass sie zuNÄCHST mAl nIchts GLEICHwertiges findn; **und zwar trotz demoGRAFischem WANdel °h und rückLÄUFIger ARbeits losigkeit.** (AND. 40 -44)

➤ *Metadiskursive Operatoren*

Diese AFK dienen zur metadiskursiven Organisation und Steuerung, bzw. zur Spezifizierung der Diskursfunktion, -relevanz einer Trägeräußerung oder des ganzen Zyklus. Sie explizieren die Bezüge auf der Diskursebene und sichern metakommunikativ pro-/retroaktiven die Konsistenz und Kohärenz auf der Makroebene, vgl.

31.(-) Also ERSTmal kAnn ich nur: ähm (-)dEm (.) BEIpflichten; wAs AUch die HERren TEILweise geSAGT hAbn; **VORher im RADio BEItrag;** ERSTens !SPAR!sam !SPAR!sam SPARSam mit (.) persÖNlichen DATn. (SI. 64 -66)

2. Funktionen der AFK in den problemfokussierenden Phasen

Im Folgenden werden die für diese Gesprächsphase zentralen funktionalen Profile der AFK thematisiert: (1) AFK als *Quaestio-Operatoren*, (2) AFK in der Funktion der Indizierung einer Revisionsaktivität, sowie als (3) epistemische Operatoren.

(1) *Quaestio-Operatoren*

Diese AFK dienen zur Optimierung der *Quaestio*-Projektion, bzw. zur Erweiterung der projektiven Kraft der *Quaestio*, zum Fokusmanagement und zur Regelung der Dynamik der thematischen, illokutiven und argumentativen Progression und zur Vermittlung zwischen dem 1KK und 2KK. Es lassen sich folgende funktionale Profile unterscheiden:

- AFK im Dienste der Fokus-Entlastung und Sicherstellung der Klarheit der Projektion in der Trägeräußerung (*Quaestio-Dummies*),
- AFK, die die *Quaestio*-Projektion einengen und spezifizieren sowie disambiguieren (*Fokus-Illustratoren*),
- AFK, die den Fokus verkörpern und als Träger der Projektion fungieren,
- AFK, die im Kontext der Mehrebenen-Fragen zusätzliche Projektionen eröffnen (*Quaestio-Dynamiser*) oder durch die Ambiguierung des Fokus dem Interviewten mehr Freiheit bei der Selbstbestimmung der Progression gewähren.

AFK als *Q(uaestio)-Dummies*

Diese AFK haben den Status einer leicht inferierbaren oder einer Einheit mit hohem *Accessibility*-Status ohne projektive oder organisatorische Kraft. Eingesetzt werden sie einerseits zum *Turn-Taking*-Management, zur Stärkung der interaktiven Nähe und Lockerung der Gesprächsatmosphäre und zur Reduzierung des potenziell kritischen, inquisitorischen Charakters der Frage, andererseits zur Entlastung der primären Fokusdomäne der *Quaestio*. Außerdem können sie als implizite Appelle an den Gesprächspartner verstanden werden, die GWM-Aktualisierung, die Makrokohärenz sowie die Anpassung ans *Recipient Design* zu beachten. Sie werden prosodisch markierter realisiert, um durch die Dynamik der Intonationsverläufe die Involvierung und die rezeptive Motivation im 2KK zu intensivieren. Außerdem wird mit solchen AFK gemieden, dass Frage-Antwort-Muster so aufgebaut wird, dass der potenzielle Adressat nicht in die Rolle des Unwissenden und Laien „rutscht“, bzw. die AFK werden genutzt, um durch die Voraktivierung der Strukturen aus dem *Common Ground* einerseits die konstruktionsbildende Prozesse und die bessere Integration des Neuen und evtl.

meinungsbildende Prozesse zu entlasten und andererseits um die Kommunikation zwischen dem 1KK und dem 2KK trotz der Wissensunterschiede „auf der gleichen Augenhöhe“ zu konzipieren, bzw. zur Regelung der interaktiven (A)Symmetrie, vgl.

32. mhm. °h (-) istdenn empaTHIE;; sie HAbn dAs jA vorHIN geSAGt. w: wie mAn dAs erLERnt. Ist dAs ETwas; was mAn AUch wIEder !VER!LERnen; Oder ignoRIErn kAnn. **Im LAUfe seines LEbens?** (EA. 60 - 61)

Manche dieser *Dummy*-Konstrukte können ambigüierend wirken und sich der Gruppe der *Quaestio-Dynamiser* nähern und durch die Vervielfältigung der Projektionen dem Gesprächspartner mehr Freiheit für die Selbstbestimmung der Progression gewähren. So wird im folgenden Beispiel (33) durch das AFK °h (-) in der *EIN*schätzung. die Frage potenziell erweitert, die Lenkung reduziert und die Anschlüsse für die Konsistenz auf der Makroebene gesichert sowie für thematische Cluster, da diese Proposition auf der Diskursebene konstant als strukturelles Grundgerüst dient und in den vorherigen *Questios* als vorstrukturierendes Element genutzt wird. Metakommunikativ wird dem Interviewten suggeriert, die konstruktionsbildenden Prozesse auf der Vorlage der vorherigen thematischen Blöcke zu strukturieren, vgl.

33. mhm. °h (-) sie Haben schOn geSAGt. frAU: proFESSor FACKelmann; °h (-) dass: sie: an verSCHIEdene SCHULtypen geGANgen sind. Dass sie verSUCHt HAbn. °h (-) die beFRAGung in gANz UNterschIEdlichen miLIEUs °h (--)
dUrchzuFÜHrn. Haben sie denn !DA:! signifiKANTE UNTERSchIEde FESTgestellt.
°h (-) in der EINschätzung. (SP. 73 - 76)

AFK als *Fokus-Illustratoren*

Das sind AFK, eingesetzt zur Präzisierung, Veranschaulichung und Konkretisierung der *Quaestio* oder zur Disambiguierung und Einengung der Projektion. Sie erscheinen meist im Sinne der Zwei-Ebenen- oder *Type-Token*-Fragen, in denen zuerst nach abstrakten, allgemeinen Typen und dann nach den konkreten Realisierungen gefragt wird, wobei die Auswahl der *Tokens* hohe Adressaten involvierende Potenziale hat oder eine wichtige Reperspektivierung ermöglicht. AFK kommt dann als mitaktivierte Stimme des Adressaten vor, die eine Reperspektivierung einleitet, vorherige abstrakte Konzepte im vertrauten Alltag des Rezipienten verortet bzw. im Sinne des Adressaten konkretisiert und dabei evaluative Strukturen dieses *Scripts* mitaktiviert, in denen Adressaten eine aktive Rolle oder als *Beneficiary* oder *Experiencer* haben. Es zeigt sich im Korpus, dass die durch die AFK aufgebauten Obligationen im kommenden *Turn* häufiger als zentral bearbeitet werden und als

strukturelles Gerüst genutzt werden, während abstraktere Konzepte in der eigentlichen *Quaestio* vernachlässigt werden, was erneut ihre metakommunikative und Funktionen für die Kohärenz auf der Makroebene des Diskurses bestätigt, vgl.

34. °h (--) Haben sie Eigentlich AUch (.) NACH UNterschIEDlichen (.)
!AUF!tritts (.) !ARtn! von poLItikern geFRAgT. Also ETwa: (-) BUNDestags
REde (-) GE:gn: verMEINTlich entSPANNtes gePLAUder in der TALKshow.
(SP. 99 - 100)

AFK als *Träger des Fokus*

In diesem Fall sind die äußerungsfinal realisierten Propositionen die eigentlichen Träger der *Quaestio*-Projektion oder aber ermöglichen die Verschiebung des Fokus, indem sie einen alternativen bzw. Ersatzfokus anbieten und ein Ausweichmanöver proaktiv legitimieren und vorbereiten. Dabei werden durch die Teilung der *Quaestio* mindestens zwei alternative Handlungsmuster eröffnet, wie im folgenden Beispiel ein deskriptives und explikatives und implizit ein argumentatives, vgl.

35. M:(-) können sie uns das deutsche mal kurz charakterisieren, °h (-) im
vergleich zu anderen sprachen.
I:(--) dAs DEUTsche is eine: (-) AUSgeprägte:: komPosita SPRA:che. Also
wir HABn im DEUTschn: (--) !SEHR! VIEle zuSAMmengesetzte WÖRter; die:
mAn !SO! JEdenfalls im ENGLischn oder franZÖsischn italiEnischn. wO
AUch IMme:r;(-) NICHT bildn kAnn. das:, (.) beRÜHMTE beispiel is immer
donaudampfschiffahrtgesellschaftskapitänswitwenversicherung; (--) das
ist natürlich ein SCHERZwort (-) aber:, es:; gibt (-) ganz:, extrem
lange wörter im deutschen die jetzt nicht SO scherzhaft geprägt sind
(-) °h sondern die wirklich real verwendet werden. (DSE. 125-127)

Eine besondere Gruppe sind pointierende Nachträge nach dem Muster „und zwar diese/es/er NN“, die bei der Einführung von Topiks neben der Nachdrucksemantik die Komponente *gegen den Erwartungshorizont* oder *die Bearbeitung von Widersprüchen* mitaktivieren. Das AFK kommt als Kulminationspunkt nach einer (meist dreischrigen) das Topik *top-down* einführenden Sequenz als Topik-Promoter vor, wo nach dem Prinzip der zunehmenden Detailschärfe der Zuhörer von der allgemeinen zur konkreteren Ebene begleitet und situativ und emotional involviert wird. Begleitet sind diese AFK durch provokative, Skepsis äußernde, evaluative und kritische Fragen im Anschluss (s.B. 35, 36) und projiziert werden argumentative, meinungsbildende, moralisierende und evaluative Sprechhandlungsmodalitäten, vgl.

36. (--) aPROpos ZEichen SETZung.ich hÄtt nOch eine FRage zu einer: (-) RELativ NEUen GE:ste; die ich vOr allem bei JUNgen LEUten beObachte:, und zwAr diese: °h (--) in die: !LU!ft(-) geZWICKten ANfÜhrungszeichen. dAs war PLÖTZlich dA, wO KOMmt sO wAs hEr, wie gerÄT sO wAs unter die LEUte. auch wIEder durchs (.) FERNsehn? (NK. 59 -63)
37. BRUSTkre:bs ist die: HÄufigste KREBSart bEi FRAUen.(-) wEnn MEHrere FRAUen in einer faMILie beTROffn sInd. und UNGewÖhnlich jÜng erKRANkn. °h (--) dAnn kÄnn Es sIch Um die: (.) beSONders aggresSive (.) eRBliche variANte HANdeln. °h (--) mit HILfe: der moDERnen GE:Ndiagnostik KÖNNen FRAUen mit sO einer AUffÄlligen faMILien geSCHichte (-) ihr KREBSrisiko MITTlerWEile TESTn LASSn. (-) je: nAch erGEBnis; °h (-) STEhen sie DANN A:be:r vor einer SCHWEren entSCHEIdu:ng. °h (-) dEnn es gIbt (-) EIne MÖglichkeit wie diese: eRBlich beLAsTeten FRAUen ihr RISi:ko miniMIE:rn KÖNNtn. (-) und zwA:r °h (-) dUrCh die VORsorgliche amputatiON (.) der BRÜste. (-) proFESSor HEnn, °h (-) wAs HALTn sie (-) von dieser radiKAln LÖ:Sung. (MG. 82 - 89)

Die Realisierung der *Topiks* als AFK markiert sie als aushandlungsbedürftig oder widersprüchlich bzw. das AFK erweist sich als *Trigger* von korrektiven Sprechhandlungen, die *Common-Ground*-Annahmen und ihre evaluative Struktur argumentativ verarbeiten, revidieren bzw. *re-framen*. Auf der Makroebene des Diskurses leiten sie neue Gesprächsphasen ein, bzw. Änderungen im Sprechhandlungsmodus und mit interaktiven Obligationen, relevant auf der Gesprächsebene. Das AFK aktiviert somit die prozessuale Semantik *revisionsbedürftig* und *mit den präsupponierten und evaluativen Strukturen zu vereinbaren*.

AFK als *Q(uaestio)-, „Dynamiser“*

Diese AFK sind thematisch explizit nicht progressiv, allerdings ermöglicht die Diskrepanz in der prosodischen und semantischen Ausgestaltung des AFK und der Trägeräußerung bzw. ihre reiche Pragmasemantik die Eröffnung zusätzlicher *Frames*, sodass sie implizit projektiv wirken und durch die Ambiguierung der *Quaestio*-Projektion die argumentative und evaluative Dynamik in der Antwortsequenz intensivieren. Besondere Beachtung verdienen in dieser Gruppe **kausale Trigger**: Das sind äußerungsfinal realisierte kausale Angaben, mit dem Status *diskursbekannt und präsupponiert*, die rückwärtsgerichtet als GWM-Alignierung dienen, aber zugleich projektiv sind und begründende Muster in der Antwortsequenz eröffnen, vgl.

38. (-) ähm °h (-) gIbts dEnn poLItiker? °h (-) dIE: in dieser beFRAGung von den JUNgn LEUtn (-) ge!LOBt! WORdn sInd. WEgen ihrer KLARn !SPRA:!che: (-) IHrer verSTÄNDlichkeit. (SP. 111 - 112)

Die Umkehrung der Ikonizitätsreihenfolge *Ursache*→*Folge* in *Folge*→*Ursache* wertet die als *Cause* bezeichnete Proposition in ihrer projektiven Kraft auf: Die AFK-Propositionen erscheinen als aus dem GWM pointiert abgeleitete Ursachen, die als aus dem *Common Ground* abgeleitete Hypothese, als Wissensverarbeitung optimierende und *Inferenz-Check-*Verfahren zur Optimierung der thematisch-argumentativen Konsistenz auf der Makroebene dienen, aber auch zur Vervielfältigung der Projektionen in der *Quaestio*, da sie neben den explikativ-deskripten argumentative Handlungsmuster erwartbar machen sowie durch die prosodischen *Trigger* mancher AFK-Teile evaluativ-kritische. Sie unterstützen die Inferenzprozesse, inhibieren potenzielle *Kohärenzkiller*-Effekte und fungieren als metakommunikative Appelle an den Interviewten, den Bezug auf die evaluativen Muster und den Erwartungshorizont des *Recipient Designs* sowie die Konsistenz auf der Makroebene zu beachten.

Dank ihren reicheren Diskurswerten stehen sie in der Konkurrenz mit der Projektion der *Quaestio*, bergen die Gefahr der Ambiguierung des Fokus, ermöglichen mehr Ausweichräume für den Interviewten, die Progressionsdynamik selbst zu bestimmen, oder aber motivieren ihn dazu, die Ausgangsbasis zu revidieren oder aufs Neue zu reorganisieren. In einer ambigen Position der illokutiven Abhängigkeit, als illokutive Hilfsoperation oder aber als illokutiv selbständige und projektive Einheit variiert ihre Projektionskraft, bedingt durch spezifische Interaktion unterschiedlicher *Cues* und ihre Verhältnisse mit der Trägeräußerung und dem GWM. Die Ambiguität der Projektion in einer durch AFK erweiterte, ambiguierte, reduzierte *Quaestio* können für L2-LN die Herstellung der Kohärenz beim *Turn-Taking* stark problematisieren und verdienen in der rezeptiven Didaktik eine zentrale Position.

(2) AFK als *Indikatoren einer Revisionsaktivität*

Diese AFK kommen bei der *Turn*-Übernahme vor und ermöglichen, dass die Progressionserwartung, aufgebaut im vorherigen *Turn*, thematisch abgewandelt und auf eine andere Ebene transponiert wird, die illokutive Erwartung revidiert oder eine andere diskursfunktionale Revision vorgenommen wird. Bei der gleichzeitigen Aufrechterhaltung der Verknüpfungsoptionen ermöglichen AFK Mehrebenen-Revisionen ohne interaktive Sanktionierung. Eingesetzt werden sie als Ausweichmanöver, mit denen sich Sprecher von den Obligation aus dem vorherigen *Turn* befreien, die meist auf Meinung, Evaluation und Kritik abzielen, einen zu dispersiven Charakter haben oder durch interaktive *Challenger* für das *Image* des Sprechers ungünstig sind. Die Trägeräußerungen sind semantisch entleert, erfüllen rückwärtsgerichtet die Funktion der konsensorientierten Bestätigung und leiten vorwärtsgerichtet

kohärente Ausstiege ein. AFK erfüllen eine diskursfunktionale Brückenfunktion, indem sie eine Revision und Korrektur sowohl auf der thematischen als auch illokutiven und interaktiven Ebene indizieren, bzw. diskursfunktional zäsurieren.

So erweist sich im folgenden Beispiel das AFK *als kri:TIK*, nicht nur als Träger einer thematischen Bewegung und Fokus-Verschiebung, sondern auch auf der illokutiven Ebene beim Aussteigen aus einer kritisch-evaluativen und negativ adressierenden in eine explikative, positiv adressierende und später anleitend-beratende Sprechhandlungssequenz, genauso wie auf der interaktiven Ebene als Marker der Wende in der Nähe-Distanz-Modellierung und im Rollenmanagement, vgl.

39. M: (1.2) dAs SCHLIMMste wAs ein poLItiker MACHen KÖNNte; in der situation; wär dOch Aber wOhl °h (--) in EINE (.) Art: (.) äh SELbst erFUNden Jugend slANG (--) zu verFALLn. (-) zu WAS KANN dOch nUr SCHIEf GEHn.

I: (---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf; =als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIert. (-) Also DAs: dAs wIrd in der TAT Eher ANbIErnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLARE SÄTze:, Also dAs wAs sie Unter SYNTAX ANgesprochn HAbn. (--) Und Eben tATSÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. (SP. 64 - 81)

In den Moderatorenbeiträgen werden ähnliche Funktionen der Indizierung einer Reparatur- oder Sequenz zum *Reframen* in assertiven *Quaestios* belegt: AFK tragen diskursbekannte Topiks, die als funktionale Apokoinu einerseits zur komprimierenden, verständnissichernden Wiederaufnahme bei der Hervorhebung der Pointe und Stärkung der Plausibilität auf der Makroebene dienen, andererseits zur Indizierung einer reparaturbedürftigen Sequenz sowie zur Legitimierung von problematisierenden und gegenargumentativen Sequenzen. Ein Topik wird durch Analogie-, Inferenzprozesse und Rekontextualisierungen *reframed* und der Interaktionspartner wird zur Bearbeitung von Inkonsistenzen eingeladen. Die Verwendung des AFK trägt also implizit die prozessuale Semantik: (*selbst-/ fremd-*)reparaturbedürftig oder *wird reframed*. Sie positionieren sich dabei an funktionalen Schaltstellen im Interview und initiieren den Übergang in die problemfokussierenden Phasen, in denen argumentative, evaluative und meinungsbildende Sprechhandlungsmuster hybridisiert werden, bzw. sie indizieren die Transformation auf der Ebene der Sprechhandlungsmuster und operieren als funktionale Scharniere auf der Makroebene.

So wird im vorliegenden Beispiel mit dem ambigen AFK *die RÜCKsicht auf die komplexiTÄT °h (--) dEr GEGenstände* das im Gesprächsvorfeld Besprochene

komprimiert wiederaufgenommen, bestätigt und als zugehörig zum *Common Ground* markiert, aber gleichzeitig als mit anderen präsupponierten Strukturen nicht vereinbar, beim Analogisieren und *Reframing* nicht konsistent und somit revisions- und reparaturbedürftig sowie aushandlungsnotwendig in den diskursiven Raum zur Verarbeitung zurückgegeben, vgl.

40. mhm. (-) Als sie GRade: geSAGt HABn;; **die RÜCKsicht auf die komplexiTÄT**
 °h (--) **dEr GEgenstände;** dAs ist jA nUn eine !KLAS!sische AUSre:de von
 LEUtn; die nIcht im STANDe sInd; sIch verSTÄNDlich AUSzudrückn. dAss
 sie: SAGn. die Sache ist komplIZIert. °h (-) und dAs KANN mAn nIcht
 EINfACH AUSdrückn. °h (-) dEm kAnn mAn dOch nUR in sEhr beGRENZtm MA:ße
 (-) EIgentlich ZUstimmn. (SP.44-47)

Die prozessuale Semantik von AFK ermöglicht, dass die (Initiierung der) Korrektur oder Revision gesichts-wahrend und interaktiv legitimert erfolgt, denn der Gesprächspartner wird zur Selbst-bearbeitung von Inkonsistenzen eingeladen: Die neue Information wird nicht abgelehnt, aber ihre Integration und Vereinbarung mit anderen (evaluativen) Strukturen im *Common Ground* wird als nichtübereinstimmend und deswegen als revisionsbedürftig indiziert.

(3) *epistemische Operatoren*

Alle AFK haben dank ihrer prozessualen Semantik und des Diskursstatus ihrer Propositionen die Funktion der epistemischen Verstärker, da sie bekannte, hochepistemische und auf der Makroebene relevante Propositionen enthalten und als Mittel der Konsistenz-Aufrechterhaltung eingesetzt werden. Diese Gruppe von AFK dient allerdings besonders deutlich zur Explizierung der Evidentialität, Wahrhaftigkeit und zur Stärkung der Glaubwürdigkeit, unter anderem durch Objektivierung, Betonung der Sachlichkeit, auch anhand der Berufung auf relevante Autoritäten oder zuverlässige Quellen, vgl.

41.(.) und wir haben ja gRAde auch geHÖrt, Also es gibt jEtzt MITtlerweILE
 Worte, die kAnn man sO und sO SCHREIBen; **nach der neuen RECHTschreib**
refOrm. (SN.90-92)

42. (--) **dE:r: chEf der PISA STUdie, sie haben ihn ja Eben erWÄhnt; ANdreas**
SCHLEIcher(--) MAhnt eine BESSere AUSwahl von LEHrern in DEUTSCHland an.
heute in einem ZEITUNGs interview. hat er RECHT dAmit? (PI. 67 -69)

Frequent kommen modale Angaben und Komitativa in den Sequenzen vor, die als inkonstant indiziert sind oder in denen ein Appell oder Kritik durch Berufung auf Verantwortung,

Praxisbezogenheit argumentativ gestützt und legitimiert werden, um durch die Benennung der Ausführungsart, Betonung der Prozessualität und Sachlichkeit die Handlungs- und Verantwortungsdimension zu intensivieren und Glaubwürdigkeit zu stärken, vgl.

43. (-) dAs Is (.) mIt einer huMO:R therAPIE; also PRAKtisch einer systemAtisch therAPEUtisch geleIteten GRUPpenform. °h (-) MÖGlich. °h (--) wIr hAben DAS: vor KURzm °h (-) bEI DEpressivn ÄLteren ME:Nschn; WIRKlich kAnn mAn SAGn. auch NACH geWIEsn. °h (-) mIt einer kONTROLL gruppe; EIne dEr WEnign. °h (-)die IMmer: so Als seriÖSe: (.) FORschung AUch SEHn kAnn. °h (--) und (.)DEUTlich WURde ich schOn, (.) dAss EIgentlich AUch (.) bEI MITtelschweren und SCHWERen depressionen die MENsChen er!HE:B!lich (-) Weniger ne SCHLEchte LAUne HABn. °h (-) HEItreR WERdn. LEBens zuFRIEdner; °h (-) Ihre FÄhigkeiten, die sIE HABn. DEUTlich BESser EINsetzn KÖNnen; (HP. 74-78)

3. Funktionale Profile von AFK Konstrukten in den beratenden und appellierenden Phasen

Dem funktionalen Schwerpunkt dieser Phase gemäß – die positiven Konsequenzen fürs *Recipient Design* hervorzuheben, beratend-moralisierend und appellierend-anleitend zu handeln – wurden folgende Funktionen von AFK beobachtet: (1) AFK als appellative Konsequenz- und Pointe-Operatoren und (2) als evaluative und argumentative Operatoren.

(1) AFK als *appellative Konsequenz- und Pointe-Operatoren*

Realisiert als finale Ergänzungen dienen diese AFK zur adressierenden Appellierung, bei der bilanzierenden Relevanz- und Konsequenzhervorhebung und zur Intensivierung der Semantik der Finalität und Betroffenheit sowie zur Anregung des Adressaten zum aktiven Handeln vor, vgl.

44. (--) Also im GRUNde gilt es für ALle; (.) das fÄngt bei den ARBeits sozioLOGen und WISSenschaftlern An. °h (-) und es geht bis zu dEn WICHtigen geSELLschaftlichen akTEuren in WIRtschaftspoLItik; und AUch in den geWERKschaften. (--) ich (.) GLAUbe nicht. dAss es eine GRADlinige tenDENZ gibt; zu !AB!nehmender solidarITÄT; (---) °h SONdern ich GLAUbe es KOMmt EHER dRAUF An; ne !SPRA!che zu entWICKeln für die: (-) proBLE:me: der HEUtigen ARBeitswelt. nich? und (-) es ist GAR kein ZUfa:ll, dass (.) GRAdE der STREIT der erZIEherinnen; (--) ja? eine: obWOHL es ne !KLEI!ne GRUPpe wAr; ne: sEhr GRO:SSE geSELLschaftliche AUfmerksamkeit erFAHren hAt; und auch eine!HO!he geSELLschaftliche akzeptANZ. (AND. 64 -69)

45.M: (--) darüber hiNAUS nOch IRgendWAS.

I: (---) °h ähm geneRELL ist es hAlt Eben SINNvoll; dAss ELtern und dOch

LEHrer: ein OFFenes OHR HABn; für die: ähm ja INternet TÄTigkeiten
ihrer KINder beZIEHungsweise ihrer SCHÜler; (---) und sIch Immer mAl
WIEder erzÄHln LASSn; wAs dEnn GRAdE ak aktuELL °h ähm das
beLIEBtete im INternet ist. (CM. 56 -58)

46. (1,5) ALso (-) in der TAT glAUbe ich dAss WIR: äh in einer HINsicht auf
einem FALSCHen wEg sind. (-) äh wir (-) MÜSsen MENschen !STÄR!ken in
ihrer URteils FÄHigkeit; in ihrer verANTwortungsFÄHigkeit; und nicht
!SCHWÄ!chn. (---) und: äh (-) dEr GEGenWÄrtige Umbau in den BILDungs
systemen (--) GEht EIgentlich in die FALSCHe RIChtung. (V.93 - 95)

In allen Beispielen sind die Trägeräußerungen explizite Appelle, anleitende Empfehlungen und adressierend-bilanzierende Relevanz- und Konsequenzäußerungen, die schlussfolgernd eine adressatenrelevante Pointe oder Appelle ableiten, während AFK als fokalisierte, hoch-epistemische und komprimierte Schlüsselargumente vorkommen, mit denen gleichzeitig auf der Makroebene bilanziert wird und zugleich ein argumentativer Topos aktiviert wird, kraft dessen *Common-Ground*-Status die appellativ-beratende Sprechhandlung illokutiv und epistemisch legitimiert wird. Gleichzeitig wird mit dem AFK implizit gegenargumentiert oder eine vernachlässigte oder widersprüchliche Information als revidiert und zugehörig zum *Common Ground* integriert, bzw. sie markieren Sprechhandlungen, mit denen implizit in die präsuppositive Struktur eingegriffen wird und antizipiert reparaturbedürftige Meinungsverschiedenheiten und jene in den evaluativen Strukturen revidiert werden. Als *Common-Ground*- und Konsens-Konstrukte mit einer zugleich lokalen und Relevanz auf der Makroebene stärken diese AFK die persuasiven, appellativen und adressierenden Sprechhandlungen sowie implizite Kritik und Bearbeitung von erkannten Widersprüchen aus dem Gesprächsvorfeld (s.B. 46).

(2) AFK als *evaluative und argumentative Operatoren*

AFK in der Funktion der argumentativen Operatoren kommen frequent als nachdrücklich pointierende, appellierende Bekräftigung der Schlussfolgerung, oft unmittelbar vor der *Turn*-Abgabe und zur GWM-Aktualisierung: So wird im folgenden Beispiel 47 eine (auf dem impliziten Zweifeln und Gegenargumentieren aufgebaute) Schlussfolgerung mit einem AFK (Existimatoria *ohne Zweifel*) epistemisch gestärkt und als widerspruchsloser *Common Ground* bestätigt. Es handelt sich um eine argumentativen Verstärkung mit der Relevanz zwischen den *Turns*, denn mit dem AFK wird hier eine implizite Unterstellung (vgl. *Hat er RECHT DAmit?*) aus dem vorherigen *Turn* verarbeitet und konsensorientiert entkräftet, sodass mit

dem AFK einerseits auf der Diskursebene gegenargumentiert und eine Projektion des Gesprächspartners außer Kraft gesetzt wird, andererseits wird die lokale Schlussfolgerung verstärkt sowie durch die Selbstbehauptungsaktivität die interaktive Souveränität und Stabilität des Sprechers. AFK erweisen sich dabei als im Gespräch ritualisierte argumentative Klammer, mit der unmittelbar vor der *Turn*-Abgabe alle impliziten Unterstellung pointierend entkräftet werden und die interaktive Obligation zugleich trotz des Widersprechens als konsensorientiert, gesichtswahrend und erfüllt indiziert wird, vgl.

47. M: °h (--) dEr:, chEf der PIsastudie sie hAben ihn ja Eben erWähnt:, Andreas SCHLEIcher °h (--) mÄhnt eine BESSere AUSwahl von LEHRern in DEUtschland an. hEUte in einem ZEITUNGsinterview. Hat er RECHT DAMit?

I:(---) lehrer sind die ZENTRALEN persönlichkeiten im BILDUNGS geschehen, °h (-) die LÄNDERstudie is ähm gEHt geNAU in diese RIChtung; sie sAGt (.)dAss insbeSONdere, (-) °h die LEHRamtsausbildung in BAYern mit auch einem (-) °h vertIEFTen FACHlichen ANteil;das heißt ich muss mEhr WISSen als nur drei kp (-) drei kaPiteln mEhr wie der SCHÜler, °h (-) den ich unterRIChte als LEHRkraft; (-) °h AUch die GRUNDlage für die GUTen (-) CHANcen die ähm die BAYerischen KINder in der NEUNten KLASse: (-) attestiERT beKOMmen HABN; (-) ähm eine ROLle SPIeln. das THEma LEHRer °h (-) geWINnung LErer BILDung und LEHRer AUStellung ist ein zentraLes Ohne ZWEIFel. (PI.67-81)

AFK kommen konstant in der Funktion einer ritualisierten argumentativen Klammer, mit der implizite Gegenargumente oder Unterstellungen des Gesprächspartners aus vorherigen *Turns* in den abschließenden Phasen einer Argumentation bearbeitet, explizit und pointiert entkräftet und zur interaktiven Neupositionierung des Sprechers genutzt werden: So wird im folgenden Beispiel (48) mit dem AFK eine mehrere *Turns* (2 Min.) vorher geäußerte Skepsis (über die Relevanz des Faches) und kritische Bemerkung entkräftet und eine rückwärtsgerichtete Gegenargumentation getätigt, im Anschluss an eine Schlussfolgerung mit einem anderen, lokalen konversationellen Bezug. Damit wird zugleich das gefährdete *Image* der Gruppe aufgewertet, bzw. interaktiv repositioniert. Zugleich indiziert der Sprecher durch die GWM-Aktualisierung und interaktive Neupositionierung die Abgeschlossenheit des argumentativen Musters bzw. den Ausstieg aus den (gegen)argumentativen Sprechhandlungen, sodass in ihrem Anschluss der Moderator meist neue Handlungsmuster und in neuen interaktiven Konstellationen initiiert und immer weniger herausfordernd handelt, vgl.

48. M: (.) jetzt hab ich vorhin schon gesagt; Eigentlich als Historiker beschäftigen sie sich natürlich nicht mit der Zukunft. aber können Historiker °h (-) zu dieser Zukunft irgendetwas beitragen;

(nach 2 Min.)

I: °h (--) und ich denke:, (.) dass ist natürlich ne relativ (.) banale Lehre; die man daraus ziehen kann. °h (--) Aber viele Szenarien der Zukunft (-) lassen sich gar nicht realistisch (-) nachvollziehen. lassen sich gar nicht sinnvoll beschreiben; (-) Ohne das ja letztlich sozial wissenschaftlich fundierte (-) repertoire der Historiker und des historischen Wissens und der historischen Erfahrung.

M: (-) mhm. °h (-) diese: szenarien; die sie: als Historiker machen können; sind aber natürlich keine vorhersagen. das !muss! nicht so eintreten. (UZ. 97 - 123)

Außerdem kommen AFK frequent als evaluative Mitigators und Appelle zur Suspendierung der Evaluation vor – im Kontext der impliziten Bearbeitung verdeckter Widersprüche und zur pointierten Revision des *Common Grounds*. Darüber hinaus lassen sich jene AFK erkennen, die den argumentativen Status, die Kausalitätsbezüge explizieren und argumentative Kohärenz und Plausibilität verstärkend darstellen, vgl. *schon !DES!halb*.

49. M: °h (-) was auch eigentlich heute äh (.) noch ein Thema ist. also knappes Öl ist auch heute noch ein Thema.

I: (-) nu:, ich würde aber schon sagen; wir leben natürlich total im Überfluss. °h (-) dieses energieangebot das heute durch die fossilen Brennstoffe zur Verfügung steht. (--) das is:, ein energieangebot das, natürlich (.) limitiert ist. Und dadurch dass es zeitlich limitiert ist. dann irgendwann knapp wird. Das ist vollkommen klar. Alle Ressourcen sind (.) endlich. (-) auf dieser Erde; weil diese Erde endlich ist. (--) äh schon !DES!halb. (--) Aber im Grunde genommen lebt die industrialisierung von der illusion; °h (-) dass diese über jahrmillionen gebrannt: (-) fossilen (.) energien oder ressourcen; (--) eben eigentlich unbegrenzt umgesetzt werden können. Was wir natürlich nicht (-) können. Aber (.) in der Art wie wir mit energie umgehen, gehen wir sehr verschwenderisch damit um. (UZ. 61-65)

Im vorliegenden Beispiel (49) wirkt das AFK als Verstärker im Anschluss an eine Äußerung, die als epistemische Schlussregel gilt und indiziert ihren Status als Begründung, bzw. hebt die logische Kausalität und Plausibilität in der Argumentation hervor, die im vorherigen *Turn* implizit in Frage gestellt wurde (vgl. *noch ein Thema*); damit wird der argumentative und illokutive Umstieg vorbereitet und die kritische Schlussfolgerung gestärkt. Zentral wird dabei eine implizite Unterstellung aus dem vorherigen *Turn* des Moderators entkräftet (die Klage

bzw. Äußerung des Unverständnisses wegen einer nicht progressiven Beschäftigung mit einem Thema), bzw. es wirkt als Gegenargumentation (die implizite Sprechhandlung aus dem vorherigen *Turn* wird als unbegründet abgelehnt), als Reparatur des Präsupponierten (es erfolgt die Revision des *Common Grounds*) sowie die Korrektur einer impliziten Obligation und als Legitimierung für die Evaluation und Kritik im Anschluss (vgl. *GEHEN wir SEHR verSCHWENDerisch daMIT um*) und als konversationelle Begründung eines Sprechhandlungswechsels.

Nicht selten kommen AFK als *evaluative Verstärker* vor, die eine evaluative Komponente nachdrücklich hervorheben, oder wie (in den vorherigen Darstellungen thematisierte) Mittel zur Optimierung der Evaluation an die aktuellen evaluativen Standards, gemessen nach den antizipierten perlokutiven Effekten im aktuellen *Recipient Design*. Wichtig ist es allerdings noch einmal ihre Funktion in Zusammenhang mit der Bearbeitung der impliziten Sprechhandlungen hervorzuheben, denn AFK entblößen und verdecken gleichzeitig Räume der Implizitheit und stereotype Sprechakte. Nicht selten erweisen sich AFK als Mittel der Ironie und impliziten Kritik oder fungieren als „diskursfunktionale Importe“, indem sie implizit Sprechhandlungen oder *Scripts* aus anderen kommunikativen Domänen evozieren. Ein Beispiel einer medial inszenierten Ironie, die als wichtiger evaluativ-emotionaler und Kulturträger, Identifikations- und Zugehörigkeitsmarker hier ökonomisch als AFK realisiert wird, veranschaulicht dies am besten:

50. M: °h (--) aber sie haben ja GESTern von den verBÄNDen schOn ihr fEld WEG gekrIEkt. die:: BILDungsverbände PRANgern jA vor allem an. (-) dass die:(.) BILDungs!CHAN!cen nach wie vOr UNGerecht verTEILt sind.(-) dA scheInt sich dOch nicht !SO! viel geÄNDert zu hAbn. das sAgt wOhl auch die PISA STUdie.

I: (---) ähm ich bin Über die (xx) gAbe AUch vOn: verBANDsvertREtern und parteIKollegen immer wieder tIEf beEINdruckt; (.)
 äh in ANführungszeichen, °h (-) die konKREten erGEBnisse wErden wir hEUte SEHN ähm; °h (-) wenn es sich sO ABzeichnet scheint AUch dass: äh die heRAUSforderungen für JUgendliche mit migratiONshintergrund- °h (-) die situatiON zu verBESSern DEUTlich EINgetreten zu sEIn.
 (PI. 27 - 34)

Als Auslöser des ironischen *Twists* bewirkt das AFK im vorliegenden Beispiel das Umkippen thematisch-illokutiver Progression und intensiviert die emotional-affektiven Effekte durch das Evozieren vertrauter Muster aus dem Nähebereich. Die ironische Ausdrucksweise wird hier – wie Hartung (1998: 168f.) feststellt – infolge ihres kommunikativen Potenzials, sozial belastende oder konfliktauslösende Aspekte in einen Scherz zu verpacken und emotional zu

entspannen, den Angriff in einen Gegenangriff umzuwandeln, die Wirksamkeit der Kritik zu erhöhen, strategisch instrumentalisiert, um eine erheiternde, kathartische Wirkung zu erzielen sowie zur Generierung und zugleich Befriedigung von Aggressionsbedürfnissen und zur Herausforderung des Einzelnen zur (Selbst-)Reflexion und kritischen Hinterfragung. Mit minimalem Aufwand unter gleichzeitiger Maximierung der Bedeutungsdivergenz wird durch Aktivierung vertrauter *Scripts*, eine sichere Involvement des Rezipienten erzielt und eine evaluativ-emotionale Assimilierung gesichert: Ihre verpflichtende Stärke verdanke die Ironie der Möglichkeit, die Kommunikation um die Komponente Emotion zu erweitern, die Interagierenden dem emotionalen Druck auszusetzen und eine einfache Informationsvermittlungsebene durch Ausweitung auf die Beziehungsebene zu überschreiten (Schwarz-Friesel 2009) und somit das *Recipient Design* aus dem Nähebereich anzusprechen und implizite Identifikationsmuster zu aktivieren, die evaluative Ausgleich ermöglichen. Dies erfüllt im vorliegenden Beispiel eine *Image*-generierende, kritische Potenziale entlastende und zugleich für den 2KK-Adressaten involvierende Wirkung und ermöglicht eine wichtige Schwerpunktverschiebung, die eine erheiternde und die Unterstellungen des vorherigen *Turns* abweisende und banalisierende Wirkung hat und proaktiv die folgenden Sprechhandlungen verstärkt und den Ausstieg aus der Rechtfertigung legitimiert.

2.7. Diskursspezifische Funktionen von Parenthesen in Radiointerviews

2.7.1. Allgemeine Spezifika der Parenthesen in Radiointerviews

Kontextualisierung, Diskurs- und Operator-Status

Im vorliegenden Korpus wurden insgesamt 130 Parenthesen isoliert (durchschnittlich 4 pro Interview) – davon ein Fünftel in den wissensbereitstellenden *Grounding*-Phasen sowie in den adressierend-beratenden Phasen, während die größte Mehrheit (60 %) in den problemfokussierenden Phasen und dabei nur in einem kleinen Anteil in den Moderatorenbeiträgen (10 %). Es handelt sich dabei um: 30 % thematisch-konzeptuell operierende Pn und 10 % epistemisch operierende, 20 % metasprachliche, 15 % evaluative, 10 % illokutive und 20 % metadiskursiv operierende Parenthesen.

In Bezug auf ihre Operatorreichweite kann festgestellt werden: ein Drittel hat einen sehr engen Skopus (Wort/Phrase), die Mehrheit (50 %) operiert an der Trägeräußerung als Skopus und 20 % fungieren als *Multiunit*-Operator, bzw. haben den ganzen thematischen Zyklus als ihren Skopus. In der Richtung des Operierens zeigen sich Pn als ambig, denn sie operieren gleichmäßig vorwärtsgerichtet (40 %) und rückwärtsgerichtet (45%) oder als funktionale Apokoinu (15 %). In vielen Fällen herrscht eine Ambiguität bezüglich des Skopus und der Operatorebene. In einem kleineren Teil der komplexen Pn können außerdem Zweiteilungen in der Operatorrichtung und -ebene festgestellt werden, sodass der erste Teil rückwärtsgerichtet und der andere vorwärtsgerichtet und zugleich auf unterschiedlichen Ebenen operiert, z. B. die P ist eine verständnissichernde und GWM-aktualisierende P, während der zweite Teil eine evaluierende, progressive und vorwärtsgerichtet operierende P darstellt. Diese Zwei-Ebenen-Pn verdienen in der rezeptiven Didaktik besondere Aufmerksamkeit, vgl.

1. ja wieSO die ein soll (.) VOLLidiotin, kAnn ich nIcht NACHvollziehN.;
((lachen))wEIL (.) die kasSIererin wIrd MÖCHlicherweise wenn sie sich
WERTgeschätzt sIEht, und das ist jA dAs beSONdere am kompliMENT. °h (-)
wIrd sie vielleIcht FREUNDlicher NETter und BESser beDIEn. (K.88-91)

Ein Drittel der isolierten Pn operieren mit der *Turn*-internen organisatorischen Relevanz, die Hälfte regeln Bezüge zwischen den *Turns* (30 % mit dem Bezug zum Vorgänger-*Turn*, 20 % mit dem Bezug zu eigenen *Turns* vorher) und 20 % operieren auf der Diskursmakroebene, bzw. Pn erweisen sich als wichtige Kohärenzbrücken auf der Meso- und Makroebene und für interaktive Verfahren der Alignierung und GWM-Aktualisierung. Prädominant positionieren

sich Pn in den argumentativen *Grounding*-Phasen (50 %) oder unmittelbar bei der Ableitung der Schlussfolgerung (40 %) und (5 %) im Anschluss an die Schlussfolgerung, was Pn als wichtige argumentative Operatoren bestätigt, bei der Pointierung und Perspektivenvereinheitlichung, als auch für die organisatorisch-gliedernden Funktionen innerhalb des Argumentationszyklus.

Zum semantischen und Diskurs-*Accessibility*-Status der Pn kann Folgendes festgestellt werden: Fast ein Drittel sind semantisch (teilweise) entleerte, zu parenthetischen *Default*-Phrasen sedimentierte Konstrukte; die Hälfte sind Träger bekannter oder leicht inferierbarer Informationen (20 % sind Träger der *Common-Ground*-Informationen, 15 % der inferierbaren Informationen). Mit einem Drittel erweisen sich Pn als progressiv, projektiv und Träger neuer Informationen und fungieren als *Frame*-Aufmacher. Die Matrixäußerungen sind größtenteils Träger neuer (50 %) aber auch diskursbekannter Informationen (43 %) und manchmal (7 %) Inferenzen aus den vorherigen Zyklen, was auf die wichtige Funktion von Parenthesen bei der konzeptuellen Verarbeitung sowie bei *Inferenz-Check*-Verfahren hinweist.

Die Analyse ihrer Funktion für die Perspektivierung und Mehrfachadressierung zeigt Folgendes: Zur Erzielung wichtiger persuasiver Effekte oder interaktiver Nähe („Dramatik der Adressatenkonfiguration“, s. Kühn [1995: 160]), die Perspektiven- und Vereinheitlichung der evaluativen Standards ermöglichen Pn anhand von Wechsel der Perspektivierungstechnik in den argumentativen Schlüsselpositionen wichtige Änderungen der Diskursstimme und Etablierung einer Adressaten direkt ansprechenden sowie vertretenden Stimme. In diesem Kontext erweist sich fast ein Drittel als verallgemeinernde Stimme, eingebettet in Sequenzen subjektiver Ich- oder aber gemeinschaftsindizierender Wir-Perspektivierung, die dann als Allgemeinheits- und Appelle zur Suspension der subjektiven Evaluation operieren, eingesetzt zur Neutralisierung und Objektivierung. Ein Drittel sind emotional-subjektivierende Reperspektivierungen, mit denen sich der Sprecher als subjektives oder inszenierendes *Ich* zeigt – und aus der fachautoritären Neutralität und Distanziertheit in den Nähemodus übergeht und zur Effektivierung der Argumentation eine Annäherung an den Adressaten versucht. Ein Drittel sind Reperspektivierungen, mit denen der Sprecher zur Perspektivenvereinheitlichung die Adressaten-„Brille“ annimmt: davon sind 10 % explizite Hinwendung zum 2KK-Adressaten oder aktuellen Interaktionspartner und 15 % mit dem Inklusions-*Wir*. Wesentlich weniger vertreten (15 %) sind Reperspektivierungen, die neue Akteure einführen, die eine Autorität verkörpern oder Akteure mit einem Identifikationspotenzial für den Adressaten

darstellen und zur situativen Belebung und Profilierung des 2KK-Adressaten in der Rolle *Experiencer/Beneficiary* beitragen.

Manche der Parenthesen lassen sich als Reparaturen der „in Kauf genommenen und unabsichtlichen Mehrfachadressierungen“ (Kühn 1995: 67) verstehen, manche als „inszenierte Mehrfachadressierungen, wo der [Gesprächspartner] als funktionalisierter, in der Inszenierung alliierter Adressat“ (ebd. 154) fungiert. Andere dienen dagegen zur Tarnung der Mehrfachadressierung durch Unterspezifiziertheit sowie als Inszenierungen „der Transparenz in der Mehrfachadressierung“ (ebd. 112). Im Wechselspiel der „simultanen und sukzessiven, monovalenten und polyvalenten, offenen und verdeckten, kodierten und inszenierten Mehrfachadressierung“ (ebd. 51), oszilliert der 2KK-Adressat im Interviewverlauf zwischen „in-/direkten, verbündeten, unbeteiligten, funktionalisierten und Alibi-Adressaten“ (ebd. 162, 134ff.). Parenthesen bieten als „Orientierungen [...] verschiedene Möglichkeiten an, die Perspektive des Adressaten zu übernehmen und von dort aus seinen Beitrag adressatenspezifisch zu konzipieren“ (ebd.: 107). Parenthesen erweisen sich als wichtige Mittel für das *Recipient Designing* und die argumentative Involvierung, andererseits den Interviewten von den aufgedrängten Perspektiven und vom erwarteten Adressierungsverhalten zu befreien. Drittens sind sie Mittel für eine argumentativ notwendige Erweiterung der Mehrfachadressierungen ohne interaktive Sanktionierungen.

Morphosyntaktische Ausgestaltung, Indikatoren und parenthetische Default-Nischen

Die parenthetischen Nischen sind höchst variabel, aber es zeigt sich eine Präferenz für das rhematische Feld: 10 % der Pn sind in nominale Phrasen eingestuft, 20 % im Vorfeld, 20 % zwischen der linken Klammer und dem Mittelfeld, 35 % im Mittelfeld und 15 % sind Nachfeld-Parenthesen. Die syntaktische Struktur lässt folgende Tendenzen beobachten: 30 % haben die Form eines freistehenden Nebensatzes und 20 % der Pn stellen komplexe parenthetische Einheiten dar (nach dem Muster HS+NS), manche davon fungieren als Zwei-Ebenen-Parenthesen mit Teilen, die auf unterschiedlichen Ebenen operieren. 40 % sind einfache Aussagesätze (davon sind 11 % parenthetische Nachträge nach dem Muster *und+HS*), 5 % sind Partizipialkonstrukte und noch weniger kommen nominale Phrasen oder verfestigte Konstrukte (z.B. *ich sag mal, wie soll ich sagen* oder andere Phraseme, die aufgrund funktionaler Sedimentiertheit als Parenthesen nicht mehr erkennbar sind) und eine kleine, nicht erwähnenswerte Anzahl sind parenthetische Amalgame.

Lexikalische Indikatoren der P-Einheit konnten in nur 40 % der Fälle erkannt werden – davon signifikant mehr einleitende und weniger ausleitende Indikatoren. Einleitende Indikatoren

sind außerdem oft funktional ambige pragmatische Konnektive, wie Diskursmarker *also*, *und* und Partikel/Vagheitsmarker *ja*, *eben*, *äh*, *ähm*. Diese sind auch als ausleitend funktionalisiert, was ihre funktionale Ambiguität aus der Lernerperspektive zusätzlich intensiviert. In einer Gruppe wurden auch Ausklammerungen oder Nachträge als ausleitende Indikatoren für eine P erkannt, was aufgrund hoher Ambiguitätspotenziale eine besondere Aufmerksamkeit in der Fremdsprachendidaktik verdient. Die *Backtrackings* (Kavalova 2007: 160)⁹⁹ sind sehr wenig vertreten: Bei nur 15 % der Fälle wird das projektionseröffnende Element oder Element vor der Projektionssuspension wiederholt, hauptsächlich bei komplexen, dichten und durch Distraktoren belasteten Pn oder wenn die projektionseröffnende Einheit syntaktisch ungenügend stabil oder semantisch leer ist und hohe Ambiguitäten zur Einordnung der P auslöst. Dabei kommt es aber nicht selten zur Änderung der Struktur des Topiks, zumal es komprimiert oder pronominalisiert wird, auch den Genus ändert oder aber durch Synonyme oder indirekte Anaphern ersetzt wird, was didaktisch eine höchst sensitive rezeptive Stelle ist.

Prosodische Ausgestaltung

Pn werden im vorliegenden Korpus zu 70 % mit besonderen Pausen markiert, davon signifikant mehr ausleitend als einleitend und nur bei einem Fünftel sowohl ein- als auch ausleitend. Bei einem Drittel der Fälle sind *Rush-Throughs* an den parenthetischen Grenzen erkennbar. In der Mehrheit der Fälle (60 %) kommt es zur erhöhten Geschwindigkeit oder einem *Accellerando* und höchst frequent zur Änderung der Stimmenqualität, nicht nur in der P, sondern häufig danach. Prosodische Brüche innerhalb der parenthetischen Kontur kommen relativ oft (30 %) als Folge des Fokusmanagements vor. Allerdings bleibt eine relativ große Anzahl (30 %) ohne besondere prosodische Markierung, was im DaF-Kontext hohe Verarbeitungsanforderungen stellt und somit didaktische Relevanzen hat. In vielen Fällen ist die prosodische Ausgestaltung der P viel prominenter als in der Trägeräußerung, was auch zu einer Verwechslung der parenthetischen Stimmen mit dem Modus für direkte und inszenierende Rede führt. Aufgrund zahlreicher *Monitoring*- und GWM-Alignierungsverfahren ist die prosodische Maske der Pn auch da präsent bzw. instrumentalisiert, wo keine P geplant oder vorgenommen wird, aber im Laufe der Realisierung diese Ambiguitätspotenziale zur Änderung der Argumentationsstrategie oder thematischen Progression bzw. als Ausweichmanöver genutzt werden, was für die Fremdsprachendidaktik im Kontext der Förderung der prosodischen Disambiguierungskompetenz höchst wichtig wäre.

⁹⁹ Backtracking bezieht sich auf die Wiederholung des projektionsauslösenden Elements.

Übersicht der funktionalen Profile der parenthetischen Einheiten

Als multifunktionale Einheiten – wichtig für die Informationsstrukturierung, die Optimierung der thematischen, illokutiven, evaluativen Progression sowie im interaktiven Management – sind Pn in den analysierten Radiointerviews in einem sehr breiten funktionalen Spektrum vertreten und in den problemfokussierenden (60 %) sowie in den beratend-appellierenden Phasen sehr dicht. Ihre funktionalen Profile lassen sich wie folgt systematisieren:

Funktionen für die thematisch-konzeptuelle Struktur und Progression

- Pn als *Script-Evokatoren*
- Pn als *Type-Token-Konverter*
- disambiguierende Pn und als Inferenz-Operatoren
- *Frame*-ausbauende Pn
- inkludierende vs. exkludierende Pn

Funktionen für die illokutiv-argumentative Struktur und Progression

- Pn als Indikatoren, Explikatoren und Verstärker der Konsequenz und Pointe
- Pn als Epistemizitätsoperatoren
 - Epistemizitätsmarker/-verstärker
 - Träger der Schlussfolgerungsregel
 - Autoritätsbezüge und andere Indikatoren der Bezugnahme, Lizenzierung und Autorisierung
 - Vagheitsindikatoren
- Pn als *Implikaturkiller* und Regler der Glückensbedingungen
- Pn als illokutive/argumentative Mitigators vs. Verstärker
- illokutiv selbstständige Pn (z. B. appellierende Parenthesen)

Funktionen für die evaluative Struktur und interaktive Alignierung

- Pn als Evokatoren evaluativer Standards
- Pn als evaluative Mitigators vs. evaluative Verstärker

Funktionen für die metasprachliche Ebene

- Pn als Lesart-Indikatoren
- Pn als metasprachliche Konverter
- Pn als metasprachliche Legitimierungen
- Pn als Indikatoren der Uneigentlichkeit und Euphemismen

Metakommunikative Funktionen

- kontaktbezogene Parenthesen und Reperpektivierungsparenthesen
- *Floor-Holding*-Parenthesen
- *Promoter* der Höflichkeitsstandards und zur Regelung der Maximen

Metadiskursive Funktionen

- Pn als Marker der Vorerwähntheit und Optimierung der *Kohärenzkiller*
- GWM-aktualisierende Parenthesen
- Indikatoren der Erfüllung der Verknüpfungsobligationen

Die einzelnen funktionalen Profile werden im Weiteren ausführlicher dargestellt.

Verteilung der funktionalen Profile der Pn nach Gesprächsphasen

(blau markiert sind jene funktionalen *Cluster*, die in jeweiligen Sequenzen besonders frequent und funktional prominent sind)

wissensbereitstellende Sequenzen 18 %	problemfokussierende Sequenzen 60 %	appellative und beratende Sequenzen 22 %
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metasprachliche Funktionen <ul style="list-style-type: none"> - Lesart-Indikatoren - Metasprachliche Konverter ▪ Funktionen für die thematische und konzeptuelle Struktur und Progression <ul style="list-style-type: none"> - <i>Script</i>-Evokatoren - <i>Type-Token</i>-Konverter - Disambiguierende Pn und als Inferenz-Operatoren - <i>Frame</i>-ausbauende und -organisierende Pn ▪ Epistemische Operatoren <ul style="list-style-type: none"> - Epistemizitätsmarker/verstärker - Autoritätsbezüge und andere Indikatoren der Lizenzierung und Autorisierung - Vagheitsmarker ▪ Evokatoren evaluativer Standards ▪ Indikatoren und Verstärker der Konsequenz und Pointe ▪ Metadiskursive Operatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operatoren der Epistemizität <ul style="list-style-type: none"> - Verstärker der Epistemizität - Autoritätsbezüge und andere Indikatoren der Bezugnahme, Lizenzierung und Autorisierung - Vagheitsindikatoren ▪ Funktionen für die Optimierung der illokutiven und argumentativen Struktur und Progression <ul style="list-style-type: none"> - <i>Implikaturkiller</i> - Illokutive und argumentative Optimierer ▪ Metakommunikative Funktionen ▪ Metasprachliche Pn <ul style="list-style-type: none"> - Lesart-Indikatoren - Metasprachliche und Legitimierung der Vagheit im Ausdruck - Indikatoren der Uneigentlichkeit und Euphemismus-Marker ▪ Pn, die die thematische und konzeptuelle Struktur und Progression regeln <ul style="list-style-type: none"> - <i>Type-Token</i>-Konverter - <i>Frame</i>-ausbauende Pn - inkludierende und exkludierende Pn - <i>Script</i>-Evokatoren - Disambiguierende und Inferenz-Operatoren ▪ Indikatoren, Explikatoren und Verstärker der Konsequenz und Pointe ▪ Funktionen für die evaluative Struktur und interaktive Alignierung der evaluativen Horizonte <ul style="list-style-type: none"> - evokatoren evaluativer Standards - evaluative Mitigators 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren und Verstärker der Konsequenz und Pointe ▪ Funktionen für die evaluative Struktur <ul style="list-style-type: none"> - Evaluative Mitigators/Verstärker - Evokatoren evaluativer Standards ▪ Metadiskursive Operatoren ▪ Pn mit der Relevanz für die thematisch-konzeptuelle Struktur und Progression <ul style="list-style-type: none"> - <i>Frame</i>-ausbauende Pn - Inkludierende/exkludierende Pn - disambiguierende und Inferenz-Operatoren ▪ metasprachliche Pn <ul style="list-style-type: none"> - Lesart-Indikatoren - Legitimierung des Ausdrucks ▪ Operatoren der Epistemizität (Indikatoren der Bezugnahme und Autorisierung)

2.7.2. Funktionale Profilierung der Parenthesen im Gesprächskern

A. Funktionen in den wissensbereitstellenden Horizontphasen

Pn erweisen sich hier als Träger der *Common-Ground-Informationen* (60 %) und kommen an den Schlüsselstellen vor, die neue und diskursprogressive Topiks einführen. Sie fungieren meist als thematische Operatoren und Epistemizitätsmarker und in den metasprachlichen Funktionen. In einem kleinen Anteil (10 %) kommen evaluative Operatoren vor. Aufgrund ihrer funktionen Prominenz werden im Folgenden (1) metasprachliche und (2) Funktionen für die thematische und konzeptuelle Progression thematisiert.

1) *Metasprachliche Funktionen von Pn*

Pn als Lesart-Indikatoren

Diese (meist) semantisch reduzierten Pn dienen zur Präzisierung und Indizierung der Lesart des Skopus, meist in der Schaltstelle zwischen der fach-/wissenschaftsimmanenten und Alltagsmetaphorik, einerseits im Sinne der sprachlichen Annäherung an den Adressaten (s. B. 2) und andererseits zur Markierung der fachsprachlichen Lesart oder bei der Änderung der Sprachvarietät/-domäne (s. B. 3 und 4) vgl.

2. (--) familiäre KREBSerkrankungen sind Sicherlich ein Ganz (-) GRO:ßes und zENTRAles THE:ma:; ANDere: **muss man vielleicht sagen** BAUstelle dE:r (.) geNETischen beRATungen sind. die: NEUROdegenerativen erKRANKungn. MUSkelschwund BEI:spielsweise; Oder geHIRN Abo erKRANKungen; (MG.113-114)
3. (---) nA jA:.. dAs Ist die meTHO:de:: **h° (-) ähm ich nenn sie mal ETwas komplizIE:rt;** dER:: LANGsa::me:n: SELbst erÖffnu:ng: (.) Im:: (.) **proZESS dEr intimitÄT (.) einer PAARbeziehung.** °h (--) dAs heißt. das verLIEbn beSTEht jA im WEsentlichen DA:rin.dass wir einen sexual PARTner idealISIern. (-) wIr LIEbn in einen ANderen ETwas hinEI:N. °h (--) wAs wI:r dAnn WIEder AU s Ihm heRAUS LIEbn. sas ist n sEhr PROjektiver VORgang. (--) Und der ARme ANdere MENsch kAnn gAr nIchts dAZU:.. dass wir ihn so idealISIern; (HA.87-94)
4. (.) wir MÜSsn es soGAR tUn.denn: es ist jA so. empaTHIE ist im momENT ein sEhr populÄres THEma:;=und <<acc> mAn DENkt IMmer.> empaTHIE ist gUt. (-) dAs STIMmt Aber natÜrlich nIcht. wEnn man: °h (-) LEUTE: in empaTHIE trainIert, (-) und **empaTHIE:;** **wie wir es äh in der psychologiEnforschung verSTEhn;**<<acc> beDEUTet die GLEIchn geFÜHle wie der ANdere >. dAnn HALtn sie dAs jA gAr nIcht AUS. (EA. 62-67)

Andererseits kommen sie als Indikatoren der Wörtlichkeit vor sowie zur Reduzierung aller potenziellen Konnotationen, subjektiv-evaluativen Komponenten bei der Optimierung der *Inferenz-Trigger*, wichtig für die Aktivierung einer bestimmten Lesart, vgl.

5. dAs hAt sIch in den KÖPfen VIEler MENschen FEST geSETzt; (.) und: die GEHEN IN DER TAT und das ist WÖRTlich zu NEHmen;=MIT DIEser FRANKfurter tabELLE °h dÜrch ihre hoTELzimmer; und SCHAUen ob sie IRgendWO (.) GELD drauf SCHLAgen KÖNnen. (-) Aber der GRÖSSere tEIL sInd DIE:jenigen; die sie zuERST geNANnt HATten; die MIEsepeter, die !ALL!es BESser WISSen; die (.) Über !ALLES! MECKern; (...) (BU.74-81)

Diese Klasse dient auch als Fokus-/Relevanzmarker, als kognitive *Disclaimer* (s. B. 3) sowie in der Regelung der interaktiven Nähe und Symmetrie. In dieser Funktion erscheinen sie primär zur Einführung neuer und progressiver Topiks, aber genauso in abrundenden und argumentativen Sequenzen, wo die Pointe induktiv abgeleitet und erst nachträglich durch prägnante Fachausdrücke komprimiert wird.

Pn als metasprachliche Konverter

Diese Pn sind genauso Indikatoren der Lesart, liefern aber zusätzliche Begriffserklärungen, verständnissichernde Spezifizierungen oder Paraphrasierungen und ermöglichen mehrfache semantische Transformationen, weswegen sie Konverter genannt werden. Als Mittel der Reperspektivierung dienen sie meist zur „Verwissenschaftlichung“ – alltägliche Ausdrücke werden belehrend, Wissensdiskrepanzen ausgleichend in die Fachperspektive „konvertiert“, womit sie sich als Mittel zur Regelung der interaktiven Distanz und zur Bestätigung der Fachautorität erweisen, vgl.

6. (--) Also Es hAt vOr jahrZEHNtn ein ENGLischer huMO:Rforscher. gelotoLoge NENnt mAn dAs jA AUch; °h (-) mAl °h (-) In IRgendEInem VORtrag oder auch in ner KLEInen DARstellung beSCHRIEbN, °h (-) hAt Aber GLEICHzeitig geSAGt. Das ist sEIne EInschätzu:ng; °h (-) und dAs Ist bEI huMOR ZItaten relaTIV HÄUfig. (HG.40-41)

Auf deren Seite sind das Mittel zur Umschreibung und Einordnung der verwendeten Fachbegriffe in die Alltagssprachliche Domäne – zur Erzielung der interaktiven Symmetrie. In deren Anschluss erscheinen oft Sequenzen der Revision der *Common-Ground*-Annahmen oder Erwartungen projiziert in der *Quaestio* oder aber appellierende Aktivitäten, was ihre *Alignment*- und Revision vorbereitende und begründende Aktivität bzw. illokutive und interaktive Scharnierposition und auf der Diskursebene zeigt, vgl.

7. (-) wir HABn ja vorHIN schOn mAl über die emATHIE geSPROchn; natÜRLich ist (.) dIEse:, **MANchmal in UMgangssprache SPREchen wir oft vOn MENSCHlichkeit.** sIch Also dIEses: °h (-) zu be!WAHR!n. ist SIcher ein gAnz WICHTiger pU:n:kt; °h (-) ein ANdrer pUnkt ist aber natÜRLich AUch; dass mAn: (.) beSTIMmte:: (--) im (-) ideAL fAll auch SELBSTgesetzte NORmen hAt. (.) die man verINnerlicht. und die: man authoMA:tisch FOLgt. Ohne sie zu STARK °h (--) jEtzt mAl in FRA:ge zu stElln. (...)
(EA.96-100)

Nicht selten werden in diesen Pn beratend-appellierende und aufklärende Wissensstandards oder in Bezug auf das erwünschte sprachliche Verhalten verteidigt und postuliert oder implizit evaluative Standards aktiviert (meist anhand der Semantik der prosodischen *Cues*), vgl.

8. °h (--) das heißt wir Österreicher haben mit den BAYern vIEL geMEINsam; das heißt da: (-) GRÖßte TEIL Österreichs °h (-) und da: GRÖßte TEIL BAYerns gehört zu einem (-) geMEINsamen MUNDartrAUm. damIt den beGRIFf (.) BAIRisch **°h (--) äh geschRIEBen mit a:i: nicht mit a: ypsilon äh** in der WISSenschaft beZEIchnet wird; °h (-) Un:t: äh (.) meine ARbeit am:: (.) wÖrterBUch da: ALLtagssprache Österreichs hat auch geZEIGt; dass °h (--) sEhr v!IE!le wÖrter die wir in Österreich verWENdn; in BAYern geNAUso in gebRAUCH sind. (SB.33-38)

Pn als Indikatoren der Uneigentlichkeit und Euphemismen

Diese semantisch meist entleerte Pn dienen als Mittel zur Sicherung der Planungs-/ Wortsuchezeit zur Vorbeuge von „Fettnäpfchen“ und haben eine wichtige Funktion in der Reorganisation argumentativer Strategien bei Sprechhandlungen, die aufgrund evaluativer *Loads*, Verletzungen der Höflichkeitsstandards dem Sprecher potenzielle *Image*-Verluste bringen können. Sie indizieren die (kontextuell oder evaluativ als unangemessen eingeschätzten) Aspekte und explizieren die beschönigende, mildernde, evaluativ zurückhaltende Ausdrucksweise. Eingebettet werden sie in Sequenzen hoher Unterspezifiziertheit (häufig *Agens*-Kaschierstrategie), in denen unter anderem die tiefe prosodische Semantik als interpretatorische Stütze fungiert und den euphemistischen, verhüllenden Charakter offenbart, bzw. bei Sequenzen, in denen die pragmatischen Inferenzen herausgefordert werden, vgl.

9. °h (-) ja hAt man (.) geschAUt. wAs ist EIGENTlich °h (-) am MEISTen vertRETen. (.) und dass ist jA EIGENntlich auch SINnvoll; °h (--) wEIL sich im LAUfe der SPRACHgeschichte eben beSTIMmte FORMen, beSTIMmte °h (-) REgeln; (.) MEHRheitlich oder zuMINdest °h (--) äh ((lachen)) h° **WIE soll ich SAGen** mit einer (.) **qualifiZIErten !MIN!derheit** DURCHgesetzt hAben; °h (-) und DANach RICHTet man sich. !A!ber äh wie gesagt es gibt (-) diese variANtn. die gOtt sEI dAnk jEtzt auch in der RECHTschreibreform ZUGelassen sind. (SN.94-105)

Pn als metasprachliche Legitimierung

Diese Pn gehen auf potenzielle perlokutive Effekte ein, indem sie negative Effekte z.B. der impliziten Evaluation proaktiv mildern und den Ausdruck durch adressaten-, kontext- und thematischbedingte Ausdrucksoptimierungen legitimieren; sie reparieren potenziell unangemessene, zu sanktionierende Formulierungen ausgeprägter Expressivität, Affektiertheit, Konnotations-, Analogie- und Potenzialen zur Evozierung bestimmter evaluativer Standards oder mit dem potenziellen Bruch der Höflichkeitsstandards, vgl.

10. °h (--) Un:d: ähm ich KANN nUr SA:Gn; (.) Es Ist gAr nicht so EINFach, (-) gRAde dAnn AUch Als WISSenschaftlerin; weil man in_so_ner beSTIMMten SPRA:CHwelt dAnn_auch_noch zuSÄTZlich jA: sozialisiERT WURde; wenn ich dieses wOrt jEtzt hIEr beNUTZn dArf, °h(--) ähm::? (-) !A!be:r: (.) Es Ist MÖGlich. es_ist tatsÄCHlich auch=ne FRAge der disziPLIN. Aber ich GLAUbe diese disziPLIN wÜrde_sich für ALle beTEILigten sEhr LOHnen. (SP.52-56)
11. (.) Also ich_gLAUb wir_sind_uns insgesAMT EINig;=dAss (.) !LÖSCH!en (.) äh auf alle FÄLle den VORrang HABen MUSS. und dA: (.) bin_ich_mir mit doroTHEE BÄR °h (-) auch VOLLkommen EINig; weil dann ist dAs (ehe)(.) Also (-) SCHULdigung wenn ich das (.) SO DEUTtlich sAg; dieser SCHWEINSkram auch ENDlich ((lachen)) (-) vOm nEtz wEg. es ist unSÄglich wAs hIEr: äh TEILweise VORgeht. (SI.94-98)

Sie kommen bei Rollen-Austritten und Abweichungen von den bisherigen illokutiven Mustern und evaluativen Standards vor, in erster Linie in den schlussfolgernd-pointierenden, gegenargumentierenden und meinungsbildenden Sequenzen, in denen der Sprecher auf das Maximum der interaktiven, sprachlichen und evaluativen Annäherung an den Adressaten abzielt.

Als eine Unterkategorie wären Pn, eingesetzt zur Indizierung und Legitimierung der zur Anpassung an den aktuellen Kontext, zur Annäherung ans *Recipient Design* und zur interaktiven Rollenprofilierung (Indikator der Nähe) bewusst eingesetzten Vagheit im Ausdruck. Sie „stiften durch die vieldeutige Allgemeinheit Konsens“ (Kühn 1995: 131) und haben wichtige persuasive Effekte, vgl.

12. es gibt BEIspielsweise den AUSdruck (.) gWIRks. °h (--) das ist eine: (.) verkÜRZung von geWIRKtes; °h (-) Un:t äh Oft (.) ist es dAnn (-) uns gAr nIcht mEhr beWUSst; dass hier so_eine: VORSilbe gE: drINnen stEckt. (-) hAt IMmer diese beDEUtung;=dass etwAs: ein AUSdruck äh einen einen:- °h(-) wie soll ich sAgen;eine eine ABwertende TÖNung bekOmmt. (SB.58-64)

Sie indizieren die Verletzung der Maximen der Qualität und Quantität¹⁰⁰, aber bauen zugleich eine Erwartung auf, dass diese Sequenz in Folge revidiert, ausformuliert, erklärt oder repariert wird (s. B. 4.13). Sie legitimieren die zu aktuellen Zwecken eingeschränkte Darstellung auf der Ausdrucksebene, können aber auch auf der Ebene der Konnotationen operieren und sich somit der vorherigen Klasse annähern, vgl.

13.(.) Und zwAr ist_sie sO AUfgebaut;ähm dAss_sie AUSSchaut wie_ein FORu:m;; das sortIert nAch (.) BUNDesländern STÄDten und SCHUln: ähm °h (--)
 funktionIert; Un:d ähm dOrt KÖNnen sich äh INternet NÜtzer anoNYM °h (-)
 ANhand einer kometAR funktiON; **ich_sAg mAIl** **verbAL AUSlassn**. Also dAs
 ähm °h ist sOdAss zum TEIL diese kommunikatiON über dieses FORum sEhr
 allTÄglich sind; Über KLEIne probleMA:tiken INnerhalb von_der SCHUle zum
 BEIspie:l; °h ABER: es gibt AUch POSTs; die in SPRACHlich DERber Art und
 WEIse Ebn Über EINzelne SCHÜler Oder LEHrer HERziehN.(CM.15-19)

2) Funktionen für die thematische und konzeptuelle Struktur und Progression des GWMs

P als Script-Evokatoren

Diese Pn aktivieren *Scripts* mit hohen Potenzialen zur Evozierung zusätzlicher Handlungsmuster bzw. als stereotype Sprechakte, inszenieren vertraute interaktive Muster und dienen (auf der syntaktisch-lexikalischen Oberfläche wegen des Status eines stereotypen Sprechaktes minimal markiert) zur Veranschaulichung und situativen Belebung sowie zur *Alignierung* der evaluativen und Wissensstandards. Dank einer spezifischen, die Adressaten ansprechenden Registerfärbung aktivieren sie bestimmte *Frames* und ihre evaluative Struktur und dienen zur Profilierung des Rezipienten in einer bestimmten rezeptiven Rolle, vgl. die folgende Pn, die das vertraute, sozialisierungsrelevante *Script*, mit dem eine vergemeinschaftliche, anleitend-auffordernde und korrektiv-erzieherische Stimme mitevoziert wird und als Basis für die darauffolgende korrektive Äußerung genutzt wird

14. (--) ich DENke. man LE:Rnt An dEn ELte:rn (-)Eher EIgentlich an den
 GROße:ltern. °h (-) wAs leBENdig; wAs FRÖhlich; was Lachen Is; °h (-)
 und dAnn erLE:bt man; WO Darf mAAn LAchN. **In der SCHUle dArf nEt (.)**
geLAcht (.) WERdn. °h (-) in der KIRche dArf nEt (.) geLAcht WERdn. °h
 (-) und es wIrd im ZUnehmendem LEbn AUch AUSgetriebn. (HG.24-28)

¹⁰⁰ Angemessen wäre es bei metasprachlichen und evaluativen Parenthesen, Gruppierungen nach Indizierung der Maximenverletzung und -beachtung vorzunehmen und dabei nicht nur die Grice'schen Konversationsmaximen, sondern auch die Offenheitsmaxime von Hindelang (1975) und Maxime der stilistischen Angemessenheit bzw. des Stilbruchs (Stolteburg 2009: 261) und des Kohärenzbruchs zu berücksichtigen. Parenthesen indizieren somit nicht nur *Implikaturkiller*, sondern stilistische Register-„Brüche“ bzw. „Austritte“ aus den bisherigen *Defaults* des Sprechers.

P als Type-Token-Konverter

Das wären Pn, die einerseits eine Verallgemeinerung und Komprimierung bzw. Typisierungs- und Generalisierungsprozesse oder bei der Ableitung einer Inferenz-Regel unterstützen (s. B.15), andererseits wären das Pn in der Funktion der Veranschaulichung, Konkretisierung bzw. *Tokenisierung* (s. B. 16), vgl.

15. !AL!so, KEHren wir auf dEn (.) familiÄrn BRUSTkrebs zuRÜCK. wEr dA: Eine: sogenaNnte be: a ce: a EIIns oder zwEI (.) mutatiON trÄgt.--)
Also die !HAR!te RiSiko ANla:ge;; °h (-) hAt (-) ETwa ACHTzig (.)
proZENT Lebenslanges (.) BRUSTkrebs ETwa VIERzig proZENT LEbenslanges
Eierstock krEbdrisi:ko:..(--)) es gIbt Aber AUch: (-) sozuSAGn: !WEI!che
Risiko faktO:ren. °h (--)) BEI DENen mÄn dÄnn nUr Um: ein pAAr proZENT
Höhere oder NIEDrige:re:(-) RI:siken erRECHnet. (MG.125-130)
16. (...) dEnn geSUNDheit KOSTet nOch mal gEld; Ob es nUn aus dem geSETZlichen
beREICH KOMmt; oder in den priVAten beREICH; gEld KOSTets alleMAL; (--)
und dadurch dass natÜRLich auch diese ZUSatz ge!BÜH!rn jEtzt AUch für
die geSETZlichen KASSn überGRÖSSert WERdn; zEhn EUro (-) zum BEIspie:l:
(.) bei praXIS geBÜHRn: (.) TEILweise so viel IGELLEistung wie sie dÄnn
auch nOch (-) ähm äh (.) beZAHLn MÜSSn; °h(-) äh dÄnn SAGen die::; wAs
soll ich dA: drei vier fünf STUNdn SITZn in den PRAXn; dÄnn: gehe ich
dOch gLEIch zum HEILpraktike:r. WERde ich BESser beTREUt; und zAhl das
gLEIche gE:ld. (HP.41-46)

Disambiguierende Pn und als Inferenz-Operatoren

Es handelt sich dabei im Sinne „der die Glückensbedingungen bestimmenden Dimension der Verständnisbildung“ (Antos [1982], zit. nach Pittner [1999: 329f.]) um Parenthesen in der Funktion der Unterstützung der Inferenzaktivität im Anschluss an ambige, unverständliche Sequenzen. Dies wurde beobachtet bei Inferenz-Kosten (1) aufgrund Distanz (bei einem aufgrund des Bekanntheitsstatus unterspezifizierten Anker), (2) aufgrund konzeptueller Transformationen, (3) Anker-Konkurrenz, (4) proaktiv als Entlastung bei der thematischen Verzweigung sowie (4) bei vermuteten Wissensdiskrepanzen bei der Einführung neuer Topiks oder fachlichen Formulierungen, aber auch im Kontext der *Inferenz-Check-Verfahren*, vgl.

17. °h (--)) In: (-) DIEsm fAlL] (.) HANdelt es sIch. (-) <<acc> wEnn es um
chromoSOM STÖrung gEht.> nicht Um eine vorHERsa:ge; SONdern um eine (.)
KLA:re diagNO:se:.. (--)) wEnn sie AUf: (.) KREBSerkrankung BEIspiels
WEIse: ANspielen. (--)) dA ist_es vOn: situatiON zu situatiON sEhr
UNterschiedlich. (MG.123-124)

18. Also Sicherlich (.) KÖNnen sie natÜRLich SEHn; dass in beZUG auf die: °h (-) kommunikatiON vIEle: (--)
 [DINGe]; die sie AUSdrücken WOLLn; (-) wie man SAGt. redundANT (-) äh signalisiERT wERden; das heißT; sie KÖNn: °h (-) [DINGe] zum BEIspiel; wenn sie: emPHAsE AUSdrücken wOLLen; so sie sowOhl GE:stisch Aber auch geNAUso gÜT (.) proSO:disch; dAs heißT mit dem EINSatz Ihrer STIMme tUn. °h (-) Also wie_sie akZENTE SETzen; wie sie rhytmISIeren; wo sie PAUsen SETzn. °h (-) das heißT mAn_kAnn auch_nicht SAGn; dass EIne modalITÄT in_der kommunikatiON sozuSAGen eine gANz speZIfische nur auf sIE: °h (-) beZOGene !AUF!gabe hAt. (NK.49-56)

In den bilanzierenden und beratend-appellativen Kontexten werden sie frequent eingesetzt, oder bei der Revision der *Common-Ground*-Annahmen und der Korrektur der Erwartungen aus der *Quaestio*, bzw. verschieben einen antizipierten Dissens auf die Ebene des Wissensabgleichs. Sie explizieren meist die Konsequenz oder Ziele/Motive, unterstützen die situative Evozierung oder die Inferenz kulturell wichtiger Werte. Beobachtet werden dabei funktionale *Cluster* der neutral disambiguierenden bzw. verständnissicherenden Pn mit pointierend-evaluativen und gegenargumentierenden Pn, vgl.

19. M:Aber da bin ich dOch ein VOLLIdiot, wENN ich eh schon WARTen mUss; (-) °h und dann noch der kASSIERerin sAge dass sie:; ähm wie heute (-) gut AUSSieht oder so:,. I:ja wieSO eine (.) VOLLIdiotin, kAnn ich nIcht NACHvollziehN; ((lachen)) WEIL (.) die kASSIERerin wIrd MÖCHlicherweise wenn sie sich WERTgeschätzt sIEht und das ist jA dAs beSONdere am komplIMENT. °h (-) wIrd sie vielleIcht FREUNDlicher NETter und BESSer beDIen. (K.88-91)

Frame-ausbauende und -organisierende Parenthesen

Neben der Fokussierungs- und Funktion der Verstärkung der Epistemizität erfüllen diese Pn die Funktion der thematischen, konzeptuellen und perspektivischen Erweiterung des aktivierten *Frames* und erfüllen dann sekundär Funktionen für die Evaluation, Persuasion und Regelung der interaktiven Nähe, vgl.

20. zUm BEIspiel die FRA:ge: (-) EInes: ELternpaares; wir HAbn MEHrere FEHL geburtn ghAbt. (.) woRAN LIE:gts. (-) gIbt es vielleIcht EIne: (.) das kOmmt vO:r. °h (-) !ERB!liche ANlage TRÄgerschaft für SCHIEFgehende SCHWANgerschaftn. (--)
 O:de:r(-) und dAs ist dAs (.) GRO:ße: (.) TRAUMA: sozuSAGn der geNETiker. was wir nOch jAhrZEHNtelang HAbn WERdn. °h (-) das (.) proBLEM dAs: wI:r diaGNOsn (-) STE:lLen. Aber kAUm theraPIe:n ANbietn Können. IMmer WIEder die beWÄltigungshi:lfE;(-) zUm BEIspiel(--)
 ELtern (--)
 EIn !EIN!stieg darIN zu verSCHAFfn. mit einem kInd zu LEbn. dAs überRASchenderweIse <<dim> mIt einer chromoSOM STÖrung geBOren> wOrden ist. (MG.116-121)

21. °h (--) die THEse LAUtet, (.) dass: geWISsermÅBen im verANTwortungs beGRIFf das ge!SAMT! (-) UNserer MENschlichen existENZ (-) Åh (.) zuSAMmen lÅUft. (--) wir sind nIcht nUR verANTwortlich für Unsre HANDlungn, (-) dAs is (--) (wEIter) wAs die MEIsten philoSOPHen für RICHtig HALtn; °h (--) SONdern AUch (.) für Unsre ÜberZEUgungen; (--) ja soGAR für Unsere (-) EmotioNAlen (.) !EIN!stEllungen AUch (-) Åhm (-) emotiONen; JEdenFALLs (.) beSTIMmte emotiONen HABen GRüNde für sIch (--) und daGEgn. (V.32-36)

Die meisten operieren proaktiv rahmend und nur wenige rückwärtsgerichtet und erfüllen dabei strukturierend-abgrenzende und *Turn*-intern organisatorische Funktionen. Sie enthalten neben Tatsachen und Konsequenzen und veranschaulichenden Sequenzen auch analoge oder assoziativ vernetzte *Frames*, die geteilte Erfahrungswelt aktivieren und den Adressaten als *Experiencer* mitinvolvieren, geben Hinweise auf eine breitere Diskurs-Kontext-Einbettung, auf eine Relevanz im Fach (als Transdiskurs-Vernetzungen) sowie auf fachgerechte Strukturierungen und fungieren als progressive, gesichtswahrende und als *Common Ground* verdeckte korrektive und antizipierte Meinungsverschiedenheiten bearbeitende Erklärungen, vgl.

21. (-) also wir habn(.) AUch dAs wAr jA eine deBATte um die: KRise (.) der ARbeits geSELLschaft (.) vor drEißig JAHren beREITS THEma ist; °h (.) mit nem zuNEhmenden !MACHT!gefälle (.) am ARbeitsmarkt zu tun. mit neuen spaltungs linien, °h dAs heißt wir HABen auch in DEUTSchland Ein: (.) IMmer GRößer WERdendes (.) segMENT von prekärer (NIEDrig) lohnbeschftigung; (.) MITten I_ner ENormen soziAlen SPREIZung, (AND.27)

22. (-) Also (--) die DEUsche SPRache ist ein SO VIELschichtiges gebILde- dass ich °h (--) AUch DA (.) h° sEhr VORSichtig mit einem URteil bin; =wO wAs verLOren gEht. Ich_MEINE °h (--) JEde NORMverletzung; das ist ALLlerdIngs ein h° schOn Eher ein GRUNdsatz; den die SPRACHwissenschaft °h (-) nicht !AUF!gestellt hat. sondern beObachtet und beACHtet; °h (-) JEde NORM (.) veräNDERung; JEder NORMversto.=wenn er MASSenhaft (.) passiErt; (-) BILdet eine nEUe nOrm. (.) keIne SPRache kOMmt Ohne nOrm Aus. °h (-) und inSOfern bin ich dA äußerst VORSichtig; ob die dEUtsche SPRache °h (-) WIRKlich verLIERT; °h (-) wENN SICH NORMen äNDern. (SN.126-134)

Diese Pn positionieren sich außerdem primär bei der Schlussfolgerung und der Revision der als *Common Ground* unterstellten Annahmen oder bei der Bearbeitung der Inferenzen sowie als proaktive Legitimation der Evaluation. Bei den Appellen, Evaluationen oder korrektiven Explikationen werden die Asymmetrien durch Transfers in die praktischen, Adressaten-nahen Domänen, durch situative Belebung oder die Annahme der Perspektive der Betroffenen (s. B. 23) abgebaut sowie durch analoge *Frames* (s. B. 24) und Kausalittsrelationen, vgl.

23. (---) LEhrer sInd die zenTRA:len persÖNlichkeiten im BILDungsgeschehen; °h (-) die LÄnderstudie is ähm gEht geNAU in diese RIChtung, sie sAgT (.) dass insbesONdere: (-) °h die LEHRamts AUSbildung in BAYern mit auch einem: (-) °h vertIEftten !FACH!lichen Anteil; **das heißt; ich muss mEhr WISsen als nur drei kp (-) drei kaPiteln mEhr wie der SCHÜler, °h (-) den ich unterRIChte als LEHRkraft;** (-) °h AUch die GRUNDlage für die GUTen (-) CHANcen- die ähm die BAYerischen KINder in der NEUNten KLASse: (-) attestIert beKOMmen HABN; (-) ähm eine ROLle SPIeln. das THEma LEhrer °h (-) geWINnung LErer BILDung und LEHRer AUSbildung ist ein zenTRALes OHne ZWEIfel. (PI.70-78)
24. wenn (.) die: sich: unseREM: (.) ERDMaGNETfeld (-) NÄhert (-) und WECHsel WIRkung mit dem !ERD! maGNETfeld mAcht; °h (--) DANN- **das KENnen sie vielleICHT noch von der SCHULE, wenn ein maGNET der sich verÄndert gibt es induktIONS SPANnungen;** °h (--) dann KÖNNen_sich entLANG der strOmLEitung: aber auch entLANG von PIPElines (.) große SPANnungn BILDen, (--) die KÖNNen dazu FÜHRn; (-) dass es ÜBERspAnnung gibt; üBERSchläge gibt; (--) dass: transforMAToren (.) DURchbrEnnen und solche geSCHICHten. (SO.57-61)

Zur Revision der *Common-Ground*-Annahmen, Befreiung von den interaktiven Obligationen und beim impliziten Widersprechen werden sie nicht nur als faktische Untermauerung durch Analogisieren, *Quasi*-Erklärungen und -Relevanzzusammenhänge (s. B. 25) genutzt, sondern als Hervorhebung der Kausalitäts- und temporalen Zusammenhänge und Suggestieren der Logik der Chronologie (s. B. 26) sowie als Mittel der „Komplizenschaft und Alliierung“ in der Evaluation mit dem Adressaten. Durch direkt ansprechendes, Beteiligung/Betroffenheit inszenierendes und alliierendes Ich (s. B. 23, 24) wird der potenzielle Adressat in die Rolle des *Beneficiary/Experiencer* hineinversetzt und in die Argumentation, Evaluation und Appell direkt „mitinvolviert“ und meist in der Vorbereitung der Sequenzen, mit denen widersprochen und kritisiert wird, bzw. eine Revision einer Erwartung aus der *Quaestio* oder der evaluativen Struktur mit dem *Common-Ground*-Status, vgl.

25. °h (-) Es WÄre: Also dOch sEhr schwEr (.) VORstellbar; dass dA JEMand: in einem SOLchen besPREchungs terMIN einen expoSE eines GHOStwriters VORbringt. das ich nicht MERke. °h (--) DASS pas!SA::!gen: ABgeschriebn (-) sein KÖNNen **und: dAs ist JA auch Etwas geWESen; was: in dem: verFAHren zu GUTtenberg eine GROSse ROLle gesPIelt hat;** °h (-) ist so Etwas: FAHrlässig; ist so Etwas: äh VORSätzlich; ist es toleRIERbar:- äh sInd das EINzelne STEllen; °h (-) dAs sI:nd natÜRlich DINge die sind sEhr vIEL SCHWErerer AUSzumachen; wie gesAgT.; (PD.69-76)

26. inZwischen ALlerdings (.) stEht der DUDen °h (-- ((lachend)) h° EIN BISSchen ALLzu isoLIERT in der LANDschaft; denn (-) die RECHTSchreibung wird nicht mehr alleIN-das ist EIGENTlich EIN gAnz entschEIDENDER poLItischer (.) FORTschritt geWESen. In der RECHTSchreib diskussion; °h (-) von der DUDenredaktiON in MAnnheim geREgelt; (-) trOtzdem hat sich °h (-- dieses STANdardwErk HALten KÖNnen; und (.) mAn (-) beZIEHT sich Immer wieder darAUf; °h (-) im grUnde geNOMmN kAnn EIGENTlich JEder (.) NACH dEn !RE!geln die (.) EINheitlich GELten SOLlen; °h (-) EIN !RECHT!schreibwörterbuch herAUSgeben, und das gilt zum BEIspiel auch für den !WAH!rig und für viele ANdere AUch. (SN.82-89)

Besondere Beachtung verdienen jene *Frame-ausbauende* Pn, die proaktiv interaktiv relevante, interne Inkonsistenzen und Ausnahmen verarbeiten, bzw. die Plausibilität im GWM, Sanktionierungsbeständigkeit und Kohärenz in der Argumentation sichern, vgl.

27. (---) Also dIE: ähm kritIK entZÜndete sich HÄUfig An: ETwas wAs sie: !FACH!sprache NANntn. Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAt uns überRAScht. wEIL er in ALln dIESn: beNANnten GRUPpn interVIEWS °h (-) tatsÄCHlich (-) ÜBERgreifend AUftrat. (-- und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor ALlem FREMDwÖ:rtE:r Aber auch FACHwörter; wobeI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEht. Dass es Eben HÄUfig auch komPLExe THEMEn sInd. mit DENen sich poLItiker auseINANdersetzen; °h (-- Und AUch vOr ALln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONshintergrUnd NEgativ WACHstum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und sO WEIter. (SP.34-39)

In den zentralen Gesprächsphasen lässt sich eine Intensivierung solcher Pn beobachten, auch als Folge einer vererbten und internalisiert-ritualisierten interaktiven Obligation aus den vorherigen Gesprächszyklen und Folge von interaktiven Sanktionierungen bei thematischen und argumentativen Inkonsistenzen oder bei Korrektiven des Gesprächspartners im Kontext der *Shaping*-Verfahren zur besseren Vereinbarung neuer Informationen mit den (evaluativen) Strukturen aus dem *Common Ground*.

In den beratenden und bilanzierend-appellierenden Phasen profilieren sie sich dagegen mehr als konkretisierende und Adressaten-nahe Erweiterungen zur Identifizierung mit dem 2KK, der argumentativen Alliiierung und der Gemeinsamkeit der evaluativen Standards. Die Reperspektivierungen aus dem Blickwinkel des Faches erscheinen nur bei der thematischen Umorientierung und Revision der in der *Quaestio* projizierten Annahmen (s. B. 22).

Außerdem haben diese Pn eine wichtige *Image-Promoting*-Funktionalität sowie für die interaktive Nähe-Distanz- und Regelung der interaktiven Obligationen und sozialen Rollen: als Reperspektivierungsmittel, mit denen sich der Interviewte als Fach- und interaktive

Autorität präsentiert oder dem Adressaten annähert und die interaktive Rolle wechselt, werden Pn zur Revision der in der *Quaestio* aufgestellten interaktiven Erwartungen genutzt oder durch eine skeptisch-kritische Einstellung seine Interaktive Position infrage gestellt oder aber eine pauschalisierende, subjektiv-evaluative, kritische Perspektive „aufgedrängt“ oder unterstellt wurde, gegen die sich der Interviewte anhand der parenthetischen Reperspektivierung interaktiv repositioniert und seine fachlich-autoritäre Rolle wahrt sowie die interaktive Nähe-Distanz-Modalität und ihre zulässige Modulationen regelt.

Exkludierende Parenthesen

Es handelt sich in dieser Gruppe um Parenthesen, die die Transferierbarkeit bzw. die „Kommunizierbarkeit“ zwischen diskursinternen und -externen Domänen, *Frames* und ihrer evaluativ-argumentativen Struktur explizit blockieren und somit die durch die Inferenz- und Analogieprozesse ausgelösten Inkonsistenzen abbauen, bzw. die konstruktionsbildenden Prozesse auf der Makroebene durch die Operation der Exklusion kontrollieren. Sie inhibieren unerwünschte Inferenzen, *Frame*-Konflikte, Aufdeckung argumentativer Inkonsistenzen und dienen somit als Schutz vor den interaktiven Sanktionierungen und Korrekturen, vgl.

- 28.** das heißt. man muss sich Also: (.) persönlich °h (--) IRGENDWIE daVON überZEUGt sein; dass es Etwas (.) !GU!tes ist. was man tut. und die WENIGsten MENschN.; **WIEder von pathoLOGischen AUSnahmen AUSgesehn.** °h (-) !DEN!kn; dass es Etwas SCHLEchtes is; °h (-) SONdern !RECHT!fertign es vOr sich SELbe:r (.) Und (.) vOr ANDere:n. (-) dass es Um EIne: s HöHERen zIEL WILLens geschIEht. (EA.122-124)
- 29.** M:(-) nAch dIESn informationEN wäre **dieser ANgriff** (.) auch so eine Art: saboTAgeakt (.) geWESn.
- I:(--) RIChtig. und (-) ich GLAUbe man brAUcht;(--) gAr nIcht beSONders vIEL kreaTIVE phantaSIE; (--) um sich VORzustelln; (-) **wEnn wIr mAl die: IRAnischn nukleARanlagen beiSEItE LAsSn.** (--) um sich VORzustellen; =was (.) passIERn WÜRde; (--) wEnn ETwa: ein: (-) gedACHter GEgner (--) es sich zum zIEL SETzn WÜRde;; (--) dIE: elektrIZITÄTsverSO:Rgu:ng (--) von BALLungsgebietn in WESTeuropa;(--) Oder Ich habs vorHIN schOn erWÄHnt.(-)die FLUGsicherungs sysTEme Oder ÄHNliche Infra strukTUR releVANtn (-) elekTRONischn (--)äh STEUerungs sysTEme (--) äh LAHM zu legn. (SK.43-58)

Sie kommen entweder bei der Einführung der Schlüsselargumente vor oder unmittelbar vor der Generalisierung und pointierten Schlussfolgerung (als argumentativ wichtige Bearbeitung von Einschränkungen und Ausnahmen), bei der Äußerung des Appells und der Evaluation sowie in den Sequenzen, die den 2KK-Adressaten direkt ansprechen oder ihn in Kontexten

mit mehr kritischen Potenzialen einbetten (s. B. 28). Sie fungieren dann als Relevanz-/Fokus-Indikatoren und dienen zur Optimierung der Generalisierung, einer unerwünschten Adressierung oder Inhibierung der perlokutiven Effekte, bzw. verstärken die argumentative Qualität, die thematisch-argumentative Konsistenz und die interaktive Akzeptabilität der Schlussfolgerung durch die Inhibierung unerwünschter Analogien auf der Diskurs-internen oder -externen Ebene.

Darüber hinaus erscheinen sie im Kontext der thematischen Umorientierung oder als Ausweichmanöver tragende Mittel (s. B. 30) bei der *Turn*-Übernahme. Eine frequente Verwendung ist im Kontext des impliziten Widersprechens, bei der gesichtswahrenden Arbeit an der Änderung der Strukturen aus dem *Common Ground* sowie bei der Verarbeitung unerwünschter Obligationen, wo die Dissenselemente auf die Ebene des Wissensabgleichs verschoben und weiter bearbeitet werden. Oft fungieren diese Pn als Aufmacher zusätzlicher Handlungsmuster, in denen gegenargumentiert wird oder narrative, deskriptive und explikative Muster zu argumenativen Zwecken instrumentalisiert werden. Im *Turn*-Übernahmebereich indizieren sie den Ausstieg aus dem projizierten Handlungsmuster und ermöglichen als Korrektur der Inferenz durch Generalisierung, Reperspektivierung und Domäneverschiebung wichtige interaktive Repositionierungen, thematische Verschiebungen und *Reframings* sowie Befreiungen von der interaktiven Obligation, vgl.

30. M: wAs KÖNnen wir daRAUS LERnen; wEIL zuNÄchst mal macht uns das eher nUr Angst. die MAYa sind UNtergegangen. die WIKinger sind UNtergegangen.

I: °h (--) Also: sie habn RECHT. ABe:r es ist natÜRlich (-) wEnn sie das TIEFergehend analySIern. und nIcht unter dem asPEKT (.) der Angst. °h (---) natÜRlich durchAUS HILFreich zu SEHn. wie diese geSELLschaften in ihrer EIgenen PFADabhängigkeit; s sO nEnnt man das. (-) STEckn geBLIEben sind. (.) also die hAben im grUnde geNOMmen. SELber den GRUNDstein für ihren UNtergang geLEgt; °h (--) zum BEIspiel (-) die beKANnten OSTERinsulaner. Die es nIcht geSCHAFft HABen; °h (-) Ihre HOLZnutzung auf ein MAß RUNterzuschrauben. Bei dem nIcht IRgendWann der LETzte bAUm gefÄLLt wurde. aber die hAben es WIRklich bis zum LETzten bAUm (.) geTRIEBen. der gefÄLLt wurde. °h (--) Und sind (.) als geSELLschaft daRan zu grUnde gegangen. °h (--) und ich DENke, (.) dAs ist natÜRlich eine relatIV (.) baNAle lEHre. Die man daRAUS zIEhen kAnn. °h (--) Aber vIEle sZeNarien der ZUKunft (-) LASSen sich gAr nIcht realISTisch (-) NACHvollziehen. LASSen sich gAr nicht SINNVoll beSCHREIben; °h (-) Ohne das jA LETztlich soziAlwissen schaftlich fundIERte (-) reperTOIRE der hisTORiker und der hisTORischen erFAHRung. (UZ.112-129)

Inkludierende Parenthesen

Diese Pn haben (im Gegensatz zu den vorher thematisierten *Frame*-ausbauenden und exkuldierenden Pn) Funktionen der Intensivierung der Inklusion und Kommunizierbarkeit zwischen unterschiedlichen Domänen und *Frames* innerhalb des Diskurses, zum thematischen *Clustering*, zur diskursinternen Komprimierung, Subsumierung und Hierarchisierung und somit zur Intensivierung der Konsistenz und Hervorhebung der erfüllten interaktiven Obligationen. Sie erweisen sich als wichtige Mittel der proaktiven oder retroaktiven (Re-)Strukturierung des Diskurses. Neben einer reinen Inklusion auf der Ebene der thematischen Struktur des Diskurses – wie im Beispiel 31 (wo die parenthetische Proposition an das vorher kritisch oder ausführlich Diskutierte anknüpft) – lassen sich Inklusionen auf der konzeptuellen Ebene der voraktivierten *Frames* ohne thematische Relevanz unterscheiden, wie im Beispiel 32, sowie jene, die gleichzeitig auf der diskursthematischen Ebene und allgemein konzeptuell inkludierend operieren – wie im Beispiel 33, vgl.

- 31.** (-) jA. (-) wahrSCHEINlich FALSCHes NAvi ((lachen)) FALSches NAvi proGRAMM EINGestellt. Also erFOLG ist so nE laWI:ne;; es KOMmt auf den ERsten SCHNEEball An. (-) ist nicht vOn mIr; ist vOn KLInt EASTwood; fInd ich Aber gAnz schön. °h (-) !WENN! mAn EBen SIEHT; (-) ich (-) !LAS!se nIcht ETwas;; DAS ist dieses LÖSungssorientierte, °h (-) SONdern ich HA:be ein erFOLG; (.) und HALle mich vOn erFOLG zu erFOLG. (--)!DANN! ist natÜrlich JEDer SCHRITTteil (-) schon ein KLEINer erFO:LG; °h (-) und dieser erFOLG, dAs gehört AUCh mit zu dem proGRAMM; (.) mUss (.) IMmer WIEder gefEiert WERdn. (TW.87-93)
- 32.** ich GLAUbe; °h (-) da gIbt es drei DINGe oder drEI funktIonen die es für uns MENschen erfÜLLT; das ist zum EINen, und das ist das wAs bei den prominenten der fall sein wIrd; die !TEIL!habe die TEILhabe am LEBen der ANderen; (-) °h der ZWEIte asPEKT is; (.) ich beKOMme über klAtsch oder trAtsch information; und der DRITte: der ist vielleIcht einer: (-) °h der hEUte nIcht mEhr gAnz so beDEUTend is; aber in MANchen beREICHen beRUF ARbeit: oder auch in der poliTIK AUCh nOch; °h (-) das ist ne subTILE fOrm der MACHT AUSübung. KT.40-57)
- 33.** M:(.) wAs BRIngt mIr dAs,
I: °h (--). Also Ich SELbe:r: h° HAbE NIchT vO:r; dAs an mir MACHn zu LASSn. das WÜrde EINem: !MÖ:G!licherwEise und das sind die: (-) POsitiv arguMENTe daFÜR. °h (--). informationen BRIngen. die: °h (-) zum BEIspie:l: im: FALLE ei:ner PSYchischen erKRANKu:ng. HINweise darAUf GEBn; WELche ANti depresSI:va am BESTn WIRKn WÜRdn. °h (--). Also (.) geWISse: geSUNDheitliche VORbeu:ge: (-) oder PLAnungsaspekte will ich dA gAr nIcht verNEInen; (MG.70-74)

Sie kommen frequent bei Umfokussierungsaktivitäten, der Revision der Erwartungen und als Begründung der Verletzung der interaktiven Obligationen vor sowie im Anschluss an digressive Sequenzen, was ihre organisatorische, komprimierend-subsumierende und Relevanz im Management der interaktiven Obligationen zeigt. Ihre Anteile intensivieren sich in den bilanzierenden und beratend-appellierenden Phasen – bedingt durch die Anforderungen dieser Gesprächsphase zur Explizierung der Plausibilität bei der Schlussfolgerung und Generalisierung, der Evaluation oder Äußerung des Appells. Pn positionieren sich meist an den argumentativen Schlüsselstellen zur Pointierung oder bei der Korrektur einer falschen *Common-Ground*-Annahme oder der darauf aufgebauten Obligation des vorherigen *Turns*. So wird im folgenden Beispiel (34) mit der P an einige vorher thematisierten Aspekte angeknüpft und dies zur argumentativen Verstärkung bei der Korrektur einer geäußerten Vermutung bzw. zur Revision einer *Common-Ground*-Annahme genutzt, vgl.

34. M: jetzt sind sie SPRACHwissenschaftler. wAs würden sie dEnn SAGn; °h (-) WAS beEINflusst die dEUtsche sprAche denn am MEISTen. Ist es die DUDenredaktiON die diese REgeln (.) VORgibt? °h (-) sind es SPRACHwissenschaftler? sinds die ME:,dien? Es ist vielleiChT AUch die JugendsprAche; über die wir vorhin schon gesproChen haben.

I:Also ich glaUBE den DUDen dArf man inSofern nicht !ÜBER!schätzen; °h (--) und auch die SPRACHwissenschaft um gOttes WILlen nIcht; (.) dEnn °h (-) dEr DUDen ist zum BEIspiel nur für den WORTschatz ZUständig. Wenn er auch ne gramMATik herAUSgibt; (.) ist das KEINE !NORM! grammatik. (-) das muss man AUSdrücklich noch mal daZU sagen; °h (-) der DUDen (.) ist EIgentlich NUR für die RECHTSchrEIBung ZUständig. °h (-) beZIEHungsweise auf diesem FELd !TÄ!tig. °h (-) der DUDen (.) ist EIgentlich NUR für die RECHTSchrEIBung ZUständig. °h (-) beZIEHungsweise auf diesem FELd !TÄ!tig. °h (-) ALso (.)ä die WISSenschaftlichen beTRAChtungn; (-) das gilt für die DUDenredaktiON, für die SPRACHwissenschaft INsgeSAmt; (-) Ist (.) Am (-) EINfluss: auf die SPRACHE WENig beTEILigt. °h (-) Es ist im WEsentlichen tatsächlich der ALLtägliche SPRACHgebrauch; der °h (--) SEIT (-) DEM Es Eben (.) AUdiovisuELLE MEDIen gibt; von den !MED!ien äh Sehr stark beEINflusst wird. °h (--) und die Jugend sprache ist (.) ein TEIL daVON. woBEI die Jugendsprache ja Auch wieder aus den !MED!ien (-) ihre: äh elemENTe beZIEHen kAnn. Also (-) WERBEsprüche und so WEIter. (SN.111-123)

Ihre steigende Präsenz in den abschließenden Gesprächsphasen ist außerdem durch die aktuellen Sedimentierungsverfahren und -dynamik bedingt: durch die Spiegelung der organisatorischen Strategien des Moderators, das immer stärkere Metabewusstsein zur Aufrechterhaltung der argumentativen Plausibilität und Notwendigkeit der Aktualisierung und

Alignierung des GWMs bei interaktiv markierten Sprechhandlungen und mit Konsequenzen für den 2KK-Adressaten.

B. Funktionen in den problemfokussierenden Phasen

Dargestellt werden im Folgenden jene parenthetischen Profile, die sich für diese Gesprächsphasen als funktional besonders prominent gezeigt haben, nämlich (1) die in der Funktion der Optimierung der epistemischen, (2) illokutiven und argumentativen Struktur und Progression sowie (3) in den metakommunikativen Funktionen.

(1) Operatoren der Epistemizität

In diesem funktionalen *Cluster* lassen sich folgende prominente Gruppen unterscheiden:

Verstärker der Epistemizität durch die Indizierung des Common-Ground-Status

Im Sinne „der die Glückensbedingungen bestimmenden Dimension der Sachadäquanz“ (Antos [1982], zit. nach Pittner [1999: 329f.]) handelt es sich dabei um meist proaktiv operierende Pn, die durch faktische Untermauerung die Epistemizitätsdimensionen verstärken und zugleich als Relevanz- und Fokusmarker dienen. Das sind einerseits semantisch entleerte Konstrukte als einfache Indikatoren der Epistemizität, die als Neutralitäts- und Appelle der Allgemeinheit, Objektivität und Distanz fungieren, andererseits handelt es sich um thematisch erweiternde Epistemizitätsverstärker, anhand der Berufung auf Tatsachen, geteiltes Wissen, wissenschaftliche Diskurse oder Fachautoritäten, reale oder für den Adressaten als wichtig adressierte Konsequenzen, oder durch Berufung auf Traditionen, gesellschaftliche Normen, Regeln und durch das Evozieren geteilter evaluativer Standards. Darüber hinaus fungieren sie als Mittel zur Schaffung der Gemeinsamkeit in der Generalisierung und zur Involvierung des Interaktanten in den Argumentationsgang. Ihre prominenten Positionen sind unmittelbar vor der Ableitung der Schlussfolgerung oder bei der Einführung neuer, dem *Common Ground* widersprechender Topiks, genauso bei der Verletzung von interaktiven Obligationen. Sie erfüllen wichtige Funktionen in der Nivellierung der Wissens- und evaluativen Dissonanzen, für die Sicherung des *Common Grounds* und die Perspektivenvereinheitlichung, vgl.

35. I: (---) Also In:: (.) DIEsn diLEMmata situation:: wie man exprimentTELL
sEhr gUt (.) unterSUcht. Hat es EIne: naTÜRliche (.) reaktiON vOn: °h
(-) MENschn zu SAGn; (-) Also dA kAnn ich WEder das EIne noCh das
ANdere WÄhln. Also <<acc> wenn man es> theoREtisch (.) frAgt.
(EA.147-150)

36. geNAU, ((lachen)) und ähm JA generELL gibt es JA eine institutiON; das ist NÄMlich JUGendschutznet; wo mAn ILlegale: und JUGendgefährdende INhalte MELdn kAnn; und die WERden dAnn TÄTig. und in DIEsem fall wAr dAs AUch so:, (-) und ähm (-) dAs ähm EBen MITTlerweile DIEses dieses ANgebot indiziERT WURde. die probleMA:tik beSTEht ALLerDINGs DARin; =Also ich hab mIch HEUTE nOch mA:l (.)°h äh in dAs imPRESSum der SEite EINGelesen; dass die SEite zur zEIT in !RI:!ga Also in LETTland gemELdet is. (--))und DADurch wIrd dAs Eben sEhr sEhr SCHWIE:rig für ähm DEUTsche institutiON; ((lauter als sonst))die sIch EBn in dEm JUGendschutzbereich engaGIern; ähm dieses ANgebot aus dEm INternet RAUSzubekomn. (CM.88-92)
37. (--)) ich bIn jEtzt (.) !HUN!dertprozentig SICHer; °h (-) dass (.) das THE:ma: (--)) FÜR DIE SICHerheitspolitik eine (.) HOhe (--)) und eine (-) soGAR brISante aktualiTÄT hat. (---)) NICHt NUR (--)) WEgen der FRAge; (-) WIE kAnn Ich mIch:. (-) ich_mich als STAat. (-) ich mich als unterNEHMung. ich mich als privAT perSON. (--)) GEgen (-) das !EIN!dringen (--)) in meine SPHÄ:re: (--)) und (-)und so WEIter SCHÜTzn. (--))SONdern wIE wir jEtzt JÜNgst (-) AUch (.) äh (-) LEsn KONntn; (-) CYber (-) kAnn(-) und wIrd vermUTlich: (--)) ein pÖtenziELles (-) NEUes FELd sEIn. (-) AUch (.) für den (.) !AN!griff. (--)) WIE kAnn Ich (-) mit MÖGlichst gerINGn kOstn. (--)) einem GEgner (-) MÖGlichst (.) vIEL (.) SCHAdn (-) ZUFügn. (SK.5-12)

Neben ihrer Position vor der Revidierung von *Common-Ground*-Annahmen oder in der *Grounding*-Phase der Gegenargumentation kommen sie frequent bei der *Turn*-Übernahme beim Ausweichen – als Träger thematischer Umorientierung und illokutiver Verschiebung. In den abschließenden argumentativen Phasen kommen sie dagegen meist als semantisch entleerte, Konsens evozierende, einfach indierende Epistemizitätsindikatoren vor, zur Hervorhebung der Plausibilität und argumentativen Konsistenz, vgl.

38. (1.1) Also mIt HEILen Ist ja ALles so ein BISSchen schWIErig. (.) ABe:r (.) den: LEBens ZUstand. die LEBens qualiTÄT. und LEBens zuFRIEdenheit. (.) DEUTlich verBESSern. (-) dAs Is (.) mIt einer huMO:R therAPIE; also PRAKtisch einer systeMatisch therAPEUTisch geLEIteten GRUPpenform. (-) MÖGlich. (--)) wIr hAben DAS: vor KURzm °h (-) bEI DEpressivn ÄLteren ME:Nschn; WIRKlich kAnn mAn SAGn. auch NACH geWIEsn. (-) mIt einer kontROLLgruppe; (HG.72-75)

In den Moderatorenbeiträgen kommen sie darüber hinaus besonders frequent zur Legitimierung neuer Obligationen (s. B. 39) und Profilierung des Interviewten in einer bestimmten Rolle, sodass ihre projektive Kraft für die illokutive und argumentative Dynamik im folgenden *Turn* entscheidend ist, vgl.

39. M:(.) mir es klingt relativ ent!SPAN!nt; wenn:: sie so auf die einflüsse der Jugendsprache schauen. (-) gibt es denn auch einflüsse: in der deutschen sprache, die sie vielleicht für gar nicht so !TOLL! halten; **ImmerHIN kÜren sie jA das UNwort des JAHres.**

I: (1) Also (.) ich habe es bis: !JA!nuar gekürt; ich habe inzwischen gott sei dank eine sehr gute nachfolgerin; bin also von dieser last frei; beobachte das natürlich ↑WEITer; (--) sicher. es: gibt wörter. aber die (.) habn mit der sprachstrukTUR eigentlIch nichts zu tun; (SN-59-65)

Als implizite Projektion – auf die die Interviewten wegen ihrer besonderen interaktiven Kraft in der Regel zuerst eingehen, um sich durch die Revision der unterstellten *Common-Ground*-Annahmen von den interaktiven Obligationen zu befreien, um diese zu revidieren oder um sie zu bestätigen (vgl. das vorherige Beispiel) – erweisen sie sich nicht nur als projizierende, sondern oft als die Diskursprogression tragende Einheiten oder wichtige Anknüpfungspunkte für die Ausweichmanöver des Interviewten. Eingesetzt in den impliziten *Quaestios* fungieren sie als konversationelle Begründung bei der Aufstellung einer von dem *Default* „abweichenden“ Obligation und als Träger der den *Frame*-Konflikt generierenden Aktivität bzw. als *Trigger* zur Bearbeitung der Inkonsistenz zwischen dem Präsupponierten und den neuen Informationen.

Autoritätsbezüge und andere Indikatoren der Bezugnahme zur Autorisierung und konversationellen Legitimierung

Mit diesen Pn wird auf Autoritäten mit einem hohen Prestige oder Ruf als *Setter/Evokator* evaluativer, gesellschaftlicher Werte oder Identifikationspotenziale für das *Recipient Design* Bezug genommen, die Verantwortung geteilt und wichtige persuasive Effekte gesichert. Die Auswahl der „Autoritäten/Bezugsgrößen“ für die Lizenzierung und Autorisierung der schlussfolgernd beratenden, evaluativen Sprechhandlungen oder bei der Revision und Relativierung bestimmter Annahmen fungiert als evaluativer und Relevanzsignal und durch implizit mitaktivierte Werte sichert Identität mit dem anvisierten Rezipienten, vgl.

40. (--) die veröffentlichung ist heute vormittag in: äh berlin; aber insgesamt ist des wohl (-) °h **äh insbesondere was auch der: o:e:ce:de: koordinAtoR SCHLEIcher: ähm geSAGT hat;** doch für bay für deutschland ein sehr positives (-) °h moment; insgesamt scheint sich: °h (-) wenn sich des so bestätigt: deutschland doch in allen fällen dann bewegt zu habn; (SBW.15-18)

41. (---) nUn: es gibt: (.) verSCHIEdne verFAHRN; die mAn hier ANstrengeN kAnN. (-) dAs EIne is **und das ist inSofern AUch: (.) sEhr (.) GUT:;** dass: äh diese THEMen jEtzt in der Öffentlichkeit diskuTIERT WERdn, °h (-) dass ein: ä (.) klima erZEUGt wIrd; das gAnz KLAR mACht; (.) dass Also: (-) plaGIate oder das:: h SCHREIBen LASen oder das ABSchreiben von DOKtor ARbeiten; Eben keine kavaLIERSdelikte sind; (-) SONdern: (-) dass es (.) ERStens mAal natÜrlich zum TITL entzUG führt; **wAs jA AUch dOch (.) ein HOHer °h (-) geSELLschaftlicher SCHAden ist.**(-- dAss Aber darüber hinAUS **und das ist dAnn dAs ZWEIte;** ((lauter als bisher)) **wAs: der (grAd hÖchsulverbAnd) sEIt langem FOrdert** STRAFrechtliche konseQUENZen MÖ:Glich ge!MACHT! WERdn; dEnn man mUss EINES gAnz klAr WISSn; °h (-) soLANge: (.) keine EIdesstattliche erKLÄRung ABgegeben wIrd. (-) DASS diese DOKtor ARbei:t: (-) SELbständig Angefertigt (.) WURde, °h (-) und Eben Unter berÜCKsichtigung der WISSenschaftlichn: regulARien; (PD.13-23)
42. jA. (-) geNAUso ist dAs. (---) Also (--) für !Mich! JEdenfalls. (.) ist das FERNsehen: ein (.) ZER STREUendes MEduM. (---) und die leKTÜre ein (.) konzentRIerendes MEduM. (1.2) wenn ich den !FERN!seher (---) EI:Nschalte:.. (---) dAnn schALte ich ihn EIN; **so hAt hAns MAGnus ENzensberger EINmal gesAgt.** (-) UM: ABzuschaltN:.. (--) Also Er zerSTREUT mich. (---) und wenn ich !DANN! zerSTREUT bin. (---) und ein BUch in die hAnd (.) NEHme; kAnN ich mIch VIEL BESSer konzentRIern als vorHER. (SBW.72-78)

Sehr häufig sind sie bei appellierenden Adressierungen zu belegen sowie häufig funktional *geclustert* mit evaluativen Parenthesen. Erwähnenswert wären ihre *Image-Promoter*- und *Agens*-Kaschierfunktionen, denn bei der gleichzeitigen Verantwortungsübertragung und Inszenierung der Faktizität kaschieren solche Pn den *Agens*, zumal statt expliziter Angaben des verantwortlichen *Agens* oft lokale Angaben eingesetzt werden, wo eine kontext-regierte und pragmatische Inferenz des *Agens* aus dem Handlungsfeld heraus notwendig wird und somit durch inszenierte Aktivitätsdimension und Quasi-Agentivierung und Verantwortlichkeit kritische Potenziale entspannt werden, vgl.

43. °h (-) aber mit dieser idEE kAnN sich auch (.) markus SÖDer der geSUNDheitsminister der BAYerische nIcht DURCHsetzen-das WÜRde **so heißt es hier in berLIN** die BÜRger: überFORDERN.=die Haben da ANGST wenn man vielleicht mit so_ner großen WUCHT kommt; ↑JETZT hat man so_nen kompromISS gefUNDen; und man sAgt sich- okey: °h (-) man will die BÜRger eben mal be!FRAGN!- (OS.33-37)

In den Moderatorenbeiträgen erfüllen diese Pn eher eine *Image-Promoter*-Funktion und zur Dynamisierung der interaktiven Muster: Das Zitieren der expressiven, sensationalistischen, den Adressaten ansprechenden Meinungen oder der durch das Relevanzprisma des Adressaten

filtrierten Einstellungen und Formulierungen des Interviewten im Dienste seiner *Face*-Aufwertung und Sicherung der projektiven Kraft beim Aufstellen einer Obligation wird meist in den illokutiven Schaltstellen des Interviews eingesetzt, an denen es zur Änderung der interaktiven Dynamik und der Handlungsmuster kommt und durch die ästhetisch reizende An- und Entspannung durch die Stimmenambiguierung anhand der Pn für viele rezeptiv motivierende Effekte sorgt, vgl.

44. M: (-) wie zum beispiel dass sie: einer der wenigen äh VÄTer: der jetzt in zeit sind; °h (-) die !KEINE! elternTEILzeit genutzt habn;; weil SIE **wie sie dAs so schön NENnen:;** (.) das äh unerSETZlichkeits synDROM darunter LEIDen; (GL.67-69)

Pn als Vagheitsindikatoren

Diese semantisch entleerte, zu pragmatischen Phraseologismen sedimentierte Pn dienen zur Indizierung und Milderung der Unsicherheit und Ungewissheit des Sprechers in Bezug auf die Gültigkeit sowie den Grad der Präzision und des Wahrheitswerts einer Proposition, im Gegensatz zu vorher thematisierten Indikatoren der Vagheit, die nur auf der metasprachlichen Ebene operieren. Sie kommen sehr frequent in den Moderatorenbeiträgen als Mittel der Annäherung an den 2KK-Adressaten durch die Voraktivierung des Präsupponierten und bei der Eröffnung neuer thematischer Zyklen und projizieren explikative und argumentative Muster, die diese inszenierte Vagheit epistemisch und argumentativ abbauen sollten. Im Rahmen der *Shaping*-Verfahren des Moderators werden durch die inszenierte Unwissenheit, die Externalisierung der Er- und Verarbeitungprozesse und Simulation der Inferenzprozesse bestimmte interaktive Erwartungen aufgebaut, meist zu einer argumentativen Verarbeitung einer aufgedeckten Quasi-Inkonsistenz. Sie wirken dann projektiv, indem sie eine vertiefend explikative, (gegen-)argumentative, Relativierung abbauende und präsuppositive Strukturen reparierende oder evaluative Sequenzen implizit *triggern*, vgl.

45. jEtzt Haben wirs grAd von BEIspieln geHAbt; mIt de:n:: JEder natÜRlich (.) **Ich sAg mal** Eher neuTRAL UMgehn kAnn. jEtzt gibts Aber SicheRlich AUch (.) WÖrte:r **<<acc> und dA sind wir mAl WIEder bei der > beDEUTungs verSCHIEBu:ng.** (-) dA verÄndert sich n_wort vielleIcht in RICHTu:ng; (-) wO JEmand dEr die FRÜhere beDEUTung KANnte; vielleIcht SCHWIErigkeiten hAt. NEHmen wir mAl das wort (.) gEIL. KENnt JEde:r, (-) °h das beNUTzn:: GRAdE JÜNgere MENschn HEute seHr SELBST verSTÄ:NDli:ch. Die ÄLteren HABn Ehe:r !SCHWIE!rigkeitn damIt. wieSO Ist dAs so:.
(DSE:71-76)

Außerdem erweisen sie sich als „Weichmacher“ bei negativen Konnotationen. Nicht zu vernachlässigen wäre ihre Funktion zur Generierung eines „*in-group-membership*-Gefühls“, denn die inszenierte Vagheit präsupponiert einen stabilen *Common-Ground* und suggeriert die Geteiltheit der Perspektive und der evaluativen Haltung. Eine prominente Positionierung der Vagheit-indizierenden Parenthesen ist bei den Topiks mit hohem Identifikationspotenzial für den 2KK-Adressaten belegt sowie mit Potenzialen zur Profilierung des 2KK-Adressaten als *Experiencer*, was ihre euphemistische und interaktive Funktion für die Milderung negativer Auswirkungen auf die interaktive Rolle bestätigt, vgl.

46. wEnn mAn sich jEtzt an die EIgENE JUgend zuRÜCK erINnert; da da gIbts naTÜrlich schOn so STREIche; u:n:d da gabs mAl JEmAndn; dEr °h (--) **SAGn wIr mAl** das zIEl von beSCHIMPfung wAr; eine ZEITlang und dann WIEder nich MEHR, °h wo hÖrt dEnn dEr: JUgendliche: STREICH auf? °h (-) und wo fÄngt WIRKlich die SAche An (---) zu_nem STRAFtatbestand zu WERdn? kAnn_mAn_dAs so SAGn? (CM.27-29)

2) Funktionen für die Optimierung der illokutiven und argumentativen Struktur

Pn als *Implikaturkiller* und in der Funktion als *illokutive und argumentative Optimierer*

Als *Implikaturkiller* kommen Pn meist bei der Evaluation, kritischen, (fremd-)korrektiven und widersprechenden Aussagen und erfüllen die inhibitorische Funktion bei der Generierung illokutiver Inferenzen oder pragmatisch geleiteter Elaborationen, die unerwünschte perlokutive Effekte im 2KK und für das *Image* des Sprechers haben könnten, vgl.

47. (-) bei !Uns! BEIspielsweise. (-) LIEgt die FE:der FÜHRung INnerhalb der BUNDesregierung beim bUNdes !IN!nenminister.wir beDACHten das THEma: **Also:(--) und ich will dAs gAr nIcht kritiSIERN.** (-) als ein in (.) Erster LInie (.) sozuSAGn dem beREIch der HOMEland seCUrity (-) ZUzuordnenden (-) beREICH. (--) dAs wIrft dAnn (-) in der TAT AUch die FRAge AUf; (--) WER KÜMmert sich dEnn bei uns um die FRA:ge:; (-) Ob mAn diese MITtl (-) AUch !OF!fensiv NUTzn (-) KÖNnte. (SK.79-82)

Viel mehr verbreitet sind Pn in Radiointerviews allerdings in der Funktion der Milderung und Verstärkung der illokutiven und argumentativen Qualitäten: Sie optimieren die Pointe, entweder durch Einschränkung der Gültigkeit oder als Subjektivitäts-*Hedges* (s. B. 48) oder als Epistemizitätsverstärker anhand von Allgemeinheitsappellen oder Inszenierung einer skeptischen Einstellung (s. B. 49), vgl.

48. (-) DAzu BRAUcht mAAn Erst mAAl nOch emPIrische unterSUchunGn. Also (-) in der RE:gl die GROßn technoLOGischen UMSchwü:nge: (-) Im: !ZWAN!zigsten jahrHUNdert GEHn so in DREIßig bIs VIERzig JAHresrhYthmen. °h (-) Aber: es gibt (.) EIgentlich PRAKtisch keine emPIrischen STUdien; °h (-) die MI:R zuMINdest beKANnt sind. Zu den konKREtn UMstellungen der enerGIE regime. Das ist_n !FOR!schungsdesir deRAT An dEm mAAn zum BEispiel GEgenwärtig DRINGend A:Rbeitn mUss. °h (---) natÜRlich sInd szenARIen keine vorHERsagn. SONdern (-) sie_sind die alternaTive (.) zu vorHERsagn. (UZ. 132-136)
49. (-) wir hAbn vOr WEnign TAGn in der NEWyork Times (-) äh LEsn KÖNn. und: (-) so wie ich dAs verSTANDn HAbE. WAREn dAs (-) KEIneswegs nUr rEIn spekulaTive berICHte. °h (--) dAss (.) der so geNANnte (-) !STUX!net (-) WUrm (-) dURch eine: (-) israELisch ameriKANische kooperatiON; und auf (-) WELcher EBne AUch (.) IMme:r; (.) dURch WELche institutiON AUch IMme:r (-) entWicklt, (-) Und WIE AUch (.) IMme:r (--) in die IRAnischen nukleARanlagen (-) äh EINgebracht WORDn Ist. (-) dAs: (-) erSCHEINT mIr- (-) wEnn dAs: (.) tatsÄCHlich FAKtisch sO sIch ABgespielt hAt. °h (--) EIN: (-) geRAdezu ein: ein moDELLhaftes BEispiel zu sEIn. (-) WIE: (--) SOLche moDERnen meTHodn (-) beNÜTzt WERdn KÖNnen; Ohne dAss EIne EINzige BOMbe fÄllt. ohne dass ein EINziger (.) PANzer in MARSch gesEtzt wIrd. ohne (.) dass eine EINzige WAFfe ABgefeuert wIrd. (-) Aber mIt (-) en!ORM!n AUSwirkunGn. (-) auf (.) dEn (-) geDACHtn GEgner. (SK.43-51)

Außerdem lässt sich die Gruppe der Explikatoren der illokutiven und argumentativen Qualität der Äußerung auf der Diskursivenebene besonders frequent beobachten, und insbesondere in den Moderatorenbeiträgen, wo sie als subjektive *Hedges* wichtige metakommunikative Funktionen (u.a. für das illokutive Metabewusstsein, Glückensbedingungen) haben und illokutiv und argumentativ projektiv wirken, vgl.

50. (-) Ist dAs AUch dER grUnd dAFÜR. waRUM (-) so vIE:Le: ? (-) das ist JETzt viELLEiChT eine rEIn subjEktive beObachtung. °h (-) FRAUn die (.) gUt AUSsehe:nd sInd. (.) nEtt (.) sInd. symPA:thisch. °h (-) karriEre geMAcht HAbn. (---) al!LEIN! STEhend sInd? (HA.51-54)
51. DIEses KLASsische monoPOL zerFLIEßt, (--) Es ist (--) so unterSTELLE ich. (--) einem (-) entSPREchend viel GELD AUSgebenden unterNEHme:r, (-) MÖglicherweise geNAUso (-) MÖglich diese MITtl NUTzn; (--) WIE: einem KLEIne:n (.) Oder einem (-) GROßen STAAt. (SK.90-93)
52. (-) °h jETzt ist natÜRlich die FRA:ge:, Ob das WÜNsChenswert WÄre:; °h (-) dAss mAAn: KINdern in_nem sEhr FRÜhn STAdiu:m °h (-) FREMDsprachn (.) BEIbringt. (.) wEnn !ÜBER!haupt Aber dAs ist jETzt nur MEIne persÖNliche MEInung; °h (-) dAnn MÜSste_des IRgendWIE sO: SPIElerisch passIERn. Also nIcht mIt: lEhr diDAKtischen me!THO:!dn und=mit (-) °h voKAbeln LERNen und IRgendWIE: grammatIK LERNen; dAs wÄr VÖLLiger UNSinn. (DSE.160-165)

3) Pn als metakommunikative Operatoren

In der metakommunikativen Funktion wurden wenige Pn im vorliegenden Korpus beobachtet und weniger im Kontext der Thematisierung aktueller Interaktion(-sabläufe/Konstellationen), aber vielmehr in Bezug auf die Struktur des Präsupponierten, der Inferenz und der evaluativen und der Schlussfolgerungsstandards, meist als verdeckte metakommunikative Arbeit und primär mit dem Bezug zum 2KK. Motiviert sind explizite metakommunikative Schritte durch direkte Involvierung des Rezipienten in den Prozess des Argumentierens und zur Vereinheitlichung der evaluativen Perspektiven sowie durch Etablierung der interaktiven Muster der Nähe – zur Gesprächsdynamisierung. In erster Linie kommen metakommunikative Pn in den Sequenzen der Vorbereitung auf das Gegenargumentieren und die Korrektur der *Common-Ground*-Annahmen und Erwartungen aus dem vorherigen *Turn* (s. B. 53) vor oder zur Milderung der interaktiven Asymmetrien bei der Bearbeitung von Wissensdissonanzen (s. B. 54) sowie bei der Generalisierung und bei Appellen, vgl.

53. M:HERR doktor mück äh den VORnamen herbert fand ich schon immer besonders MÄNNLICH, äh (-) sie haben sich auch ein besonders interessantes BERUFSfeld AUSgesucht; und die I meils die sie meiner redakteurin geschrieben haben waren UNGLAUBLICH witzig und charmant. °h (-) wAr das jetzt überZEUgend äh kom (-) plimentIert? oder wÜrden sie mich eher als SCHLEImer beZEICHnen.
- I:um GOTtes WILlen? Also dAnn DÜRfte ich meinen beRUF auch nicht AUSüben. °h (-) das WIChtigste Am komplIMENT ist es mal dass es aus dem HERZEN KOMmt; (-) und in aller REGel **und das HABen sie ja HOFFfentlich auch geMERKT;** (-) äh WAREn diese komplIMENTE nicht an den HAAREN herBEIge zogen °h (-) SONdern TRAFen die SACHE. (K.12-16)
54. (.) ja. (.) das ist (.) WIEderum die: WOLke (.) äh von der wir zuERST (.) gesproCHen habn; wenn (.) die: sich: unseREM: (.) ERDmaGNETfeld (-) NÄhert (-) und WECHsel WIRkung mit dem !ERD!maGNETfeld mAcht; °h (--) DAnn- **das KENnen sie vielLEICHT noch von der SCHULE, wenn ein maGNET der sich verÄndert gibt es induktIONS SPANnungen;** °h (--) dann KÖNNen sich entLANG der strOm LEITung: aber auch entLANG von PIPElines (.) große SPANnungn BILden, (--) die KÖNNen dazu FÜHRn; (-) dass es ÜBERspAnnung gibt; üBERSchläge gibt; (--) dass: transforMAToren (.) DURchbrEnnen und solche geSCHICHten. (SO.56-61)

Metakommunikative Arbeit im 1KK ist sehr implizit und erfolgt anhand der im Vorgespräch „vereinbarten Kodierungen“, wobei prosodische Muster zentrale metakommunikativ regelnde und disambiguierende Funktionalität haben. Im Diskursverlauf werden die Muster der metakommunikativen Arbeit zugleich ausgehandelt und sedimentiert, sodass nicht nur der Interviewte die Strategien des Moderators spiegelt, sondern auch Moderatoren die

metakommunikativen Arbeitstechniken der Interviewten erkennen und in den folgenden Gesprächszyklen zur impliziten metakommunikativen Arbeit funktionalisieren.

C. Funktionen in den bilanzierenden, beratend-appellierenden Phasen

Im Folgenden werden die für diese Gesprächsphase besonders prominenten funktionalen Profile dargestellt, nämlich die Pn, (1) wichtig für die Ableitung der Pointe und Konsequenz und (2) die evaluative Struktur sowie die Pn als (3) metadiskursive Operatoren.

1) Pn als Verstärker der Konsequenz und Pointe

Als Verstärker der Konsequenz und der Finalitätssemantik haben diese Pn einen ausgeprägt appellierenden und adressierenden Charakter, im Sinne „der die Glückensbedingungen bestimmenden Relevanz-Dimension“ (Antos [1982], zit. nach Pittner [1999: 329f.]). Sie heben die Konsequenz als adressaten-relevanten Gewinn vor und involvieren den Adressaten in der Rolle des *Beneficiary/Experiencer/Agens* in den Argumentationsgang, oft unmittelbar vor der Schlussfolgerung. Sie positionieren sich sowohl unmittelbar bei der Einführung von neuen (s. B. 55) als auch bei schlussfolgernden Einheiten (s. B. 56, 57), und meist in den Sequenzen, die den *Common-Ground*-Annahmen oder *Quaestio*-Erwartungen widersprechen (s. B. 56), oder vor der Revision bestimmter interaktiver Erwartungen, bzw. bei interaktiven Korrekturen (s.B.57); sie dienen außerdem zur Regelung der Relevanzstandards und haben besondere (implizite) persuasive und appellative Effekte, vgl.

55. (-) im moMEnt Ist Es: MÖ:Glich:; °h (-) mit_nem sEhr GRO:ßen AUFWand. das (.) WÄren Aber: FÜNF STElli:ge: EUro Oder DOLLar beTRÄ:ge; °h (-) das geNO:M eines MENschn dURchzu sequenZIERn. wir WERdn Abe:r; und DAmit wIrd sich AUch UNSere geSELLschaft auseiNANder setzen MÜSsn; °h (-) IN: geSCHÄTzt fünf JAHRn: °h (-) dAs sO geNANnte TAUsend DOLLar geNOM HAbn; wo Also JEder MENsch (-) für EINen EINigermAßen °h (-) HANdhabbaren gEld beTRAG. °h (-) sEIne: komPLETte GE:Nsequenz ALLer EINzel inforMATIONen zuNÄCHST einMA:L °h (-) TEChnisch ABlesn kAnN. (MG.65-69)

56. M: (-) die: universiTÄT bayREUth ist NICHT daRAUF EINgegangen; dass der DOKtorvater Als auch der ZWEITkorREktor und die PRÜFungs komissiON °h (-) dOch zuNÄCHST !AUCH! OFFenbar nicht richtig HINGesehen hAbn; bei der PRÜFung der DOKtor ARbeit von hErrn zu GUTtenberg. (.) geNIESSen PRÜfer: sO eine Art immuniTÄ:T:?

I: (1) dAs WÜrd_ich nIcht sO SEHn, wENN sie keinen: (.) plagiATs ver!DACHT! hAbn.(-) dass es nIcht (.) SO EINfach ist; ein: plagiAT zu erKENN:, wie gesAgT auch DA: möchte ich mir jEtzt in den: in den EINzelFÄLlen keinen °h (-) URteil ANmaßen, Ob mAn dAs HÄTte äh lEicht erKENnen KÖNN:; °h (-) wir SIND; dAs mÜss man gANz klAr SEHen; °h (-) wir SIND vOr SOLchen FÄLlen nicht geFEIT. (-) dAs KANN AUch (.)

Jemandem passIERen; der: WIRKlich mit SORGfalt °h (-) diese:, (.) ARbeit (.) LIEst; °h (-) DENN sie MÜSsen jA schOn im grunde geNOMmn die AUSgangstexte KENnen; und wENN dAS **es war ja ein zenTRALER (.)** **pUnkt** wENN dAS hIER (-) °h GUTachten eines WISSenschaftlichen DIENstes sind; es ist nIcht UNbedingt geWÄHRleistet dass man die: jEtzt WIRKlich vielleIcht erKENnt. °h (-) Also das heißt das !KANN! (-) passIERen. °h (-) ja? (PD.44-56)

57. ja wieSO (.) VOLLIdiotin, kAnn ich nIcht NACHvollziehN;; ((lachen)) WEIL (.) die kASSIERerin wIrd MÖCHlicherweise **wenn sie sich WERTgeschätzt** **sIEht, und das ist jA dAS beSONdere am komplIMENT.** °h (-) wIrd sie vielleIcht FREUNDlicher NETter und BESSer beDIEn:.. (K.88-91)

2) Funktionen für die evaluative Struktur und Alignierung der evaluativen Standards

Pn als evaluative Mitigators und evaluative Verstärker

Diese Pn dienen zur Alignierung der evaluativen Haltung und Standards, einerseits als Allgemeinheits- und Appelle zur Suspension der Evaluation oder durch die Milderung evaluativer Elemente im Skopus, andererseits als evaluative Verstärker und Explikatoren der emotional-evaluativen Stellungnahme. Sie positionieren sich bei der Schlussfolgerung und in appellierenden, beratend-moralisierenden Sprechhandlungen, vgl.

58. (.) Also ich glAUB wir sind uns insgesAMT EINig; dAss (.) !LÖSCH!en (.) äh auf alle FÄLle den VORrang HABen MUSS. und dA: (.) bin ich mir mit doroTHEE BÄR °h (-) auch VOLLkommen EINig; weil dann ist dAS (ehe)(.) **Also (-) SCHULdigung wenn ich das (.) SO DEUTtlich sAg;** **dieser** **SCHWEINskram** auch ENdlich ((lachen)) (-) vOm nEtz wEg. es ist unSÄglich wAs hIER: äh TEILweise VORgeht. (SI.94-98)

59. es gAb () vOr kURzem eine STELLung NAhme der internATIOnALen ATOMenergIE beHÖrde; (--) DIE erSTAUNlicherWEise dem unterNEHmen: (-) JA: **ich wÜrd** **nicht sAgen ein: perSILschEIn** Aber JEdenFALLs **ein sEhr GUTE:s (-) äh** **(.) URtEIL** äh (.) dA ABgeGEBen hat. (--) äh wie dOrt UMgeGANgen WURde (--) mit der KRise, (V.59-61)

60. (---) nUn: es gibt: (.) verSCHIEDne verFAHRN; die mAn hier ANstrengen kAnn. °h (-) dAS EIne is **und das ist inSofern AUch: (.) sEhr (.) GUT:;** dass: äh diese THEMen jEtzt in der ÖFFentlichkeit diskuTIERT WERdn, °h (-) dass ein: ä (.) klima erZEUgt wIrd; das gANz KLAR mACht; (.) dass Also:(-) plaGIate oder das:: h SCHREIBen LASen oder das ABSchreiben von DOKtor ARbeiten; Eben keine kavalIERsdelikte sind; °h (-) SONdern: (-) dass es (.) ERStens mAl natÜrlich zum TITL entzUg fÜhrt; wAs jA AUch dOch (.) ein HOHer °h (-) geSELLschaftlicher SCHAden ist.(PD. 13-19)

Explikatoren der Subjektivität in der Evaluation (B. 58) inhibieren unerwünschte Inferenzen, Verletzungen der Höflichkeitsstandards und potenzielle Sanktionierungen, die gesichtsgefährdend oder negativ profilierend in Bezug auf bestimmte Adressaten-Gruppen wirken können; die Variationen in der Objektivität–Subjektivität und dem Grad der Explizitheit in der Evaluation haben wichtige Funktionen in der Aufrechterhaltung der interaktiven Nähe und Distanz, weswegen die interaktive Dynamik der evaluativen Handlungen besonders zu beachten wäre. Nach dem Prinzip der Reziprozität baut die Evaluation in den Beiträgen des Moderators einerseits die Erwartungen an den Interviewten auf, genauso subjektiv evaluativ zu handeln und andererseits als metakommunikative Warnung bewirkt die Intensivierung der interaktiven Distanz und Asymmetrie, bzw. sie wirken als zusätzliche *Quaestio*-Projektion, als Generator interaktiver Obligationen sowie als impliziter Appell zur Überprüfung und Revision der Standards der Generalisierbarkeit und motivieren mehr (gegen-)argumentative, epistemisch stärkende, explikative und evaluativ distanzierende Sprechhandlungen des Interviewten, vgl.

61. M: (-) wEiß mAn ETwas daÜber; °h (-) wEnn MENsChn in SOLche situatiONen geRATn; °h (--) ent!SCHEI!dn sie sich dAnn.(.) auf (.) JEden FALL,(.) Oder gibt es auch MENsChn. die eine entSCHEI:dung dAnn (-) verWEIgern. wAs ja !AU!ch FAlsch WÄre:, Aber (-) wIE LÄUft die entSCHEIdung.

I: (---) Also In: (.) diesen diLEMMata situatiONen. Wie man exprimentELL sEhr gÜt (.) unterSÜcht. Hat es EIne:, naTÜRliche (.) reaktiON vOn:, °h (-) MENsChen zu SAGen; (-) Also dA kAnn ich Weder das Eine noch das ANdere WÄhlen. (.) Also wenn man es theoREtisch (.) frAgt. °h (-) im PRAKtischen LEBen gEht das Eben nIch. wEIl EIne:, entSCHEIdung Etwas nIch zu tUn; (--) oder zu unterLASSen. °h (-) Eben AUch FOLgen hat. (EA. 145-150)

Das vorliegende Beispiel (63) veranschaulicht am besten die interaktive Relevanz einer evaluativen und als *Common Ground* inszenierten parenthetischen Nische in der *Quaestio* für den folgenden *Turn* (vgl. *wAs ja !AU!ch FAlsch WÄre:,*): Die Pn erweist sich als höchst projektiv und nicht nur als Ausgangsbasis auf der thematischen Ebene, sondern zentral projektiv auf der Ebene des Handlungsmusters und die illokutive Struktur, denn anstelle einer Exlikation wird verstärkt argumentiert, epistemisch untermauert, mehrfach reperspektiviert und gesichtswahrender und distanziert-objektiver evaluiert. Außerdem *triggert* die P den Austritt aus der Rolle, bewirkt aber die Intensivierung der interaktiven Distanz und Asymmetrie des Interviewten als Fachautorität. Die durch die parenthetische Stimme

aktivierten evaluativen Standards und *Common-Ground*-Annahmen werden argumentativ verarbeitet und repariert.

Pn als Evokatoren evaluativer Standards

Eingesetzt zur Vereinheitlichung evaluativer Perspektiven kommen Pn als Evokatoren geteilter evaluativer Standards als (Nebenbei-)Evaluationen mit einem hohen *Common-Ground*-Status und Potenzial für die Aktivierung der evaluativen Werte und Höflichkeitsstandards sowie zur Intensivierung der interaktiven Nähe und Inhibierung unerwünschter Auswirkungen der potenziell gesichtsbedrohlichen Themen für den 2KK-Rezipienten vor; besonders frequent sind diese Pn in bilanzierenden Sequenzen, aber auch in den *Grounding*-Phasen im Dienste der Vorbereitung der Revision bestimmter *Common Ground*-Annahmen. Das sind einerseits einfache generalisierende Assertionen aus der *Wir*-Perspektive (s.B. 62) oder explizite Subjektivitätsbekundungen mit dem hohen Identifikationspotenzial für den Adressaten (s. B. 63) und andererseits stereotype Sprechakte (s. B. 64), die – auch wenn nicht explizit evaluativ – als Evokatoren und zugleich Unifikatoren der evaluativen Standards fungieren, die wichtige Funktionen auf der Makroebene des Diskurses haben, vgl.

62. (--) wahrSCHEINlich wIrd PFEIfe im LAUfe der zEIt EBENso SUcht wie ALles ANDere RAUchn. °h (-) ABer wenn man geMÄCHlich zuSAMmen SITzt mit FREUndn; wAs mAn hEUte in den MEISTen GASTwirtschafTen gAr nicht MEhr KANN, °h (--) EIn GUTes glAs WEIN hat; (.) und ÜBer DINGe REDet die NIchT mit KRIsen zu tUn hAbn; °h (--) dAnn DENke ich HILft PFEIfe zur entSPANnung erHEBlich. (SKD.29-33)
63. (-) DIEser UNterschied (-) scheINT (-) zu ver!SCHIM!men. (-) Also: (.) BRAve nEw wOrld. eine gAnz: (-) NEUe: (-) REIthe von FRAgn. (--) die: äh (--) VIEln vOn Uns; ich gEbe zU. AUch mIr perSÖNlich; (-) in IHren (-) äh (-) DENkbarn LANGfristign AUSwirkungn. (--) Erst (.) in der LETZten zEIt dURch die VORGänge;; DIE wIr GRAdE beSPROchn habn. °h (-) sO DEUTlich geWORDn sind. (SK.95-97)
64. °h (-) voRAUSsetzung !IST!. (--) DA:S AUSgehn vOn: (--) FRAUenärztlichen VORuntersuchung; von einer geNETischen beRA:Tung; vOn EIner: qualitaTIV (.) GUTn geNETischen diaGNOstik AUSgehend; tatsÄCHlich (.) INdividuELL ein (.) !extRE:M! HOhes °h (-) in diesem BEIspiel °h (-) RIsiko für: brUst und EIERstockkrebs gefUNDn wOrdn ist. °h (-) und dAnn STEllt sich tatsÄCHlich für dIEese;; gOtt sEI dAnk. SELtnen: HÖCHStrisiko patiENTin die FRA:ge; (--) soll Ich: (.) AUf (.) EIne (.) BRUSTkrebs erKRANKung WA:Rtn; DIE: mit geSCHÄtzt ACHTzig proZENT wahrSCHEINlichkeit im LAUF des LEBens ZU:schlägt. °h (-) kAnn ich dE:m: (-) mI:t (.) ENGmaschigen VORsorge unterSUCHungen beGEgnen; ODER will ich DIEsn radiKAln schrItt (.) GEHen; (MG. 91-95)

Manche indizieren Konflikte der evaluativen Standards (s. B. 62), in deren pragmatischem Mehrwert die kritische Einstellung des Sprechers offenbar wird, aber auch der Appell zur Vereinheitlichung der evaluativen Perspektive, die als evaluative Grundlage die darauffolgenden Zyklen evaluativ umrahmen. Die parenthetisch realisierte Kritik wird aufgrund ihrer prozessualen Semantik leichter annehmbar und effektiver internalisierbar und die Vereinheitlichung der Perspektive und evaluativen Standards sowie das *Image-Promoting* werden effizienter.

In den Moderatorenbeiträgen dienen solche parenthetisch realisierte stereotype Sprechakte als Evokatoren von *Common-Ground*-Evaluationen und zur Erzielung der interaktiven Nähe mit dem Adressaten im 2KK, zur Profilierung seiner evaluativ-emotionalen und motivationalen Haltung, zur Aufmerksamkeitsintensivierung und zur Perspektivenvereinheitlichung. Sie sind implizit projektiv und etablieren das Muster der *evaluativen adjacency*, das nach der konversationellen Reziprozität die Obligationen zu den evaluativen Handlungen aufbauen oder wenigstens ihre argumentative Verarbeitung und ihre Korrektur veranlassen. Aufgrund der Höflichkeitspriorität (die subjektive Meinung des Interaktionspartners zu „honorieren“ und vor dem Ausbau der Dissonanzen, Wissensasymmetrien und der interaktiven Neupositionierung die gemeinsame Grundlage zu bestätigen) werden diese implizite Projektionen oft direkt bei der *Turn*-Übernahme bearbeitet und argumentativ verarbeitet und oft *re-framed*, womit sich die evaluativen Evokatoren nicht nur als Indikatoren potenzieller thematischer Projektionen, sondern als Träger der Diskursprogression erweisen, was ihre Didaktisierungsrelevanz hervorhebt.

3) *Metadiskursive Operatoren*

Es handelt sich in dieser Gruppe im Sinne „der die Glückensbedingungen bestimmenden Dimension der Ablaufkonstitution/-regulation“ (Antos [1982], zit. nach Pittner [1999: 329f.]) um Pn in den Diskursschaltstellen, die das GWM proaktiv und rückwärtsgerichtet organisieren und restrukturieren und als Relevanz-, Fokus-Marker diskursneue Einheiten und eine funktionale Schaltstelle auf der Ebene des Handlungsmusters indizieren, auch als Mittel zu seiner Transformation und Konversion auf eine andere Ebene, als in dem vorherigen *Turn* projiziert. Ihre Skopusse sind somit nicht einzelne Trägeräußerungen, sondern ganze thematisch-illokutive Zyklen. Sie erweisen sich dabei als funktionale Apokoinu mit gleichzeitig *Turn*-internen und makroorganisatorischen Funktionen, zwischen den induktiven und deduktiven Schritten vermittelnd, Fluktuationen illokutiver Qualitäten regelnd und Wechsel der interaktiven Zyklen indizierend. Neben metadiskursiven Operatoren, die thematische

Progression und Strukturierungsprinzipien regeln, kommen frequent jene vor, die auf der argumentativen und illokutiven Ebene die Progression regeln, genauso jene, die als Explikatoren der erfüllten Obligationen aus der *Quaestio* fungieren sowie jene, die den metadiskursiven Status einer Sequenz explizieren (s.B. 66), vgl.

65. (---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf; als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T(-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIert. (-) Also DAS: dAs wIrkt in der TAT Eher ANbieDErnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTze:, **Also dAs wAs sie Unter SYNTAX ANgesprochn HABn.** (--) Und Eben tatsÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. und !WENN! FACHsprache, dAnn (--) die MÖGlicherWEIse auch überSETzn. dAs ist ja MÖGlich. (SP.67-72)
66. (--) wIr KÖNn: nicht mIt verNEINungen (.) Uns ZIEle SETzn. wEnn ich IHnen jEtzt SAge; DENken sie jetzt !BLOSS! nIcht an LIla: elePHANtn. (.) **ist so ein KLASsisches BEIspiel;** (-) wAs pasSIert? (-) LIla elePHANT ist dA. (-) Also (-) NICHT RAUchen; (-) was ist dAnn dA:, (-) RAUchn (-) RAUchn. (.) und DAMit MACHen wir uns SEHR schwEr und dAs is so°h (-) EIN HANDwerkstück (-) AUd diesem GANzen proGRAMM; °h (-) dAs AUf: (.) VIELn SCHRITten AUfbaut und VIELen erKENntnissn; Aber im GRUNde (-) sEhr sEhr (-) EINFach Anzuwenden ist für JEdn; (TW.21-27)

Viele fungieren dann als Kooperativitätssignale und zum *Face-Promoting* (s. B. 65) und auch kompensatorisch nach den Sequenzen der Nicht-Erfüllung der interaktiven Erwartungen oder der „Maskierung“ der Dissonanzen. Eine besondere Gruppe sind Marker der Vorerwähntheit, der Rethematisierung, die als semantisch entleerte, zu Phrasen sedimentierte *Dummies Kohärenzkiller*-Effekte dämpfen, die thematisch-argumentative Konsistenz stärken, das GWM aktualisieren und die Einheitlichkeit der Perspektive indizieren. Neben der Relevanz-/Fokus-Marker-Funktionalität erfüllen sie eine wichtige Funktion in der Verstärkung der argumentativen Kraft und der appellativ-adressierenden Dimensionen. Ihre Präsenz steigt außerdem in den Sequenzen, in denen der Sprecher die interaktiven Obligationen verletzt, verweigert oder revidiert und durch die Berufung auf vorherige Zyklen die Konsistenz aufrechterhaltend die Verletzung interaktiver Obligationen rechtfertigt, vgl.

67. RIChtig. und °h (-) ich GLAUbe man brAUcht; (--) gAr nIcht beSONders VIEL kreaTIVE phantaSIE; (--) um sich VORzustelln; (-) wEnn wIr mAldie: IRAnischn nukleARanlagen beiSEite LAssn. (--) um sich VORzustellen; wAs (.) pasSIern WÜRde; (--) wEnn ETwa: ein: (-) geDACHter GEgner (--) es sich zum zIEL SETzn WÜRde;; (--) die: elektrizITÄts verSO:Rgu:ng (--) von BALLungsgebietn in WESTeuropa; (--) Oder **Ich habS vorHIN schOn erWÄHnt.** (-) die FLUGsicherungs systeME Oder ÄHnliche Infra struktUR releVANtn (-) elekTRONischn (--) äh STEuerungssysteME (--) äh LAHM zu legn. (-) SELbst WENN (-) SOLche systeME nUr (.) für (-) EINige STUNdn

oder Einige Wenige Tage Ausfalln. (--) Ist (-) enOrmer WIRTSchaftlicher SCHAdn. (-) Ist MÖGlicherweise enOrmer (.) poLI:tischer SCHAdn. ist MÖGlicherweise !CHA!os im GROßen UMFang (-) die FOLge. vom verLUST (--) WIRKlichen verLUST (.) von MENsChenleben (-) will ich gAr nIcht SPREchn. (-) Also (-) dAs IST ein ERNSThaftes und RIChtiges proBLEM und nIcht nUr: (-) phantaSIE von Einigen SCIEnce FICtIon AUtoren.
(SK. 53-62)

In den Moderatorenbeiträgen dienen sie zur (Selbst)-Lizenzierung bei markierten, appellierenden, kritisch evaluativen Aktivitäten, in den auf Inkonsistenzen verweisenden Fragen oder bei der Aufstellung neuer interaktiver Obligationen sowie bei Fragen, die potenziell das *Face* der Rezipienten im 2KK gefährden, bzw. immer da, wo der Moderator aus der *Default*-Rolle aussteigt und eine Autorisierung dafür sichert. Die metadiskursiven Pn dienen dann als Generatoren neuer Obligationen und zur Einengung der interaktiven Räume für die Verweigerung und Nichterfüllung, vgl.

68. °h (---) nUn Haben wir ein BISSchen über situatiONen gesPROchn; in denen EIgentlich JEder !FREI! (-) entSCHEIdn kAnn. **sie hAben ja auch geSAGt.** zwAng spIElt dAnn nUr beDINGT. Wenn überhAUpt; eine ROLle. !WAS! Ist Aber mit situatiONen; °h (--) in DENen man moRALisch EIgentlich nUr FAlsch HANdeln kAnn. (EA.135-137)
69. °h (--) dE:r: chEf der PISA STUdie, **sie haben ihn ja Eben erwÄHnt;** ANdreas SCHLEIcher °h (--) MAHnt eine BESSere AUSwahl von LEHrern in DEUTSCHland an. heute in einem ZEITUNGS interview. **hat er RECHT dAmit?**
(PI.67-69)

Pn kommen meist in den Sequenzen, in denen erwähnte (ungenügend argumentierte oder inkonsistente) Aspekte revitalisiert und revidiert werden bzw. zur Initiierung vertiefender, problemfokussierender, gegenargumentativer Sequenzen zur besseren Verarbeitung der neuen Informationen und ihrer Vereinbarung mit den evaluativen Strukturen des *Common Grounds*. Sie erweisen sich dabei nicht nur als die *Kohärenzkiller* inhibierenden Konstrukte, die vorherige Zyklen durch die Relevanzprisma und Inferenzprofile des *Recipient Designs* filtrierte komprimieren sowie einen thematischen Transfer und Lizenzierung für problematisierende Aktivitäten ermöglichen, sondern zugleich als Indikatoren der Änderung der interaktiven Konstellationen und des Handlungsmusters bzw. als Schaltstellenmarker auf der Ebene der illokutiven Progression bzw. des Handlungsmusters.

3. Empirische Untersuchung des Gesprächsverstehens und der rezeptiven Strategien der DaF-Lerner an der Schnittstelle Diskurs-Pragmasyntax

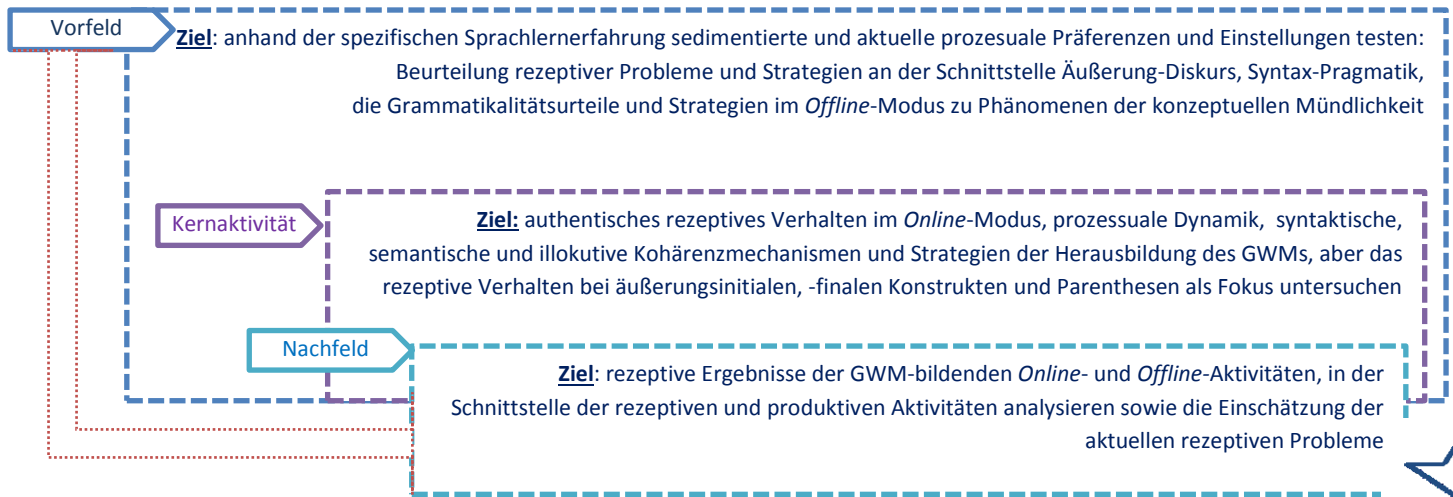
3.1. Untersuchungsdesign und Ziele der Studie

3.1.1. Methode

Bei der Konzipierung eines gegenstandsangemessenen Untersuchungsdesigns, mit dem die in den bisherigen Untersuchungen zum Hörverstehen nicht (ausreichend) beantworteten Fragen zur Rezeption auf der Gesprächsebene, zu Phänomenen der konzeptuellen Mündlichkeit sowie im *Online*-Modus aufgegriffen werden können, verortet sich die vorliegende Studie im Forschungsparadigma primär am Pol der deskriptiven und explorativ-interpretativen Designs. Das Ziel ist es, die Daten in kontextsensitiven Erhebungskontexten möglichst präzise und in ihrem authentischen Vorkommen zu sammeln, ohne theoretische Vorkonzeptualisierungen und negative Auswirkungen des Testformats auf die authentische rezeptive Realität der L2-Lerner. „Die Spannung zwischen Gewissheit und Ungewissheit (...) – einerseits in der Analyse systematisch, wissenschaftlich kontrolliert zu arbeiten, andererseits den Kontrollbegriff nicht als Korsett auszulegen, der keinen Raum für die notwendige Flexibilität und Kreativität der Forschenden zulässt“ (Demirkaya 2014: 214) – wird in der vorliegenden Studie durch die Kombination mehrerer Datenquellen und -qualitäten gelöst, trianguliert in unterschiedlichen Analyse- und Interpretationsphasen, weswegen dieses Design *Interface*-Methode genannt wird.

Das Untersuchungsdesign ermöglicht die Kombinierung der Innen- und Außenperspektive sowie drei zentraler Dimensionen (Zydatiř 2012: 117): (1) der Dimension der rezeptiven Produkte (anhand der Analyse der Wiedergabe des rezipierten Textes und Reflexion über den rezeptiven Prozess), (2) der Ebene der Prozessualität und der authentischen rezeptiven Dynamik (anhand der Analyse der *Online*-Rezeption) und (3) der Ebene der Einstellungen sowie aktuellen kognitiven „Konstrukte“ in der Verarbeitung (anhand der Analyse der Einstellungen, Grammatikalitätsurteile und rezeptiven Verarbeitungspräferenzen im *Offline*-Modus). Die Analyse ermöglicht somit die Triangulation der „statischen“ Hintergrunddaten, der Prozessdaten und Daten im rezeptiven Nachfeld sowie bei der Reflexion über die rezeptiven Probleme, in der es beim Abgleich der statischen und prozessualen Dimensionen zur Re-Aktualisierung der rezeptiven Muster und bevorzugten Strategien kommt.

Die *Interface*-Methode integriert somit in der Analyse und Interpretation mehrere Datenquellen aus dem Vorfeld, Kern und Nachfeld der rezeptiven Aktivität. Bevor die Prinzipien der Selektion, Analyse und Interpretation ausführlicher diskutiert werden (s. Kapitel 3.1.2.2.), lässt sich das Untersuchungsdesign und die *Interface*-Dynamik vorab wie folgt darstellen:



Die Studie hat einen explorativen, deskriptiven und explikativen Charakter und zur „Aufdeckung der individuell unterschiedlichen, latenten rezeptiven Muster und Verwobenheit unterschiedlicher rezeptiven Faktoren und Strategien“ (Settinieri et al. 2014) befolgt im Dreierschritt „Prozesse – Produkte – Einstellungsstrukturen“ in Anlehnung an Schmelter (2014: 41) und Friedman (2012: 182ff.) folgende Prinzipien der qualitativen Forschung:

(1) die Innenperspektive und authentische rezeptive Geschichte möglichst vollständig aufgreifen, latente Zusammenhänge und rezeptive Muster hinter der Oberfläche unterschiedlicher rezeptiver Ebenen analytisch entdecken, (2) den kommunikativen Charakter und die Interaktivität bei der Analyse berücksichtigen, (3) die „*real-time*“-Prozessualität und Sequenzialität als zentrale Größen befolgen sowie (4) die analytische Offenheit und den naturalistisch-authentischen Umgang mit Variablen im Sinne der *Order-at-all-points*-Maxime, genauso wie (5) die *Bottom-up*-Herangehensweise und *gradual fokussing* (Holliday 2010), Induktivität und Explorativität sowie die Zyklizität, bei der graduellen Erarbeitung der Konzepte im Sinne der *Grounded Theory*, (6) die Detailtreue, aber auch holistische Sichtweise, in der Kombination der Analyse auf der Mikro- und Makroebene, (7) die Multiperspektivität durch die Triangulation unterschiedlicher Datenquellen, (8) die Objektivität bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sichern – u.a. durch Reflexivität, Selbstbeobachtung, Konstanz der Interpretationsmuster und forschende Distanz sowie durch Transparenz jedes analytischen und interpretativen Schrittes zur Erzielung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, genauso aber (9) die selektive Plausibilisierung meiden und vorsichtig prototypisieren, sowie (10) gute Validierung und Lesbarkeit sichern.

Weitere Prinzipien dieser Studie sind in Anlehnung an Richards et al. (2012: 313):

“(1) to honor complexity by avoiding reductionism, and to avoid premature idealization by including any and all factors that might influence a system, (2) to think in terms of dynamic processes and changing relationships among variables, (3) to take a complexity view of reciprocal causality, rather than invoking simple, proximate cause-effect links, (4) to rethink units of analysis, identifying collective variables (those variables that characterize the interaction among multiple elements in a system, or among multiple systems), (5) to consider variability as central and investigate both stability and variability in order to understand the developing system.”

Als explorativ-interpretative Studie mittlerer Reichweite wird auf die Generalisierung der Befunde im Grunde genommen verzichtet (Sattinieri et al. 2014: 22), zumal die Prämisse „The only generalization is: there is no generalization.“ (Lincoln/Guba [1985: 110], zit. nach Mayring [2007: 3]) ohnehin für jede (auch statistisch gut belegte) wissenschaftliche Untersuchung gilt. Das Ziel einer qualitativen Untersuchung ist es sowieso nicht, hohe Generalisierbarkeit zu erreichen und dies zu erreichen würde zur Verletzung der primären Postulate einer qualitativen Untersuchung führen, u.a. der *Emergenz*, Sequenzialität, Induktivität, Authentizität, Offenheit, Explorativität. „The interpretivist rejects generalization as a goal (Denzin 1983: 133), [denn m]enschliche Interaktionen und Phänomene der Lebenswelt haben immer multiple Bedeutungen, was zu einer inhärenten Indeterminiertheit führe und Generalisierungen verbiete.“ (Mayring 2007: 3)

Die Studie befolgt allerdings die Prinzipien einer – zit. nach Mayring 2007 – analytischen (Diriwächter et al. 2005) oder theoretischen (Flick 2005) Generalisierung, unter denen folgende Postulate subsumiert werden – zitiert nach Falk/Guenther (2007: 3f.): „descriptive validity (factual accuracy), interpretive validity (understanding of the perspective of the group under study), theoretical validity (the “fit” of data and theoretical explanation), evaluative validity (application of an evaluation framework), (...) through a ‘theoretical sampling’ process (Charmaz 2000: 519) (...) so that across a range of scenarios, patterns of behaviour are predictable (and therefore generalisable), (...) described as a ‘theoretical replication’ (Yin 2003b: 49-51), (...) on the basis of typicality, or by using a multi-site methodology, but thick or rich description is vital (Schofield 1993)—it shows ‘that the researcher was immersed in the setting and [gives] the reader enough detail to ‘make sense’ of the situation’ (Firestone 1987: 16).”

Trotz der qualitativen Konzipierung der Studie werden die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (Schmelter 2014: 38) beachtet, einerseits durch Untermauerung der

aufgedeckten Tendenzen mit quantitativen Daten (im Sinne der *embedded designs*, vgl. Richards et al. 2012), durch die Kombination mehrerer Datenquellen (Befragung, *Online- / Offline*-Verhalten, Verschriftlichung), die Transparenz und Reflexion des Forschers über die Methode und die Kontrolle der Interpretationsobjektivität, andererseits durch die Systematizität und graduelle Fokussierung, die Präzision und Kontrolle potenzieller Störfaktoren, *Pattern-Matching* und durch die erkenntnisgewinnende Kraft der Vergleiche sowie durch die Kontrolle der Mechanismen der Generalisierung bei der Datenreduzierung und -erweiterung. Moderate Generalisierung wird in der vorliegenden Studie gesichert (nach Mayring 2007: 4f.), u.a. „durch die Fundierung der Schlussfolgerung nur auf kontextspezifischen Aussagen, durch die systematischen Vergleiche, das „*Theoretical Sampling*“ im Sinne der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2010) und die Untersuchung der Variation des Phänomens in unterschiedlichen Erscheinungsformen.

3.1.2. Untersuchungsdesign

Die Methoden-*Interfaces* basieren auf der Interaktion der Daten aus dem rezeptiven Vorfeld und Nachfeld sowie der rezeptiven Kernaktivität, wobei das höchste Postulat in jedem empirischen Schritt es ist, die authentische Lernumgebung nicht zu „gefährden“ und die rezeptive Authentizität und Prozessualität nicht zu verzerren, sondern alle möglichen „Eingriffe“ in einen für L2-Lerner erwartbaren und authentischen Handlungsrahmen einzubetten. Die Datensammlung erfolgt deswegen in drei Zyklen, in denen der Zeitablauf und die Konzeption in der Datensammlung es ermöglichen, dass der Zweck nicht erkannt wird und die Effekte der sozialen Erwünschtheit oder potenzielle *Priming*-Effekte minimiert werden, vgl.

		Ziele	Datenquellen	Probanden
Daten aus dem rezeptiven Vorfeld (tertiäre und sekundäre Daten)				
Woche 1	Teil 1	<ul style="list-style-type: none"> -Sprachlernbiographie -Selbstevaluation -Einstellungen zu rezeptiven Problemen -Einstellungen zu rezeptiven Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> - schriftliche Befragung - geschlossen, vorstrukturiert - deskriptiv-explorativ - quantifizierend (SPSS) 	<p>Fokusgruppe 40 DaF-Lerner (Niveau C1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - stärkere Gruppe (18 TN) - schwächere Gruppe (22 TN) <p>Vergleichsgruppe 30 DaF-Lerner (Niveau B2)</p>

Woche 2	Die Darstellung der Parameter erfolgt im Kapitel 3.1.4. und der Ergebnisse im Kapitel 3.2.1.			
	Teil 2	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellungen zu Variationen der System- und Gebrauchsnorm - Syntaktische und pragmatische Strategien im <i>Offline</i>-Modus 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatikalitätsurteile - Korrekturaufgabe - 10 authentische Äußerungssequenzen - halb-offen, vorstrukturiert - qualitativ: deskriptiv-explorativ-erklärend - Quantifizierung nur als Untermauerung 	<p>Fokusgruppe 40 DaF-Lerner (Niveau C1)</p> <p>Vergleichsgruppe 38 L1-Sprecher</p>
Die Darstellung der Variablen erfolgt im Kapitel 3.1.5. und der Ergebnisse in 3.3.1. - 3.3.3.				
Woche 3	Daten während der <i>Online</i>-Rezeption des Radiointerviews (primäre Daten)			
	Teil 3	<ul style="list-style-type: none"> - das rezeptive Verhalten im <i>Online</i>-Modus beim ersten Hören des Radiointerviews 	<ul style="list-style-type: none"> - qualitative Analyse der Notizen und Mitschriftprozeduren - Quantifizierung nur als Untermauerung - offen, <i>gradual fokussing</i> zur Sicherung der Vergleichbarkeit 	<p>Fokusgruppe 35 DaF-Lerner (Niveau C1)</p>
	Teil 4	<ul style="list-style-type: none"> - das rezeptive Verhalten im <i>Online</i>-Modus beim zweiten Hören des Radiointerviews 	<ul style="list-style-type: none"> - qualitative Analyse der Notizen und Mitschriftprozeduren - Quantifizierung nur als Untermauerung 	<p>Fokusgruppe 35 Probanden (Niveau C1)</p>
	Die Darstellung der Parameter erfolgt im Kapitel 3.1.5. und der Ergebnisse im Kapitel 3.2.2. und in Kapiteln 3.3.1 / 3.3.2. / 3.3.3.			
	Daten aus dem rezeptiven Nachfeld			
	Teil 5	<ul style="list-style-type: none"> - Wiedergabe des rezipierten Interviews anhand Mitschrift 	<ul style="list-style-type: none"> - qualitative Analyse der Zusammenfassung 	<p>G1 – 35 Probanden (Niveau C1)</p>
Teil 6	<ul style="list-style-type: none"> - Erkannte Probleme in der aktuellen Rezeption des Radiointerviews - Transferaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - qualitative Analyse der <u>freiwilligen</u> schriftlichen Reflexion zu Problemen und Strategien 	<p>G1 – 35 Probanden (Niveau C1)</p>	
Die Darstellung der Parameter erfolgt im Kapitel 3.1.5. und der Ergebnisse im Kapitel 3.2.2. und in Kapiteln 3.3.1 / 3.3.2. / 3.3.3.				

Im Vorfeld der Untersuchung der *Online*-Rezeption, im Teil 1 (Woche 1) werden – neben der Sammlung der sprachlernbiographischen Daten – die Einstellungen der Probanden zu rezeptiven Schwierigkeiten beim Hörverstehen sowie Strategien und das Metabewusstsein „sondiert“ und als Vorlage für die Bestimmung der aktuellen strategischen Orientierung genutzt. Die „Vorfelddaten“ werden quantifiziert und mit grundlegenden statistischen Operationen analysiert; sie werden in den späteren interpretativen Schritten als tertiäre Daten behandelt. Die Zusammenhänge zwischen den rezeptiven Strategien und Schwierigkeiten werden in zwei Probandengruppen, einer schwächeren und einer stärkeren Gruppe, verglichen sowie mit der Vergleichsgruppe (Lerner auf dem Lernniveau B2).

In der zweiten Phase (Teil 2, Woche 2) werden – anhand der Grammatikalitätsurteile und des Korrekturverhaltens – die syntaktisch-pragmatischen Präferenzen der Lerner im *Offline*-Modus vorgetestet, mit dem Fokus auf (1) den hier untersuchten Phänomenen der äußerungs-externen Syntax, (2) das Bewusstsein von den Unterschieden der System-/Gebrauchsnorm und (3) die funktionalen *Code-Switching*-Kompetenzen bei der Transformation aus der konzeptuellen *Mündlichkeit* in die *Schriftlichkeit*. Diese Daten werden als sekundäre Daten behandelt und bei der Interpretation der primären Daten – gewonnen in der *Online*-Rezeption – als Vergleichsgröße genutzt. Außerdem werden die Grammatikalitätsurteile und die Korrekturstrategien der L2-Lerner mit jenen der Sprecher des Deutschen als L1 verglichen.

Im nächsten empirischen Schritt (Teil 3 und 4) werden die Daten während der *Online*-Rezeption gesammelt, die im Weiteren als primäre Daten der Analyse gelten. Dabei werden die Mitschriften, bzw. die Qualität und Intensität der Fokussierungsaktivität, die Strukturierungs- und Kohärenzmechanismen sowie die rezeptive Dynamik während der Rezeption des Radiointerviews als Untersuchungsgrundlage genutzt; dies erfolgt in zwei rezeptiven Zyklen (beim ersten und zweiten Hörverstehen), um die Unterschiede in der rezeptiven Orientierung, die Revisions- und Reparaturstrategien zu erkennen und die konstruktionsbildenden Prozesse und ihre rezeptive Geschichte aufzudecken. Im Fokus steht die Rezeption auf der Diskursebene, aber im Sinne des *gradual fokussing* werden jene Phänomene zentral untersucht, die im *Offline*-Modus bereits vorgetestet werden – und die ohnehin bei der *Online*-Aktivität als problematisch emergieren – nämlich die Rezeption der äußerungsinitialen, -finalen Konstrukte und Parenthesen. Diese Sequenzen werden analysiert – ohne dass dabei die authentische Diskursfunktionalität und rezeptive Kontextualisierung und Prozessualität vernachlässigt werden. Alle primären, sekundären und tertiären Daten werden bei der Analyse und Interpretation bei allen Probanden mitberücksichtigt. Betrachtet

wird (wie in Fallstudien) die prozessuale, rezeptive Geschichte jedes Probanden in der authentischen prozessualen Reihenfolge im *Online*-Modus; anschließend werden die untersuchten Fälle auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen und ein Kontinuum prototypischer rezeptiver Strategien wird erarbeitet. Es handelt sich dabei aber nicht um eine Fallanalyse, sondern um eine prozessuale Ereignisanalyse mit dem Ziel, die Variabilität und Interaktion der lokalen und Verarbeitungsstrategien auf der Diskursmakroebene zu den hier zentral fokussierten Phänomenen aufzudecken.

Im Anschluss werden ergänzend – aber auch freiwillig (um den Effekt der Gezwungenheit zu minimieren und durch motivationale Aspekte die Objektivität zu sichern) – offene Fragen zum Erfassen der Wahrnehmung der aktuellen rezeptiven Situation angeboten sowie die Möglichkeit zur selbständigen Transferaktivität gegeben, im Sinne eines Kommentars, Vergleichs oder einer Narration und Weiterführung. Die Möglichkeit zur Reflexion über die erkannten Probleme und Strategien wird aber von nur wenigen Lernern genutzt, was trotz des fortgeschrittenen Lernniveaus auf eingeschränkte Kompetenz zum *Monitoring* und *Noticing* hinweist sowie auf die Neigung zu Stereotypisierung immer derselben Problembereiche.

Bei der Analyse werden die *Online*-Daten als primäre Daten zuerst intern aufeinander bezogen, und in dem zweiten Schritt mit den Daten aus dem rezeptiven Nachfeld – mit der Berücksichtigung der geänderten Qualität der Kohärenzmaßnahmen – angereichert. Erst sekundär wird das *Offline*-Verhalten mitberücksichtigt und im dritten Schritt die tertiären Daten, gewonnen anhand der schriftlichen Befragung. Beachtet wird bei der Interaktion unterschiedlicher Datenquellen die authentische rezeptive Reihenfolge, der Status (*Online*-, *Offline*), der Bezug (lokal, primär oder durch makrobildende Prozesse bedingt), der Charakter (qualitativ, quantitativ) sowie die *Interfaces* der semantischen, syntaktischen, illokutiven und Verarbeitungsprozesse auf der Diskursebene. Um die Dynamik der *Interfaces* zwischen den Daten besser zu kontrollieren, werden die Prinzipien der *Grounded Theory* zur Datenreduktion, Datenexpansion, Abstraktion und Schlussfolgerung als konzeptuelle Stütze genutzt.

3.1.3. Allgemeine Informationen zu den Probanden

An der Studie nehmen mehrere Probandengruppen teil: Die Fokusgruppe¹⁰¹ bilden 40 Probanden auf dem Lernniveau C1 (25 weibliche und 15 männliche), die im Sinne des kontrollierten *Samplings* aus dem universitären Kontext¹⁰² ausgewählt und in zwei Gruppen geteilt sind: (1) die DSH-Gruppe (22 Probanden), die den DSH-Vorbereitungskurs besucht und sich in der letzten Phase vor der DSH-Prüfung befindet und hier als schwächere Gruppe fungiert, und (2) die HV-Gruppe (18 Probanden), die die DSH-Prüfung bestanden hat und aktuell den studienbegleitenden Hörverstehenskurs besucht, hier als stärkere Gruppe genutzt. Die Größe der getesteten Gruppe bestätigt sich als zufriedenstellend für eine qualitative und quantitative Analyse¹⁰³. Die durchschnittliche Lerndauer beträgt für die gesamte Probandengruppe 5,1 Jahre, für die DSH-Gruppe 2,8 Jahre und die HV-Gruppe 8,5 Jahre. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt insgesamt 1 Jahr (in der DSH-Gruppe 1,3 Jahre und für die HV-Gruppe 0,58 Jahre). 90% der Probanden lernten Deutsch im Rahmen der regulären schulischen (58%), universitären Ausbildung (32%), 65% zusätzlich in einem Sprachkurs, 20% mit dem Privatlehrer; nur wenige haben auch andere „alternative“ Lernwege angegeben, u.a. das autonome Lernen (10%), das Lernen anhand von Fernsehen/Radio (18%), mit dem Tandempartner (3%), *Online*-Kurs (3%). Während die Probanden aus der stärkeren Gruppe (HV-Gruppe) eine vielfältige Lernerfahrung in diversen Lernsettings gesammelt haben, haben die Lerner aus der DSH-Gruppe weniger Erfahrung im schulischen Kontext ihrer Heimatländer (45%), dafür aber intensiver in privaten Sprachschulen (90%). Außerdem ist ihre Lernerautonomie deutlich weniger ausgeprägt (nur bei 18%).

Neben diesen primären Probandengruppen werden zwei sekundäre Vergleichsgruppen aktiviert: Für den dritten Teil der schriftlichen Befragung wird die Vergleichsgruppe mit 40 Studenten mit Deutsch als L1 (MS) genutzt – im durchschnittlich annähernden Alter, mit dem vergleichbaren Bildungshintergrund und Bildungsumfeld wie die Zielprobandengruppe. Als

¹⁰¹ Die Probanden kommen aus unterschiedlichen Ländern (u.a. aus Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Bulgarien, Italien, Spanien, Russland, der Ukraine, Japan, China, Korea, den USA, Mexico, Argentinien, Iran, Elfenbeinküste, Ethopien, Algerien). Für alle ist Deutsch die zweite Fremdsprache nach dem Englischen.

¹⁰² Ausgewählt wurden absichtlich Lerner mit einem reichen Lernhintergrund im Heimatland, die sich kurz vor dem oder in den ersten Phasen ihres Auslandsstudiums befinden.

¹⁰³ „From a purely statistical point of view, a basic requirement is that the results obtained from the sample should have a normal distribution, and a rule of thumb to achieve this (...) is that the sample should include 30 or more people.” (Mackey/Gass 2012: 82)

zweite Vergleichsgruppe dient die Gruppe mit 30 DaF-Lernern auf dem B2-Lernniveau¹⁰⁴, für die das Umfrageformat zwecks Optimierung an die niveauspezifischen Anforderungen leicht vereinfacht wird. Die Ergebnisse für die Vergleichsgruppen dienen als Orientierungspunkt und neutrale Vergleichsgröße und werden nur bei signifikanten Unterschieden thematisiert.

Die Aufteilung nach dem Kriterium *DSH (nicht)bestanden* wird allerdings für die Analyse aufgelöst, denn die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen entspricht nicht immer der gezeigten Leistung in der aktuellen Analyse und bestätigt die Probleme in der Nutzung der DSH-Prüfungsformate für eine effektive Sprachstandsdiagnostik. Ein weiterer Grund für die Auflösung der ursprünglichen Gruppierung ist die in beiden Gruppen annähernd intensive Erfahrung mit monologischen, schriftlich konzipierten Hörtexten, aber ungenügende Erfahrung mit authentischen Gesprächen und Phänomenen der konzeptuellen Mündlichkeit. Bei der Analyse wird deswegen die aktuelle Leistung beim Hörverstehen genutzt, wobei für jeden Probanden – mit dem Ziel der Berücksichtigung der authentischen *Interim*-Dynamik – ein individuelles Profil erarbeitet wird. Darüber hinaus werden LN anhand ihrer schriftlichen Zusammenfassung und im Sinne der syntaktischen Profilanalyse nach Grißhaber (2012) diagnostiziert¹⁰⁵: Die meisten Probanden befinden sich aktuell in der Erwerbsstufe 4 und nur wenige (10%) haben die Stufe 5/6 erreicht, bzw. sind in der Lage, komplexere und interpolierte Nebensätze oder insertierte komplexe Partizipialattribute zu bilden. LN zeigen sich immer noch von den syntaktischen *Default*-Strukturen abhängig und verwenden meist Adverbial-, Relativsätze und bei wenigen kommen vorangestellte Objektsätze oder linksverzweigende Strukturen vor, genauso wie Passiv, Konjunktiv 1 und 2. Ihre pragmatischen Kompetenzen sind im Sinne narrativer, darstellend-beschreibender, explikativer und seltener (20 %) argumentativer Vertextungsmuster. Die meisten LN verfügen allerdings über gute diskursstrukturierende Kompetenzen und zeigen eine starke Aufgabenorientierung.

Die Testgruppen werden absichtlich so ausgewählt, wie sie im authentischen Kontext vorkommen – Lerner mit unterschiedlichen Ausgangssprachen, Sprachlernbiographien und *Interims* zwischen unterschiedlichen Fremdsprachen – um einerseits der didaktischen Realität näher zu kommen, sie für Interagierende nicht zu maskieren, die Testsituation möglichst

¹⁰⁴ Die Probanden wurden im Vorfeld der Untersuchung extern als B2.2 eingestuft, haben unterschiedliche Herkunft, Lerndauer und Lernerfahrungen und besuchen genauso die Sprachkurse am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Regensburg und an der Volkshochschule Regensburg.

¹⁰⁵ Aufgrund spezifischer Ziele dieser Studie wird auf das Vortesten der hier untersuchten Kompetenzen in der Ausgangssprache und weiteren Fremdsprache verzichtet, die aber in der Erweiterung dieser Studie zu berücksichtigen wären, genauso wie die pragmatischen Kompetenzen der Lerner in der Interaktion.

natürlich zu konzipieren und die Authentizität der Aktivitäten im Feld durch Testeingriffe nicht zu stören sowie bei der Analyse durch vereinfachende Kontrastivitätsannahmen nicht zu verzerren. Weitere Gründe dafür sind: (1) die mehrsprachige und multikulturelle Realität, in der wegen unterschiedlicher Hybridisierungsprozesse einfach kontrastierende Annahmen als für die Unterrichtspraxis nicht mehr aufrechtzuerhalten sind, auch weil beim Erwerb weiterer Sprachen nicht mehr die Ausgangssprache als Bezugsgröße dient, sondern weitere Fremdsprachen oder die durch *Interims* entstandene Mehrsprachlernkonstrukte; (2) die spezifische Unterrichtsdynamik in einem mehrsprachigen Klassenzimmer, die durch die Qualität der Interaktion bestimmte sprachliche *Blendings* motiviert und die Erwerbsdynamik beeinflusst; (3) das fortgeschrittene Lernniveau dieser Probanden, wo die Sprachrealität/-identität bereits sehr stark durch die Fremdsprache beeinflusst ist, bzw. in das Sprachsystem so internalisiert, dass die Trennung der Ausgangs- und Fremdsprachsysteme bzw. sprach-kontrastive Vergleiche nicht mehr valide und reliabel sind; (4) die gegenstandsangemessene Konzeption im Sinne einer explorativen *Bottom-Up*-Untersuchung, um möglichst unterschiedliche rezeptive Mechanismen zu erkennen und nicht auf einzelne einzuengen, die im Vorfeld auf der Kontrastivität theoretisch basiert und vorkonstruiert sind; ausgewählt wird eine natürliche Sprachrealität, in der durch die Mehrsprachigkeitsdynamik und die Vermischung unterschiedlicher Sprachlernbiografien rezeptive Mechanismen hybridisiert werden und aus der didaktischen Perspektive für Seminarleiter nicht durchschaubar, kontrollierbar und schwer umstrukturierbar sind, wo außerdem praktische Ausbildung und Anleitungen für Lehrkräfte im Umgang mit hybriden Settings fehlen. Der praktische Gewinn dieser Studie ist es außerdem zu testen, wie man in der Analyse mit dieser Hybridität und Variabilität der rezeptiven Muster vorgehen kann und für die didaktische Praxis unterschiedliche *Interims* einzelner Lerner für die Gruppe gewinnbringend einsetzen kann.

3.1.4. Darstellung der Ziele und des Formats der schriftlichen Befragung

Um wichtige Ausgangsinformationen für die qualitative Analyse der *Online*-Rezeption zu sammeln, wird die schriftliche Befragung mit folgenden Zielen durchgeführt:

- (1) zur allgemeinen Profilierung der Probanden anhand der Untersuchung ihrer Einstellungen, Präferenzen und des Metabewusstseins in Zusammenhang mit den rezeptiven Strategien und Problemen beim Hörverstehen;
- (2) zur Voruntersuchung der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und der Einstellung der L2-Lerner zu Gebrauchsnormen sowie ihrer Orientierung nach der Systemnorm; außerdem

werden anhand des Korrekturverhaltens die syntaktisch-pragmatischen Revisions-/Reparaturstrategien vorgetestet, um sie anschließend mit jenen in der *Online*-Rezeption in einer reicheren Kontextualisierung zu vergleichen;

(3) zur Analyse der Unterschiede der pragmasyntaktischen Strategien in L1 und L2, anhand der Vergleiche der Grammatikalitätsurteile und Korrekturen in der Gruppe der DaF-Lerner und Sprecher des Deutschen als L1;

(4) zur Herstellung der Zusammenhänge der Lern-, Aufenthaltsdauer und der L2-Leistung mit rezeptiven Strategien und Einstellungen zu Problembereichen: Die Auswahl der Lernergruppen ermöglicht, dass die Erwerbsdimension mitberücksichtigt werden kann, bzw. ein möglicher Mini-Erwerbsverlauf skizziert wird sowie die Änderung der Selbstevaluationsmechanismen und des Metabewusstseins unter dem Einfluss der Stabilisierung der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und in der Relation *Syntax-Diskurs*.

Die zentralen Fragen sind dementsprechend folgende:

- Wie werden die syntaktischen Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit bezüglich der Grammatikalität und der pragmatischen Angemessenheit eingeschätzt, bzw. wie ist die Relation der Systemnorm und Gebrauchsnorm bei DaF-Lernern und L1-Sprecher im Vergleich? Lassen sich zwischen fortgeschrittenen und schwächeren Lernern qualitative Unterschiede feststellen?
- Welche syntaktischen und pragmatischen Strategien sind bei der Anpassung der konzeptuellen Mündlichkeit im *Offline*-Modus zu erkennen?
 - In welchen Bereichen sind signifikante Unterschiede zwischen den fortgeschrittenen und schwächeren L2-LN und L1-Sprechern zu beobachten?
 - Lassen sich die im *Offline*-Modus gezeigten strategischen Präferenzen mit jenen im *Online*-Modus vergleichen?
- Wie sind die Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Problemen und Strategien beim Hörverstehen (HV)? Lässt sich dabei eine bevorzugte strategische Orientierung erkennen?
 - Welche Zusammenhänge lassen sich innerhalb und zwischen den einzelnen Problembereichen und der strategischen Orientierung feststellen?
 - Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Einstellungen und der Lerngeschichte (Lern-/Aufenthaltsdauer, Lernsetting), der kommunikativen Erfahrungen

und dem *L2-Selbst*, gelesen hier anhand der Parameter der Selbstevaluation und -zufriedenheit in L2?

- Entsprechen die strategische Orientierung und Einstellungen zu rezeptiven Problemen dem gezeigten rezeptiven Verhalten im *Online-Modus*?
- Wie sind die Erfahrungen und Präferenzen der Lerner im Umgang mit Radiosendungen? Lassen sich dabei Zusammenhänge zu rezeptiven Kompetenzen und an der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* erkennen?

Bei der Operationalisierung wird ein dreiteiliger Fragebogen mit 45 *Items* konstruiert, aufgeteilt in 7 Blöcke, in dem geschlossene (*Multiple-Choice-Fragen* und 5-stufige Rating-skala (Likertskala)) und (im letzten Teil) halboffene Frageformate kombiniert werden – s. die Darstellung des Fragebogens im Anhang III.1. Neben lernbiographischen Fragen enthält der Fragebogen Fragen zu Einstellungen und Häufigkeiten sowie zur Bewertung und Korrektur. Bei der Konzipierung des Fragebogens werden nach der Pilotierung folgende Anpassungen vorgenommen, die in Anlehnung an Daase et al. (2014: 103), Mackey/Gass (2012), Doff (2012), Dörnyei (2010) folgende Prinzipien beachten:

Klarheit, Verständlichkeit und Adressaten-optimale Ausdrucksweise und Perspektivierung, Konkretheit, Neutralität, Eindimensionalität, Transparenz des Leitfadens und der Übergänge zwischen Fragen-Zyklen, Meiden der Antwort-Monotonie und Überforderung, Minimierung der Suggestivität und Evozierung der Strukturen der sozialen Erwünschtheit, logische und kohärente Reihenfolge und Progression, Entscheidungsfreiheit, motivierende Gestaltung, leichte Lösbarkeit und Spannungsbogen.

Bei der Beantwortung der Fragen gab es kein Klärungsbedarf und LN konnten den Fragebogen im vorgesehenen Zeitfenster (30 Minuten) problemlos beantworten; genauso sind keine Meide-Versuche oder kompensatorisch mittlere Werte gewählt. Die 5-stufige Likertskala zeigte sich als genügend ausdifferenziert und für LN nicht überfordernd. Zumal die Befragung (für die meisten Probanden zum ersten Mal) in der Fremdsprache erfolgt, werden (wegen der Abstraktheit und Probleme ihrer Benennung) die halboffenen und offenen Fragen ausgelassen, mit denen LN ursprünglich zusätzliche Möglichkeiten zur weiterführenden Reflexion über die Probleme und Strategien gewährt werden sollten. Stattdessen wird den LN im Anschluss an die Rezeption des Interviews die Möglichkeit gegeben, über die aktuellen Schwierigkeiten und Strategien zu reflektieren, was – wegen fehlenden *Noticing-* und *Metatalk-*Kompetenzen – nur wenige Lerner nutzen. Bei der Auswahl des zu rezipierenden Interviews wird absichtlich das Interview als Vorlage genutzt, in dem rezeptive

Schwierigkeiten und Missverständnisse thematisiert werden, um LN durch dieses semantisch-thematische *Priming* auf die Reflexion über rezeptive Schwierigkeiten vorzubereiten und zu motivieren.

Die gesammelten Daten werden im SPSS Version 18 anhand Standardverfahren (Frequenzen, Mittelwerte, Korrelationen, *One-Way-Anova*, *T-Test*, *Principal Component Analysis*, *K-Means-Clustering-Verfahren*) analysiert.

Die Ziele und die Fragebogenarchitektur sehen wie folgt aus:

Fragebogenstruktur (Ziele und Parameter)			
<p>1. Teil - 10 Items a. Multiple-Choice-Format (7 Items/Fragen) b. Likert-Skala (3 Items)</p>	<p>Allgemeine Informationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht (Fr.1), - Lerndauer (Fr. 2), - Aufenthaltsdauer (Fr. 3), - Lernsetting (Fr. 4); 	<p>Informationen über die Evaluation eigener L2-Leistung und des L2-Selbst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstzufriedenheit mit der L2-Leistung (Fr. 5), - die Selbstevaluation in vier Fertigungsbereichen und zu grammatischen Kompetenzen (Fr. 6), - die Einschätzung der Relevanz einzelner Fertigkeiten für den Lernprozess (Fr. 7); 	<p>Informationen zu authentischen Erfahrungen mit Radio und Präferenzstrukturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Häufigkeit des Radiohörens in L1 und L2 (Fr. 8), - die bevorzugten Radiosendungen in L1 und L2 (Fr. 9), - die bevorzugten Themen in Radiosendungen (Fr. 10);
<p>2. Teil - 25 Items 5-Likert-Skala</p>	<p>Einstellungen zum Hörverstehen und zur gesprochenen Sprache (4 Items):</p> <ul style="list-style-type: none"> a. die Effektivität des Hör- im Vergleich zum Leseverstehen bzgl. der Erweiterung grammatischer Kompetenzen (A. 1), b. Probleme beim Hör- vs. Leseverstehen (A. 2), c. Einschätzung der Unterschiede zwischen der GeSp und GeSch (A. 3) d. Präsenz der konzeptuellen Mündlichkeit im Lernkontext (A. 4), 	<p>Einstellungen zu Schwierigkeiten beim Hörverstehen, in folgenden rezeptiven Problembereichen (11 Items):</p> <ul style="list-style-type: none"> a. unbekannte Wörter und Phrasen (A.5), b. unvertraute grammatische Strukturen (A.11), c. Sprechtempo und Probleme bei der Worterkennung und Sequenzierung (A.6), d. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wörtern (Erkennung der Grenzen der phrasalen Einheit und Probleme der Phrase-bildenden Verfahren) (A.7), e. Relationierung innerhalb der Äußerung (A. 8), f. Äußerungslänge (A.9), g. Relationierung zwischen den Äußerungen (A.10), h. Erkennung der thematischen Zusammenhänge auf der Makroebene (A.13), i. Unterscheidung zwischen den Haupt- u. Nebenthemen (A.12), j. Erkennung der Sprecherintention (A.14), k. Schwierigkeit mit der Ausformulierung des Gehörten und beim Transfer nach der Rezeption (A.15), 	<p>Einstellungen zu rezeptiven Strategien beim Hörverstehen (10 Items):</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Übersetzung in L1 (A.16), b. <i>Bottom-up</i>-Orientierung: `jedes-Wort-Verstehen-wollen` (A.17), c. Orientierung nach einzelnen rezeptiven Ankern: nominaler, verbaler Qualität oder nach Konnektoren (A.18, 19, 20), d. Wortstellung als rezeptiver <i>Cue</i> (A.21), e. Relationierung unterhalb der Äußerungsebene (A.22), f. Satz als minimale rezeptive Einheit (A.23), g. Strategie der Makrokohärenz und Diskursstrukturierung (A.24), i. Aufgaben-Orientierung (A. 25);

3. Grammatikalitätsurteile und Korrekturvorschläge

- Einschätzung der sprachlichen Akzeptabilität ausgewählter Phänomene anhand 2 Kriterien:
 - Kriterium der Grammatikalität: Einschätzung als *(nicht) akzeptabel* (als Indikator der Orientierung nach der Systemnorm)
 - Kriterium der pragmatischen Angemessenheit: Einschätzung als *nur in der gesprochenen Sprache akzeptabel* (als Indikator der Flexibilität für die Gebrauchsnorm)
- Korrektur, wenn die Struktur als falsch erkannt wird, wobei kein Korrekturzwang besteht

Im Fokus der Testsätze stehen folgende zu bewertende und korrigierende Phänomene:

- **Fokus 1:** Verbzweitstellung bei *weil* und *während* (Testsatz 1 und 2)
- **Fokus 2:** Parenthesen (Testsatz 3, 4 und 9)
- **Fokus 3:** äußerungfinale Konstrukte (Testsatz 6 und 7)
- **Fokus 4:** äußerungsinitialen Konstrukte
freies Thema (Testsatz 10), Diskursmarker *also*, (Testsatz 5), Linksversetzung von Objektsätzen (Testsatz 8)
- Verarbeitungsrelevante Phänomene, die in der Analyse als sekundäre Fokuse behandelt werden:
 - *Testsatz 1 und 2:* Partikel, Diskursmarker *also*, Nominalisierungen
 - *Testsatz 3,4,9:* Stimmenpolyfonie, implizite Sprechakte, nominalisierte Adjektive, Konkunktiv 2
 - *Testsatz 6, 7:* Passiv, Funktionsverbgefüge, komplexe Komposita, fehlende Indizierung der syntaktischen Relation
 - *Testsatz 5, 8, 10:* Ellipse, direkte Rede, stereotype Sprechakte und ambige Verwendung der pragmatischen Konnektive

Konzipierung des ersten und zweiten Teils der Befragung

Bei der Auswahl der Parameter zur Untersuchung der Einstellungen zu rezeptiven Strategien und Problemen beim Hörverstehen dienen grundlegende linguistische Systembereiche und in der aufsteigenden Reihenfolge. Aufgrund der zentralen Fragestellung dieser Arbeit ist eine erhebliche Anzahl der *Items* den Parametern im syntaktischen und Bereich der illokutiven Kompetenz gewidmet (*Statement 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14*), und zwar:

(1) die Probleme der syntaktischen Fluenz und in der Koordinierung der syntaktischen und semantischen Strategien (*Item Satzlänge*), (2) der syntaktischen Sequenzierung und phrasenbildenden Verfahren (Erkennung des phrasalen Kopfes, der syntaktischen Funktion, der Disambiguierung bzgl. der Links-/Rechtsverzweigung und den Prinzipien der syntaktischen Hierarchie, „versteckt“ hinter dem *Item Zugehörigkeit der Satzelemente*), (3) Erkennung der syntaktischen Relationen innerhalb des Satzes und in der Nutzung der Verbstruktur (*Item 8*), (4) Relationierung zwischen den Äußerungen (*Item 10*), (5) die syntaktische *Noticing*- und Inferenz-Kompetenzen im Falle unvertrauter syntaktischer Strukturen und (6) Kompetenzen an der Schnittstelle Pragmatik-Syntax, bzw. in der Erkennung der Absicht des Sprechers.

Im zweiten Teil, wo die Einstellungen zu rezeptiven Strategien thematisiert werden, wird die syntaktische Ebene genauso absichtlich in den Vordergrund gestellt (vgl. *Statement 18, 19, 20, 21, 22, 23*), um einerseits zu testen, welche syntaktische Qualität (prominente Anker, wie Verb, Nomen, Konnektor oder Wortstellung) zur Aktivierung syntaktischer Muster genutzt wird und ob die pragmatischen Inferenzen dabei bewusst genutzt werden.

Zur Anpassung der Struktur des Fragebogens wird die Auswahl für diese Parameter auch anhand der Vorgespräche mit ausgewählten Probanden getroffen, sodass jene „unter dem Eisberg der rezeptiven Prozesse und der Wahrnehmungsschwelle“ erkennbaren und somit sicher testbaren Parameter ausgewählt werden. Die Begriffe werden genauso „veralltäglicht“ und auf populäre *Lerner-Statements* heruntergebrochen. In den vorbereitenden Gesprächen kommen genauso die soziale Erwünschtheit, fehlende *Monitoring*-/Lokalisierungskompetenzen, unterentwickelte *Noticing*-Prozeduren der Lerner zum Ausdruck. Dabei zeigen sich die Sprechgeschwindigkeit, die Unvertrautheit mit der Semantik und Probleme mit der Äußerungslänge/-dichte als auffälligste Problembereiche, was auf erhebliche Schwierigkeiten mit der kognitiven Fluenz, der Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-Down*-Aktivitäten und Inferenzen hinweist sowie auf die immer noch primäre Befolgung der semantischen und prosodischen *Cues*, während die *Cue*-Konflikt-Validität der syntaktischen Strukturen nicht genutzt wird. Die Kompetenz zum syntaktischen *Monitoring* zeigt sich als Vorindikator der rezeptiven Leistung.

Konzipierung des dritten Teils der Befragung

Dieser Teil der Befragung, der den Grammatikalitätsurteilen und Korrekturen gewidmet ist, überprüft die Kompetenzen mit dem Bezug zur Systemnorm und die Toleranz für die Gebrauchsstandards sowie das rezeptive Verhalten bei der Koordinierung der pragmatischen, semantischen und syntaktischen *Noticing*- und Reparatur-Strategien, die auf potenzielle Verarbeitungspräferenzen hindeuten. Die Probanden beantworten diesen Teil mit besonderer Motivation, zeigen große Korrekturfreude sowie Interesse an der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit*. Auf die Nachbesprechung und gemeinsame Korrektur wird verzichtet oder nur auf Anfrage mit einzelnen Lernern besprochen. Verzichtet wird bei der Konzipierung auf die Gradualität in der Einschätzung der Grammatikalität, einerseits wegen der Relativität der Urteile und Probleme der Vergleichbarkeit, andererseits wegen der primären Fokussierung der Einstellung zur pragmatischen Gebrauchsnorm sowie ihrer Verarbeitung, wodurch Informationen über die pragmatischen Evaluationsmaßstäbe und die rezeptive Flexibilität gewonnen werden. Bei der Konzipierung wird besonders auf die Gefahr der suggestiven Fragen und die Minimierung des Korrekturzwangs geachtet, weswegen für die zentralen Fragen die für die Lernerperspektive geeigneteren Bezeichnungen genutzt wurden – *akzeptabel/korrekt* (für Grammatikalität vs. pragmatische Angemessenheit) sowie *geschriebene vs. gesprochene Sprache* und die Korrektur den LN – nur bei der erkannten Notwendigkeit – frei überlassen wird (kein Korrekturzwang). Das Problem in diesem Testteil ist die Zurückhaltung bei der Korrektur, obwohl die Strukturen gleichzeitig als nicht akzeptabel eingestuft werden, während im *Online*-Modus intensive Aktivitäten in solchen Sequenzen gezeigt werden, sodass die Vergleichbarkeit der syntaktischen und pragmatischen Strategien im *Online*- und *Offline*-Modus nicht bei allen Probanden so wie gewünscht vorgegeben ist. Diese Zurückhaltung weist deutlich auf fehlende syntaktische und pragmatische Reparaturstrategien hin sowie der *Noticing*- und *Metatalk*-Aktivitäten.

Durch die geeignete Reihenfolge der Testsätze und unterschiedliche Kontextualisierungsqualität werden die negativen *Priming*-Effekte inhibiert, die rezeptiven Automatismen, die Erkennung des Testziels und die Testmonotonie durchbrochen; genauso wird auf die Plausibilität und den Bekanntheitsgrad des Wortschatzes geachtet, womit die negativen Effekte der Testaufgabe durch semantische Kosten minimiert werden. Bei der Bestimmung der Reihenfolge wird auf die Effekte der kognitiven Überforderung geachtet, bzw. für die Phasen des Tiefs und Hochs mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen in der Aufgabenstellung gesorgt. Zu jedem der untersuchten Phänomene werden mindestens zwei Testsätze

ausgewählt, sodass durch die Variationen in der Kontextualisierung die Erkundung der pragmatischen Reparaturstrategien, der Kompetenz zur Evozierung der illokutiven Muster und ihre Koordinierung mit syntaktischen Strategien möglich wird. Dies sichert einerseits die Vergleichbarkeit nach dem syntaktischen Kriterium, eröffnet andererseits die Analyseperspektive um wichtige Dimensionen im *Interface* Pragmatik-Syntax, bzw. zum Testen des rezeptiven Verhaltens bei unterschiedlichen *Inferenz-Loads* in der Koordinierung der semantischen, pragmatischen und syntaktischen Verarbeitungsstrategien.

Der Nachteil ist bei manchen Testsätzen der reduzierte oder zu stark variierende Kontext, die Implizitheit und Belastetheit mit stereotypen Sprechakten, die Aktivierung unterschiedlicher semantischer *Frames* gleichzeitig, das fehlende Vor-/Nachfeld zur Unterstützung der evtl. Auflösung von Ambiguitäten, bzw. die Verarbeitungskosten in der Auflösung der anaphorischen Formen. Die dahinter stehende Absicht ist allerdings, die pragmatische Inferenz-Kompetenz und die rezeptive Flexibilität für variierende diskurspragmatische Konstellationen zu überprüfen, aber auch die Effekte der semantischen Kohärenzherstellung und *Priming*-Effekte zu minimieren.

Auch wenn die Testsätze ohne Änderungen einfach und mit minimalen orthographischen Eingriffen aus dem authentischen Kontext übernommen werden, dient die Kommasetzung an relevanten Äußerungsgrenzen zur Reduzierung potenzieller Ambiguitäten bei der Erkennung der funktionalen Einheit, bzw. zur Vereinfachung und Fokussierung der Aufmerksamkeit der LN auf die hier zentral untersuchten Phänomene, bzw. zur Vorbeuge der Fokusverschiebung. Bei manchen Testsätzen (*Testatz 5*) werden absichtlich irreführende Kommata eingesetzt, um die phrasenbildende Verfahren zu überprüfen und die potenzielle Suggestivität, negative Analogien und Testmonotonie zu reduzieren.

Die Daten werden qualitativ analysiert, wobei jeder Korrekturingriff des Lernalers (und dabei auch „minimale“ Oberflächenänderungen, wie Groß-/Kleinschreibung, Interpunktion, Paraphrasen, Ausformulierungen, Auslassen/Ersetzen, Transformationen, Wortstellungsänderungen sowie sonstige Kommentare, Selbstkorrekturen, mehrere Lösungsvorschläge etc.) systematisch unter Beachtung der *Order-at-all-points*-Maxime, detailliert und in der prozessualen Reihenfolge (*Online*-Annahme) analysiert werden, mit anderen Strategien bei anderen Testsätzen im *Offline*-Modus verglichen und dann anschließend mit dem rezeptiven Verhalten im *Online*-Modus kontrastiert. Das Kriterium der prozessualen Reihenfolge wird bei der Darstellung der Ergebnisse besonders beachtet sowie die Kriterien der Frequenz, der qualitativen Mehrwerte, der signifikanten Unterschiede zu Vergleichsgruppen. Aufgezeigt

werden syntaktische Kohärenz- und Reparaturstrategien bzw. rezeptive syntaktische *Defaults*, Prinzipien der Sequenzierung und pragmatische Restaurationsmechanismen sowie die Strategien der funktionalen Transformation *Mündlichkeit – Schriftlichkeit*.

3.1.5. Darstellung der Ziele und Methode der qualitativen Analyse der Rezeption im *Online-Modus*

Ausgewählt wird die Methode der *Interfaces*, in der die Fokussierungsaktivität der Probanden während der Rezeption (Mitschrift) in unterschiedlichen rezeptiven Zyklen (beim ersten und zweiten Hörverstehen, im weiteren Text als HV1 und HV2 abgekürzt) als primäre Daten behandelt und mit den Daten aus der Wiedergabe im Anschluss an die Rezeption bei der Analyse der konstruktionsbildenden Prozesse angereichert werden. Beachtet wird dabei gleichzeitig die authentische rezeptive Geschichte jedes Probanden (die Befolgung der Perspektive des Falles) und der Phänomene (die Befolgung der Perspektive des rezeptiven Ereignisses). Die *Interface*-Methode ermöglicht eine systematische Untersuchung der rezeptiven Ereignisse auf der lokalen Mikroebene in ihrer authentischen Einbettung sowie ihren Vergleich im Diskursverlauf (die rezeptive Geschichte), im *Online*- und *Offline*-Modus und sichert durch die kontrollierte Reihenfolge in der Interaktion unterschiedlicher Datenquellen eine systematische Analyse und Interpretation.

Die Analyse der Rezeption im *Online*-Modus beantwortet folgende Fragen:

- (1) Wie werden die hier zentral untersuchten Phänomene (äußerungsiniziale und -finale Konstrukte sowie Parenthesen) in der authentischen Diskurseinbettung eines Radiointerviews verarbeitet und welche Auswirkungen haben sie auf die Rezeption auf der Gesprächsebene? Was lässt sich daraus über die pragma-syntaktischen Strategien und rezeptive Präferenzen der Lerner ableiten?
- (2) Wie wird das Gespräch (hier ein Radiointerview) auf der Makroebene rezipiert? Bei welchen Phänomenen lassen sich rezeptive Herausforderungen für C1-Lerner erkennen sowie ihre Kohärenzstrategien, bzw. in welchen rezeptiven Bereichen liegen Desiderata für die praktische Fremdsprachendidaktik und Förderung der Gesprächskompetenz?
- (3) Wie ist die rezeptive Dynamik beim ersten und beim zweiten Hörverstehen? Wo sind die qualitativen Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Probanden zu erkennen? Wie ist der Zusammenhang der Mitschrift und der rezeptiven Kompetenz?

(4) Wie ist der Zusammenhang der prozessualen Daten (Fokussierungsaktivität während der Rezeption) mit den Produktdaten (schriftliche Wiedergabe) sowie den sekundären (die Präferenzen mit gleichen Phänomenen im *Offline*-Modus) und tertiären Daten (zu Einstellungen zu rezeptiven Schwierigkeiten/Strategien)?

Die Aufgabenstellung

Die Nutzung der Mitschriften als Datengrundlage ermöglicht eine didaktisch und kommunikativ authentische sowie unkomplizierte Datengewinnung im Rahmen der routinisierten Aktivitäten der Probanden, ohne Zwang und Mechanismen der sozialen Erwünschtheit und ohne Eingriffe in die vertraute Lernumgebung. Der Proband wird in seinem gewohnten Lernkontext, ohne affektiven Druck einer „Testsituation“, in der *Default*-Hörerrolle und in einem „*real-life-listening-context*“ naturalistisch treu und in seinen authentischen konstruktionsbildenden Prozessen „mitverfolgt“. Anhand der Oberflächenmanifestationen werden die Mechanismen der pragmasyntaktischen Verarbeitung sowie die Interaktion unterschiedlicher Verarbeitungsebenen „durchleuchtet“.

Die Aufgabenstellung ist so konzipiert, dass die didaktische Authentizität und Konstanz im aktuellen Unterrichtskontext aufrechterhalten werden kann: die Ziele des Hörens werden nicht vorgegeben, was den aktuellen Niveauanforderungen entspricht und die Relevanzstandards und organisatorische Kompetenzen zu testen ermöglicht. Die schwächere Gruppe bekommt zur Entlastung der Kohärenzprozesse auf der Makroebene und Unterstützung der Aufmerksamkeit einen stichwortartig konzipierten Raster mit der Makrostruktur des Interviews; diese rezeptive Unterstützung sollte auch prüfen, ob diese Art der Aufgabenstellung potenziell positive Auswirkungen auf das rezeptive Verhalten der schwächeren Gruppe hat, was gleich vorläufig abgelehnt werden kann.

Die Aufgabenstellung ist offen: das Radiointerview so authentisch und intensiv wie möglich hören, um es danach wiedergeben zu können und möglichst viel – aber so, dass es die rezeptiven Prozesse nicht negativ beeinflusst und den individuellen rezeptiven Maßstäben entspricht – während der Rezeption notieren, bzw. der Proband wird implizit auf das Balancieren der rezeptiven und der Aktivität des Notierens und die Optimierung der kognitiven *Loads* aufmerksam gemacht sowie auf die Funktionen der rezeptiven Aktivität für die Anschlussaktivität. Der Proband wird in der Aufgabenstellung in den rezeptiven Rahmen eines sich auf das Referat und die anschließende Diskussion vorbereitenden Studenten hineinversetzt (Postulat der Authentizität der Hörerrolle und der rezeptiven Aufgabe) und

durch eine authentische kommunikative Transferaufgabe rezeptiv involviert. Auch wenn die Probanden nicht gelenkt werden, wird die Rezeption leicht unterstützt, indem unterschiedliche Ebenen der Rezeption als Möglichkeit genannt werden: *Themen, Informationen, Meinungen, Einstellungen, Intentionen, Informationen über den Gesprächsstil, -ablauf und sprachliche Besonderheiten*. Die Aufgabenstellung lautet:

Im Rahmen Ihres Studiums bereiten Sie sich auf ein Referat vor und hören folgendes Radiointerview zum Thema *Sprache der Politik und Jugendliche*.



Sie sollen im Kurs über das Radiointerview berichten und brauchen dazu eine detaillierte Zusammenfassung des Radiointerviews. Dabei sollen Sie alle Ihrer Meinung nach wichtigen Informationen erwähnen, die im Radiointerview vorkommen. Das können Haupt-/Nebenthemen, Informationen über Sprecher und ihre Kommentare, Erklärungen, Berichte, Intentionen der Sprecher sein, aber auch Informationen über den Gesprächsstil, -ablauf oder sprachliche Besonderheiten etc.

Sie hören dieses Interview zweimal. Machen Sie bitte während des Hörens möglichst viele Notizen. Beim ersten Hören benutzen Sie den blauen und beim zweiten Hören den roten Stift.

Anschließend fassen Sie bitte anhand Ihrer Notizen das Radiointerview zusammen. Dazu stehen Ihnen 60 Minuten Zeit zur Verfügung.

Dabei bekommen Probanden zwei Stifte unterschiedlicher Farbe, damit die Prozesse des Verstehens beim HV1 von jenen beim HV2 bei der Auswertung ausdifferenziert werden können, aber auch um die Rezipienten in den *Monitoring*-Prozessen zu unterstützen. Das Interview wird zweimal vorgespielt und im unmittelbaren Anschluss die Wiedergabe im 60-minutigen Zeitfenster organisiert, für die die Probanden ein Feedback und eine Korrektur in der nächsten Sitzung bekommen, wie es im authentischen Kontext der Fall ist, bzw. die situative und kommunikative Authentizität wird dadurch zusätzlich gestärkt. Das Radiointerview, das als Testgrundlage dient, wird im folgenden Kapitel ausführlich vorgestellt sowie die konkreten Fragestellungen und die untersuchten Phänomene markiert.

Die Prinzipien der Interface-Analyse

Es handelt sich hier um eine *Online*-Methode, mit der die rezeptive Aktivität im *Online-Modus* auf der lokalen und Diskursebene gleichzeitig untersucht wird, denn “on-line methods generally refers to those data collection methodologies that track moment to moment variations in cognitive workload during language use (...). They are (...) implicit tasks [and] relatively immune to metalinguistic abilities because they measure the participants’ unconscious and automatic response to language stimuli.” (Marinis 2010: 140) Bei der

Analyse wird beachtet, dass das Verstehen vielmehr ist als das, was auf der Oberfläche als Notiz und somit als rezeptiver Fokus manifestiert wird und dass es sich bei Notizen eindeutig um *Interfaces* und rezeptive *Konstruktionen ersten und zweiten Grades* (Schütz 1971) handelt, abhängig u.a. von der aktuellen *Interface-Ökonomie*. Hinter dem „Eisberg der Notiz als einer Manifestation des Ungreifbaren“ lässt sich allerdings im systematischen Vergleich der Notiz-Daten in ihrer authentischen prozessualen Reihenfolge, in unterschiedlichen rezeptiven Schritten bei ihrer Abwandlung von HV1 über HV2 bis zur Verschriftlichung, die latente Struktur der rezeptiven Muster und konstruktionsbildenden Prozesse und in der Interaktion der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Verarbeitungsstrategien aufdecken, weswegen diese Koordinierung unterschiedlicher Oberflächendaten im *Online-* und *Offline-Modus Interface-Analyse* genannt wird, eingesetzt zur Aufdeckung der latenten rezeptiven Muster und Strategien.

Neben der *Interface-Analyse*, in der mehrere Daten trianguliert werden, wird die Mitschrift an sich als *Interface* genutzt, anhand deren die Fokussierungsintensität, -qualität und die Geschichte die rezeptiven Prozesse gemessen werden, in der Analogie mit dem *eye-* als „*ear-tracking*“-Technik. Diese Datengewinnung sowie ihre methodologische und interpretative Zuverlässigkeit lassen sich wie folgt beschreiben:

(1) Die einfache Wiedergabe des rezipierten Diskurses reicht als Produkt der Rezeption nicht aus, zumal es von bewussten Kohärenzeingriffen und Schema-Restaurationen abhängig ist und die Produkt- und Prozessseite nicht leicht zu trennen ist und es schlecht die *Online-Dynamik*¹⁰⁶ widerspiegelt; die *Interfaces* der rezeptiven Aktivitäten und der routinisierten Mitschrift während der *Online-Rezeption* erweisen sich als die einzige Methode der authentischen Untersuchung der *Online-Rezeption* auf der Ebene des Diskurses, mit minimalen Störungs- oder Potenzialen zur Aktivierung der Mechanismen der sozialen Erwünschtheit. Diese Methode ermöglicht darüber hinaus die Minimierung der negativen Aspekte bei anderen *Online-Studien*, wie die reduktionistische Fokussierung auf einzelne Phänomene ohne Berücksichtigung ihrer Diskurseinbettung, die Laboratmosphäre und unnatürliche Präsentationsformate, *Wash-Back-Effekte*, die Affektiertheit und Gezwungenheit der Teilnehmer, die die authentische rezeptive Dynamik blockieren, genauso wie die ungenügende Berücksichtigung der individuellen Spezifika. Die Analyse von *Interfaces* ermöglicht, dass nicht nur jeder Rezipient als authentischer Fall analysiert wird sondern das

¹⁰⁶ “The final response does not necessarily reflect the internal cognitive state, mask uncertainty between competing alternatives” (Sedivy 2010: 116)

rezeptive Ereignis und die rezeptive Diskursgeschichte im Vordergrund stehen. Die Aktivitäten des Mitschreibens sind weniger anspruchsvoll und kostenintensiv, als die des parallelen Lesens bei *Multiple-Choice* oder anderen gängigen Testaktivitäten, bergen genauso keine Gefahr der Verschiebung des Untersuchungsfokus, wie das Testen des logischen Denkens, der Problemlösung, Aufgabenerfüllung.

Der Nachteil ist die Unmöglichkeit der Kontrolle aller Parameter, die die *Online*-Verarbeitung beeinflussen sowie die Notwendigkeit der strikten Fokussierung nur auf jene, die sich in dem aktuellen *Interface* der Analyse der *Online*-, *Offline*-Rezeption und der Introspektion ergeben. Ein weiteres Problem ist die Inkonsistenz und Fluktuation des rezeptiven Verhaltens auf der Diskursebene, weswegen nicht für alle Probanden konstante Belege für jede Testsequenz vorliegen, bzw. die Fall-interne Vergleichbarkeit ist teilweise gefährdet.

(2) Die Methode ist für die Probandengruppe angemessen, denn paralleles Schreiben und Hören stellt für Lerner auf diesem Lernniveau keine große Herausforderung mehr dar, zumal diese Aktivitäten intensiv trainiert werden und zur Routine geworden sind sowie dank der allgemeinen rezeptiven Erfahrung in universitären Kontexten mit der Mitschrift; dies wird in der Reflexion der Probanden im Anschluss an die Rezeption bestätigt.¹⁰⁷

(3) Die praktische Relevanz dieser „transitorischen“ *Interface-Kompetenz*¹⁰⁸ „zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Steets 2003) für die Förderung der Studierfähigkeit wurde bereits in vielen Studien bewiesen (Moll 2003, 2001, Steets 2003), insbesondere ihre Vermittlungsfunktion zwischen den produktiven und rezeptiven Modulen und ist die einzige gegenstandsangemessene Methode zur Ansammlung der prozessualen Daten.

(4) Ähnlich wie in *Eye-Tracking*-Studien haben die Analysen des rezeptiven Verhaltens anhand der Mitschrift folgende Vorteile: „reflect incremental linguistic interpretation, (...) reflect the output of complex linguistic computations, deep interpretative process rather than shallow associations, (...) developmental shifts in the speed and nature of lexical processing, (...) attention shifts, (...) overtaxing, where the processing system not able to keep up with

¹⁰⁷ Das Problem der Mitschrift wird bei nur 5 % der Probanden genannt und steht in keinem Zusammenhang mit der rezeptiven Kompetenz, da dies sowohl bei starken, als auch schwachen Lerner gemeldet wird.

¹⁰⁸ Die Zusammenhänge der Qualität und Quantität der Mitschrift und der L2-Kompetenz wurde bereits in einer Reihe von Studien bestätigt (Carrell 2007, Hayati/Jalilifar 2009, Piolat et al.2005, Moll 2001, Steets 2003) und insbesondere folgende Zusammenhänge: mit der effektiven Parallelisierung unterschiedlicher Aktivitäten, der „memory for gist and surface characteristics“, der Kompetenz zur Strukturierung, Gewichtung von Informationen und Organisation, den *Monitoring*-Prozessen, der Konstanz der Aufmerksamkeit und der Qualität der Transformation (Kondensierung, Paraphrase und Anbindung an das individuelle Horizont).

the incoming stream, (...) interpretative failure.“ (Sedivy 2010: 118) Die Qualität und Quantität der Mitschrift widerspiegeln die prozessuale Dynamik, die GWM-bildenden Prozesse, Interaktion neuer Informationen mit dem eigenen Horizont sowie die *Interface-Ökonomie*, die aktuellen Kosten der Konvertierung der *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und die Konkurrenz und Prioritäten der kognitiven Aktivitäten, bzw. das Managen beim Dekodieren, Integrieren, Selektieren, lokalen und globalen Kohärenzmechanismen. Das Einfache in der Analyse der Mitschrift ist es, dass sie nach dem Gesetz der kognitiven Ökonomie funktioniert, sodass das Neue, Relevante, Fokalisierte, bzw. einerseits Elemente mit dem progressiven Wert und andererseits Produkte der tiefen Reparatur- und Disambiguierungsprozesse fokalisiert werden.

(5) Die Mitschrift gibt wichtige Hinweise über die kognitive Routine, Fluenz und Kapazitäten des *phonological loops* sowie die Mechanismen des Managements mit dem rezeptiven Druck in der *Online*-Aktivität; sie ermöglicht den Lernern zugleich Freiheit und Selbstständigkeit, eröffnet aber auch Räume für die „Ablagerung“, fungiert als Gedächtnis-stütze und Fokuskontrolle sowie als zusätzliche Hilfe zum *Monitoring* und Management der strategischen Orientierung. Nicht zu vernachlässigen sind die motivationalen Effekte der Mitschrift, die als „Produkte, die man direkt vor Augen hat“, das Gefühl des rezeptiven Erfolgs, die Selbstermutigung als positive affektive Filter zur Folge hat.

(6) Die Mitschrift widerspiegelt die Mechanismen der Selektion und der Tiefe der Verarbeitung, „gesteuert durch kontinuierliche Einschätzungs-/Bewertungstätigkeiten“ (Steets 2003). Ähnlich wie in *Eye-Tracking*-Studien wird hier die Qualität und Intensität des Notierens als *Ear-Tracking* behandelt, bzw. die schriftlichen Fokussierungen (ähnlich wie die sakkadischen Bewegungen) sind Ausdruck der Tiefe der Rezeption und der aufgebauten Progressionserwartungen und Einschätzung bzgl. des Diskurswertes und Neuigkeitsgrads der Proposition; im Gegensatz zur Sakkade wird die Anzahl und Dauer der „Phonade“ als der minimalen auditiv fokalisierten und schriftlich fokussierten Einheit mit der Aufgabenschwierigkeit, den Konzentrations- oder anderen Problemen reduziert sowie die Verzögerung bis zur nächsten „Phonade“ (wegen der auditiven Konsolidierung des *Parsers*) erhöht. Je intensiver und dichter fokalisiert, desto tiefer, problemloser und weniger aufwendig die Verarbeitung. Die Regressionen werden hier im Gegensatz zu *Eye-Tracking* als positive Indikatoren eines ökonomisierenden *Parsers* erkannt, der nach dem Abgleich der Prioritäten die zusätzlichen Informationen fokalisiert, repariert, genauso wie die „verfrühte Notiznahme“ (Moll 2001). Der Fixationsort, die Anzahl und die Qualität der Fixationen sowie die

Regression und Reparatur des Fokus werden in der vorliegenden Arbeit als wichtige Größen bei der Interpretation genutzt.

Unterschieden werden Fokalisierungen mit inhaltlichen und konstruktionsbildenden Funktionen von jenen eingesetzt zur Sicherung der Oberfläche oder von jenen, die mehr bestätigende und Potenziale eines Reservoirs haben. In Anlehnung an Steets (2003) lassen sich je nach dem Ziel mehr objektive (das objektiv Rezipierte steht im Fokus) und subjektive Mitschriften (im Fokus ist die Anbindung des Neuen an das eigene Hintergrundwissen) unterscheiden sowie je nach der Verarbeitungsqualität (reduziert, reformuliert, paraphrasiert, komprimiert, restrukturiert, treu, abgekürzt) und Abstraktionsprozessen, genauso wie nach Moll (2001) die Stichwort-, zusammenhängende und Bausteinnotation und nach der Funktion: ökonomische Fixierung, Gliederung, Strukturierung, einfache Relationierung, semantische oder illokutive Kohärenzherstellung, Identifizierung der Handlungsmusteränderungen. Befolgt wird in der Analyse die *Order-At-All-Points-Maxime*, nach der die unintegrierten Reste, Fehlfokussierung oder reparierte Fokusse bei der Interpretation nicht als Zufallsprodukte, sondern als in dem rezeptiven Moment relevante Fokusse in der Interpretation genauso mitberücksichtigt werden sollten.

Wenn als einheitlicher Gedankenschritt konzipiert, werden die Notizen als lineare Einheit organisiert, während die vertikale Organisation auf die Änderung der Kohärenzebene hindeutet (Steets 2003), oder auf die erkannte Änderung des illokutiven und thematischen Zyklus. Die Nichtlinearität hängt mit der Qualität der rezeptiven Ergebnisse zusammen (ebd.), bzw. mit den Aktivitäten der gleichzeitigen lokalen und globalen Kohärenzherstellung. Je fortgeschrittener, desto mehr sind die Notizen bei L2-Lernern subjektiv und auf die Vereinbarung mit dem eigenen Hintergrundwissen fokussiert und weniger zur Sicherung der Oberfläche und mehr auf der inhaltlichen und illokutiven Ebene basiert.

Die Verfahren der Analyse

In der Analyse wird strikt nach dem Prinzip der Sequenzialität, Generativität und Temporalität gehandelt sowie die Perspektive des rezipierenden Subjekts befolgt, die potenziellen *Primings* mitberücksichtigt. Als Validierung wird immer das rezeptive Vorfeld und Nachfeld genutzt, bzw. die rezeptive Kontextualisierung und der Fall-interne Vergleich vorgenommen. Zur Kontrolle der Subjektivität in der Analyse werden unterschiedliche quantifizierende und qualitative Verfahren angewendet und ein Ablaufmodell der Analyse erarbeitet, in dem die Analysetechniken, Daten und Interpretationsmechanismen valide, objektiv und konsistent bei jedem Fall befolgt und reflektiert werden. Für jeden Probanden

werden Analyseprotokolle mit unterschiedlichen Datenqualitäten erarbeitet, die bei der Interpretation und Generalisierung genutzt werden. Bei der Analyse werden zuerst explorativ alle Spezifika der Mitschrift registriert, quantifiziert und nach qualitativen Aspekten beschrieben. In den nächsten Schritten werden sie nach Testsequenzen und im internen Vergleich zu anderen rezeptiven Ereignissen klassifiziert, qualitativ analysiert, und mit jenen Produktdaten erweitert, anhand deren die Basis der primären Daten erarbeitet wird.

Bei der Quantifizierung der Notizen werden folgende Parameter beachtet:

- die Anzahl der Notizen bei der Rezeption insgesamt und für einzelne Gesprächssequenzen – diese Daten werden zur Bestimmung der Intensität der Fokussierung, der Tiefe der Rezeption und zur Lokalisierung der rezeptiven Stärken und Schwächen genutzt; aufgrund dieser Daten wird für jeden Probanden und jede Testgruppe eine allgemeine Darstellung der Fokussierungsfrequenz erarbeitet – eine Art des „Perzeptio- und Rezeptiogramms“, wo die Intensität der erfolgreichen Erkennung und Fokussierung während der Rezeption in einem Perzeptiogramm dargestellt wird und die Anzahl der rezipierten und integrierten Propositionen im Rezeptiogramm manifestiert ist;
- Unterschiede zwischen der Intensität der Fokussierung beim HV1 und HV2 gelten als Indikator der Änderung der rezeptiven Strategie und bestimmen den Grad der rezeptiven Extension, die bei der Erarbeitung der rezeptiven Geschichte relevant sind;
- die Intensität der Fokussierung in der *Quaestio* gilt als Indikator der strategischen Nutzung der diskursimmanenten Sequenzen zur Strukturierung und Diskursorganisation;
- die Anzahl der *High-, Medium-, Low-Order-Informationseinheiten* (IE) gilt als Indikator der Bestimmung des progressiven Wertes und der Diskursfunktion einzelner Propositionen sowie als Indikator der Tiefe der Rezeption;
- die Qualität der notierten NP, Adjektive, PP und VP und satzartigen Konstruktionen gilt als Indikator der rezeptiven Tiefe sowie der Orientierung nach rezeptiven Ankern;
- die Paraphrasen, Nominalisierungen, Transformationen, Substitutionen, Markierungen des pragmatischen Wertes haben bei der qualitativen Untersuchung einen besonderen Wert;
- strukturierende und systematisierende Eingriffe des Rezipienten während der Rezeption dienen als Indikator der Makrokohärenz- und der *Monitoring*-Kompetenz sowie in der Koordinierung der lokalen und globalen Kohärenzmechanismen;

- die Verwendung besonderer Symbole und ihre Konsistenz, um sie bei der qualitativen Interpretation entsprechend interpretieren zu können, bzw. die individuelle Semiotik.

Bei der qualitativen Analyse der Notizen wird auf Folgendes geachtet:

- die semantische, syntaktische, illokutive Qualität der fokussierten Proposition,
- die rezeptive Geschichte, bzw. die Qualität der Proposition im Verarbeitungszyklus vom ersten, über das zweite Hören bis zur Verschriftlichung,
- die Qualität der lokalen Kohärenz während der Rezeption sowie die Reihenfolge und Linerität in der Verschriftlichung, als Indikator des Status der Informationseinheit,
- die Kohärenzstrategien sowie ihre Änderung im Verlauf der Rezeption,
- die Reparaturen *online*, reaktiv, retroaktiv oder im *Offline*-Modus.

Bei der Analyse der Wiedergabe des rezipierten Interviews werden folgende Parameter genutzt:

- die Anzahl/Qualität der richtigen, falschen, inferierten Propositionen sowie ausgelassenen, die aber beim HV erfolgreich fokussiert werden,
- die Art der Verknüpfung der thematischen Blöcke,
- die interpretativen Eingriffe, individuelle Meinung und Kommentare,
- die Berücksichtigung der illokutiven Dynamik als Indikator der pragmatischen *Noticing*-Kompetenz,
- *Type-Token-Ratio*, syntaktische und phraseologische Komplexität.

Nach den allgemein sondierenden qualitativen und quantitativen Analysen werden die Notizen in einzelnen Gesprächssequenzen für jeden Probanden isoliert und zentrale „Analysepräparate“ als authentische rezeptive Ereignisse konzipiert, für das hier ein Beispiel angeführt wird (s. Anhang, Kapitel III. 4.):

1	Rezipient AK:	
2	Notizen beim HV1:	Politiker die wegen ihrer Sprache gelobt werden
3	Notizen beim HV2:	Ihrer Verständlichkeit worden sind? Geheimnis Effekt wird stärker wenn Namen nenne
4	Ausformulierung:	„Aber der Moderator will auch wissen, ob die Politiker, die wegen ihrer Sprache gelobt worden sind, existieren. Die Professorin antwortet auf diese Frage nicht, bemerkt nur, dass wenn sie diese Namen nennt, wird Effekt viel stärker.“

Rezeptive Belege dieser Art werden bei der Interpretation genutzt und bestehen aus (1) der Rezipientensigle (anonymisierte Abkürzung) und aus Belegen der Mitschrift, (2) beim ersten Hören (blau) und (3) beim zweiten Hören (rot) sowie in (4) der Ausformulierung. Die „Analysepräparate“ werden in ihrer rezeptiven Einbettung betrachtet, wozu auch rezeptive

Plots genutzt werden (Anhang, Kapitel III, 4.4.), die die Beachtung der authentischen rezeptiven Geschichte jedes Probanden ermöglichen.

Bei der Analyse werden zuerst die Bezüge innerhalb der primären Daten festgestellt, die prozessuale Geschichte innerhalb der aktuellen Gesprächssequenz und dann die Bezüge zum Produkt der Rezeption. Dabei wird die prozessuale und statische (Produkt-)Dimension strikt getrennt, insbesondere, dass es bei der Verschriftlichung zur Intensivierung der Kohärenzprozesse auf der Makroebene kommt sowie der Aktivierung der Elaborationen und Inferenzen geleitet durch das Schema-Wissen und andere Mechanismen der Plausibilisierung. In weiteren Schritten werden nach dem Prinzip der Sequenzialität die allgemeinen Daten aus dem rezeptiven Vorfeld genutzt, bzw. die rezeptive Vorgeschichte mit dem gleichen Phänomen, um die *Priming*-Effekte aufzudecken, oder die Änderung der strategischen Orientierung. Als Validierung werden die rezeptiven Aktivitäten im unmittelbaren Nachfeld mitberücksichtigt. Erst in weiteren Schritten werden sukzessive die Daten der *Offline*-Analyse (sekundäre Quellen) und jene aus der schriftlichen Befragung (tertiäre Quellen) miteinbezogen, zur Vervollständigung des rezeptiven Bildes bezogen auf die konstruktionsbildenden Prozesse auf der Diskursebene und bezogen auf hier zentral fokussierte Phänomene.

Die Interpretationsprinzipien

Da es sich bei den hier analysierten Phänomenen um diskurspragmatische Konstrukte handelt, die im *Interface* Syntax-Diskurs operieren, muss die analytische Offenheit zulassen, die Interaktion der rezeptiven Prinzipien auf der Diskursmakroebene und lokal im Kontext einer Mehrebenen-Analyse zu berücksichtigen. Bei der Herstellung der Bezüge zwischen den rezeptiven Daten aus unterschiedlichen Quellen wird – zur Sicherung der interpretatorischen Konstanz und Minimierung der Gefahr der Übergeneralisierung oder der selektiven Plausibilisierung – zwischen rekonstruktiven Vorgängen mit unterschiedlichen Graden der Zuverlässigkeit in der Generalisierung differenziert:

- (1) *die primäre Rekonstruktion*, bei der explizite Belege der Fokussierung während der Rezeption und/oder Verschriftlichung der Proposition des untersuchten Konstrukts nach der rezeptiven Aktivität vorliegen und anhand deren der rezeptive Wert des Konstrukts mit hoher Sicherheit festgestellt werden kann;
- (2) *die sekundäre Rekonstruktion*, bei der keine expliziten Belege der Fokussierung des Konstrukts vorhanden sind, aber anhand der Qualität und Intensität der Fokussierung in der Sequenz, in der es eingebettet ist oder aus dem rezeptiven Vor-/Nachfeld oder bei der

Verschriftlichung zuverlässige Aussagen über die Rezeption des Konstrukts gemacht werden können;

(3) *die tertiäre Rekonstruktion*, wo keine expliziten Belege vorliegen und bei der die Interpretation unterschiedliche Datenquellen stark interagieren und in der Aussagekraft schwächer zuverlässig sind. In der Darstellung der Ergebnisse werden nur zuverlässige primäre und sekundäre Rekonstruktionen angeführt, die mit Daten aus anderen Quellen validiert sind und die Ambiguität der interpretatorischen Räume minimal gehalten wird.

In dem interpretatorischen Teil werden bei der Datenreduktion und -expansion die Prinzipien der *Grounded Theory* als methodologische Stütze genutzt, u.a. (zit. nach Demirkaya 2014: 221-226):

(1) zur Datenexpansion möglichst viele Lesarten hinter der Oberfläche entwickeln, latente Muster „durchleuchten“ und dabei sequenziell und in der authentischen rezeptiven Reihenfolge vorgehen, (2) reduzierende und expandierende Schritte in einem iterativ-zyklischen Vorgehen kombinieren und dabei die Aufmerksamkeitsrichtung bei der Analyse kontrollieren, (3) datenbasierte Teilerkenntnisse systematisieren und in Zusammenhang zueinander bringen, unter einer strengen Methodenreflexion, (4) nicht vorab, sondern prozessbegleitend festlegen, welche Einheit als nächstes für die Analyse auszuwählen ist, (5) Gemeinsamkeiten/Unterschiede innerhalb eines Falls (interne Vergleiche) und zwischen den Fällen (externe Vergleiche) aufdecken, und dabei die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Datenquellen und Muster stets reflektieren, (6) keine Fälle auslassen und Abweichungen als Zufälligkeiten behandeln, sondern alle in ihrer Authentizität und Relevanz anerkennen, (6) Abstraktion, Kondensierung aus der Interaktion unterschiedlicher Daten *bottom-up* entwickeln und wenn über das Heranziehen neuer Vergleichseinheiten keine weiteren Erkenntnisse über das Phänomen gewonnen werden, ist der Punkt der analytischen Sättigung erreicht, (7) auf die interne Konsistenz der Ergebnisse achten, (8) bei der Darstellung der Ergebnisse auf ausreichende und transparente analytische Auflösung achten.

Da die Vergleiche und die Aufdeckung der Unterschiede zur Gewinnung der potenziellen Prototype und Abweichungen „eine erkenntnisgenerierende und eine erkenntnis-kontrollierende Funktion“ (Nohl 2013) haben, wird in der Studie zuerst der Fall-interne und anschließend der Fall-externe Vergleich vorgenommen und anschließend auf eine potenzielle Erwerbsdynamik hinweisen. Die komparative Analyse vollzieht sich außerdem, „indem man erst nach der Vollendung der Rekonstruktion des jeweils zuletzt erhobenen Falles den nachfolgenden Fall nach dem Kriterium der maximalen Kontrastierung zu den vorausgehenden Fällen erhebt und auswertet“ (Oevermann [2000: 99], zit. nach Nohl [2013: 24]).

Bei der Selektionsentscheidung für die Darstellung einzelner Fälle im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielen folgende Kriterien eine Rolle: (1) die Konsistenz des rezeptiven Verhaltens im Diskursverlauf, die auf die potenzielle Prototypizität hindeutet, (2) die analytische Klarheit und die Stabilität der Interpretation bei der Koordinierung unterschiedlicher Datenquellen, (3) die Aufdeckung der Pole der stärksten und schwächsten Fälle und aufsteigende Positionierung auf dem rezeptiven Kontinuum, bzw. die potenzielle Erwerbslogik durch sukzessive Bewegungen auf dem Erwerbskontinuum, (4) die Vielfalt unterschiedlicher Strategien, die für die didaktische Praxis relevant wäre und als Mehrwert des Falles im Vergleich zu anderen gilt. Bei der Darstellung wird die prozessuale Reihenfolge und in der aufsteigenden Weise befolgt, immer von den leistungsschwächeren zu stärkeren Probanden, um dadurch die mögliche Erwerbslogik zu widerspiegeln sowie die allmähliche Bewegung auf der Progressionsachse mit einer Fülle der transitorischen Zuständen und stets akkommodierenden Strategien aufzuzeichnen.

Die Selektion der dargestellten Fälle erfolgt zu einer möglichst tiefen und zugleich breiten Darstellung, bzw. antireduktionistisch, nicht auf wenige „prototypische“ Fälle einschränkend, sondern in einer relativ höheren Granularität. Dies ist den Schwerpunkten der Analyse geschuldet, bei denen nicht einzelne Lernerprofile im Vordergrund stehen, wie in einer Fallanalyse, sondern die Ereignisanalyse, bzw. die Frage ist nicht, *„Wie rezipieren bestimmte Lernertypen die pragma-syntaktischen Phänomene?“*, sondern *„Welche rezeptive Muster und Strategien (in ihrer Variabilität und Fülle) lassen sich bei untersuchten pragmasyntaktischen Phänomenen beobachten und welche Erwerbslogik lässt sich dahinter erkennen?“* Die Ereignis-basierte Analyse erfolgt multiperspektivisch und die rezeptive Geschichte bei einzelnen Probanden befolgend.

3.1.6. Darstellung der Testgrundlage: Das Radiointerview *Sprichst Du Politik?*

Als Testgrundlage dient das Interview *„Sprichst Du Politik“*, aus der Bayern-Zwei-Reihe *Sozusagen* (Sendetermin: 22.7.2011), das im Gespräch mit Bettina Fackelmann (I) der Moderator Thomas Meyerhöfer (M) moderiert. Ausgewählt wird dieses Interview nicht nur wegen der ausreichenden Präsenz der hier zu untersuchenden Phänomene und wegen einer relativ dynamischen Abwechslung der authentischen und inszenierten Mündlichkeit und Schriftlichkeit, geeignet für die Überprüfung der pragmatischen *Code-Switching*-Kompetenzen, sondern unter anderem wegen: (1) seiner Aktualität und didaktischen Potenziale; (2) der Geeignetheit für die lernniveauspezifische Förderung und Diagnostik; (3)

wegen der Vertrautheit der Lerner mit dem thematischen Horizont, sodass eine besondere Vorentlastung nicht notwendig ist und die Rezeption authentisch und ohne besondere didaktische Eingriffe getestet werden kann, bzw. die rezeptive Leistung wird nicht durch das fehlende Vorwissen oder die Unmöglichkeit der Aktivierung des Frames beeinflusst; genauso wegen einer mäßigen informativen Dichte und minimalen *Loads* für die Inferenzaktivität bei unbekanntem Wörtern, sodass der Untersuchungsfokus auf pragma-syntaktische Phänomene gelenkt werden kann; (4) wegen der Möglichkeiten, die rezeptive Konstanz, Persistenz, Belastbarkeit und Flexibilität zu testen, da sich das Interview in unterschiedlichen Gesprächsphasen anderen Gesprächssorten annähert und viele digressive Sequenzen enthält; (5) wegen der Variabilität und Dynamik der Handlungsmuster und beim *Turn-Taking* sowie wegen einer ausgeprägten Stimmenpolyfonie; (6) wegen der mässigen Präsenz der impliziten Sprechakte, geeignet zur Überprüfung der pragmatischen Inferenzaktivität; (7) wegen der Abwechslung der Hypermarkiertheit und Unterspezifiziertheit, sowie der fehlenden mit intensiven retroaktiven mit *Advance Organiser*.

Das Interview dauert 9,28 Minuten und hat eine rezeptionsfreundliche Sprechgeschwindigkeit (178 Wörter pro Minute), wobei die prosodische Semantik in den Moderatorenbeiträgen eine besonders dynamisierende und ambiguerende Funktion hat. Das Interview hat eine mittlere *Type-Token-Ratio* (58 %), aber auch eine günstige Einbettung neuer Informationen sowie eine angemessene informative Dichte, mit sieben thematischen Blöcken und zwei Sequenzen, in denen einige am Rande thematisierten Aspekte vertieft werden. Die phraseologische und metaphorische Komplexität steigt in zentralen Gesprächsphasen, parallel mit dem Anstieg der *Inferenz-Loads* zur Herstellung der illokutiven Kohärenz. Das Interview hat einen etwas komplexeren syntaktischen Aufbau (Satzlänge mit durchschnittlich 12,9 Wörtern) mit relativ vielen äusserungsfinalen/-initialen Konstrukten und Parenthesen, genauso eine dynamische illokutive Struktur. Dies kommt in zentralen Gesprächsphasen besonders zum Ausdruck, wo sich das Frage-Antwort-Muster auflöst und mit assertiven Fragen und anschließenden Kommentaren, reflektierenden, *Feedback-* und *Shaping-*Verfahren des Moderators dynamisiert, sowie mit den Versuchen des Interviewten, die konversationellen Erwartungen zu verschieben und auf die interaktiven Obligationen aus vorherigen Gesprächszyklen nachträglich einzugehen.

Charakteristisch für das Interview ist eine ausgeprägte Stimmenpolyfonie: neben dem ersten Kommunikationskreis (*Moderator/Interviewte*) und den thematisierten *Default-*Akteuren (*Politiker, Jugendliche*) werden auch andere Stimmen im Diskurs aktiviert, wie die Stimme

anderer Partizipierenden in der Studie (*wir, das Team, Genderstudierende*), die implizite Stimme des *Recipient Designs*, sowie die Stimme der Akteure, mitaktiviert nach dem Prinzip *Transfer ad Actor*, im Rahmen der mehrfachadressierenden Aktivitäten. Dies wird durch die unmarkierte Reaktivierung und Verschränkung unterschiedlicher Stimmen und ihre Dichte bei impliziten Sprechakten problematisiert sowie durch häufige Reperspektivierungen und Abwechslung der Narration, Evaluation und Argumentation. Die Verarbeitungskosten steigen im *Turn-Taking*-Bereich, wegen Selektivität und Teilresponsivität und der Intransparenz der projektiven Qualität der *Quaestio*, aber genauso wegen der impliziten Sprechakte, Wechsel der indirekten, direkten Rede und parenthetischen Nischen.

Das Interview thematisiert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, durchgeführt mit dem Ziel, die Einstellungen der Jugendlichen zur Sprache der Politiker zu testen, sowie die Gründe für das Nichtverstehen und Unterschiede unter den Jugendlichen, je nach dem Bildungsabschluss und Geschlecht, genauso wie die Empfehlungen, evaluative Horizonte. Es wird in erster Linie berichtet, wiedergegeben, beschrieben, erklärt, erzählt und an der epistemischen Akzeptabilität und der Vereinbarkeit der neuen Informationen mit dem *Common Ground* gearbeitet, aber auch kritisch hinterfragt, evaluiert, appelliert und explizit/implizit empfohlen, sowie anhand impliziter Sprechakte oft aus dem erwartbaren Horizont der Argumentation in die Narration, Erklärung oder Empfehlung ausgewichen. Neben zentralen Themen und Handlungsmuster nutzt der Moderator an Diskursschaltstellen die Gelegenheit, kurz aus dem aktuellen Diskurs „auszusteigen“ oder anhand funktionaler Importe zu analogisieren, um dadurch die Muster der Alltagsgespräche zu evozieren, die Monotonie durchzubrechen, die Stimme aus dem *Recipient Design* zu inszenieren und argumentativ zu instrumentalisieren, aber auch um pointierend appellativ, belehrend-korrektiv zu handeln und die konstruktionsbildenden Prozesse vor dem Übergang in die nächste Gesprächsphase durch geschickte meinungsbildende *Shaping*-Verfahren zu beeinflussen. Die *Prepackaging*- oder *Shaping*-Aktivitäten des Moderators beeinflussen die illokutive Struktur in den Antwortsequenzen, sodass im Diskursverlauf ihre Dynamik der illokutiven Struktur zunimmt, bedingt durch die internalisierten (impliziten) Obligationen aus den vorherigen *Quaestios* und die aktuelle Sedimentierung.

In mehreren Gesprächssequenzen steigt der Moderator aus der *Default*-Rolle aus und handelt appellativ, evaluativ-kritisch, mischt sich als zusätzliche Informationsquelle oder Instanz zur Ratifizierung oder Überprüfung der Plausibilität, oder miterlebend und mitdenkend, stets die Identität mit dem Zuhörer sichernd, und meistens hinter der Fassade der Implizitheit mehrfachadressierend, und zwar in Bezug auf das sprachliche Bewusstsein, kritisch in Bezug

auf die Akteure und ihre Argumente, erzieherisch und rekonstruktiv in Bezug auf den *Common Ground* und die geteilte evaluative Grundlage und Werte. Die Interviewte „versteckt sich“ dagegen meist hinter seiner institutionellen Rolle, handelt neutral und konsequent die Logik und Maximen des Fachdiskurses befolgend und tritt selten als Subjekt oder evaluativ-kritisch vor, und wenn, dann meist im Kontext des Ausweichens in die Narration und das neutrale Ratschlagen und sehr vorsichtig mit Evaluationen und Generalisierungen umgehend. Relativ frequent setzt die Interviewte Strukturen ein, mit denen an der Epistemizität, der argumentativen Kraft, der Glückensbedingungen oder der evaluativen Struktur gearbeitet wird, wechselt genauso frequent die Stimme und vervielfältigt die Darstellungsperspektive, um die Verletzung der interaktiven Obligation konversationell zu begründen.

Auf der Makroebene lässt sich das Gespräch neben der *Opening*-Sequenz und der abschließenden Abrundungssequenz didaktisch vereinfachend in drei große Zyklen aufteilen, deren thematisch-illokutive Struktur und pragmastrukturelle Spezifika im Folgenden kurz umrissen werden. Rot markiert werden die zentral untersuchten Phänomene; blau markiert sind die (für dieses Lernniveau potenziell) problematischen Wörter (*Inferenz-Trigger*); grün markiert sind die problematischen Stellen zur Herstellung der referentiellen Kohärenz.

(GS 0) Gesprächssetting (Zeile 1-12)

M: am mikroFO:N (.) THOMAS MAYerhöfer. ich beGRÜße sIE: zU: (.) sozuSAGn. beMERkungen zur DEUTschen SPRA:che. °h (---) dAss_die JUgend sIch nIcht für poliTIK intresSIert; das beKLAGn wI:r sEI:t DREIßig !JAH!rn. ETwa: (-) sEIt_die empÖrung über_die NACHrüstung (-) der Angst vOr AIdS wIch. °h (--) dAs_ist nIchts !NEU!es und Wäre_auch kein THE:ma für !SO!zu SAGn. (-) DASS Aber die JUgend (-) die poliTIK nIcht mEhr ver!STEHT!; (--) und zwA:r gANz EINFach; (-) weil_sie mit DERen !SPRA!che: (.) nIcht zuRECHT KOMmt. °h (--) dAs_hAt jEtzt EIne groß ANgelegte STU:die im AUFTrag dEr FRIEDrich Ebert STIFTung erGEBn; und dAs_ist SEHR WOHL_ein THEma für_diese SENDung. °h (--) erSTELlt hAt DIEse STUdie ein tEAM unter_der LEItung von BETtina FACKelmann. °h (-) sie beTREIbt (.) beRATung für konstruKTive kommunikation. °h (-) LEHrt an dE:r (-) deSIGN akadeMIE berLI:N. und_ist jEtzt in unserem HAUPTstadt STUdio. (-) HALlo? frAU_profESSor FACKelmann.

I: (-) gutn_TAG hErr MAYer Höfe:r.

Zentral untersucht wird in dieser Sequenz das rezeptive Verhalten mit der ausgebauten Vorvorfeldstruktur (s. rote Markierung). Rezeptiv wichtige Aspekte sind auch folgende:

- Prosodische Semantik gilt als Aufmacher der evaluativen Frames, zur Aktivierung der Einstellungslage und zur Voraktivierung des Erwartungshorizonts;

- Der *Common-Ground* wird mit *Scripts* mit besonderen pragmatischen Werten evoziert, die L2-Lernern unbekannt sind; eine wichtige Rolle haben die Parallelismen und Nachträge sowie die topologische Dynamik und der insistierenden und suspendierten Foki;
- Zum Aufbau der Spannung wird die Semantik der Sensation, Affektiertheit, Widersprüchlichkeit und Betroffenheit aktiviert sowie die Technik der graduellen Fokussierung, zur Aufdeckung der Diskrepanz und Hinterfragung der evaluativen Werte; voraktiviert werden explikative und narrative Muster, aber auch evaluativ-kritische und argumentative;
- Das positive *Image* der Interviewten wird durch die Hervorhebung des praktischen Bezugs und seiner institutionellen Rolle gesichert, genauso die Stimme des *Recipient Desings* etabliert und kontinuierlich durch die Perspektivierungsstrategien der Involvierung gestärkt, geschöpft aus dem Gesprächssetting.

Darauf folgt die **Phase der Frame-Erarbeitung und Horizont-Erkundung**. Es wird neutral und die fachgerechte Logik befolgend berichtet, wiedergegeben, erklärt, beschrieben und erzählt, mit wenigen zur Auflockerung und Involvierung eingeschobenen Rand-Sequenzen, in denen evaluiert, (gegen)argumentiert oder empfohlen wird, oder potenzielle unerwünschte perlokutive Effekte „repariert“ werden. Die thematische und illokutive Kohärenz im Turnübernahmebereich, genauso wie innerhalb des Turns ist stabil und durch explizite Strukturierungsmittel gesichert. Die Informationsdichte ist groß, aber die *Inferenz-Loads* bei der semantischen Verarbeitung minimal. Diese Phase lässt sich weiter aufteilen in

(GS1) Erste Gesprächssequenz (Zeile 13-31) – Phase der Horizonterkundung

M:(---) vielleIcHT_ZUerst zU:m: (-) meTHODischn. WIE: VIEle JUnge LEUte, (.) In: (.) WELchem ALte:r;(-) haben_sie: (.) WANN wAs geFRAGt.

I: (1) wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst_mAl ein_geSPÜR zu beKOMmn. =für die THEmn die_die JUgendlichn in_beZUG AUf poliTIK und SPRA:che: intresSIErn; (-) UNterviews_Also GRUPpn interVIEWS in: berLINer SCHUlN DURCHgeföhrt. dAs WA:rn insgesAMT SIEbenundzwanzig stÜck. °h (--) und wIr HA:bn BEI de:r !AUS!wahl der SCHUlN GROßn WERT daRAuf geLEgt. dA:ss: (-) wIr verSCHIEDne SCHUL STUFn: (-)ja (-) sozuSAGn (.) ABdeckn. °h (--) u:nd: AUch: verSCHIEDne miLIEUs; =dAs Haben_wir DAdurch geTAN.=dass wIr: Eben_in verSCHIEDnen STADT TEILn °h (-) äh interVIEWS DURCHgeföhrt HABn.

°h (--) DANN im ANschluss haben_wir einen FRAge BOgn erSTE:Llt; ähm: DE:r: (-) (von den SCHÜler xx) DANKbarerWEise °h (--) von Über DREIßig TAUsend (.) in dEm ALter Eben äh beANTwortet WURde. =das_KERN ALter wAr ZWischen SECHze:hn und NEUNze:hn, °h(-) ALlerDINGs haben_sich sEhr vIE:l (-) mEhr !JÜN!gere AUch beTEILigt; so dAss wIr EINzelne erGEBnisse Eben AUch (-) fü:r: (-) VIERzehn bis FÜNfzehn JÄHrige

AUSgewiesn HAbn.=wir_haben Aber IM↑me:r im KERN SECHzehn bis NEUNzehn JÄHrige sozuSAGn im FÖkus gehAbt.

M:(-) mhm. DREIßig TAUsend ist_ne GANze: MENge. °h (-) äh dIE: erGEBnisse En deTAIL sInd Auch (.) EINsehbar im: INternet Unter °h (--)
we:we:we: !SPRICH!st du poliTIK de:e:. gEll?

I:(-) RIChtig.

M: °h (-) ZWIschen SPRICHst(.) dÜ (.) u:nd: (-) dÜ und poliTIK ist JEweils ein BINdestrich.°h (-) dE:n vIEle LEUte HEUTzutage !SCHÄND!licherweIse (-) MI:nus NENnen.=Aber es_BLEIbt ein BINdestrich.

Zentral untersucht wird in dieser Gesprächssequenz der Diskursmarker *also* (Kapitel 3.3.2.) und die rotmarkierte Mittelfeldstruktur (Kapitel 3.3.3.), die sich in ihrem funktionalen Status einer Parenthese annähert. Beachtet wird darüber hinaus, wie Lerner auf die Wechsel aus der Narration in die erklärend-deskriptiven Sequenzen reagieren, genauso wie auf die evaluativen Kommentare des Moderators. Relevant für die Rezeption ist außerdem:

- *die Auflösung des Frage-Antwort-Musters*: der Moderator evaluiert und bringt seine Überraschung zum Ausdruck, expandiert die Antwort durch die Benennung weiterer Quellen – die Perspektive des Recipient Designs simulierend, um einerseits positives Feedback zu geben, Interesse zu signalisieren und zu ermutigen und andererseits im 2KK die Partizipation zu sichern und den symmetrischen, interaktiven Modus der Alltagskommunikation zu evozieren. Dies wird auch als Anlass für eine evaluative Sequenz genutzt, in der mehrfachadressierend kritisch, behrend-korrektiv und appellierend gehandelt wird; die Auflösung des Frage-Antwort-Musters wird in den kommenden Phasen konsequent fortgesetzt, sowie die evaluative und appellative Aktivität des Moderators, aber zugleich das Spiel mit der Ambiguität bzgl. der Progressivität und Projektivität der *Quaestio*.
- *Die Verletzung der Erwartung der thematischen Progression*: Die thematische Progression in der Antwortsequenz ist durch die narrativen Mechanismen und fachinterne Logik bedingt und widerspricht der Vorstrukturierung in der *Quaestio* und (durch ambige pragmatische Konnektive umrahmt) stellt aus der L2-Perspektive eine problematische rezeptive Stelle.
- *illokutive Dynamik*: Abwechslung der erklärenden, begründenden und narrativen Sequenzen ohne transparente illokutive Strukturierung erweist sich für LN als herausfordernd, genauso wie die Parenthesen im Turnübernahmebereich, Partikel, Verzögerungsmarker, Relativsätze im Mittelfeld, komplexe Komposita;

(GS 2) Zweite Gesprächssequenz (Zeile 32-43): Phase der Vertiefung und Erkundung der Kausalität

M: °h (-) Aber JETzt zU_den enderGEBnissn. äh (-) WAS verSTEHn die JUNGN LEUTE (-) dENN ¡nIcht An_der SPRA:che der poliTIK. ist_es dAs vokabuLAR? (-) Also der WORTschatz.=Ode:r °h (--) es_ist Eher die SYNtax.die Art WIE: poliTIKer ihre SÄTze BAUen.

I:(---) Also dIE: ähm kriTIK entZÜNdet_e_sich HÄUfig An: ETwas wAs_sie: !FACH!sprAche NANntn.=Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAT_uns überRAscht. WEIL_er in ALLn dIESn: beNANnten GRUPpn interVIEWS °h (-) tatsÄCHlich (-) ÜBERgreifend AUftrat. °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor_allen FREMDwÖ:rte:r Aber_auch FACHwörter; =woBEI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEht. =dass_es Eben HÄUfig auch komPLeXe THEmen sInd. =mit_DENen sich poLItiker auseINANdersetzen; °h (--) Und AUch vor_Alln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONshintergrUnd NEgativ WACHstum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und_so_WEIter.

M: Also zuSAMmen geSETZte KUNSTwörter.

I: °h (--) RIChtig. °h (-) Es gIbt Aber_nOch; was_das THEma SPRA:che ANbelangt. EIN: ZWEITn asPEKT; ähm NÄMlich dass Oft ne_sehr aggresSI:ve SPRA:che verWENdet wIrd. im diaLO:G ZWIschn poliTIKern. und_dAs wIrd Als sEhr ABstoßend empFUNdn.

Auch wenn die semantische Verarbeitung nicht besonders herausgefordert wird, erweist sich der Wechsel der Perspektive und die Koordinierung der Stimmenpolyfonie, sowie die Passivverwendung nach der Sequenz, belastet mit der Ambiguität des Referenzsubjekts als rezeptiv problematisch. Zentral untersucht werden in dieser Sequenz das rezeptive Verhalten bei einer dichten Realisierung des Diskursmarkers *also* (Kapitel 3.3.2), bei parenthetischen Nischen (Kapitel 3.3.3.) und dem äußerungsfinalen Konstrukt (Kapitel 3.3.1.) sowie bei der Komplexanapher. Besondere Belastung dieser Sequenz liegt in der Ambiguität der Konjunktion *und* und in der Kompromittierung der prosodischen *Cues*.

In der nächsten Gesprächsphase wird die **Phase der Verarbeitung** initiiert, begleitet mit der Änderung der interaktiven und Rollendynamik und Auflösung des Frage-Antwort-Handlungsmusters. Die Ziele sind die Plausibilisierung und Integration in den *Common Ground*, der Abbau von Dissonanzen sowie der Aufbau der evaluativen Struktur. Der Moderator provoziert/inszeniert dabei gewissermaßen den *Frame*-internen Konflikt, stellt die Perspektiven, Evaluationen und Argumentationen unterschiedlicher Akteure gegenüber, um die Phase der Verarbeitung zu initiieren, wodurch die Spannung und Dynamisierung intensiviert wird, aus der sich wichtige kognitive, affektiv-emotionale, persuasive Effekte ergeben. Das Handlungsmuster wird durch assertive *Quaestios* „durchbrochen“ und die

projektive Qualität der Frage muss inferiert werden, bzw. eröffnet für den Interviewten mehrere Möglichkeiten: die Frage entweder als Kommentar ohne projektive Potenziale zu erkennen und je nach dem perlokutiven Effekt die Progression selbst zu bestimmen oder sich auf die Gegenargumentation und argumentative Nacharbeitung einzulassen, was die rezeptive Spannung und Herausforderung für L2-LN intensiviert. Die assertiven Fragen, mit vielen stereotypen Sprechakten „belastet“, eröffnen „Räume für die Aushandlung der Progression“ und die Ausweichmanöver durch die Selektivität und die Teilresponsivität bei der *Turn*-Übernahme. Besondere Relevanz haben häufige, unmarkierte Wechsel der Diskurstimmen sowie die Agglomeration und unmarkierte Abwechslung der Narration, Explikation, Deskription, Argumentation, Evaluation, Appelle, bzw. die Herausforderungen in der Herstellung der illokutiven Kohärenz. Diese Gesprächsphase besteht aus drei Sequenzen:

(GS 3) Dritte Gesprächssequenz (Zeile 44-56): die Phase der internen Plausibilisierung und der Erarbeitung der evaluativen Struktur

M: mhm. (-) Als_sie_gRAde: geSAGt HAbn::, die RÜCKsicht auf=die komplexiTÄT °h (--) dEr GEgenstände; dAs_ist jA_nUn eine !KLAS!sische AUSre:de von LEUtn;die nIcht im_STANDe sInd; sIch verSTÄNDlich AUSzudrückn.=dAss sie: SAGn.=die Sache_ist komplIZIErt. °h (-) und dAs KANN_mAn nIcht EINFach AUSdrückn. °h (-) dEm kAnn_mAn dOch nUr in sEhr beGRENZtm MA:Be (-) EIgentlich ZUstimmn.

I: (---) dAs: SEHen wIr Als tEAM AUch sO:? es_war AUch für !UN:!s EI:n: tatsÄCHlich (.) EIGner LERNprozess.=als_wir die STUDIE dAnn °h (--) erSTE:Llt HAbn.=Oder_die publikation geSCHRIEBn HAbn. °h (-) dAss wIr=uns HÄU:fig GEgenseitig ANgeguckt HAbn;=und_geSAGt_HAbn; GUCK_mAl dA ist_schOn WIEder sO_n:wOrt. °h (--) Un:d: ähm ich KANN_nUr SA:Gn; (.) Es_Ist gAr_nicht sO EINFach, (-) gRAde dAnn AUch Als WISSenschaftlerin;=weil_man in_soner beSTIMmten SPRA:CHwelt dAnn_auch_noch zuSÄTZlich jA: sozialISIERT WURde; wenn_ich dieses wOrt jEtzt_hIER beNUTZn dArf, °h (--) ähm::? (-) !A!be:r: (.)Es_Ist MÖGLich.=es_ist tatsÄCHlich auch_ne FRAGE der disZIPLIN.=Aber ich_GLAUbe diese disZIPLIN würde_sich für ALle beTEILigten sEhr LOHnen.

Die im Rahmen einer parenthetischen Einheit der vorherigen Antwort als selbstverständlich erwähnte Proposition wird im Rahmen einer komplexen, syntaktisch ambigen NP revitalisiert (Proposition: *Rücksicht auf die Komplexität der Gegenstände*). In der gleichzeitigen Öffnung und Einengung der interaktiven Räume für die Aushandlung verliert das Interview seinen *Default*-Charakter: die Diskursprogression wird rahmend durch den Moderator vorgegeben und implizit in einen argumentativen Modus „navigiert“. Anstatt aber zu bewerten, zu kritisieren oder die erkannte Inkonsistenz argumentativ zu bearbeiten, weicht der Interviewte

in die Narration und Empfehlung aus, wo folgende für unsere Testprobanden rezeptiv wichtige Aspekte zu beobachten sind:

- Mit der Einverständnissequenz ändert der Interviewte zugleich die *Stimme* (Herstellung der Bezüge zu Forscherteam und eigener Erfahrung) und weicht in die Objektivierung aus, bzw. ändert die Ebene der Diskursprogression und plausibilisiert dies durch Authentizität, Epistemizität, Narrativität und Wir-Autorisierung; die *Vervielfältigung der Stimmen* belastet die L2-Rezeption zusätzlich;
- *Selektivität und Technik der Spiegelung*: Eingegangen wird nur auf eine Komponente aus der *Quaestio*, in diesem Fall auf die perlokutiven Effekte (inszenierte Überraschung/Nicht-Einverständnis des Moderators), bzw. gespiegelt wird auf der Ebene des Erlebten und ein Konsens in der Einstellung wird inszeniert, was später abgelehnt und revidiert wird; Es kommt zur impliziten Bearbeitung eines antizipierten Widerspruchs, zur Korrektur und gleichzeitiger Signalisierung des Konsens, was für L2-LN, unvertraut mit dieser Pragmasemantik, nicht erkennbar ist. Der Bezug beim Widersprechen und bei der Korrektur ist nicht klar, bzw. erfolgt für L2-LN auf einer unklaren argumentativen Ebene.
- *das Ausweichen in die Narration*, Explikation und Appell;
- *Aktiviert wird der neue situative Horizont*, denn es kommt zur Verschiebung des *Frames* unter dem Vorwand der Neuigkeit;

Besondere rezeptive Herausforderungen dieser Gesprächssequenz sind die Impliztheit, gestörte illokutive Kohärenz, Teilresponsivität, Ausweichmanöver bei der *Turn*-Übernahme, die Unvertrautheit mit „stereotypen Sprechakten“ und Änderung der Progressionsebene. Im Weiteren sind das die Dynamik der Diskursstimmen, fehlende Strukturiertheit, illokutive Abwechslung und intransparente Motiviertheit der des narrativen, erklärend-argumentativen Muster und der Empfehlung. Als problematisch erweist sich dabei das Rethematisierungskonstrukt, das eine falsche Erwartung der thematischen Erweiterung aufbaut, anstatt zur Änderung der Ebene der Diskursprogression im Sinne einer korrektiv-argumentativen Auseinandersetzung. Zentral befolgt wird die Rezeption des äußerungsinitialen Konstrukts und der Parenthese.

(GS 4) Vierte Gesprächssequenz (Zeile 57-63)

M: mhm. °h (-) Als_sie: GRAdE geSAGt HAbn:; °h (-) hat_mich ETwas erSTAUnt. dAss die JUNgen LEUte SICHer AUch geSTÖrt habe.=an_der Art und wEiSe wie_die poLItiker °h (-) miteiNANder !UM!gehn; °h(-) dAs: (.) BRINgt dOch (.) !EIGENT!lich LEbn in_die BUde.=wEnn_die_sich BISSchen beFETZn.

I:(1.4) Also diese ANsicht is: vOn DENen; die_wir beFRAGt HAbn. überHAUPT nIcht geTEILt WORDn;=sie HATten_auch nIcht dEn EINDruck.=dAss (1) dAs: (.) Um_die: !SA!che gEht.(.) SONdern dAss: (.) Eigntlich Jeder_sein parTEIbuch UNterbe:tet. dAs: wAr hÄUfig ne_AUSSa:ge, °h (--) U:nd dAss DESwegn überHAUPT KEIn WIRKlicher diaLOG im_SINne von !AUS!tausch Über INhalte zuSTANde kOmmt.

Diese Sequenz ist genauso wie die vorherige in der Herstellung der thematischen und illokutiven Kohärenz belastet: Trotz der thematischen Vorstrukturierung und Indizierung der Reaktivierung der bekannten Proposition ist die *Quaestio* durch den stereotypen Sprechakt (Inszenierung der Stimme der Akteure), deren illokutive Qualität aus der L2-Perspektive implizit und herausfordernd ist – bedingt durch die prosodische Semantik, die lexikalische Auswahl reicher pragmatischer Werte (befetzen/Bude/eigentlich/Distanzmarker *die*), sowie in dem illokutiven Clustern (Feststellung/Revision einer vorherigen Aussage + Simulation der Evaluation aus der Perspektive der betroffenen Akteure, die der vorherigen Feststellung widerspricht). Die Funktion dieser *Quaestio* ist es – durch die Relativierung der Ergebnisse und der Aufdeckung der Diskrepanz zwischen dem *Common Ground* und der neuen Informationen – den Interviewten zur „Selbstreparatur“, Evaluation und Argumentation mit dem 2KK gesichtswahrend einzuladen.

Die rezeptive Herausforderung in dieser Sequenz ergibt sich weniger in der Herausforderung der semantischen Inferenzaktivität bei unvertrauten Wörtern, sondern mehr in der anaphorischen Unterspezifiziertheit und der Intransparenz der projektiven Kraft der *Quaestio* und in den pragmatischen Inferenzen. Zentral untersucht wird das rezeptive Verhalten der LN in der Erkennung der *Quaestio* und Herstellung der illokutiven und thematischen Kohärenz, genauso wie in der Erkennung der Funktion von *also* im *Turn*-Übernahmebereich.

(GS 5) Fünfte Gesprächssequenz (Zeile 64-72)

M:(1.2) dAs SCHLIMmste wAs ein poLItiker MACHen KÖNnte; in_der situation; wär_dOch Aber_wOhl °h (--) in EIne (.) Art: (.) äh SELbsterFUNDnen Jugend slang (--) zu_verFALLn. (-) zu_wAs KANN_dOch nUr SCHIEf GEHn.

I:(---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt_auch AUf;=als_kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIErt. (-) Also DAs:dAs_wIrkt in_der TAT Eher ANbieDErnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde_geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTze:, Also dAs wAs_sie Unter_SYNTAX ANgesprochn HAbn. °h (--) Und Eben tAtSÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. und !WENN! FACHsprache, dAnn °h (--) die MÖGLicherweIse_auch überSETzn. dAs_ist_ja MÖGLich.

In dieser letzten assertiven *Quaestio* wird – zur Entspannung dieser etwas Kritik-lastigen Gesprächsphase sowie zur Abrundung der Arbeit an den evaluativen Strukturen – die Perspektive der kritisierten Akteure (*Politiker*) angenommen und eine Verbesserungsmöglichkeit thematisiert; hiermit soll die negativ kritisierende Einstellung vorheriger Sequenzen mit einer proaktiven und positiven ersetzt werden, wo der Gegenstand der Kritik als *Beneficiary* fungiert. Die rezeptive Herausforderung dieser Gesprächssequenz ist die Unvertrautheit der Lerner mit dem illokutiven *Cluster* in der *Quaestio*, sowie bei der Herstellung der thematisch-illokutiven Kohärenz bei der Turnübernahme. Problematisch ist außerdem die Koordinierung unterschiedlicher metaphorischer Domäne und die Änderung der Argumentstruktur in den aneinandergereihten synonymen Strukturen. Zentral analysiert wird das rezeptive Verhalten der Lerner in Bezug auf das äußerungsfinale Konstrukt (*als Kritik*), den Diskursmarker *also* und die Parenthese.

Nach dieser erfolgt die **Phase der Wiederherstellung der Default-Muster**, der Rückkehr in die Beschreibung und Explikation, als Phase des interaktiven Equilibriums und Stabilisierung des *Frames*. Erarbeitet werden weitere Zusammenhänge und Analogien: Thematisiert werden analog Unterschiede nach Milieu (GS6), nach Geschlecht (GS7) und bei unterschiedlichen Auftrittsorten (GS 8) und in einem annähernden illokutiven Modus (Kombination narrativer, explikativer, deskriptiver und evaluativer Sprechhandlungen), und mit Plausibilisierungs-, komprimierend-pointierenden Sequenzen. Die letzte Gesprächssequenz (GS 9) thematisiert gelobte Politiker und die Gründe für das Lob und ermöglicht eine entspannte und positive Beendigung des Gesprächs. Die Kette der *Quaestios* ist nach dem gleichen Muster aufgebaut: offene und allgemeine *Type-Frage*, in deren Anschluss spezifizierende Vermutung, abgeleitet aus dem *Common Ground* oder einfache Veranschaulichung vorkommt, womit die Möglichkeiten für die Bestimmung des Fokus für den Interviewten offen gehalten werden. Die illokutive Dynamik dieser Antwortsequenzen ist – aufgrund der Diskursgeschichte und bedingt durch die Internalisierung der interaktiven Obligationen aus dem Gesprächsvorfeld – mit selbstinitiierten Erweiterungen belastet, bzw. der Interviewte intensiviert immer mehr die Aktivitäten der Plausibilisierung, zur Sicherung der Glückensbedingungen und evaluiert intensiver.

(GS 6) Sechste Gesprächssequenz (Zeile 73-82)

M: mhm. °h (-) sie_HAbn_schOn geSAGt.=frAU: proFESSor FACKelmann; °h (-) dass: sie: an verSCHIEdene SCHULtypen geGANgen_sind.=dass_sie verSUCHt HAbn. °h (-) die beFRAGung in gAnz UNterschIEdlichen milIEUs

°h (--) dUrch zu FÜHrn.=Haben_sie dEnn !DA:! signifiKANTE UNTERSchiede FESTgestellt. °h (-) *in_der EINSchätzung*.

I:(--) *Es:* WA:r: (.) zUm TEIL schOn *ABlesbar* aus DIEsen GRUPpn INTERViews. =dass_es UNterschiede GEBen WÜRde? (--) zUm: BEI:spiel: Ist: es so:, =DASS: das interESse an poliTIK sIch nATÜrlich_auch an beSTIMMten THEmn STÄRker *entZÜNDet*;=als an ANdern? dAs HAbn ALLE: *überGREIfend* geSagt. (.) A:Be:r? °h (-) wIr_hAtten schOn *in_diesen* GRUPpeninterviews den EINdruck; *es_hat* AUch dAmI:T_zu TUN; °h (--) WELcher BILDungS ABschluss *ANGestreibt* wIrd; und je HÖ:her der *ANGestreibt* wIrd.=Umso (.) !BREI!ter_ist AUch: (-) dAs FELd der THEmn das interessIert.

Die erwarteten rezeptiven Herausforderungen dieser Sequenz sind die syntaktischen Strukturen: die Passiversatzform (*war ablesbar*), der Proportionalsatz, die uneingeleiteten Ergänzungssätze sowie die Fülle an pronominalen Formen. Zentral untersucht wird in dieser Sequenz das rezeptive Verhalten im Zusammenhang mit dem äußerungsfinalen Konstrukt, das die projektive Qualität dieser *Quaestio* beeinflusst (vgl. °h (-) *in_der EINSchätzung*).

(GS 7) Siebte Gesprächssequenz (Zeile 83-98)

M: mhm.°h (-) gab_es UNTERSchiede nAch ge!SCHLECHT!.=Dass (-) vielleIcht MÄDchen_sich (.) Ehe:r °h (-) *drAUf EINlassn*:.=u:nd mEhr geDULD HAbn: *als BUbn*,

I:(-) jA:., =ALLerdIngs geNAU UMgekehrt.
[als sies]

M: [AHA?]

I: GRAdE verMUTet HAbn,

M: aha,

I:°h (-) Es ist *DU:RCHgängig* so; dAss die: erGEBnisse: (-) AUfzeign;=dass FRAUen !W:E!niGer interESse_an poliTIK HA:bn. da:ss sie: (--) dAs insgeSAMT sEhr_vIEL KRITischer SEHn;=wo:BEI wI:r so_klAr die ZAHln auch_sind.=und wir_HAbn_uns GRAdE An_dEr STELle WIRKlich MEHRfach (-) Über PRÜFungsschLEIFn UNTERzogn.=wEI:l °h (-) Uns dAs sEhr erSTAunt hat. =zUm TEIL °h (--) wIr !AU!ch (.) geSAGt_HAbn;=es_ist mit VORSicht zu_LESn. dAs_sInd zum_TEIL Auch_ERst soziAL erwÜNSCHte ROLLn, wir_HATtn_auch eine: GLÜcklicherwEise_eine studentIn im tEAM;=die GE:N:de:r studIert, °h (--) Un:d Uns nATÜrlich in_dEr HINSicht EINFach auch_ein sEhr WERTvolles MITglied wA:r; °h (-) dIEse ZAHln_sind mit VORSicht zu_LESn; wEIL_Es Ebn (--) fÜ:r: (-) BUbn Oder JUNgs unter UMständn EINFach ähm (.) zUm SELbstbIld dAZU geHÖrt. sich (.)STÄRker auch_über poliTIK zu_unterHALTn. und für f MÄDchn_und FRAUen !WE!niger.

Die Antwort ist wegen der Anspielung inder *Quaestio* (Bezug zur stereotypen Vermutung, dass Mädchen mehr Interesse als Jungs haben) thematisch und illokutiv mit einer längeren digressiven Sequenz belastet, eingeleitet mit einem ambigen diktumskommentierenden *Wobei*-Satz, der eine narrative Sequenz zur Absicherung der Epistemizität und

Generalisierbarkeit einleitet, zusätzlich erweitert mit der inszenierten Rede sowie dem Einschub eines das Präsupponierte revidierenden Appells, wodurch die illokutive Hierarchie aus der L2-Perspektive stark ambiguiert wird.

Die rezeptive Herausforderung liegt neben der Reihe digressiver Sequenzen in ungünstiger syntaktischer Realisierung (evaluativ-appellative Parenthese interpoliert in narrativ-erklärende Parenthese, die dann mit einer narrativen Sequenz erweitert wird) und in der Herstellung der referentiellen Kohärenz, gestört durch Wechsel der Referenzsubjekte und Inferenz-Kosten bei der Auflösung der pronominalen Formen. Zentral begleitet wird hier das rezeptive Verhalten mit dem äußerungsfinalen Konstrukt (*als BÜbn,*) und mit parenthetischen Einheiten, sowie die Problematik der Herstellung der referentiellen und illokutiven Kohärenz.

(GS 8) Achte Gesprächssequenz (Zeile 99-110)

M: °h (--)
Haben_sie Eigentlich Auch (.) Nach UNterschIEDlichen (.)
!AUF!tritts (.) !ARtn! von poLItikern geFRAGt. Also ETwa: (-)
BUNDestags REde (-) GE:gn: verMEINTlich entSPANNtes gePLAUder in_der
TALKshow.

I:(--)
wIr_HABn eine unterSUCHungs methOde geWÄHLt; die be!WUS!st (--)
jA: die THEmn Eher vOn den JUgendlichen !SEL!bst (-) STEUern LÄSst,
Also AUSgehend von_einer KLAR definiERTen FORschungs FRAGe;; °h (-) und
die: formATE die_sie GRAdE Angesprochen_hAbn;=die_sind !SEL!bst (.)
ANGesprochn WORDn, °h(-) EIN KLARer apPELL wAr zum BEIspiel;
=(der_ist)auch_iner HANDlungsempFEHLung NACHzu LESn;; °h(-) die
BUNDestags REDn SOLlten nIcht_mEhr !AB!gelesn_wErDn.=SONdern (.) !FREI!
geHALTn_wErDn.=dAs hAt (.) EINE viel STÄRKere überZEUGungs krAft. °h (-)
) und wAs DIE: (.) TALKshow formATE ANbelangt. dAs_ist Ebn nIcht als
entSPANNtes gePLAUder ANgesehn WORDn. SONdern HÄUfig Als °h (-) jA:
ZIEMLich aggressI:ve formA:te:, in_denen Aber Ebn kein AUStausch über
THEmn STATTfindet.

M: °h (-) Also dAs mit_der FREIen RE:de im BUNDestag. das_is: (-)
!GANZ! geWISS ein: WUNsch;=den nIcht_nUr JUNge <<smiley voice> LEUTE
HABn.>

Auch in dieser Sequenz ist die thematische Kohärenz im *Turn*-Übernahmebereich belastet: (1) durch die Erweiterung um einen für die Glückensbedingungen und Herstellung der Makrokohärenz wichtigen thematischen Aspekt (Erklärung der Methode und Relevanz als Postulat eines sachgerechten Darstellung im Fachdiskurs, mit dem unerwünschte perlokutive Effekte proaktiv minimiert werden), (2) durch die unklare Markierung der Rückkehr auf die zentralen Topiks, genauso (3) mit dem thematischen Einengen auf die einzelnen, in der *Quaestio* zur Veranschaulichung genannten Tokens (*Bundestagsrede, Plauder in der Talkshow*), genauso (4) durch die gleichzeitige Erweiterung anhand einer illokutiven Komplexanapher (*Appell*,

Handlungsempfehlung) und dabei nur für einen der Topiks, während der andere ohne Appellkomponente, einfach, wiedergegeben wird.

Neben der spezifischen illokutiven Dynamik ist diese Gesprächssequenz mit der Ambiguität der pragmatischen Konnektive, Linksversetzungen, Parenthesen, Relativsätze, Partikeln belastet. Zentral analysiert wird hier das rezeptive Verhalten bei dem Diskursmarker *also*, den äußerungsinitialen Konstrukten (vgl. *Also das mit_der FREIen RE:de im BUNDestag. das_is:(-)!GANZ! geWISS ein: WUNSch*) und äußerungsfinalen Konstrukten (vgl. *ALso ETwa: (-) BUNDestags REde (-) GE:gn: verMEINTlich entSPANNTes gePLAUder in der TALKshow*), sowie bei der Parenthese (vgl. *(der_ist)auch_iner HANDlung empFEHLung NACHzu LESn;*).

(GS 9) Neunte Gesprächssequenz (Zeile 111-126)

M: °h (-) ähm °h (-) gIbts dEnn poLItiker? °h (-) dIE: in dieser beFRAGung von_den JUNGN LEUtn (-) ge!LOBt! WORDn sInd.WEGen ihrer KLARn !SPRA:!che:, (-) IHrer verSTÄNDlichkeit.

I:(---) dAs Ist SO:.,=und ich_wÜRde das geHEIMnis AUch GERne LÜFtn. =A:Be:r? wIr HA:bn auch in ABsprache mit_der FRIEDrich EBert STIFTung beWUSst daRAuf verZIChtet. diese NAMn zu NENnen; [(--)]

M: [aha?]

I: ähm DE:NN: (.) DAS was_wI:r in_der beSCHÄftigung mit_diesem poLItischen beTRIEB (.) ge!LERN!t HAbn; das_sagt Übrigns_auch unsre !EI!gne: erFA:HRung mit °h (--) PRESse bis LANger zEIt. desWEGen bin_ich_auch sEhr (.) frOh.=dass_ich HEUTE die geLEgenheit HAbE; =das alles ein_BISSchen °h (-) aus!FÜHR!licher auch DARzustelln; Ist_es wIrd SEHR STARK verkÜRzt. °h (--) ALso die GANze STUdie, wEnn_mAn unseren PRESse SPIEgel ANguckt. =ist SEHR STARK auf Polit BASHing verkÜRzt WORDn.

[wAs=ich]

M: [klAr.]

I:(.) jA: (-) Eher TRAUrig fInd. °h (--) U:nd WENn_wIr jEtzt beSTIMMte !NAM!n geNANnt HÄTtn; (-) wÄr dieser eFFEKT unsres erACHTens nOch vIEL STÄRker geWESn.

Die rezeptiven Probleme dieser Sequenz ergeben sich in der Ambiguität der *Quaestio* durch die Multiplizierung der Fokusse anhand des Nachtrags *WEGen ihrer KLARn !SPRA:!che: (-) IHrer verSTÄNDlichkeit*. Sowie in der Verletzung des Frage-Antwort-Musters durch die explizite Ablehnung der Obligation und Begründung dieser. Zur Plausibilisierung beruft sich der Sprecher auf andere Instanzen, legitimiert durch den äußeren Zwang, die Berufung auf Erfahrung, die Explizierung der Kausalitätszusammenhänge und durch die Hervorhebung der negativen Konsequenzen, sowie die Explizierung der Bereitschaft, der

Dankbarkeit und Milderung der potenziell gesichtsbedrohenden Potenziale einer negativ adressierenden Sequenz. Die rezeptive Herausforderung für L2-LN ergibt sich bei der Herstellung der illokutiven und referentiellen Kohärenz und liegt auch in der Rezeption des Konjunktivs 2 der Vergangenheit und der Passivformen sowie des Fremdworts *Polit-Bashing*. Zentral analysiert werden die rezeptiven Strategien mit dem äußerungsfinalen Konstrukt.

(GS 10) Abrundung des Gesprächs

M: °h (1.1) JA. h° DANN DANke ich_ihnen für Ihre: °h (-) !KLA!rn AUSführungen. (.) dAs wAr proFESSor BETtina FACKelmann. h°(-) beRATERin für konstruktIve kommunikation. °h (--) MANCHmal? h° (-) **meine DAMen_und HERrn ist (.) !UN!verständlichkeit (-) auch vOn VO:Rteil. °h (--) Am: INfo SCREEN in_der (.) U: bahn hAb_ich hEUt FOLgende ANzeige geSEHn. °h (--) wIr_SUchn für unsere filiAle in MÜNchen (.) im bereICH CONtent (-) einen (.) !TRAF!ficer. °h (1.3) dA_ist zuMINdest SIcher geSTELlt. dass_sich keIner MELdet. (.) der_nicht verSTEHt.(-) was daMIT geMEINT ist. (-) ich zum_BEIspie:l. °h (--) SOzuSAGn (-) verSUCHt NÄCHste WOche WIEder kOnstruktIV mit IHnen zu kommuniZIErn. NÄCHstn FREItag. (-) ZEHN vor_hAlb vIER.**

Das Interview endet nach der kurzen Danke-/Begrüßungssequenz mit der Anekdote des Moderators über die Unverständlichkeit einer Anzeige und die übertriebene Verwendung der Modewörter fremder Herkunft (*Content/Trafficer*), was in erster Linie eine für den Zuhörer provozierend-entspannende und unterhaltende Funktion hat sowie kohärent überleitende in der Scharnierstelle und eine sarkastisch-kathartische, notwendig zur Sicherung der geteilten evaluativen Werte. Durch die Aktivierung der ironischen Modi werden die „Rituale der Alltagsgespräche“ evoziert und dienen zur Stärkung der Identität und persönlichen Bezüge mit dem *Recipient Design* in einer „kritischen“ Phase, in der die „Gefahr des Kontaktverlusts“ besteht. Es erfüllt genauso belehrend-korrektive, appellierende und gesellschaftlich engagierte Funktionen, aber auch zur Aufrechterhaltung des Image der Sendung, in dem anhand einer spezifischen Ritualisierung solcher Sprechakte das sprachkritischen Bewusstsein kontinuierlich gestärkt wird und eine wichtige gemeinschafts- und identitätsstiftende Funktion hat. Solche Sprechakte erweisen sich in dieser Interviewreihe als Default und wirken gemeinschafts- und identitätsstiftend in Bezug auf die Radiocommunity; der Hörer wird mit einer Pointe im Mini-Format „belohnt“, indem die Inszenierung der inneren Bewusstseinsströme und Ich-Perspektivierung zur Sicherung der Gemeinsamkeit in der Evaluation, Affektiviertheit, Erlebnishorizonten instrumentalisiert wird.

In dieser letzten Gesprächssequenz werden die thematischen und illokutiven Analogien auf der Relation Interview–Anekdote genutzt, um einerseits ein neues Licht auf die Ergebnisse des

Interviews zu werfen, die evaluative Grundlage zu ändern und antithetisch zu dekonstruieren; in dieser interpretativen Kollision wird dem Rezipienten eine Inferenzaufgabe erteilt, die in den anschließenden Diskursen oder durch Aktivierung vertrauter Schlussregel zu lösen wäre und rückwirkend wichtige Effekte auf die konstruktionsbildende Prozesse in der Rezeption hat. Auf der anderen Seite werden die kritischen Potenziale des Interviews auf das analoge Frame der Anekdote übertragen, somit entspannt und auf andere Lebensbereiche katalysiert. Zusammen stärken diese *Blendings* die Pointe und den Appell in Bezug auf die Verständlichkeit in der Sprache, Konstruktivität in der Kommunikation und Evaluationsstandards und tragen zur Ritualisierung dieser Art des Analogisierens und der Inferenzprozesse, relevant für das *Image* der Sendung und *Recipient Designing*.

Einen besonderen pragmatischen Wert haben dabei die ambige prosodische Ausgestaltung, die inszenierte Personalisierung, die ironisierende Seriösität und die Absurdität des *Scripts* der Anekdote, der Mehrwert der Analogie zweier *Frames*, die Diskrepanz des erwarteten und eigentlichen informativen Werts, der witzige Kulminationspunkt, die Art der Perspektivierung und die Fokussierungsstrategien, genauso wie die semantische Widersprüchlichkeit und die pragmatischen Mehrwerte der syntaktischen Strukturen.

Zentral untersucht wird in dieser Gesprächssequenz die rezeptive Flexibilität und *Code-Switching*-Kompetenz bei der Erkennung der pragmatischen Werte der Anekdote und ihrer Funktion auf der Diskursmakroebene. Einen wichtigen Punkt stellt auch die rezeptive Flexibilität für *Code-Switching* zu Anglizismen dar, für die sich schon vorab sagen lässt, dass sie als solche gar nicht erkannt werden.

Wie die kurze Analyse des Testinterviews gezeigt hat, problematisiert das Interview weniger die Inferenzen bei unbekanntem Wörtern und auf der Ebene der semantischen und thematischen Verarbeitung und lässt vielmehr die Herstellung der illokutiven Kohärenz und die pragmatischen Inferenzen bei der Auflösung der neutralen und Komplexanaphern testen. Die Ziele dieser Untersuchung sind deswegen neben der Fokussierung des rezeptiven Verhaltens in Sequenzen, in denen äußerungsinitiale- und -finale Konstrukte und Parenthesen vorkommen, die authentische rezeptive Flexibilität der LN in Konstellationen hoher illokutiver Dynamik zu überprüfen, wie bei der Auflösung und Hybridisierung der prototypischen oder Default-Handlungsmuster, bei der intensivierten Implizitheit und illokutiven Amalgamierung.

3.2. Ergebnisse

3.2.1. Ergebnisse der schriftlichen Befragung

3.2.1.1. Das L2-Selbst und die Präferenzen beim Radiohören

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung dargestellt, bezogen auf: (A) die Selbstevaluation und -zufriedenheit mit Deutschkenntnissen sowie die eingeschätzte Relevanz unterschiedlicher Lernaktivitäten für den Erwerbsprozess; (B) die Einstellungen zur konzeptuellen Mündlichkeit; (C) die Präferenzen beim Radiohören. Statistische Belege, auf denen die Ergebnisse basieren, sind im Anhang – Kapitel III. 4.1.1. – angeführt.

A. Das L2-Selbst: Selbstevaluation, Selbstzufriedenheit und Sprachlernrelevanzen

Die eingeschätzten Kompetenzen beim Leseverstehen erweisen sich jene, die am positivsten evaluiert sind (70 % als sehr/gut), während die beim Hörverstehen als mittelmäßig (50 % als gut) und jene beim mündlichen und schriftlichen Ausdruck am schlechtesten evaluiert werden (30 % als gut) (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.1. A. – Darstellung 1, 2, 3). Das positive HV-*Selbst* hängt dabei mit der positiven *Selbstevaluation* im mündlichen Ausdruck und Lesen signifikant zusammen (ebd. Teil B, Darstellung 1). Die Selbstevaluation ändert sich mit der zunehmenden Lerndauer nicht signifikant (außer bei der Lesekompetenz), aber die Intensivierung der Aufenthaltsdauer, die Vielfältigkeit der authentischen Lernerfahrung mit alternativen Lernsettings sowie die Entwicklung der Lernerautonomie hängen signifikant mit den positiven Evaluationen der L2-Leistung zusammen (vgl. Belege im Anhang, Kapitel III. 4.1.1. B, Darstellung 2, 3).

Die aktuelle Selbstzufriedenheit mit Deutschkenntnissen ist mittelmäßig (durchschnittlicher Mittelwert 3,88; SD: 2.174), verbessert sich aber auch mit der zunehmenden Lern-/Aufenthaltsdauer nicht signifikant. Die Selbstzufriedenheit hängt signifikant nur mit dem positiven *Selbst* beim Schreiben und mit grammatischen Kompetenzen¹⁰⁹ zusammen. Der Zusammenhang der allgemeinen L2-Kompetenz mit der Selbstzufriedenheit kann allerdings nicht festgestellt werden: Fortgeschrittene Probanden sind weniger zufrieden und evaluieren

¹⁰⁹ Der signifikante Zusammenhang der Selbstzufriedenheit mit der grammatischen Kompetenz lässt sich u.a. erklären: (1) mit dem Lernhintergrund und der spezifischen fremdsprachlichen Sozialisierung (einerseits in traditionellen Lernsettings, wo grammatische Kompetenz einen hohen Stellenwert hat; andererseits in kommunikativ zentrierten Lernsettings, in denen die Minimierung der expliziten Beschäftigung mit der Grammatik Unsicherheit bei LN weckt und das hier manifeste Bedürfnis nach intensiverer Beschäftigung damit motiviert); (2) mit den für dieses Niveau spezifischen Erwerbsprioritäten bei der Stabilisierung der syntaktischen *Cues* (auch als Hinweis auf die Entfaltung der intrinsischen Motivationsorientierung und der zunehmenden Abstraktheit im System der Lernaltersprache); (3) mit der allgemein wichtigen Stellung der grammatischen Kompetenz, die die höchste L2-Sicherheit, Selbst-Bestätigung und Kontrolle eigener Lernprozesse ermöglicht.

ihre L2-Kompetenzen als schlechter, oder ähnlich wie die real schwächeren Probanden, ausgenommen die Beurteilung der grammatischen und der Lesekompetenz; dies weist auf die Diskrepanz der Evaluationsmechanismen und *Monitoring*-Mechanismen und der eigentlichen Leistung hin sowie auf die Notwendigkeit der Beachtung der *affektiven Filter* (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.1. B. Darstellung 4).

Bei der Einschätzung der Relevanz bestimmter Kompetenzbereiche zeigen die Testpersonen die primäre Orientierung zu den Kompetenzen im mündlichen Bereich (90 %) – was neben der authentischen kommunikativen Relevanz auch auf die Abhängigkeit der Relevanz- und Motivationssysteme von jenen Aktivitäten mit dem höchsten L2-*Selbst* bestätigenden Potenzial und eine Belastetheit mit *affektiven Filtern* hinweist. Dabei sind auch signifikante Korrelationen mit der L2-Kompetenz zu belegen, denn mit der voranschreitenden L2-Kompetenz ändern sich die Mechanismen der Einschätzung der Relevanz bestimmter Sprachlernaktivitäten und ihre Validierung für den Erwerb sowie ihre Auswirkungen auf das L2-*Selbst* (s. Belege im Anhang, Kapitel III. 4.1.1, A und B, Darstellung 5, 6, 7).

B. Allgemeine Einstellungen zum Hörverstehen und der konzeptuellen Mündlichkeit

Die C1-Probanden glauben immer noch mehr Probleme beim Hören als beim Lesen zu haben (bei 63 % der Probanden). Diese Einstellung mildert sich (aber nicht signifikant) mit der zunehmenden Lern- und Aufenthaltsdauer sowie mit der Intensivierung des authentischen L2-Kontakts. Der Zusammenhang dieser Einstellung und der erbrachten HV-Leistung kann nicht bestätigt werden, denn real schwächere LN unterscheiden sich in der Beurteilung ihres HV-*Selbst* nicht signifikant von den stärkeren Probanden. Erfolgreiche Probanden kämpfen also immer noch mit starken *affektiven Filtern* und L2-*Selbst*-protektiven Mechanismen beim Hörverstehen, sind strenger in der Evaluation, was auch nicht nur mit der rezeptiven Sicherheit im authentischen L2-Kontext oder Lerndauer zusammenhängt, sondern – wie diese Arbeit zeigen möchte – mit der Stabilisierung der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und der Entwicklung von diskurspragmasyntaktischen Kompetenzen (vgl. Belege im Anhang, Kapitel III.4.1.1. C., Darstellung 1, 2, 3).

DaF-LN mit der positiven Evaluation ihrer Kompetenzen beim Hörverstehen glauben, weniger Probleme mit der Erkennung der illokutiven Qualität, der Makrokohärenzherstellung, der Einschätzung der Relevanz sowie mit der Sprechgeschwindigkeit, der Äußerungslänge, mit der Sequenzierung, lokalen syntaktischen Kohärenzherstellung und mit unbekanntem Wörtern zu haben, bzw. die rezeptive Sicherheit und das Gefühl des rezeptiven Erfolgs steigt

mit der Erweiterung der prozessualen Kapazitäten, der rezeptiven Fluenz, mit den diskurspragmatischen Strategien und zur Strukturierung aber in erster Linie mit der Erweiterung der illokutiven Kompetenzen bzw. pragmatischen Inferenzen und den lokalen syntaktischen Disambiguierungskompetenzen (s. Belege im Anhang, Kapitel III. 4.1.1. C. Darstellung 4).

40 % der Probanden glauben, beim Hörverstehen effektiver als beim Leseverstehen grammatische Kenntnisse erwerben zu können. Diese Einstellung ist bei jenen Probanden beobachtbar, die ihre L2-Kenntnisse in authentischen Lernkontexten gesammelt haben. Diese Probanden haben induktive *Intake*-Strategien der Erkennung, Abstraktion und Validierung der grammatischen Strukturen in der authentischen pragmatischen Einbettung erworben sowie der Adaptation je nach der pragmatischen Kontextualisierung, im Gegensatz zu LN, die Deutsch ausschließlich in traditionellen und konzeptionell schriftlichen Konstellationen erwerben und deswegen eher schriftbasierte Grammatikvermittlung bevorzugen.

Das Bewusstsein von den Spezifika der gesprochenen Sprache ist bei C1-Probanden (55 %) relativ ausgeprägt, was in der Vergleichsgruppe bei B2-Probanden (29 %) nicht der Fall ist; dies weist einerseits auf den starken Zusammenhang der L2-Kompetenz mit der Flexibilität für die Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und Transferkompetenzen hin sowie darauf, dass sich diese Fragestellungen sinnvoll und systematisch erst bei dem Übergang zwischen B2 und C1 – nachdem sich das syntaktische System relativ stabilisiert hat – didaktisch erfolgreich ausbauen lassen. Das beweist auch die sehr positive Einschätzung der Notwendigkeit der intensiveren Beschäftigung mit den Spezifika der gesprochenen Sprache in beiden Testgruppen (C1- 55 %, B2- 72 %). Je mehr kommunikativ authentische L2-Erfahrung, desto ausgeprägter ist das Bewusstsein von und Interesse an Phänomenen der gesprochenen Sprache. Fortgeschrittene LN sind von der Notwendigkeit der intensiveren Beschäftigung mit dem *Interface Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und *Systemnorm-Gebrauchsnorm* signifikant überzeugter als schwächere.

C. Präferenzen beim Radiohören in der Muttersprache und der deutschen Sprache

Während das Radio in L1 relativ unterrepräsentiert ist (bei nur 30 % der LN einen rezeptiven Wert hat), sind deutsche Radiosender im Lerneralltag erfreulicherweise viel präsenter – 60 % hört deutsche Radiosender regelmäßig (täglich) und erkennt es als wichtiges Lernmedium. Die Kompetenz für das Radiohören in L2 entfaltet sich somit in der großen Mehrheit der Fälle ohne Möglichkeit der positiven Transfers aus L1, was eine besondere didaktische Annäherung an die authentischen rezeptiven Muster und ihre Anschlusskommunikation verlangt, die

fehlende pragmatische L1-Transfers kompensieren und eine Aktivierung der unerwünschten rezeptiven Muster aus anderen Diskurs-/Textformaten inhibieren würde.

Die positive Einstellung und Intensität des Radiohörens in L2 ist hauptsächlich in der schwächeren DSH-Gruppe zu beobachten (90 % hört Radio in L2, dagegen nur 27 % in L1, während in der HV-Gruppe dies nur bei 15 % der Fall ist), während die stärkere Gruppe, die Deutsch lange, aber stark gesteuert und weit von dem authentischen Lernkontext lernt, die Potenziale dieses Mediums ungenügend nutzt. Die intensive Radiopräsenz ermöglicht einen akzelerierten Spracherwerb in der Gruppe der schwächeren Probanden und sichert, wie die spätere Analyse zeigen wird, eine relativ vergleichbare rezeptive Leistung wie in der stärkeren Gruppe.

Bevorzugte Radiosendungen

Radiointerviews positionieren sich mit 25 % an der vierten Stelle der Beliebtheitsskala, hinter den beliebtesten Formaten wie Nachrichten (80%), Musiksendungen (66%) und Diskussionen (30%). Weniger aber immer noch präsent sind die Reportagen (23%), informative, Sportsendungen, kürzere Beiträge (18%) (vgl. Belege im Anhang, Kapitel III.4.1.1.D). Im Vergleich zu L1 hören die befragten LN intensiver Nachrichten, informative Sendungen und Interviews. Das Interesse für bestimmte Radiosendungen ändert sich mit der zunehmenden Lerndauer nicht signifikant, außer im Sinne einer leichteren Reduzierung des Interesses an Nachrichten und einer Stärkung des Interesses an Diskussionen. LN ohne Interesse an Radiosendungen zeigen Präferenzen für Quiz, Porträts, Buchvorstellungen, Hörspiele, bzw. für Formate mit unterhaltend-spielerischer und ästhetischer Funktion, während das Interesse der Intensiv-Hörenden primär an Formaten mit der prädominant wissensbereitstellenden Funktion herrscht. LN mit intensiveren Vorlieben für Radiointerviews zeigen mehr Interesse an Reportagen, Diskussionen, was auf spezifische Erwartungshaltung, potenzielle Transfers der Kohärenzmuster und Analogien zwischen diesen Diskursen hinweist.

Bevorzugte Themen beim Radiohören

Besonders deutlich sind Präferenzen (bei mehr als 55 % der Fälle) für die Themen im Bereich der aktuellen (politischen) Ereignisse, Gesundheit, Unterhaltung, Kunst und Kultur, und teilweise der Ausbildung. Die Themen im Bereich Beruf/Karriere, Wissenschaft, Umwelt und der Sprache sind an der zweiten Stelle (30 % - 40 %). Am wenigsten interessant (weniger als 30 %) sind die Themen rund um das Leben der Prominenten, im Bereich der Erziehung, Wirtschaft, Religion, Geschichte, Literatur sowie lokale Themen. Mit dem Anstieg der L2-Kompetenz, der Lern- und der Aufenthaltsdauer verschieben sich die Präferenzen von den

mehr extrinsisch orientierten Themen (Themen rund um Studium/Ausbildung, Beruf/Karriere, wirtschaftliche Situation und aktuelle Ereignisse) zu den Themen im Bereich der Kunst und Kultur, was die Entwicklung der Motivationsstruktur von der primär extrinsischen zur intensiver intrinsischen und integrativen Orientierung widerspiegelt und die Möglichkeiten zu ihrer Entwicklung durch geeignete thematische Steuerung und Abwechslung in der Auswahl der Gesprächssorten.

3.2.1.2. Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Die meisten rezeptiven Probleme beim Hörverstehen ergeben sich für Lerner (s. statistische Belege im Anhang, Kapitel III. 4.1.2., Darstellung 1 und 3): (1) nicht primär beim Hören, sondern mehr bei der Ausformulierung des Gehörten (bei 75 % der LN), (2) infolge der Sprechgeschwindigkeit (bei 67 % der LN) und Äußerungslänge/-komplexität (bei 60 % der Probanden), (3) bei der Sequenzierung und Bestimmung der Wort-/Äußerungsgrenze (bei 40 % der Probanden), (4) mit unbekanntem Wörtern (bei 60 % der LN) und (5) bei der Einschätzung der Relevanz bestimmter Propositionen und Unterscheidung zwischen Haupt-/Nebenthemen (bei 50 % der LN), also in den für dieses Lernniveau nicht mehr zu erwartenden *Bottom-up*-Bereichen und bei der Selektion und Bestimmung des Progressionswertes des Topiks. LN erfahren somit Probleme infolge der eingeschränkten prozessualen Fluenz und Kapazitäten für die *Bottom-up*-Prozesse (der gefühlte Druck der Geschwindigkeit und Länge/Komplexität, bei der Erkennung, Abrufung, Verknüpfung), wenn sie Probleme mit semantischen Strategien und Inferenzprozessen haben, bei der syntaktischen Sequenzierung, bei der Einschätzung der progressiven Werte bestimmter Topiks, bei der Disambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung. Intensiv wahrgenommene Probleme mit der Ausformulierung weisen auf das weniger formbasierte und mehr semantische, *Top-down*-Kohärenzherstellung sowie wenige strukturierend-organisatorische und komprimierend-extrahierende Aktivitäten während der Rezeption hin, aber genauso auf die Unsicherheit infolge der Unmöglichkeit der formal treuen Wiedergabe (reduzierte *Noticing* und Kapazitäten für die Fixierung der Form bzw. Probleme mit *Intake*-Strategien), die unter anderem als Folge der Lerngeschichte mit geschlossenen und stark steuernden Hörverstehensaufgaben, die rezeptive Unsicherheit intensivieren, auf Transferaktivität nach der Rezeption und die Arbeit an der Schaltstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und bei der Koordinierung der produktiven, reproduktiven und rezeptiven Verarbeitungsmodule ungenügend vorbereiten.

Als mittelmäßig problematisch erweisen sich für LN die Erkennung der illokutiven Qualität und die Herstellung der illokutiven Kohärenz (bei 30 % der Probanden) sowie die lokale Relationierung zwischen den Äußerungen (bei 38 % der Probanden). Am wenigsten erkannt werden die Probleme mit unbekanntem grammatischen Konstrukten (bei 20 % der Probanden) und der Herstellung der lokalen syntaktischen Zusammenhänge innerhalb der Äußerung (bei 28 % der Probanden). Dass LN der Schwierigkeiten auf der syntaktischen und pragmatischen Ebene weniger bewusst sind und sie deswegen als weniger problematisch einschätzen (während diese Kompetenzen in der Rezeption sehr schwach sind), entspricht der primären Orientierung beim Hörverstehen zur Herstellung der semantischen Zusammenhänge auf der Makroebene und einer „flachen“ Verarbeitung sowie mit den L2-Selbst protektiven Mechanismen, zumal die Probleme mit der Äußerungslänge, der Sprechgeschwindigkeit und den unbekanntem Wörtern die gesichtswahrende Konstrukte mit der Möglichkeit der externen Attribuierung bei rezeptiven Misserfolgen darstellen. Diese Probleme sind bei den leistungsstärkeren LN immer weniger manifest, die externe Attribuierung wird durch interne ersetzt und Probleme bei der *Bottom-up*-Verarbeitung immer bewusster; signifikant stärker genannt sind in der Gruppe der Fortgeschrittenen die Aktivitäten der *Noticing* auf der syntaktischen und illokutiven Ebene und zeigen sich als ein zuverlässiger Indikator für den rezeptiven Fortschritt.

Die DSH-Gruppe schätzt fast alle rezeptiven Bereiche problematischer als die HV-Gruppe, was statistisch allerdings nur bei semantischen Inferenzstrategien signifikant ist. Die stärkere Gruppe hat also keine signifikanten Fortschritte in der syntaktischen Verarbeitung gemacht, genauso wie in der Schnittstelle *Mündlichkeit–Schriftlichkeit* (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 2 und 4), sodass ihre Einschätzung dieser Problembereiche genauso ist wie in der schwächeren Gruppe. Beim Vergleich mit der Gruppe auf dem B2-Niveau (Anhang, Kapitel III. 4.1.2.B., Darstellung 1 und 2) werden signifikante Unterschiede festgestellt, die dies bestätigen: B2-Lerner sind sich ihrer rezeptiven Probleme viel weniger bewusst und auf externe Ursachen fokussiert, bzw. die Aktivitäten des *Noticing* und *Metatalks* bzgl. der rezeptiven Schwierigkeiten und der internen Attribuierung zeigen sich als Indikatoren des rezeptiven Fortschrittes. Die Unterschiede zwischen der C1 und B2-Gruppe liegen in den rezeptiven Bereichen der Erkennung der illokutiven Qualität und der Herstellung thematisch-illokutiver Zusammenhänge auf der Makroebene sowie im Falle unbekannter grammatischer Konstrukte, bzw. bei den B2-LN zeigt sich etwas mehr die Diskrepanz zwischen den *Bottom-up*- und *Top-down*-Mechanismen sowie die Unsicherheit mit der Strukturierung auf der Makroebene und Probleme mit syntaktisch basierten Inferenzen.

Beim Korrelieren der Einstellungen zu rezeptiven Problemen mit anderen Parametern der schriftlichen Befragung können folgende Zusammenhänge festgestellt werden:

- *Zusammenhänge der Lerndauer mit Items 5, 6, 7, 8* (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.2., Darstellung 6): Lerndauer hängt signifikant – wie es zu erwarten wäre – mit der rezeptiven Sicherheit im Umgang mit unbekanntem Wörtern/Phrasen, der Sprechgeschwindigkeit und Satzlänge, bei der Wort-/Äußerungssequenzierung und der Erkennung der phrasalen Zugehörigkeit zusammen, bzw. mit der kognitiven Fluenz, der semantischen Strategien und der Routine in der *Bottom-Up*-Verarbeitung bei der Worterkennung, Sequenzierung und Bildung von phrasalen Einheiten;
- *Zusammenhänge der Aufenthaltsdauer mit Items 5, 13, 11* (Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 7): mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer reduzieren sich die Schwierigkeiten mit unbekanntem Wörtern, bei der thematisch-illokutiven Strukturierung auf der Makroebene und bei syntaktischen Inferenzen im Falle unbekannter grammatischer Konstruktionen, bzw. die authentischen Sprachkontakte hängen mit den semantischen und syntaktischen Inferenzkompetenzen und Kohärenzstrategien auf der Diskursebene zusammen;
- *Zusammenhänge mit Lernsettings*: Je intensiver und vielfältiger die Erfahrung der LN in unterschiedlichen Lernsettings und insbesondere mit dem Tandem- und autonomen Lernen ist, desto (numerisch) weniger Probleme erfahren LN in allen rezeptiven Bereichen auf der Mikro- und Makroebene; die statistische Signifikanz konnte aber nicht bestätigt werden;
- *Zusammenhänge der Radiopräsenz in L1 und L2* (s. Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 8, 9): Der positive Zusammenhang der Radiopräsenz in L1 besteht ausschließlich mit der kognitiven Fluenz und prozessualen Kapazitäten, sodass der Druck der Sprechgeschwindigkeit und Probleme in der Sequenzierung bei diesen Probanden weniger ausgeprägt ist. Bei der Radiopräsenz in L2 sind die semantischen Strategien gefördert und somit das Gefühl der Probleme mit unbekanntem Wörtern signifikant weniger ausgeprägt;
- *Zusammenhänge mit dem L2-Selbst und der Selbstevaluation* (s. Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 5): Die Selbstzufriedenheit hängt in erster Linie mit semantischen Inferenzstrategien, bzw. mit der Reduzierung des Drucks bei unbekanntem Wörtern/Wendungen zusammen. Positive (aber nicht signifikante) Korrelationen bestehen zu Problemen im syntaktischen Bereich (Sequenzierung, Zusammenhänge innerhalb des Satzes), in der kognitiven Fluenz (mit der Sprechgeschwindigkeit/Satzlänge), mit den Kohärenzstrategien auf der Makroebene und bei der Erkennung der illokutiven Qualität;

➤ *Korrelationen in der Einschätzung zwischen einzelnen Problembereichen*

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu unterschiedlichen Problembereichen dargestellt, die auf *Cluster* der rezeptiven Strategien im System der Lernaltersprache hinweisen. Gewonnen werden die Ergebnisse durch die explorative Hauptkomponentenanalyse (Extraction Method: Principle Component Analysis, Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalisation; Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy= .723; Total Variance explained with 79.36%). Die Ergebnisse sind aufgrund der eingeschränkten Generalisierbarkeit und anderen Schwerpunkte dieser Arbeit als Tendenzen dargestellt und als Hinweise auf die in der didaktischen Praxis mehr und systematischer zu fördernden *Cluster* rezeptiver Strategien zu betrachten, die in quantitativ basierten Untersuchungen zu überprüfen wären (s. Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 10 und 11):

1. der Cluster der syntaktischen und semantischen Inferenzstrategien

Positive und signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der Einschätzung der rezeptiven Probleme mit unbekanntem Wörtern und unvertrauten grammatischen Konstrukten, die zusammen den *Cluster* der syntaktisch- und bedeutungsbasierten Inferenzstrategien bilden. Diese Zusammenhänge bestätigen einerseits das Kontinuum Lexikon-Konstruktikon, weisen andererseits auf die Probleme der Ausdifferenziertheit der semantischen und syntaktischen Inferenzaktivitäten aus der Lernerperspektive hin.

2. der Cluster der syntaktischen Strategien

Den zweiten *Cluster* bilden Strategien der Sequenzierung, Erkennung der Äußerungsgrenzen, Herstellung der internen und syntaktischen Relationen zwischen Äußerungen. Dieser *Cluster* hängt signifikant mit der Transferkompetenz bzw. bei der Ausformulierung zusammen, denn LN mit besonderen Schwierigkeiten in der syntaktischen Rezeption geben intensive Probleme bei der Ausformulierung nach der Rezeption an.

3. der Cluster der Strategien zur kognitiven Fluenz

Signifikante Korrelationen bestehen zwischen den wahrgenommenen Problemen mit der Satzlänge und der Sprechgeschwindigkeit¹¹⁰ und lassen den *Cluster* der Strategien der kognitiven Fluenz unterscheiden. Dieser Cluster hängt signifikant nur mit den Strategien im syntaktischen Bereich zusammen, bzw. Probanden mit Problemen auf der syntaktischen

¹¹⁰ Notwendig wäre es in der Unterrichtspraxis (neben der strategischen Ausrüstung in allen *Bottom-up*-Bereichen und insbesondere bei der Sequenzierung/Worterkennung, Fokussierung und Relevanzeinschätzung) das „*Eisberg*-Konstrukt Sprechgeschwindigkeit“ aufzudecken, um LN für die Erkennung der dahinter stehenden Schwierigkeiten zu sensibilisieren und die externe Attribuierung mit *Metatalk*-Aktivitäten gezielt zu ersetzen.

Ebene leiden signifikant mehr unter dem prozessualen Druck und umgekehrt. Eine Korrelation besteht auch mit Problemen bei der Erkennung der illokutiven Qualität und Herstellung der Zusammenhänge auf der Makroebene.

4. der Cluster der (diskurs-)pragmatischen Strategien

Signifikante und starke Korrelationen bestehen zwischen den wahrgenommenen Problemen bei der Erkennung der illokutiven Qualität, der Relevanzeinschätzung und Erkennung der progressiven Werte auch mit der Herstellung thematisch-illokutiver Zusammenhänge, Strukturierung und Kohärenz auf der Makroebene.

5. Der Cluster der Strategien der Operationalisierung und beim Transfer des rezeptiven Konstrukts

Das Problemfeld der Ausformulierung des Gehörten korreliert mit keinem der hier untersuchten Problemfelder (außer des Bereichs der syntaktischen Probleme) und bildet einen besonderen strategischen *Cluster* zu Transfer- und Konversionsaktivitäten. Die Probleme bei der Wiedergabe im Anschluss an das Hörverstehen sind weder die Folge der schlechten Rezeption noch der fehlenden Kompetenzen des schriftlichen Ausdrucks (es können auch keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden, vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.2. Darstellung 12), sondern mit didaktischer Vorprogrammierung durch ungenügend geförderte Transfer-/Konversionsaktivitäten im Anschluss an die Rezeption zu erklären. Die Qualität der Ausformulierung und Umfunktionalisierung des rezipierten Konstrukts im Anschluss an das Hörverstehen hat allerdings zentrale Auswirkungen auf das HV-*Selbst*, denn es bestehen signifikante Korrelationen zwischen der Einschätzung des HV-*Selbst* und der Kompetenz mit der Wiederverwertung der rezipierten Hörtextes (s. Anhang, Kapitel III.4.1.2.A).

Die interaktive Qualität der Nachfeldaktivität prägt das HV-*Selbst* noch intensiver (da für affektive Filter noch anfälliger) als die HV-Aktivität, umwertet rückwirkend das rezipierte Konstrukt und prädeterniniert das künftige rezeptive Verhalten. Dies bestätigen viele schwächeren Probanden im Anschluss an die Rezeption des Interviews – dazu werden zwei paradigmatischen Fälle im Anhang angeführt (Proband SO und SPJ, s. Anhang, Kapitel III.4.3.), bei denen das Bedürfnis schwächerer Probanden nach einer zusätzlichen Scharnierphase zwischen der Rezeption und der eigentlichen Transferaktivität erkennbar ist, in der intensive Abgleiche der lokalen und Makrokohärenzprozessen stattfinden, unter anderem die Komprimierung und Nominalisierung, die Selektion und lokale und Makro-Plausibilisierung, die thematische Strukturierung und Explizierung der illokutiven Struktur, die Vereinbarung des GWM mit dem eigenen Wissen, die Anpassung des rezipierten Diskurses an die eigene

Sprachroutinen und Formulierungspräferenzen, bzw. die sukzessive Annäherung der rezeptiven und selbst(re-)produktiven Modulen.

Notwendig wäre es deswegen im Nachfeld des Hörverstehens: Transfersaktivitäten durch geschlossene und stark lenkende Aufgabenformate nicht einzuschränken, sondern die Souveränität und Freiheit in der Bestimmung der Relevanz, der rezeptiven Tiefe und rezeptiven Modalität zu sichern, genauso die Verwertungspotenziale des rezipierten Modells zu vervielfältigen, und für jene Dimensionen zu eröffnen, die für Rezipienten relevant sind, multiple Transformationen und Transfer der gesprochenen in geschriebene Sprache im Sinne der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz zu fördern, die individuellen Variationen in der Ausformulierung des Gehörten zu erproben und im interaktiven Austausch rezeptive und produktive (Input-/Output-)Vergleiche zu ermöglichen, und dabei nicht nur einfache zusammenfassende, restrukturierende, neutral wiedergebende Formate zu fördern, die den Eindruck des Testens des Verstandenen vermitteln, sondern möglichst viele Möglichkeiten zur individuellen Interpretation und Reflexion zu eröffnen sowie anhand vielfältiger Transfer in andere Diskurse und Texte.

Im Folgenden werden die im Anschluss an die Rezeption und die Wiedergabe des Radio-interviews thematisierten rezeptiven Probleme dargestellt (zu denen sich 45 % der Probanden geäußert haben) und zur Ergänzung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung diskutiert.

Die Kompetenz zur Reflexion und zur Lozierung der rezeptiven Probleme, bzw. *Noticing*-, *Monitoring*- und *Metatalk*-Aktivitäten hängen signifikant mit der L2-Kompetenz zusammen sowie die Fähigkeit zur internen Attribuierung. Ganz schwache Probanden erkennen trotz einer misslungenen, sehr flachen Rezeption keine Probleme, auch im Sinne der Illusion des positiven *Selbst* (Proband SO), oder sind nicht in der Lage, diese hinter der Oberfläche zu lozieren, auch wenn sie der rezeptiven Freundlichkeit und Erkennbarkeit der Makrostruktur bewusst sind (Proband ML), vgl.

- „*Ich finde der Radiointerview ganz gut zum Verstehen*“ (der schwächste Proband SO)
- „*Auch wenn die Sprecher ganz deutlich gesprochen haben und das Interview eine transparente Struktur hatte (Einleitung, Besprechung des Hauptthemen, zusätzliche Fragen usw.) fand ich es schwer mitzufolgen.*“ (Proband ML)

Schwache LN tendieren zu extern geleiteten Attribuierungen, die auf die Probleme der Fluenz hindeuten (Grund: Sprechgeschwindigkeit, Komplexität), oder tendieren zu pauschalen und affektierten Evaluationen der Sprecher (Grund: uninteressantes Thema, der langweilige

Moderator), um ihre rezeptive Unfähigkeit oder Konzentrationsprobleme zu erklären, was ein klarer Ausdruck der L2-Selbst protektiven Mechanismen und eingeschränkten Kompetenzen zu *Metatalk* und *Monitoring* ist sowie ein Hinweis auf die Neigung zur Verwechslung der kognitiven mit affektiven Ebenen, vgl. folgende Kommentare:

- „*Ich war nicht auf dieses Hören 100% konzentriert, weil ich das Thema nicht interessant gefunden habe.*“ (Proband FR)
- „*Während des Interviews habe ich den Eindruck bekommen, dass der Interviewer hat sich mit dem Themen ein bisschen schon langweilt. Trotzdem ist es wirklich objektiv und tatsächlich geblieben. Es hat manchmal Humor verwendet und hat zusätzlich Informationen gegeben, zum Beispiel eine Seite auf dem Internet.*“ (Proband TA)
- „*Ich finde den Moderator langweilig*“ (Proband CMH)

Die Problemerkennung ist durch affektive und motivationale Filter erschwert, sowie durch die Probleme in der konsistenten Vereinbarung mit den individuellen *Frames* oder in der falschen Einschätzung auf der pragmatischen Ebene. Die Schwierigkeiten lassen sich als Folge der falschen Interpretation der pragmatischen *Frame*-Aufmacher (der *tiefen prosodischen Semantik* und anderen pragmatischen *Cues* zur Einschätzung des Gesprächsmodus, der Interessenslage, Gefühle oder Motivation der Sprecher), die intuitiv als rezeptive Primitive aktiviert, durch interkulturelle Unterschiede belastet sind, affektive Filter aktivieren und andere Verarbeitungsprozesse erheblich beeinflussen, was darauf hindeutet, dass pragmatische Verarbeitungsmodule entscheidende Rolle in der Aktivierung anderer haben. So aktiviert die falsche Interpretation der Stimme oder Betonungsmuster falsche Inferenzmechanismen, die eine rezeptive Vertiefung blockieren und die eigentlichen rezeptiven Probleme maskieren (vgl. die vorherigen Kommentare des Probanden CMH, TA, FR). Wichtig ist es hervorzuheben, dass diese affektierte und intuitiv-evaluative Aussagen bei fortgeschrittenen Probanden vorkommen, was auf ihre Neigung zu pragmatischen Hyperinferenzen hindeutet, während bei schwachen Probanden mehr *Selbst*-protektive, blinde und die L2-Selbst-Illusion aufrechterhaltende Erklärungen vorkommen, die auf die Probleme der kognitiven Fluenz und bei der semantischen Verarbeitung hindeuten, während die pragmatische Inferenzaktivität sehr eingeschränkt ist.

Im Kontext der externen Attribuierungen wird die Sprechgeschwindigkeit als zentrale Quelle der rezeptiven Probleme genannt. Der falsche Eindruck von der erhöhten Sprechgeschwindigkeit und der erschwerten Worterkennung bei den Sequenzen konstant mäßiger oder niedriger Sprechgeschwindigkeit sowie einer klaren oder Hyperbetonung entsteht bei den

meisten schwächeren LN, nicht nur in den einführenden Gesprächssequenzen – wo es aufgrund der rezeptiven Anpassung, Gewöhnung an die Stimme, prosodisch-syntaktische Bezüge und andere Prozesse zum „Eintauchen in den Diskurs“ zu erwarten ist – sondern hauptsächlich in den mittleren und abschließenden Gesprächssequenzen, in denen die *Inferenz-Loads* bei der Auflösung der Anapher und Entschlüsselung der indirekten Sprechakte besonders intensiv sind sowie die syntaktische Ambiguität. LN kommentieren:

- *„Der letzte Anteil des Gesprächs war besonders schnell“* (Proband SPJ)
- *„Ich finde dieses Radiointerview schwer zu verstehen, weil die Professorin hat schnell und nicht deutlich gesprochen“* (Proband IR)
- *„Manchmal wurde zu schnell gesprochen, was aber zum unformalen Still gehört“* (Proband NK)
- *„Am Anfang sprach die Professorin langsamer und deutlicher aber graduell begann sie schneller und wenig deutlich zu sprechen und damit hatte ich Probleme. Am Anfang war ich auch nicht sicher ob es eine Frau oder einen Mann war aber jetzt glaube ich, dass es eine Frau war aber sie hatte sehr seltsame Stimme für die Frau.“* (Proband JS)
- *„Ehrlich gesagt, Ich habe das Interview nicht gut verstanden. Die beide Personen sprechen ziemlich schneller als andere Hörverstehen. Ich habe nur oberflächlich verstanden.“* (Proband HMJ)

LN haben den falschen Eindruck, dass die Sprechgeschwindigkeit im Laufe des Gesprächs immer mehr zunimmt (Proband JS) und in rezeptiv anspruchsvollen Sequenzen im Mittelfeld und am Ende des Gesprächs (Proband SPJ), ohne dass dies den realen Gegebenheiten entspricht, denn die Sprechgeschwindigkeit im Interview lässt sogar nach, die Anteile der Pausen, Hyperbetonung und reiche prosodische Semantik sowie pragmatische *Inferenz-Loads* nehmen dagegen zu; dies hängt auch mit der kognitiven Überbelastung (die bei manchen LN bereits nach dem fünfminütigen kognitiven Fenster deutlich zu beobachten ist), aber vor allem mit dem Anstieg der *Inferenz-Loads* (der Intensivierung der unterspezifizierten Formen, den pragmatisch anzureichernden Phraseologismen, dem Wechsel der Referenzebenen und der Dynamisierung der illokutiven Struktur – vgl. das naiv linguistische Argument „*unformeller Still*“ beim Probanden NK) und der Konzentrationsschwäche infolge ungenügender Automatisierung bei der Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-down*-Verarbeitung zusammen. Lerner nennen oft besondere Probleme beim Wechsel prosodischer Muster – infolge der eingeschränkten Flexibilität für die abweichenden Muster der Satz-/Wortbetonung, die Änderung des Sprechrhythmus und die Koordinierung der prosodischen und syntaktischen *Cues* – sind aber auch interkulturell bedingt an andere Semantik der paraverbalen Elemente gewöhnt (vgl. Proband JS) und ihre pragmatische Inferenzaktivität ist

auf andere pragmatische *Cues* angewiesen. Außerdem vergleichen LN das aktuelle Gespräch oft mit anderen Hörtexten und -erfahrungen, wo die Angst vor authentischen Diskursen und affektive Filter zum Ausdruck kommen. Dies deutet auf die intensiven Vergleiche des aktuellen, vorherigen, gewünschten und gefürchteten HV-*Selbst* im *Online*-Modus.

Fortgeschrittene Probanden berücksichtigen anstelle einer statischen und produktorientierten Orientierung die Prozessualität bzw. die rezeptive Geschichte (Proband JS), erklären Probleme mehr anhand der funktionalen Unterschiede und pragmatisch bedingt (Proband NK) und mehr intern verankert, erkennen die Tiefe der Rezeption und vergleichen mit anderen rezeptiven Erfahrungen (Proband HMJ).

Wichtige Parameter sind für LN außerdem die subjektiv eingeschätzte Transparenz und Plausibilität der Struktur des rezipierten Textes, die Expliztheit der lexikalischen Kohärenzmittel, der proaktiven und retroaktiven Strukturierungen, die erkannte Logik und Vereinbarkeit mit dem (individuellen) *Default*-Schema, die semantische Konsistenz, die die Aktivierung der semantischen Inferenzen und *Bridging*-Postulate rechtfertigen, vgl.

- „*Das Interview wurde gut gemacht. Ich habe meistens gut verstehen, aber am Ende hatte ich einige Probleme alles zu verstehen. Das Interview war kurz, klar und eindeutig.*“ (Proband MS)
- „*Für mich war der ganze Gespräch gut zu verstehen. Die Proffessorin hat gut und deutlich gesprochen. Der Reporter hat deutlich aber atmenreich gesprochen. Das Radiointerview scheint sich mich gut gemacht, mit logischem Rahmen, das klar und eindeutig begrenzt war.*“ (Proband SK)
- „*A propos das Gespräch habe ich den Moderator gut gefunden. Er hat offensichtlich seine Fragen vorbereitet. Das erleichtertn das Verstehen. Aber ich auch gefunden, dass der letzte Anteil des Gesprächs sehr schnell war. Ich habe da fast nichts verstanden.*“ (Proband SPJ)

In diesen Reflexionen kommt erneut die Unvertrautheit mit der Semantik der Prosodie zum Ausdruck: Proband SK erkennt die Besonderheit der Modulationen beim Moderator, erkennt das aber als Mittel der Indizierung des Fokus, ohne andere diskurspragmatische Funktionen. Genauso werden die Probleme im letzten Gesprächsteil erkannt, aber ohne Lozierung und tieferes Verständnis bei der Attribuierung und Begründung der rezeptiven Schwächen, die eindeutig mit der illokutiven Struktur und der fehlenden pragmatischen Inferenzkompetenz zusammenhängt. Probleme entstehen in der Erkennung der Pointe sowie mit falschen/enttäuschten Diskurs(progressions-)erwartungen (Proband KU), ambigen projektiven Qualitäten der *Quaestio* und der Ambiguität in der Kohärenzherstellungsrichtung.

Fortgeschrittene Lerner melden besondere Probleme in der Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns*, bei indirekten *Quaestios*, impliziten Sprechakten und bei dem Ausstieg

aus den *Default*-Handlungsmuster, bzw. lokalisieren die rezeptiven Probleme auf der illokutiven und pragmatischen Ebene und können die Ursachen und Folgen der fehlenden Rezeption sehr gut unterscheiden (Proband JS). Diese Probanden suchen die Ursachen im internen rezeptiven System (die Verwendung von 'ich' und 'ich habe nicht verstanden' ohne hedges oder Strukturen, die L2-Selbst wahren sollen). Sie lokalisieren die implizite Sprechakte, sind aber nicht in der Lage das uneigentliche Sprechen zu entschlüsseln und mit dem Diskurs-*Frame* zu vereinbaren (Proband SS). Die pragmatische Bewusstheit und *Noticing*-Kompetenz auf der illokutiven Ebene zeigen sich somit als Indikatoren des rezeptiven Fortschrittes, im Gegensatz zu schwächeren Probanden, die extern attribuieren und semantische und Fluenz- sowie Kapazitätsprobleme erkennen, vgl. die Belege der Reflexion der fortgeschrittenen Probanden:

- „Ein anderes Problem war, dass wenn ich nicht die Frage verstand, könnte ich nicht gut verstehen worüber wurde es gesprochen.“ (Proband JS)
- „Da muss man sich darauf ziemlich konzentrieren, um mindestens die Sätze der Reihe nach logisch zu verstehen. Aber dann kann passieren, dass man sozusagen gegen den Wand stößt, weil man einfach die Fachbegriffe nicht kennt.“ (Proband RV)
- „Meiner Meinung nach war das Interview sehr klar strukturiert und man hat die einzelnen Teile gut erkannt. Der Gesprächsstil und die Sprachen waren manchmal hart zu verstehen, und der Humor vom Interviewer habe ich nicht verstanden, z.B. als er etwas in der U-Bahn sah.“ (Proband SS)
- „In diesem Radiointerview sind viele Fragen vorgestellt aber ich glaube manche Fragen sind nicht leicht beantwortet. Die Antworten waren sehr lang und die Stimme der Professorin ein bisschen still. Ich habe nicht alle Sachen verstanden.“ (Proband KU)

Für wenige LN (5 %) liegen die Probleme in der *Interface*-Ökonomie beim gleichzeitigen Lesen und Mitschreiben; diese Probleme werden aber sowohl bei fortgeschrittenen (Proband VV), als auch bei schwachen Probanden (Proband CC) erkannt, sodass sie nicht nur einfach mit der fehlenden Routine, eingeschränkten Kapazitäten oder fehlenden Trainings zu erklären sind, vgl.

- „Ich finde das Interview auch sehr interessant, aber das Problem lag beim hören, verstehen und gleichzeitig Notiz machen, da die Frau sehr schnell gesprochen hatte.“ (Proband CC)
- „Was es dem Hörverstehen betrifft, die Leute haben sehr schön und klar gesprochen. Ein paar Wörter habe ich nicht verstanden, aber das wäre nicht so große Katastrophe. Mein Problem ist, dass ich nicht schreiben und zugleich hören schaffe. Wenn ich etwas schreibe bringe ich neue

Informationen nicht mehr. Aber das ist mein personelles Problem. Ich muss einige Taktik ausdenken.“ (Proband VV)

Der schwache Proband CC externalisiert das Problem und bringt es mit dem Charakter des Interviews in Zusammenhang (*Selbst-protective Erklärung*), während der fortgeschrittene Proband VV interne Attribuierung vornimmt und eine proaktive, lösungsorientierte, strategische Einstellung zeigt (vgl. „*mein Problem + Taktik ausdenken*“). Der fortgeschrittene Proband ist bei den Problemen der semantischen Kohärenz und der semantischen Inferenzaktivität nicht mehr rezeptiv „frustriert“ („*Wörter nicht verstehen ist keine Katastrophe*“), was auf die immer weniger ausgeprägte Abhängigkeit von den semantischen und Mechanismen der Plausibilisierung hindeutet. Der schwächere Proband CC unterscheidet außerdem immer noch die Aktivität des Hörens (Wahrnehmung) und Verstehens (vgl. „*beim hören, verstehen*“), was neben der mangelnden Automatisierung bei der Dekodierung auf die Diskrepanz der dekodierenden und integrativen und GWM-bildenden Aktivitäten hinweist sowie auf die potenziellen Filter und „Leerläufe“, bevor eine Sequenz, die erkannt und restaurativ gehört als verstanden und im mentalen Modell als integriert gilt, die durch die Prozesse des Mitschreibens zusätzlich eingeschränkt die rezeptive Frustration intensiviert und gesichtwährend extern begründet. Es fehlen Strategien zum auditiven „rehearsal und loop“ und zur Automatisierung der dekodierenden und integrierenden Schritte, die durch den gezielten Einsatz der Mitschrift zu trainieren wären. Dies zeigt aber in erster Linie, dass LN nicht den Gesetzen der rezeptiven Routine überlassen werden sollen, sondern in der Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-Down*-Strategien sukzessive unterstützt und begleitet werden sollten, wofür die vorliegende Arbeit mit der Thematisierung der pragmasyntaktischen „Randphänomene“ und der Sensibilisierung für die Schnittstelle *Diskurspragmatik-Syntax* werben möchte.

3.2.1.3. Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Strategien

Wie es zu erwarten wäre, erweisen sich die Strategien der Diskursstrukturierung und Herstellung der Kohärenz auf der Makroebene (bei 83 % der Probanden) sowie der holistischen Rezeption der Äußerung als minimaler rezeptiver Einheit (bei 78 % der Probanden) als meist angegebene Strategie, genauso wie die Strategien der linearen *Bottom-up*-Rezeption (58 % der Probanden versucht beim Hören jedes Wort zu verstehen), der Verb-Anchor (bei 63 % werden Verben als zentrale rezeptive Fokuse befolgt) – vgl. im Anhang Kapitel III.4.1.3. Überraschenderweise für dieses Niveau ist die L1-Orientierung relativ stark

ausgeprägt (48 % der Probanden gibt an, das Bedürfnis nach der Übersetzung in L1, während der Rezeption zu haben) sowie die Orientierung nach nominalen Ankern (bei 40 % der Probanden); mittelmäßig wird die Strategie der Konjunkturen als rezeptiven Ankern (bei 48 % der Probanden) angegeben. Die Wortstellung und die topologische Semantik wird als der am wenigsten zuverlässige Indikator genutzt (bei nur 38 % der Probanden), was die Ergebnisse der Analyse der *Online*-Rezeption bestätigt und die Probleme mit der Pragmasemantik unterschiedlicher topologischer Felder erklärt.

Die signifikanten Unterschiede zwischen der HV- und der DSH-Gruppe (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.3. Darstellung 4) sind in einer intensiveren Orientierung der DSH-Gruppe nach einzelnen rezeptiven Ankern (Nomen-22 % (HV-Gruppe) vs. 56 % (DSH-Gruppe), Verb-50 % (HV-Gruppe) vs. 73% (DSH-Gruppe)), zur Herstellung der lokalen Kohärenz (34 % in der HV-Gruppe und 78 % in der DSH-Gruppe), bzw. in einer mehr lokalen Orientierung nach einzelnen Ankern, die als zuverlässige *Trigger* semantischer Inferenzaktivitäten dienen, während fortgeschrittenere Probanden mehr Strategien auf der Ebene der Äußerung und Diskurs nutzen. Die signifikanten Unterschiede lassen sich auch in der Bewusstheit der Nutzung der Strategien auf der syntaktischen Ebene erkennen.

Das positive HV-*Selbst* korreliert signifikant mit der Aufgaben-Orientierung, der Nutzung der Verb-Anker und der Strategie der Übersetzung in L1, bzw. LN, die sich beim Hören als erfolgreich einstufen, tendieren beim Hören weniger nur die Anforderungen der Aufgabe zu erfüllen, neigen intensiver zur Übersetzung in L1 und Nutzung der Verb-Anker (vgl. Anhang III.4.1.3. Darstellung 3). Die rezeptive Sicherheit wird also durch eine selbständige rezeptive Orientierung ermöglicht, die souverän die rezeptiven Ziele, Tiefe und Prioritäten diskursangemessen selbst bestimmen kann, aber auch die souverän über kognitive Sicherheit und Routine in der Nutzung der Verb-Strukturen und Herstellung der Kohärenz auf der Ebene ihrer Argumente verfügt, genauso wenn die Analogien zu L1 problemlos hergestellt werden können und den *Parser* durch L1- und L2-Vergleiche nicht belasten.

Mit der zunehmenden Lerndauer (beim Vergleich der LN, die Deutsch weniger bzw. mehr als drei Jahre lernen) nehmen folgende Strategien ab: die Aufgaben-, *Bottom-Up*- und Orientierung nach einzelnen rezeptiven Ankern, bzw. extern geleitete und auf semantischen *Frame*-Aufmachern oder syntaktischen Signalwörtern basierte Rezeption. Signifikant ist aber die Änderung in der strategischen Orientierung bzgl. der Nutzung der Verb-Anker, der Wortstellung und in der syntaktischen Kohärenzherstellung, was sich mit der Routinisierung der syntaktischen Fluenz in der Nutzung des Verbs und Stärkung der syntaktischen *Cue*-

Konflikt-Validität erklären lässt (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.3. Darstellung 5). Beim Vergleich der Mittelwerte in zwei Gruppen nach der Aufenthaltsdauer lässt sich sagen, dass mit der zunehmenden Erfahrung in authentischen kommunikativen Kontexten die Nutzung der Wortstellung intensiviert wird, bzw. erst mit der Konfrontation mit natürlichen Mechanismen der pragmatischen Füllung der syntaktischen Muster gewinnt die Wortstellung wichtige Rolle als syntaktischer *Cue* (s. Anhang III.4.1.3. Darstellung 6).

- *Korrelationen zwischen den rezeptiven Problembereichen und der strategischen Orientierung*
 - Die Strategie der Übersetzung in L1 während der Rezeption hängt signifikant – wie zu erwarten ist – mit den Problemen mit semantischen Inferenzen zusammen;
 - Die *Bottom-up*-Strategie *'jedes-Wort-verstehen-wollen'* korreliert mit Problemen der kognitiven Fluenz (Druck der Sprechgeschwindigkeit und der Komplexität/Länge) und bei der Relationierung zwischen den Äußerungen; die fehlende Anpassung der rezeptiven Strategien für die konzeptuelle Mündlichkeit intensivieren die Probleme in der *Bottom-up*-Verarbeitung und sorgen für viele frustrierende Effekte, die sich als Probleme mit der kognitiven Fluenz manifestieren, weswegen LN auf die die Koordinierung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Orientierung sukzessive trainiert werden sollten;
 - Die Strategie der Nutzung der Wortstellung in der Rezeption hängt signifikant mit den Problemen der Relationierung innerhalb der Äußerung, bzw. die Nutzung der Wortstellung als syntaktischen *Cues*, ohne Sensibilisierung für die dynamische Pragmasemantik der topologischen Felder, problematisiert sich für LN in Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit;
 - Die nominale Orientierung hängt signifikant mit den semantischen Inferenzproblemen zusammen sowie der kognitiven Fluenz, bzw. diese Orientierung kommt entweder als Kompensationsstrategie oder löst Probleme in der lokalen Verarbeitung aus;
 - Die Strategie der Nutzung der verbalen Anker korreliert mit den Problemen der Äußerungssequenzierung und mit Schwierigkeiten bei syntaktischen und semantisch basierten Inferenzen;
 - Die Orientierung nach Konnektoren als rezeptiven Ankern korreliert signifikant mit den Problemen bei der Sequenzierung und Herstellung der lokalen syntaktischen Kohärenz, bzw. mit der Disambiguierung der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung;

- Die Aufgaben-Orientierung hängt mit den rezeptiven Schwierigkeiten bei der Herstellung thematisch-illokutiver Zusammenhänge auf der Makroebene, der Erkennung der illokutiven Qualität und der syntaktischen Relationierung zusammen, bzw. die Aufgabenorientierung führt zur rezeptiven Passivisierung und hemmt die Entwicklung diskurspragmatischer Inferenzaktivitäten, bei der Erkennung der illokutiven Qualität und Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-Down*-Verarbeitung.

Signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Strategiebereichen haben außerdem auf potenzielle Strategie-Cluster hingewiesen (vgl. Anhang, Kapitel III.4.1.3. Darstellung 7), die hier dargestellt und anschließend mit einigen Beobachtungen der *Online*-Rezeption bei den Probanden, die diese strategische Orientierung als zentral angegeben haben, ergänzt werden:

(1) Die *Bottom-up*-Orientierung hängt positiv mit der L1-Orientierung zusammen sowie mit der Strategie der nominalen Anker, die als Kompensationsstrategie eingesetzt wird. Dieser Strategie-Cluster deutet auf die fehlende *Code-Switching*-Flexibilität und ungenügende Ausdifferenziertheit der rezeptiven Systeme für die Konstellationen der gesprochenen Sprache und Versuche der linearen *Bottom-up*-Rezeption, angemessen für die Konstellationen der Schriftsprache, und andererseits in Bezug auf die L1-L2-Analogien, die mit semantischen *Top-Down*-Inferenzen anhand nominalen Ankern ökonomisch kompensiert werden.

LN mit dieser strategischen Orientierung zeigen in der Rezeption des Interviews genauso Versuche einer intensiven *Bottom-up*-Rezeption, die aber infolge der kognitiven Belastung mit einer nominalen Orientierung ersetzt wird, weswegen diese LN beim Hörverstehen am schlechtesten abschneiden: Bei der Fokussierung sind sie inert, nominalisieren nicht, meiden Deverbata, beachten die illokutive Qualität nicht und rezipieren im Allgemeinen syntaktisch sehr flach. Nicht selten sind in dieser Gruppe Fehlfokussierungen, Probleme mit der Worterkennung, Äußerungssequenzierung, der Auflösung der referentiellen Bezüge, genauso in der Makrostrukturierung zu erkennen. Sie tendieren entweder im Sinne Risiko-meidender Strategie zum Verzicht auf Elaborations-/Inferenzaktivität oder aber zu Fehl-Elaborationen. Sie bevorzugen lineare und die Progression mit dem durchlaufenden Thema sowie einfache Relationen meronymischer Art und Taxonomien.

(2) *Strategie der rezeptiven Orientierung nach rezeptiven Ankern bzw. der Rezeption nach Signalwörtern*: Es bestehen positive Korrelationen zwischen der Strategie der nominalen, verbalen Anker und Konnektoren.

LN mit einer prädominant verbalen Orientierung bestätigen auch in der Rezeption des Interviews die Nutzung der Argumentstruktur des Verbs als der primären Kohärenzquelle und berücksichtigen etwas intensiver die illokutive Qualität der Äußerung. Sie rezipieren syntaktisch tiefer und beachten mehr Konnektoren und die Dynamik der Wortstellung, zeigen mehr kognitive Kapazitäten in der Koordinierung verbaler Satelite, Linksverzweigungen und eine hohe Flexibilität des syntaktischen Prozessors für syntaktische Abweichungen. Sie zeigen allerdings die Neigung zur Dekomponierung komplexer Nomina an potenziellen Klammerstellen und Transformation von Deverbativa in Vollverbformen bzw. zu falschen Übergeneralisierungen von verbalen Stämmen nach dem morphematischen Prinzip.

(3) *Holistische und Makro-Orientierung*: Strategie der Diskursstrukturierung und Herstellung der thematischen Kohärenz auf der Diskursmakroebene hängt nur mit der Strategie der Rezeption der Äußerung als minimaler rezeptiver Einheit zusammen sowie mit der bewussten Reduzierung der Orientierung nach einzelnen rezeptiven Ankern, bzw. in der Überwindung der Signalwort-Orientierung. In der Rezeption des Interviews zeigen diese Probanden gute pragmatische Inferenzaktivität und zur Herstellung der illokutiven Kohärenz, auch bei impliziten Sprechakten. In stimmenpolyfonen Sequenzen sind sie erheblich flexibler und im Falle thematisch-illokutiver Abweichungen und Wechsel der Referenzebene resistenter.

(4) *Die Strategie der Nutzung der Wortstellung* korreliert mit keiner der hier untersuchten Strategien. Probanden, die prädominant diese Strategie angeben, zeigen während der Rezeption starke Systemnormorientierung und keine Sensibilisiertheit für die Pragmasemantik der topologischen Felder, haben erhebliche Probleme mit projektionsuspendierenden und äußerungsfinalen Strukturen, tendieren genauso zu Verwechslung der Mittelfeldelemente mit projektionsabschließenden und rezipieren nach dem Prinzip der steigenden Rhematizität als *Default*.

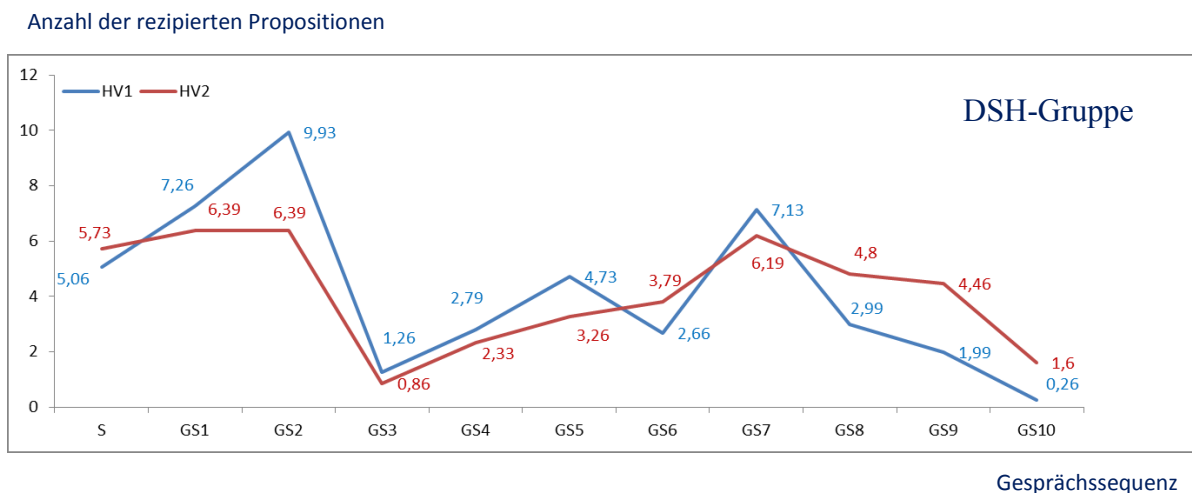
(5) *Aufgaben-Orientierung* – hat keine signifikanten Korrelationen mit anderen strategischen Orientierungen. Probanden mit der prädominanten Aufgabenorientierung zeigen in der Rezeption des Interviews die schlechteste Leistung, rezeptive Innertheit und eine primäre semantische Orientierung, fehlende Kompetenzen in der Diskursstrukturierung während der Rezeption, genauso eine eingeschränkte Inferenzaktivität.

3.2.2. Ergebnisse der Analyse des Gesprächsverstehens

3.2.2.1. Die Lokalisierung der rezeptiven Problemfelder

Die Fokussierungsaktivität während der Rezeption variiert, aber zeigt in beiden Gruppen dieselbe Tendenz: Die Intensität der Fokussierung und die Tiefe der Rezeption erreichen ihr Maximum in dem Gesprächssetting und den ersten zwei Gesprächssequenzen (GS 1 und GS2) und dann erst wieder in der siebten Gesprächssequenz (GS), während die dritte, vierte, fünfte und letzte GS unterrezipiert bleiben. Anhand der Intensität der Mitschrift lassen sich für die schwächere (DSH-) und stärkere (HV-)Gruppe folgende Rezeptiogramme erarbeiten und vorab wie folgt erklären: Die rezeptiven Probleme hängen nicht mit der Intensivierung der informativen Dichte, den Problemen in der thematischen Progression, der Neuigkeit oder den Inferenz-Loads bei unbekanntem Wörtern zusammen, sondern mit der illokutiven Abweichung und Dynamisierung sowie infolge fehlender pragmatischer Inferenzstrategien.

- *Die rezeptive Aktivität in der schwächeren (DSH-)Gruppe während des ersten (HV1) und zweiten (HV2) Hörens, nach Gesprächssequenzen*

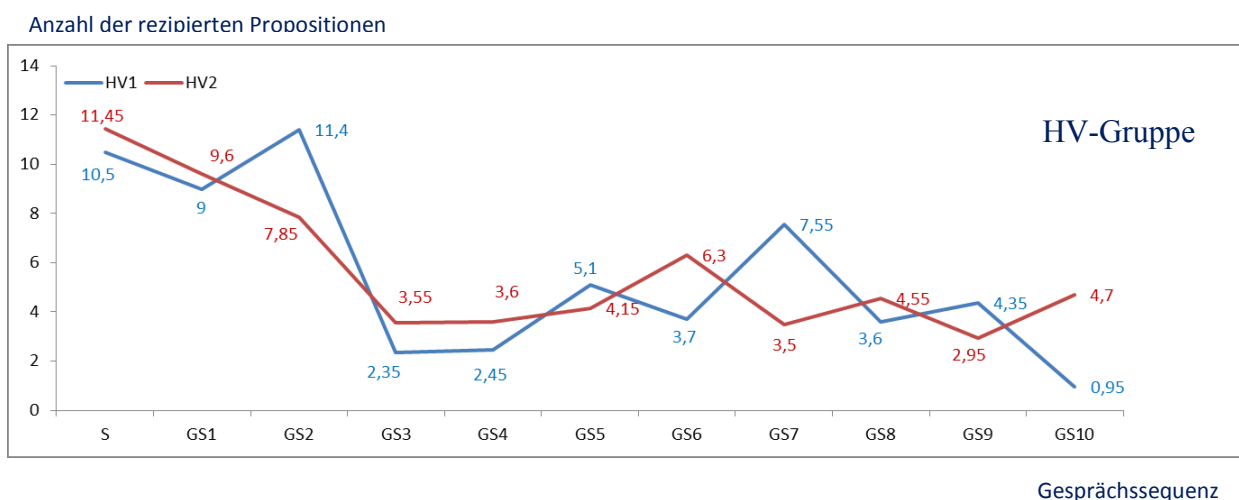


Das Rezeptiogramm für die DSH-Gruppe zeigt starke rezeptive Aktivität in den Sequenzen mit der intensiven informativen Dichte, im erklärend-deskriptiven und narrativen Modus, mit einer unproblematischen illokutiven Kohärenz und ohne Probleme bei der Herstellung der referentiellen Kohärenz. Die absolute rezeptive „Niederlage“ erleben LN in Gesprächssequenzen GS 3, 4, 6 und 10, in denen die *Turn*-interne Struktur und *Turn-Taking*-Dynamik von der pragmatischen Inferenz- und illokutiven Kohärenzkompetenz abhängig sind sowie von jenen in der Disambiguierung der Stimmenpolyfonie, bzw. die rezeptiven Herausforderungen infolge pragmatischer Inferenzen und beim Übergang von einer semantisch basierten zu mehr illokutiv und pragmatisch basierten Kohärenzherstellung hoch sind.

Die Verbesserung ist beim HV2 nur in den Sequenzen (GS8 und GS9) zu beobachten, deren illokutive und thematische Struktur auf der Makroebene konsistent ist, analog aufgebaut, illokutiv unproblematisch und in der lokalen und Kohärenz zwischen den *Turns* nicht besonders belastet. In allen anderen Sequenzen sind dagegen starke Rückgänge festzustellen, wo anstelle der Intensivierung der Revisions- und Reparaturstrategien das Meideverhalten und die rezeptive Innertheit der schwächeren Gruppe zum Ausdruck kommen.

Da die schwächere Gruppe einen Raster zur Entlastung der Makrokohärenz und thematischen Strukturierung bekommen hat, der aber keine signifikante Hilfe geleistet hat, sondern dazu geführt hat, dass LN im gesichtswahrenden Konstrukt der Aufgabe minimal rezipieren und *Frame*-basiert elaborieren, lässt sich für die fremdsprachliche Praxis ableiten, dass die Aufgabenformate dieser Art keine besondere rezeptive Unterstützung (bei gut strukturierten Diskursen wie Interviews) ermöglichen, sondern eher rezeptiv einschränkend wirken und rezeptive Passivisierung auslösen, indem sie gesichtswahrend flache rezeptive Ziele aufstellen, die Orientierung nach externen Kriterien intensivieren und somit die oberflächliche Rezeption und flache *Top-Down*-Verarbeitung legitimieren.

➤ *Die rezeptive Aktivität in der stärkeren (HV-)Gruppe beim HV1 und HV2*

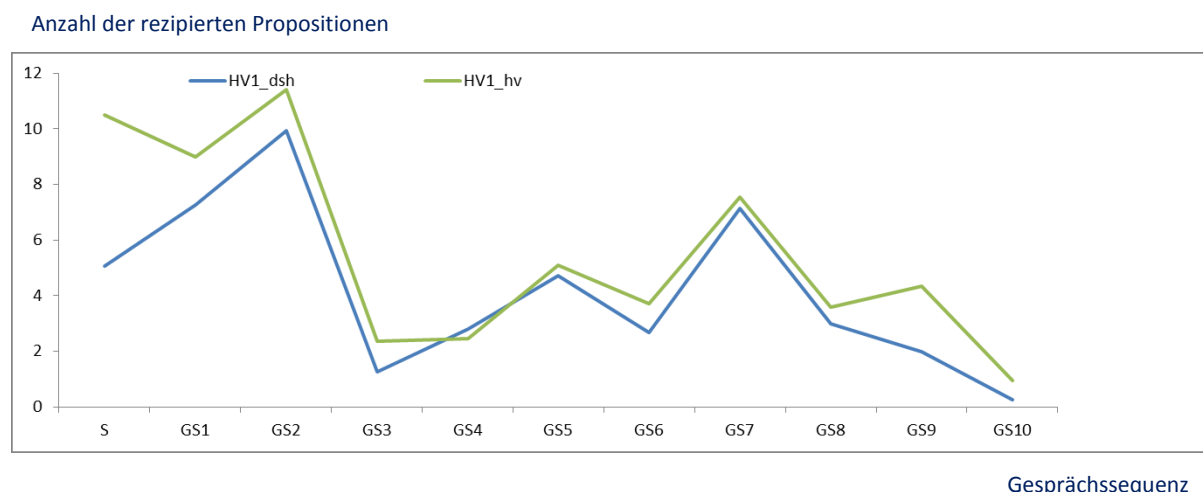


In der stärkeren Gruppe ist die Intensität der Fokussierung im Allgemeinen etwas stärker, aber es lassen sich beim HV1 ähnliche Tendenzen wie in der schwächeren Gruppe feststellen: intensiv fokussiert wird in den Sequenzen, mit einer einfachen und konstanten illokutiven Struktur, aber ausgeprägter informativer Dichte und thematischer Progression, während die semantisch unproblematische Sequenzen, die aber illokutiv, durch die Inkohärenz im *Turn-Taking*-Bereich und hohe Inferenz-Loads bei der Auflösung der Anapher dynamisiert sind (GS 3, GS 4) und von den prototypischen Diskurserwartungen abweichen (GS 10), unterrezipiert bleiben. Die Probanden nutzen allerdings erfolgreicher die illokutiven *Primings*.

Beim HV2 kommt es – im Gegensatz zu der vorherigen Gruppe – zur signifikanten Änderung der rezeptiven Orientierung: Die gut rezipierten Sequenzen werden weiter intensiv verarbeitet und in den flach rezipierten Sequenzen kommt es zur Intensivierung sowie qualitativ zur Änderung der rezeptiven Strategie, was ein Indikator der aktiven und persistenten rezeptiven Haltung und stabilen Revisions-, Reparatur- und Disambiguierungsstrategien der stärkeren Gruppe ist.

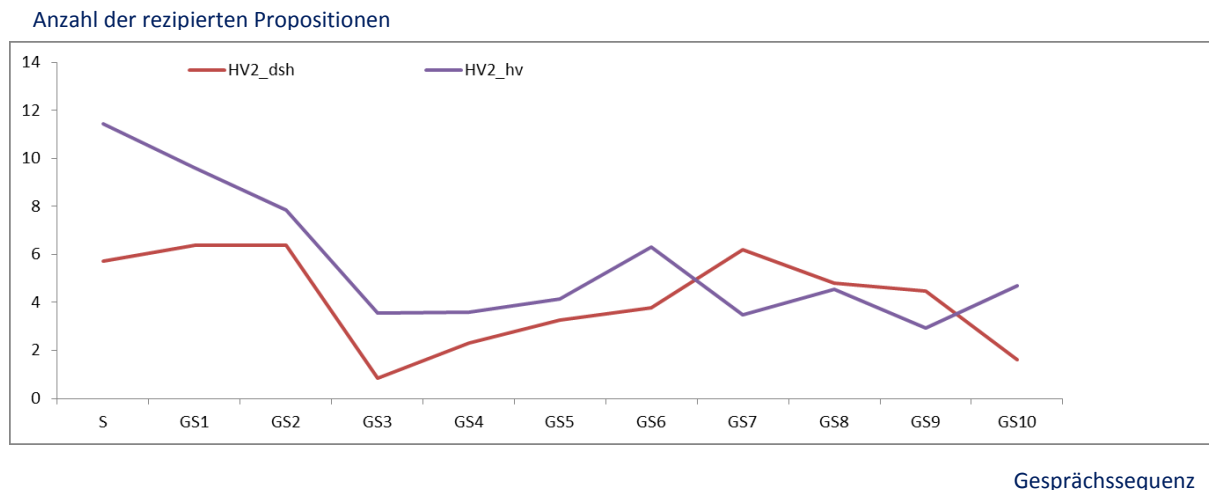
➤ *Der Vergleich der rezeptiven Aktivität in der stärkeren und schwächeren Gruppe*

Die Unterschiede in der Intensität der Rezeption beim HV1 sind eindeutig und weisen einerseits auf die bessere kognitive Fluenz, Belastbarkeit, rezeptive Persistenz und Konstanz bei der stärkeren Gruppe, deren rezeptives Verhalten im Diskursverlauf weniger oszilliert. Andererseits zeigt sich ihre Kompetenz in den Diskurs schneller „einzutauchen“, bzw. in der schnelleren rezeptiven Akkommodabilität, genauso wie in der rezeptiven Flexibilität und Resistenz bei abweichenden Sequenzen sowie in der Nutzung der illokutiven und strukturellen *Primings*, vgl. die Rezeptiogramme im Vergleich:



Der Unterschied beim HV1 liegt (neben der rezeptiven Akkommodabilität) in der rezeptiven Tiefe, der Unabhängigkeit von der externen Aufgabe sowie in der proaktiven Haltung bei der Reparatur, Disambiguierung und Revision der flach rezipierten Sequenzen. Die schwächere Gruppe zeigt keine rezeptive Persistenz und Kompetenz zur Wiederherstellung der rezeptiven Rhythmen nach Kohärenzbrüchen, denn sie brauchen neben der rezeptiven Innertheit und der Aufgabenorientierung signifikant längere Zeit zur rezeptiven Konsolidierung; genauso erkennbar ist die Unstabilität der rezeptiven Orientierung und Unflexibilität, sich im Diskursverlauf an die neuen interaktiven Konstellationen anzupassen, bzw. aus den vorherigen rezeptiven Erfahrungen zu „lernen“ und positive *Primings* (außerhalb jener auf der semantisch-thematischen Ebene) zu nutzen.

Die stärkere Gruppe intensiviert beim HV2 nicht nur die Tiefe der Rezeption und zeigt eine qualitative Änderung der strategischen Orientierung, bzw. das wiederholte Hören zeigt sich nur für diese Gruppe als gewinnbringend, die trotz der fehlenden Unterstützung thematische und illokutive Bezüge auf der Makroebene erfolgreicher herstellen und ihr rezeptives Verhalten an die neuen Diskurskonstellationen flexibler adaptieren, vgl. die Rezeptiogramme beim HV2:



Unterschiede ergeben sich außerdem in der *Quaestio*-Orientierung und in der Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns*: Die stärkere Gruppe nutzt erfolgreicher die gesprächssteuernde Aktivitäten des Moderators und stellt erfolgreicher die Bezüge zwischen den *Turns*, die durch illokutive Ambiguität und Inkohärenz gekennzeichnet sind, zeigt auch mehr Kompetenzen bei der interaktiven Abwechslung in der Strukturierung und Aushandlung der Progression sowie wenn dies außerhalb der thematischen Ebene erfolgt.

Nach dieser allgemeinen Lokalisierung der Schwachstellen wird im Folgenden ein genaueres Rezeptiogramm für beide Gruppen gezeigt, das über die GWM-bildenden Prozesse und die Frequenz der rezeptiven Fokusse informiert, aufgeteilt in fünf Gruppen:

- (1) die Gruppe der rezeptiven Prioritäten: Es handelt sich um erfolgreich erkannte Propositionen bei mehr als 80 % der Probanden;
- (2) die Gruppe der sekundären rezeptiven Prioritäten: Das sind Propositionen, die von 60 % bis 80 % der Probanden erfolgreich erkannt sind;
- (3) die Gruppe der moderaten rezeptiven Fokusse: Das sind Propositionen, von 40 % bis 60 % der Probanden erfolgreich erkannt sind;
- (4) die Gruppe der schwachen rezeptiven Fokusse: Diese werden von 20 % bis 40 % der Probanden erfolgreich erkannt;
- (5) die Gruppe der rezeptiven *Hot-Spots* (erfolgreich erkannt bis 20 % der Fälle).

Neben der allgemeinen Darstellung bietet das Rezeptiogramm getrennte Spalten für die stärkere und schwächere Gruppe sowie für das erste und zweite Hören, vgl.

Fokussierung beim ersten und zweiten Hören in beiden Gruppen insgesamt

Legende für die farbige Markierung:

Markiert werden nach der Frequenz der Fokussierung

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| (1) bis 20 % (grün), | (2) zwischen 20% – 40% (lila), |
| (3) zwischen 40% – 60 % (orange), | (4) zwischen 60% – 80% (blau), |
| (5) zwischen 80 % - 100% (rot) | |

Propositionen, die in mehr als 60% der Fälle fokussiert sind, sind zusätzlich umrahmt und jene Propositionen, die von der Hälfte (zwischen 40% und 60%) fokussiert werden, sind unterstrichen.

In vorliegenden Spalten werden die Fokussierungsintensitäten in beiden Testgruppen separat dargestellt, beim HV1 und HV2 getrennt. Die stärkere Gruppe (HV) ist blau und die schwächere (DSH) Gruppe ist grün markiert. Wenn pro Transkriptionszeile zwei Fokusse vorliegen, werden die Ergebnisse in der gleichen Zeile angegeben, getrennt mit dem Schrägstrich. Unterstrichen werden die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen beim ersten Hören.

	HV hv1	DSH hv1	HV hv2	DSG hv2
<p>M: am mikroFO:N (.) <u>THomas MAYerhöfer</u>. =ich beGRÜße sIE: zU: (.) sozuSAGn. beMERkungen zur DEUTschen SPRA:che. °h (---) <u>dAss die JUGend sich nicht für poliTIK intresSIert</u>; das beKLAgn wI:r <u>sEI:t DREIßig !JAH!rn.</u> ETwa: (-) sEIt die empÖrung über die NACHrüstung (-) der Angst vOr AIdS wIch. °h (--) dAs ist niChts !NEU!es und Wäre auch kein THE:ma für !SO!zu SAGn. (-) DASS Aber <u>die JUGend (-) die poliTIK nicht mehr ver!STEHT!</u>; (--) und zwA:r gAnz EInfach; (-) <u>weil sie mit DERen !SPRA!che: (.) nicht zuRECHT KOMmt</u>. °h (--) dAs_hAt jEtzt EIne groÖ ANgelegte STU:die im AUftrag dEr FRIEDrich Ebert STIFTung erGEBn; und dAs ist SEHR WOHL ein THEma für diese SENDung. °h (--) erSTELlt hAt DIEse STUDie ein tEAm unter der LEItung von <u>BETtina FACKelmann</u>. °h (-) sie beTREIBt (.) beRATung für konstruktIve kommunikatiON. °h (-) LEHrt an dE:r (-) deSIGN akadeMIE berLI:N. und ist jEtzt in unsrem HAUPTstadt STUdio. (-) HALlo? <u>frAU proFESSor FACKelmann.</u></p> <p>I: (-) gutn TAG hErr MAYer Höfe:r.</p>	<p><u>70%/5%</u> <u>10%/50%</u> <u>15%</u> <u>5%</u> <u>-/5%</u> <u>75%</u> <u>20%</u> <u>20%/5%</u> <u>5%/20%</u> <u>10%/90%</u> <u>45%/20%</u> <u>90%</u></p>	<p>- <u>24%/40%</u> <u>24%</u> <u>12%</u> <u>12%</u> <u>35%</u> <u>40%</u> <u>12%/-</u> <u>-</u> <u>-</u> <u>40%/-</u></p>	<p>20 % / 20 % 35 % / 15 % 50 % 15 % 15 % / 25 % 25 % 25 % 20 % / 10 % 5 % / 20 % 20 % / 45 % 45 % / 10 % 45 %</p>	<p>12 % <u>28 %/28 %</u> <u>40 %</u> <u>-</u> <u>28 %</u> <u>50 %</u> <u>47 %</u> <u>-</u> <u>12 %</u> <u>35 %</u> <u>28 %</u> <u>12 %</u></p>
<p>M: (---) vielleICHT zUerst zU:m: (-) meTHodischn. <u>WIE: VIEle JUNge LEUte,</u> (.) In: (.) <u>WElchem ALte:r;</u> (-) haben_sie: (.) <u>WANN wAs geFRAGt.</u></p> <p>I: (1) wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst_mAl ein_geSPÜR zu beKOMmn. =für die THEmn die die JUGendlichn in_bezUG AUf poliTIK und SPRA:che: intresSIern; (-) <u>UNterviews Also GRUPpn interVIEWS in: berLINer SCHUlN DURCHgeföhrt.</u> dAs WA:rn insgeSAmT <u>SIEbenundzwanzig stÜck</u>. °h (--) und wIr HA:bn bei de:r !AUS!wahl der SCHUlN GROßn WERT daRAUF geLEgt. dA:ss: (-) wIr verSCHIEDne SCHUL STUFn: (-)ja (-) sozuSAGn (.) ABdeckn. °h (--) u:nd: AUch: <u>verSCHIEDne miLIEUs;</u> =dAs Haben_wir DADurch geTAN. =dass wIr: Eben_in verSCHIEDnen STADTTeiln °h (-) äh interVIEWS DURCHgeföhrt HABn. °h (--) DANN im ANschluss haben_wir einen FRAgeBOgn erSTE:Llt; ähm: DE:r: (-) (von den SCHÜler xx) DANKbarerWEise °h (--) von Über <u>DREIßig TAUsend</u> (.) in dEm ALter Eben äh beANTwortet WURde. =das_KERN ALter wAr <u>ZWischen SECHze:hn</u></p>	<p>5 %/15 % <u>-</u> <u>5%</u> <u>25%/85%</u> <u>65%</u> <u>40%</u> <u>35%</u> <u>5%</u> <u>35%</u> <u>30%</u> <u>30%</u></p>	<p>12 %/28 % <u>-/28 %</u> <u>30%</u> <u>-/12%</u> <u>80%</u> <u>55%</u> <u>30%</u> <u>12%</u> <u>6%</u> <u>-</u> <u>70%</u></p>	<p>5 %/25 % 25%/10%/15 15 % 20 % 25 % 5 %/30 % 25 % 30 % 10 % 40 % 45 %</p>	<p>- 12 % <u>-</u> <u>28 %/60 %</u> <u>35 %</u> <u>35 %</u> <u>25 %</u> <u>20 %</u> <u>12 %</u> <u>12 %</u> <u>30 %</u></p>

<p>und NEUNze:hn, °h(-) ALlerDINGs haben_sich sEhr vIE:l (-) mEhr !JÜN!gere AUCh beTEILigt; sO dAss wIr EINzelne erGEBnisse Eben AUCh (-) fÜ:r: (-) VIERzehn bis FÜnfzehn JÄHrige AUSgewiesn HABn. =wir_haben Aber IMme:r im Kern SECHzehn bis NEUNzehn JÄHrige sozuSAGn im FOKus gehAbt.</p> <p>M:(-) mhm. DREIßig TAUsend ist_ne GANze: MENge. °h (-) äh dIE: erGEBnisse En deTAIL sInd AUCh (.) EINsehbar im: INternet Unter °h (--) we:we:we: !SPRICH!st du poliTIK de:e:. =gEll?</p> <p>I:(-) RIChtig.</p> <p>M: °h (-) ZWischen SPRICHst (.) dU (.) u:nd: (-) dU und poliTIK ist JEweils ein BINdestrich. °h (-) dE:n vIEle LEUTE HEUTzutage !SCHÄND!licherweIse (-) MI:nus NENnen. =Aber es_BLEIbt ein BINdestrich.</p>	<p>65 % 20 % 40 % 70 %/- 30 %/35 % 50 %/50 %</p>	<p>80 % 12 % 55 % 80 % 70 %/12 % 7 %/12 %</p>	<p>15 % 45 % 45 %/20 % 30 %/35 % 35 %</p>	<p>35 % 10 % 60 % 12 % 30 % 6 %/28 %</p>
<p>M: °h (-) Aber JEtzt zU_den enderGEBnissn. äh (-) WAS verSTEHn die JUNgn LEUTE (-) dEnn ,nIcht An der SPRA:che der poliTIK. ist_es dAs vokabuLAR? (-) Also der WORTschatz. =Ode:r °h (--) es_ist Eher die SYNTAX. die Art WIE: poliTIKer ihre SÄTze BAUen.</p> <p>I:(---) Also dIE: ähm kriTIK entZÜNdet_e_sich HÄUfig An: ETwas wAs_sie: !FACH!sprAche NANntn. =Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAt_uns überRAScht. wEIL_er in ALLn dIESn: beNANnten GRUPpn interVIEWS °h (-) tatsÄCHlich (-) ÜBERgreifend AUFtrat. °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor_alleM FREMDwÖ:rte:r Aber_auch FACHwörter; =woBEI AUCh ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEht. =dass_es Eben HÄUfig auch komPLExe THEMen sInd. =mit_DENen sich poliTIker auseiNANdersetzen; °h (--) Und AUCh vOr_Alln DINGn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONshintergrUnd NEGativ WACHstum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und_so_WEIter.</p> <p>M: Also zusAMmen geSETZte KUNSTwörter.</p> <p>I: °h (--) RIChtig. °h (-) Es gIbt Aber_nOch; was_das THEma SPRA:che ANbelangt. EIN: ZWEITn asPEkt; ähm NÄMlich dass Oft ne_sehr agGRESsI:ve SPRA:che verWENdet wIrd. im diaLO:G ZWIschn poliTIKern. und_dAs wIrd Als sEhr ABstoßend empFUNdn.</p>	<p>70 % 15 % 15 %/20 % 15 % 85 %/15 % - 25 %/95 % 90 %/- 20 % 75 % 20 %/20 %/25 20 % 15%/85 % 35%/15 %</p>	<p>40 % 25 % -20 %/- 10 % 90 %/12 % - -90 %/80 % 35 %- 7 % 70 % -20 %/6 % 6 % 15 %/70 % 40 %-</p>	<p>10 % 15 % 10 %/35 % 10 % 10 % 5 %/10 % 15 % 20 %/10 % 5 %/20 % 10 % 25 % 35 %/35 %/25 20 %</p>	<p>- - 6 %/6 %/- - - 20 %/12 % - 12 %/20%/12 35 % 6 % 20 % 50 % 20 %/20 %/25 6 % 6 %/40 % 35 %/6 %</p>

<p>M: mhm. (-) Als_sie_GRAde: geSAGt HAbn::, die RÜCKsicht auf die komplexiTÄT °h (--) dEr GEgenstände; dAs_ist jA_nUn eine !KLAS!sische AUSre:de von LEUtn; die nIcht im_STANde sInd; sIch verSTÄNDlich AUSzudrückn. =dAss sie: SAGn. =die Sache_ist komplIZIert. °h (-) und dAs KANN_mAn nIcht EINFach AUSdrückn. °h (-) dEm kAnn_mAn dOch nUr in sEhr beGRENZtm MA:ße (-) EIgentlich ZUstimmn.</p> <p>I: (---) dAs: SEHEN wIr Als tEAm AUch sO:? es_war AUch für !UN!:s EI:n: tatsÄCHlich (.) EIGNer LERNprozess. =als_wir die STUdie dAnn °h (--) erSTE:Llt HAbn. =Oder die publikatiON geSCHRIEBn HAbn. °h (-) dAss wIr_uns HÄU:fig GEgenseitig ANgeguckt HAbn; =und_geSAGt_HAbn; GUCK_mAl dA ist_schOn WIEder sO_n:wOrt. °h (--) Un:d: ähm ich KANN_nUr SA:Gn; (.) Es_Ist gAr_nicht sO EINFach, (-) gRAde dAnn AUch Als WISsenschaftlerin; =weil_man in_so_ner beSTIMMten SPRA:CHwelt dAnn_auch_noch zuSÄTZlich jA: soZIALISIert WURde; wenn_ich dieses wOrt jEtzt_hIER beNUTZn dArf, °h (--) ähm:?? (-) !A!be:r: (.)Es_Ist MÖglich. =es_ist tatsÄCHlich auch_ne FRage der disziPLIN. =Aber ich_GLAUbe diese disziPLIN wÜrde_sich für ALle beTEILigten sEhr LOHnen.</p>	<p>10 % <u>10 %</u> 5 % <u>5 %</u> - - 15 % <u>15 %</u> 10 % 20 % <u>40 %</u> <u>30 %</u> -</p>	<p>6 % 6 % - 12 % - 20 % <u>20 %</u> <u>20 %</u> <u>20%/ 12%</u></p>	<p>15 % 20 % 10 % 5 % 5 % - 20 % 25 % 15 % 15 % 35 % 20 % 15 %</p>	<p>6 % - - - - - - - - - - - - - -</p>
<p>M: mhm. °h (-) Als_sie: GRAde geSAGt HAbn:: °h (-) hat_mich ETwas erSTAUnt. dAss die JUNgen LEUte SICHer AUch geSTÖrt habe. =an_der Art und wEise wie_die poLItiker °h (-) miteINANder !UM!gehn; °h(-) dAs: (.) BRINGt dOch (.) !EIGENT!lich LEbn in_die BUde. =wEnn die_sich BISSchen beFETZn.</p> <p>I:(1.4) Also diese ANsicht is: vOn DENen; die_wir beFRAGt_HAbn. überHAUPT nIcht geTEILt WORDn; =sie HATTen_auch nIcht dEn EINDruck. =dAss (1) dAs: (.) Um_die: !SA!che gEht. (.) SONdern dAss: (.) Eigtlich Jeder_sein parTEIbuch UNterbe:tet. dAs: wAr hÄUfig ne_AUSsa:ge, °h (--) U:nd dAss DESwegn überHAUPT KEIn WIRKlicher diaLOG im_SINne von !AUS!tausch über INhalte zuSTANde kOmmt.</p>	<p>- 15 % <u>10 %</u> 10 % 15 %/10 % 15 % 20 % 15 %</p>	<p>20 % 12 % / 40 % - 6 % 20 %/- 12 % 12 % -</p>	<p>15 % 25 % 10 % 10 % 10 %/20 % 20 % 40 % 10 %</p>	<p>- -12 % - 6 % 6 % 20 %/12 % - -</p>
<p>M:(1.2) dAs SCHLIMmste wAs ein poLItiker MACHen KÖNnte; in_der situatiON; wär_dOch Aber_wOhl °h (--) in EIne (.) Art: (.) äh SELbsterFUNdnen <u>Jugend slang</u> (--) zu_verFAlIn. (-) zu_WAS KANN_dOch nUr SCHIEF GEHn.</p> <p>I:(---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt_auch AUf; =als_kri:TIK, (.) ähm Und in_der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEise: (-) gouTIert. (-) Also DAs: dAs_wIrt in_der TAT Eher ANbieDErnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde_geSÄht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTZe:, Also dAs wAs_sie UNter_SYntax ANgesprochn HAbn. °h (--) Und Eben tAtsÄCHlich EINFache wOrte beNUTZn. =und !WENN! FACHsprache, dAnn °h (--) die MÖglicherWEise auch überSETZn. dAs_ist_ja MÖglich.</p>	<p><u>20 %</u> <u>45 %</u> <u>10 %</u> 10 % 5 % <u>45 %</u> 50 % 50 %/5 %</p>	<p>6 % 30 % 6 % 6 % 70 % 75 %/35 % 40 % / 6 %</p>	<p>10 % 30 % 10 % 15 % 5 % 25 % 25 % 60 %/-</p>	<p>6 % 6 % - - 40 % 25 % 60 %/55 %</p>

<p>M: mhm. °h (-) sie_HAbn_schOn geSAGt. =frAU: proFESSor FACKelmann; °h (-) dass: sie: an <u>versCHIEdene SCHULtypen</u> geGANGen_sind. =dass_sie versUCHt HAbn. °h (-) die beFRAGung in gAnz <u>UNterschiedlichen miLIEUs</u> °h (--) dÜrch zu FÜHrn. =Haben_sie dENN !DA:! signifiKANTE <u>UNTERSchieDE</u> FESTgestellt. °h (-) <u>in_der EINSchätzung</u>.</p> <p>I:(--) Es: WA:r: (.) zUm TEIL schOn <u>ABlesbar</u> aus DIEsen <u>GRUPpn INTERViews</u>. =dass_es <u>UNterschiede</u> <u>GEben</u> WÜRde? (--) zUm: BEI:spiel: Ist: es sO:, =Dass: das <u>interESse</u> an <u>poliTIK</u> sIch nATÜRLich_auch an <u>beSTIMMten THEmN</u> <u>STÄrker</u> entZÜNdet; =als an ANdern? dAs HAbn <u>ALLE:</u> überGREIfend geSAGt. (.) A:Be:r? °h (-) wIr_hAtten schOn in diesen GRUPpeninterviews den EINDruck; es_hat AUch <u>daMI:T</u> zu TUN; °h (--) <u>WELcher BILDungs Abschluss</u> ANgestrebt wIrd; und <u>je HÖ:her</u> der ANgestrebt wIrd. =Umso (.) !BREI!ter_ist AUch: (-) dAs <u>FELD</u> der <u>THEmN</u> das <u>interessiErt</u>.</p>	<p><u>25 %</u> <u>30 %</u> 10 %/10 %</p> <p>-5 % 10 % 15 % 5 % 5 % <u>50 %</u> <u>25 %</u> <u>10 %</u></p>	<p>12 % 6 % 12 %</p> <p>- 20 % 20 % - - <u>20 %</u> - -</p>	<p>30 % 20 % 30 %/10 %</p> <p>5 %/10 % 15 % 20 % 10 %</p> <p>60 % 25 % 30 %</p>	<p>6 % - -</p> <p>20 %/6 % 20 % -</p> <p>50 % 20 % -</p>
<p>M: mhm. °h (-) gab_es <u>UNTERSchiede</u> nAch ge!SCHLECHT!. =Dass (-) vielleIcht MÄDchen_sich (.) <u>Ehe:r</u> °h (-) draUF EINlassn:. =und mEhr geDULD HAbn:. als BÜbn,</p> <p>I:(-) jA:., =ALLerdIngs geNAU <u>UMgekehrt</u>. [als sies] M: [AHA?] I: GRAdE <u>verMÜTet</u> HAbn, M: aha, I: °h (-) Es ist DU:RCHgÄngig sO; dAss die: <u>erGEBnisse: (-) AUfzeign</u>; =dass FRAUen <u>!W:E:!niGer interESse an poliTIK HA:bn.</u> da:ss sie: (--) dAs insgeSAmT sEhr <u>vIEL KRItischer SEHn</u>; =wo:BEI wI:r sO_klAr die ZAhLn auch_sind. =und wir_HAbn_uns GRAdE An_dEr STELle WIRKlich MEHRfach (-) <u>Über PRÜFungsschLEIFn</u> UNTERzogn. =wEI:l °h (-) Uns dAs sEhr erSTAUnt hAt. =zUm TEIL °h (--) wIr !AU!ch (.) geSAGt_HAbn; =es_ist mit <u>VORSicht</u> zu LESn. =dAs_sInd zum TEIL AUch_ERst <u>sozial erWÜNSCHte ROLln</u>, wir_HATtn_auch eine: GLÜcklicherwEise_eine <u>studENTin</u> im tEAm; =die <u>GE:N:de:r studIert</u>, °h (--) Un:d Uns nATÜRLich in_dEr HINSicht EINFach auch_ein sEhr WERTvolles MITglied wÄ:r; °h (-) <u>dIEse ZAhLn</u> sind mit <u>VORSicht</u> zu LESn; =wEIl_Es Ebn (--) <u>fÜ:r: (-) BÜbn Oder JÜngs</u> unter Umständn EINFach ähm (.) zUm SELbstbIld dAZU geHÖrt. =sich (.) <u>STÄrker</u> auch_über <u>poliTIK</u> zu <u>unterHALTn</u>. und für f MÄDchn_und FRAUen <u>!WE!niger</u>.</p>	<p><u>60 %</u> <u>10 %/10 %</u></p> <p><u>5 %</u></p> <p>10 % 90 %</p> <p>40 % 10 %</p> <p><u>15 %</u> <u>20 %</u> <u>10 %</u> <u>20 %</u> <u>20 %</u> <u>5 %</u> <u>20 %</u> <u>10 %</u></p>	<p>6 % -</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>80 %</p> <p>35 % 6 %</p> <p>- - - - - 6 % 25 %</p>	<p>10 % 10 %/5 %</p> <p>5 %</p> <p>10 % 10 %</p> <p>40 % 10 %</p> <p>30 % 10 %</p> <p>20 % 20 % 20 % 20 % 20 % 20 %</p>	<p>- 6 %</p> <p>6 %</p> <p>-</p> <p>6 % 20 %</p> <p>50 % 25 %</p> <p>25 % 6 % 6 % 20 % 6 % 6 % 12 %</p>

<p>M: °h (--) Haben_sie Eigentlich=AUch (.) Nach <u>UNterschiedlichen (.) !AUF!tritts (.) !ARtn!</u> von poLitikern geFRAGt. Also ETwa: (-) <u>BUNDestags REde</u> (-) GE:gn: verMEINTlich <u>entSPANNtes gePLAUder in der TALKshow.</u></p> <p>I:(--) wIr_HABn eine <u>unterSUCHungs methOde</u> geWÄHLt; =die be!WUS!st (--) jA: die THEmN Eher vOn <u>den JUgendlichen !SEL!bst</u> (-) STEUern LÄSst, Also AUSgehend von_einer KLAR definiERTen <u>FORschungs FRAge</u>:: °h (-) und <u>die: formATE</u> die_sie GRADe Angesprochen_hAbn; =die_sind !SEL!bst (.) ANgesprochn WORDn, °h(-) EIN <u>KLARer apPELL</u> wAr zum BEispiel; =(der_ist)auch_iner <u>HANDlungsempFEHLung</u> NACHzu LESn; °h(-) <u>die BUNDestags REDn SOLlten nIcht_mEhr !AB!gelesn_wErdn.</u> =SONdern (.) <u>!FREI! geHALTn wErdn.</u> =dAs hAT (.) EIne viel <u>STÄrkere überZEUgungs</u> kraft. °h (-) und wAs DIE: (.) <u>TALKshow formATE</u> ANbelangt. dAs_ist Ebn nIcht als <u>entSPANNtes gePLAUder</u> ANgesehn WORDn. =SONdern HÄufig Als °h (-) jA: ZIEMlich <u>aggressI:ve</u> formA:te:, in_denen Aber Ebn <u>kein AUStausch über THEmN</u> STATtfindet.</p> <p>M: °h (-) Also dAs mit_der FREIen RE:de im BUNDestag. das_is: (-) !GANZ! geWISS ein: <u>WUNsch; =den nIcht_nUr JUNge <<smiley voice>> LEUte HAbn.></u></p>	<p><u>15 %</u> <u>20 %</u> 5 %/30 %</p> <p><u>5 %</u> <u>10 %</u> <u>10 %/10 %</u> <u>10 %/10 %</u> 10 % 30 %/30 % 5 % 15 % <u>10 %</u> <u>30 %</u></p> <p><u>10 %</u></p>	<p><u>6 %</u> <u>6 %</u> 12 %/20 %</p> <p>- - - <u>30 %/-</u> 12 % 35 %/35 % 12 %/- 6 %</p> <p>-</p>	<p>30 % 40 % 5 %/40 %</p> <p>10 % 10 % 5 % 15 %/10 % 20 % 50 %/55 % 5 % 20 % 20 % 10 %</p> <p>15 %</p>	<p>6 % 20 % 6 %/40 %</p> <p>6 % 6 % 6 %/12 % 30 % 40 % 20 %/60 % 6 % 20 % 40 %</p> <p>-</p>
<p>M: °h (-) ähm °h (-) gIbts dEnn poLitiker? °h (-) dIE: in dieser beFRAGung von_den JUNGN LEUtn (-) <u>ge!LOBt! WORDn sInd.</u> <u>WEgen ihrer KLARN !SPRA!:che:</u>, (-) <u>IHRer verSTÄNDlichkeit.</u></p> <p>I:(---) dAs Ist SO:, =und ich_wÜrde das <u>geHEIMnis</u> AUch GERne <u>LÜFtn.</u> =A:Be:r? wIr HA:bn auch in ABSprache mit_der FRIEDrich EBert STIFTung beWUSst dARAUf <u>verZICHTet.</u> <u>diese NAMn zu NENnen;</u> [(-)]</p> <p>M: [aha?]</p> <p>I: ähm DE:NN: (.) DAs was_wI:r <u>in der beSCHÄFTigung</u> mit_diesem poLitischen <u>beTRIEB</u> (.) <u>ge!LERN!t HAbn;</u> das_sagt Übrigen_auch <u>unsre !EI!gne: erFA:HRung</u> mit °h (--) <u>PREsSe</u> bis LANger zEIt. desWEgen bin_ich_auch sEhr (.) frOh. =dass_ich HEUte die geLEgenheit HAbE; =das alles ein_BISSchen °h (-) aus!FÜHR!licher auch DARzustelln; Ist_es wIrd <u>SEHR STARK verkÜRzt.</u> °h (--) Also <u>die GANze STUdie,</u> wEnn_mAN unseren <u>PREsSe SPIEGel</u> Anguckt. =ist <u>SEHR STARK auf Polit BASHing verkÜRzt</u> WORDn. [wAs_ich]</p> <p>M: [klar.]</p> <p>I:(.) jA: (-) Eher TRAUrig fInd. °h (--) U:nd <u>WENN_wIr jEtzt beSTIMMte !NAM!n</u> geNANnt HÄTtn; (-) <u>wÄr dieser effEKT</u> unsres erACHTens nOch <u>VIEL STÄRker</u> geWESn.</p>	<p><u>35 %</u> <u>55 %/15 %</u> <u>5 %</u> - 5 % <u>25 %</u></p> <p>- 5 % 5 %</p> <p>10 %/- 15 %</p> <p>10 % 10 %</p>	<p>6 % 6 %/- - 6 % - 12 %</p> <p>- 12 % 12 %/- 20 %</p> <p>12 %/- 20 %</p> <p>20 % -</p>	<p>- 20 %/10 % 5 % 15 % 10 % 10 %</p> <p>10 % 10 % -</p> <p>10 %/5 % 25 %</p> <p>20 % 20 %</p>	<p>- 12 %/25 % - 6 % 6 % 12 %</p> <p>6 % 12 % 6 %</p> <p>6 % 25 %</p> <p>20 % 20 %</p>

M: °h (1.1) JA. h° DANN DANke ich_ihnen für Ihre: °h (-) !KLA!rn AUSführungen. (.) das wAr proFESSor BETtina FACKelmann. h°(-) beRATERin für konstruktIve kommunikatiON. °h (--) <u>MANCHmal?</u> h° (-) meine DAMen_und HERrn ist (.) <u>!UN!verständlichkeit (-) auch vOn VO:Rteil.</u> °h (--) Am: INfo SCREEN in_der (.) U: bahn hAb_ich hEUT FOLgende ANzeige geSEHn. °h (--) wIr_SUchn für unsere filiAle in MÜNchen (.) im beREICH CONtent (-) einen (.) !TRAF!ficer. °h (1.3) dA_ist zuMINdest SIcher gestELlt. dass_sich kEIner MELdet. (.) <u>der_nicht verSTEht.</u> (-) was daMIT geMEINT ist. (-) ich zum_BEIspie:l. °h (--) SOzuSAGn (-) verSUcht NÄCHste WOche WIEder kONstruktIV mit IHnen zu kommuniZIErn. NÄCHstn FREItag. (-) ZEHN vor_hAlb vIER.	-	6 %	10 %	-
	-	-	15 %	6 %
	<u>10 %</u>	-	45 %	30 %
	<u>5 %/10 %</u>	-	15 %	12 %
	<u>-/25 %</u>	-	10%/20 %	6 %
	-	-	10 %	6 %
	-	-	10 %	12 %
	10 %	-	10 %	-
	-	-	10 %	-

Das Rezeptigramm dient im Folgenden als Vorlage für eine systematisierte Darstellung der rezeptiven Problembereiche.

Lokalisierung der rezeptiven Problembereiche

Rezeptive Probleme im prosodischen Bereich ergeben sich

- bei *Reduktionen, Ellisionen, Klitiken, Assimilierungen* sowie „resyllabification“ (Field 2008);
 - bei der *Änderung der rhythmischen Muster und Prozesse der Normalisierung* (Field 2008: 158); besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die Stärkung der rezeptiven Flexibilität für die Kollisionen der semantischen, syntaktischen und prosodischen *Cues*;
 - bei der *Äußerungssequenzierung* – bedingt durch syntaktische Übergeneralisierung (Verwechslungsgefahr im Mittelfeld, Erwartung der Linearität), durch Kollision der prosodischen mit syntaktischen *Cues*, Äußerungsrandphänomene sowie bei Verzögerungen;
 - infolge der *Unvertrautheit mit prosodischen Mustern der syntaktischen Konstruktionen auf dem Weg zur phraseologischen Sedimentierung* (formulaic chunks, Field 2008) sowie die Verwechslung der Grenzen von phraseologischen *Chunks*;
 - bei der *Einschätzung der Funktion der Pause*, intermedial, nach/vor dem Fokus und in der Kollision mit syntaktischen Grenzen;
 - bei der *Erkennung der Pragmasemantik der Intonation* und ihre Koordinierung mit der semantischen, illokutiven Qualität und der Diskursprogressivität der Äußerung; In diesem Zusammenhang wäre die Unvertrautheit mit der *tiefen prosodischen Semantik* und ihren Potenzialen in der Evozierung bestimmter Handlungsmuster sowie ihrer disambiguierenden Funktion zu trainieren;
 - *bei dynamischen Betonungsmustern*: bei Komposita und bei der pragmatisch motivierten Hyperbetonung sowie wenn es den progressionstragenden Fokus „kompromittiert“;
 - *im Umgang mit der prosodischen Ambiguität und Dynamik der prosodischen Muster*: Dies bezieht sich auf die Funktion der Prosodie für die Indizierung der Progressionspotenziale und Funktion (z.B. bei Nachträgen), für die Sequenzierung (z.B. bei der Parenthese), oder für die illokutive Disambiguierung (z.B. in der *Quaestio*) sowie für die interaktiv motivierte prosodische Anpassung zur Indizierung des interaktiven Wertes einer Proposition (z.B. Betonung als impliziter Indikator der interaktiven Obligationen, ihrer Erfüllung, Revision, der Selbstkorrektur oder als Indikator der Änderung der Progressionsebene). Das Problem ist die konstante Dynamisierung der Prosodie sowie die interaktiven Spiegelungen der
-

prosodischen Muster, genauso wie ihre zusätzliche Funktion in der Kommunikation mit dem 2KK. *Wechsel der prosodischen Muster* (der Sprechgeschwindigkeit, der Lautstärke, der Rhythmik) als Indikatoren der Wende werden oft überinterpretiert, sodass die Eröffnung neuer illokutiver Zyklen als Eröffnung neuer thematischer Zyklen missinterpretiert wird;

- *infolge der Unvertrautheit mit der prosodischen Pragmasemantik zur Entschlüsselung der Einstellung des Sprechers*: Viele Probanden missinterpretieren die evaluative, appellative, inszenierende und „involvierte“ *Stimme* des Moderators als gelangweilt, uninteressiert und die Stimme der Interviewten als distanziert, kalt, uninteressiert und haben Probleme mit der Disambiguierung der Stimme und Erkennung, ob es um einen Mann oder eine Frau handelt.

Rezeptive Probleme im morpho-syntaktischen Bereich ergeben sich:

- bei Parenthesen und anderen Mittelfelddehnungen, bei äußerungsinitialen und -finalen Konstrukten sowie generell infolge der Unvertrautheit mit der topologischen Pragmasemantik, mit der Ausnahme der Vorfeldpositionierung des Verbs, die positive rezeptive Effekte zeigt;
 - bei der funktionalen Ausdifferenzierung der Relativsätze nach ihren progressiven Werten;
 - bei der Disambiguierung der anaphorischen und kataphorischen Lesart;
 - im Umgang mit syntaktischen Ambiguitäten: *'dass vs. das'*, bei *'aber'/'und'/'also'*, bei *'als'*, *'denn'* und bei der Disambiguierung der Funktion bei Hilfsverben;
 - bei nominal regierten Sätzen, mit dem Anstieg der syntaktischen Hierarchie und der Komplexität der *Low-Attachments*; bei vielen haben sich Linksverzweigungen sowie das Management unterschiedlicher Argumentstrukturen der benachbarten Äußerungen und die Änderung der semantischen Rolle des *Default-Topiks* als problematisch erwiesen;
 - bei (unmarkierten) Übergängen der direkten, indirekten und inszenierten Rede und anderen Phänomenen der Stimmenpolyfonie;
 - bei Reparaturen, Retraktionen, Umstiegen sowie der Ambiguität der Strukturen, die sich zwischen syntaktisch-pragmatischer Selbstständigkeit und Unterordnung befinden;
 - infolge der Unvertrautheit mit der Pragmasemantik der Partikel;
 - bei unterspezifizierten syntaktischen Relationen und Ellipsen und infolge der primären Orientierung nach syntaktischen Signalwörtern;
 - bei syntaktischen *Primings* und Parallelismen, bei multifunktionalen Konnektoren und
-

Hilfsverben;

- Probleme sind bei schwächeren Probanden erkennbar mit Konsekutiv-, Konditional-, Proportionalsätzen, Objektsätzen im Vorfeld, bei diktumskommentierenden Sätzen, aber insbesondere bei freistehenden Sätzen, die nach der Linearitätserwartung als Nebensätze restauriert und syntaktisch übergeneralisiert werden. Auf der anderen Seite zeigt sich das Problem der Relationierung außerhalb der propositionalen Ebene. Im verbalen Paradigma erweisen sich bei manchen LN folgende Strukturen als problematisch: Konjunktiv 2 der Vergangenheit, Passiv Perfekt, Passiversatzformen, Präteritum.

Rezeptive Probleme im lexikalischen Bereich ergeben sich:

- bei *Deverbativa, Abstrakta, illokutiven und evaluativen Komplexanaphern und mehrteiligen Komposita*, bei Phraseologismen und metaphorischen Ausdrücken sowie bei der Änderung der Argumentstruktur und der semantischen Rolle für *Default*-Topiks;
- *infolge der Tendenz zur Überanalyse und Dekomponierung* von Phraseologismen und bei der Bestimmung des semantischen Progressionsträgers in der phraseologischen Einheit;
- *infolge der Probleme der Rezeption außerhalb der denotativen Ebene*
Konnotative, expressive Mehrwerte und ihre Kraft zur (Mit-)Aktivierung bestimmter Handlungsmuster werden nicht erkannt, oder wenn Interagierende an der Optimierung der stilistischen Werte arbeiten und metasprachliche Reparaturen vornehmen;
- *bei der Koordinierung unterschiedlicher Inferenzquellen bei unvertrauten Wörtern und bei der Disambiguierung des Lesart*
Die Inferenzprobleme sind besonders erkennbar: in Sequenzen der Veranschaulichung, bei der *Turn*-Übernahme/-abgabe sowie infolge der *Default*-Erwartung der linearen oder Progression mit dem durchlaufenden Thema; nur stärkere Probanden nutzen die darauffolgende Einheiten oder nachträgliche Kommentare als Disambiguierungs- oder Inferenzquelle, variieren in der Nutzung lokaler und Inferenzquellen auf der Makroebene, aus dem Diskurs, aktivierten *Frames* oder pragmatischen Kontext und diskursexternen Horizont;
- *negative Effekte der Synonymie, Paraphrasen, Reparaturen und Rethematisierungen*
Die progressiven Elemente bei lexikalische Parallelismen, Wiederholungen oder partieller Synonymie werden nicht erkannt, genauso wie die semantischen Extensionen, Transformationen, Nominalisierungen; besondere didaktische Beachtung verdienen Übungen zur

Stärkung der rezeptiven *Noticing*-Kompetenz bei der Erkennung der referentiellen Ketten innerhalb von und zwischen *Turns* (wie in der GS2: Kritik entzündet sich – wird als abstoßend empfunden, die hier von nur 5 % der LN als synonym erkannt wurden).

Rezeptive Probleme im illokutiven Bereich ergeben sich

➤ *als Folge der illokutiven Dynamik, Komplexität und Kohärenz sowie der Unvertrautheit mit unterschiedlichen (hybride) Handlungsmustern*

Probleme ergeben sich zentral, wenn illokutive *Cluster* von der *Default*-Erwartung abweichen, untermarkiert sind, oder zur Bearbeitung der antizipierten perlokutiven Effekte erscheinen oder aber als Vererbung der interaktiven Obligationen aus dem Gesprächsvorfeld. LN erkennen die illokutive Hierarchie nicht und unterscheiden nicht zwischen den primären, progressionsrelevanten und sekundären Hilfsprechakten und tendieren zu illokutiven Nivellierungen und Übergeneralisierungen. Der rezeptive *Load* eines Textes auf diesem Lernniveau sollte deswegen mehr durch die illokutive Dynamik (Dichte, Hierarchie, den Grad der illokutiven Impliztheit und illokutive Ambiguität) und Anforderungen an die Mechanismen der illokutiven Kohärenzherstellung gemessen werden sowie die illokutiven Kompetenz gefördert werden: zur lokalen und Makrostrukturung nach illokutiven Kriterien, zur Erkennung der illokutiven Hierarchie, zur illokutiven Disambiguierung bei impliziten Sprechakten oder bei unvertrauten illokutiven *Clustern*;

LN zeigen global eine sehr flache illokutive Verarbeitung, denn sie rezipieren erfolgreich nur assertive Sprechakte, wie Darstellungen, Erklärungen oder Narration und Deskription und zeigen ausnahmsweise Offenheit für explizite Appelle und Empfehlungen. LN zeigen unterentwickelte pragmatische *Noticing*-Kompetenzen sowie Unsensibilisiertheit für die interkulturellen Unterschiede in der Indizierung und Realisierung der Illokutionen und im Umgang mit argumentativen Sprechhandlungsmodalitäten.

Besonders sensible Stelle ist die illokutiven Inkohärenz bei der *Turn*-Übernahme oder bei der Änderung der illokutiven Erwartungen durch die Aktivierung der Ersatz-Illokutionen sowie zur Plausibilisierung der verletzten Obligationen, genauso bei der Koordinierung unterschiedlicher illokutiver Ebenen (Ebene der aktuellen Interaktion, innerhalb der erzählten Diskurswelt und außerhalb des Diskurses durch Mitaktivierung zusätzlicher Stimmen und illokutiven *Scripts*).

➤ *bei der Erkennung der pragmatischen Mehrwerte der illokutiven Cluster*

Illokutive Merwerte, die sich aus bestimmten illokutiven *Cluster* (wie z.B. in der *Quaestio* Feststellung+Vermutung) ergeben, führen oft zu rezeptiven Brüchen sowie die (unmarkierten) Wechsel und Verschränkungen der explikativen, deskriptiven, narrativen, argumentativen, appellativen Sequenzen im authentischen illokutiven *Flow*, u.a. wegen der Ambiguität der pragmatischen Konnektive und Indikatoren der illokutiven Übergänge, genauso wie wegen der Probleme der Koordinierung der Prinzipien der thematischen mit jenen zur argumentativen und illokutiven Kohärenzherstellung. Illokutive Schaltstellen innerhalb von *Turns* werden oft mit der Eröffnung neuer thematischer Felder verwechselt sowie die sekundäre Illokutionen als primäre behandelt. Frequent kommt es zur illokutiven Umwertung oder zur pragmatischen Übergeneralisierung bei der *Turn*-Abgabe/Übernahme nach einem rezeptiven *Default*. Die Mechanismen der illokutiven „Nivellierung“ auf der Makroebene des Gesprächs sind stark ausgeprägt.

➤ *beim Übergang zwischen illokutiven Zyklen und zwischen den Turns*

Im Falle der Selektivität, Teilresponsivität, Umorientierung durch Analogie bei der *Turn*-Übernahme sowie bei der Auflösung des prototypischen Handlungsmusters Frage-Antwort, bei der Verletzung der lokalen illokutiven Progressionserwartungen in Scharnierpositionen wird die rezeptive Aktivität der Lerner immer flacher. Auf der Makroebene verdienen außerdem jene Sequenzen besondere Beachtung, an denen es zur Änderung des interaktiven und illokutiven Modus kommt. LN sollten darüber hinaus mehr angeregt werden, die die illokutiven Regressionen, Schleifen und interaktive Aushandlung der illokutiven Progression zu berücksichtigen, einerseits zur besseren Strukturierung und Antizipation potenzieller illokutiver *Cluster* und Unterstützung der pragmatischen Inferenzen auf der Makroebene, andererseits zur Sensibilisierung für die Probleme der Hybridisierung von Handlungsmustern;

➤ *bei indirekten, impliziten und stereotypen Sprechakten*

Dies ist bei assertiven *Quaestios* zu belegen sowie bei inszenierten Sprechakten eingesetzt zur Evozierung bestimmter *Scripts* sowie bei funktionalen Importen (wie Anekdote), durch deren Blendings mit dem aktuellen Diskurs sich besondere illokutive Mehrwerte ergeben. Dies ist auch bei Nachträgen der Fall, bei denen die Ambiguität bzgl. der projektiven Kraft und des Grads der funktionalen Verselbständigung vorliegt, genauso wie bei stereotypen Sprechakten, die für LN ohne Wissen um spezifische „kulturelle“ Deutungsmuster undurchschaubar sind. Neben pragmatischen Inferenztrainings verdient besondere Beachtung die

Sensibilisierung der LN für unterschiedliche Quellen der pragmatischen Inferenzen und für die Disambiguierung der Adressierung(srichtung), wenn im Diskurs (wie hier) mehrere Diskurstimmen vorkommen.

➤ *Bei Modifikationen und „upgrades/ downgrades“ der illokutiven Qualität:* Es handelt sich um Sequenzen der Plausibilisierung, der Anpassung der Illokution an die illokutiven Erwartungen und Optimierung der Glückensbedingungen sowie Gesichtswahrung, die zur Förderung der Verfahren zur Optimierung der Angemessenheit der illokutiven *Cluster* sowie potenziellen perlokutiven Effekte instrumentalisiert werden sollten;

➤ *Als Folge der illokutiven Aushandlungsdynamik*

Unterrepräsentiert sind die illokutiven Qualitäten mit der Relevanz für die aktuelle interaktive Dynamik und jene mit Funktionen der Mehrfachadressierung. Ihre Relevanz liegt in der Sensibilisierung der LN für das interaktive „Spiel“ der Aushandlung der illokutiven Progression und illokutive und argumentative Duetts, die sich mit den Sequenzen der Suspension der illokutiven Projektionen und der kooperativen Bearbeitung der Dissonanzen abwechseln.

Rezeptive Probleme auf der Ebene des Diskurses sind erkennbar

➤ *bei der Auflösung des Handlungsmusters Frage-Antwort und funktionalen Blendings*

Der Umstieg vom Muster Frage-Antwort in Frage–Antwort–Feedback/Evaluation oder Evaluation/Einschätzung–Kommentar/Argumentation–Pointe/Appell durch zusätzliche *Shaping-/Feedback*-Beiträge des Moderators (die von der Bestätigung, inhaltlichen Restrukturierung, Unterstützung der Generalisierung oder Inferenzprozesse und Gesprächssteuerung, über korrektive Ergänzung, bis zur Evaluation, Kritik, Appell pendeln und somit negative funktionale *Primings* motivieren) löst die zentralen Probleme aus, u.a. wegen der Ambiguierung des Fokus und Intransparenz der Progressionsebene sowie in den Gesprächssteuerungszuständigkeiten. Probleme sind außerdem bei „*funktionalen Blendings*“ anhand von „*funktionalen Importen*“ zu erkennen, mit denen aus dem aktuellen Erwartungshorizont des Diskurses ausgestiegen wird und bestimmte Sprechhandlungen argumentativ instrumentalisiert werden. Diese Probleme sind zusätzlich durch fehlende Markierung (dank ihres *Common-Ground*-Status) intensiviert, sodass LN nicht selten die illokutiven mit Wenden auf der thematischen Ebene verwechseln.

➤ *infolge der Variabilität der Strukturierungsebenen und -mittel*

Probleme ergeben sich bei fehlenden oder implizit steuernden und strukturierenden Aktivitäten, oder aber beim Wechsel aus einer proaktiven Strukturierung zu einer retroaktiven komprimierend-pointierenden, genauso wie wenn bei der Pointierung die komprimierende Generalisierung ausbleibt; eine Schwäche wird an den Stellen beobachtet, wo anstatt der erwarteten Generalisierung eine Veranschaulichungssequenz initiiert wird, bzw. bei der Verletzung der Erwartungen bzgl. des Aufbaus des Musters der thematischen und argumentativen Progression im Aufbau des *Turns*.

Weitere Probleme ergeben sich infolge der Variabilität der statischen und dynamischen Verfahren für die thematische Strukturierung. Oft wird die Verwechslung innerhalb von *Turns* beobachtet, sodass manche zur Plausibilisierung und zur Stärkung der Analogien eingesetzte Sequenzen als progressive, neue Topiks missverstanden werden, bzw. Schwierigkeiten bestehen in der Ausdifferenzierung der primären, progressionstragenden und sekundären Sequenzen, eingesetzt zur Sicherung der Kohärenz, Plausibilisierung, zum Management mit interaktiven Erwartungen oder zum Abbau negativer perlokutiver Effekte. Ein weiteres Problemfeld sind die Übergänge zwischen statisch aufgebauten (explikativen, deskriptiven) und dynamischen, *Script*-basierten Sequenzen (narrativen, argumentativen), die andere Kohärenzprinzipien aktivieren und prozessuale Kosten intensivieren;

➤ *infolge thematischer Retraktionen, Suspensionen, progressiven Revisionen sowie bei einfachen rekontextualisierenden Rethematisierungen*

Dies ist genauso bei der Vertiefung und Verarbeitung einer Diskrepanz auf der Relation mit evaluativen Erwartungen und dem Präsupponierten sowie bei der Herstellung der Analogien zu erkennen, wo eine kritische und subjektive rezeptive Einstellung erforderlich ist sowie rezeptive Flexibilität im Umgang mit Retraktionen, progressiven Revisionen und analogisierenden Rethematisierungen;

➤ *infolge der Übergeneralisierung der Signale der Relevanz und Pointe*

Es zeigt sich Verwechslungsgefahr der Pointe-Sequenz mit den Sequenzen, die interaktiv relevante Elemente zur argumentativen Plausibilisierung und Management mit interaktiven Obligationen genutzt werden. LN sollten deswegen trainiert werden „objektiv“ relevante, aus der Rezipienten- oder Produzentenperspektive hervorgehobene, aus anderen Gründen fokalisierte Propositionen zu unterscheiden sowie auf unterschiedlichen Ebenen: relevant für die thematische Progression (Neuigkeit/Konsistenz), für die argumentative Qualität oder für die interaktive Dynamik sowie ihre unterschiedlichen Realisierungsformate.

3.2.2.2. Das Clustering der Probanden nach der rezeptiven Leistung

Da sich die ursprüngliche Aufteilung der Probanden in die DSH- und HV-Gruppe bei der weiteren qualitativen Analyse als unzuverlässig erwiesen hat, werden die Probanden anhand ihrer aktuellen rezeptiven Leistung weiter gruppiert; genutzt wird dabei das *K-Means-Cluster-Verfahren* und als Clusteringvariable der HV-Wert, berechnet durch die Dividierung der Anzahl der richtig rezipierten Propositionen mit der gesamten Anzahl der Propositionen im Diskurs:

$$\text{HV-Wert} = \frac{\text{Anzahl der richtig rezipierten IE}}{273 \text{ (Anzahl der Propositionen im Text)}}$$

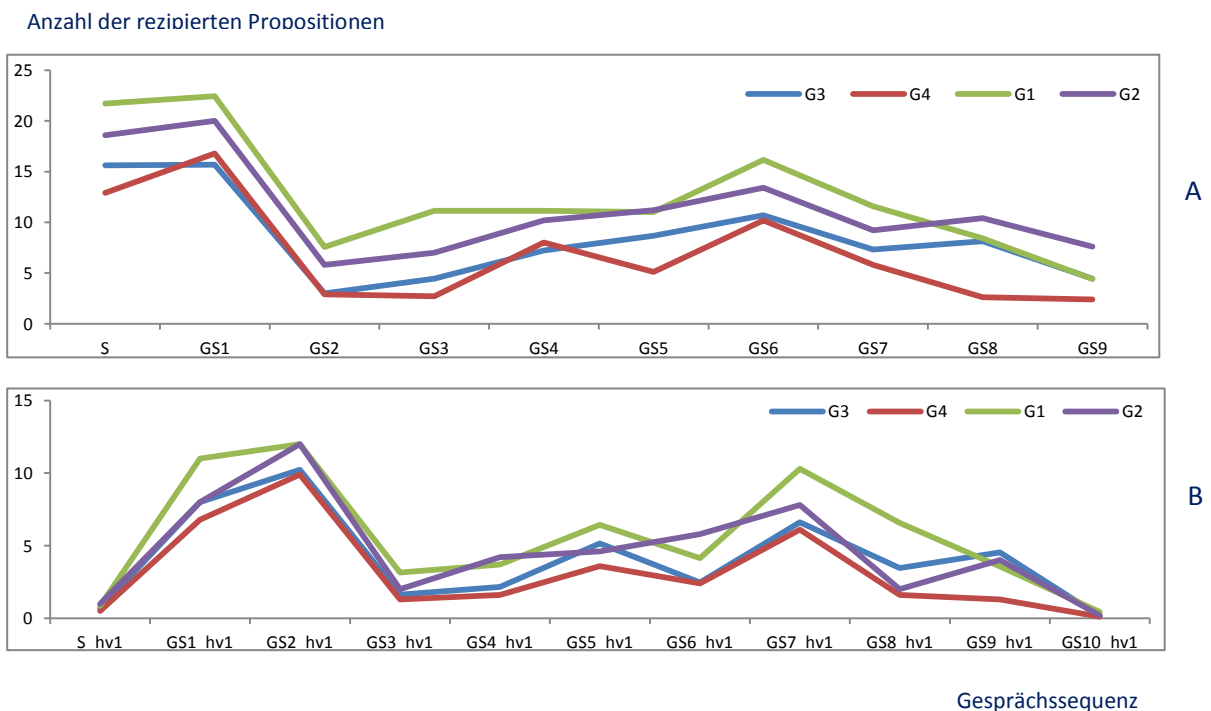
Die Analyse der K-Means-Cluster ergibt vier Gruppen (s. Anhang, Kapitel III. 4.2.2. Darstellung 1), die im Folgenden näher vorgestellt werden. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Daten tabellarisch dargestellt, und die statistischen Belege im Anhang dargestellt, und entsprechend markiert. Im Anschluss werden die Spezifika der Gruppen kurz skizziert.

	die erfolgreichste Gruppe G 1	die zweiterfolgreichste Gruppe G 2	die dritterfolgreichste Gruppe G 3	die schlechteste Gruppe G 4
HV-Wert	0,256	0,21	0,162	0,089
<i>Anzahl der richtig rezipierten IE</i> 273 (Anzahl der IE im Diskurs)	(Range: 0,24-0,29)	(Range: 0,19-0,22)	(Range: 0,14-,18)	(Range: 0,7-0,12)
≈ prozentuell	≈ 70%	≈ 57%	≈ 45%	≈ 25%
Probanden/Sigle (blau – HV-Gruppe) (grün – DSH-Gruppe)	TA; AD; SS; EAB; ZA; KV; MH	CMH; SPJ; NK; AK; LK; VV; SN; SB	KR; JCH; HMJ; JW; 419; 22; KU; RV; JS	CC; KOL; SO; IR; RJ; CCM; MV; FR; MS; ML; SK
durchschnittliche Lerndauer	7,43 Jahre	4,57 Jahre	7,7 Jahre	5,09
durchschnittliche Aufenthaltsdauer	0,67 Jahr	1,38 Jahr	0,54 Jahre	0,602
Selbsteinschätzung (Mean/Median) (Skala 1 – 5)	Mean: 3,14 Median: 3	Mean: 3,25 Median: 3,5	Mean: 3,11 Median: 3	Mean: 3,1 Median: 3,5
eingeschätzte (1) HV-Kompetenz (2) gramm. Kompetenz (3) Relevanz des HVs (Mean/Median) (Skala 1-5)	2,29 / 2 2,71 / 2 1.5 / 1	1,83 / 2 2,4 / 2 1.5 / 1	2,8 / 3 3,30 / 3 1.6 / 1	2,6 / 3 2,6 / 3 1.1 / 1
	Es können keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Variablen Lerndauer (Cohens d=0.6725; effect size 0.318) und der rezeptiven Leistung beim Hörverstehen festgestellt werden, genauso nicht mit der Aufenthaltsdauer (Cohens			

	d=0.134; effect size 0.067) und der positiven Einschätzung eigener HV (Cohens d=0.46; effect size 0.228). Der aktuelle rezeptive Erfolg lässt sich nicht oder nur minimal mit der Lern-, Aufenthaltsdauer und dem positiven HV- <i>Selbst</i> erklären: nur 10 % der Variance erklärt die Lerndauer, 4 % die Aufenthaltsdauer, 10% das positive HV- <i>Selbst</i> . (vgl. im Anhang, Kapitel III.4.2.2. Darstellung 2)			
die Einschätzung der rezeptiven Problemfelder (s. Anhang, Kapitel III. 4.2.2. Darstellung 3)	<p>Signifikante Unterschiede zwischen der besten und der schlechtesten Gruppe zeigen sich bei folgenden Problembereichen (s. Sample T-Test für die Gruppe 1/2 und 4 im Anhang, Kapitel III. 4.2.2. Darstellung 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probleme bei der Erkennung der Sprecherintention (Cohen's d – 2,03; eta squared 37 %, t (15)=3.932; p=0.001), - Probleme mit der Sequenzierung (Cohen's d – 1,49; eta squared 12 %, t (15)=2.364; p=0.032) - Probleme mit der Sprechgeschwindigkeit (Cohen's d – 1,23; eta squared 31%, t (15)=2.401; p=0.030) - Probleme mit der Herstellung der Zusammenhänge auf der Makroebene (Cohen's d – 1,1; eta squared 16 %, t (15)=2.136; p=0.050) - Probleme mit der Unterscheidung der Haupt-/Nebenthemen bzw. Einschätzung der Relevanz (Cohen's d – 0,97; eta squared 13 %, t (14)=1.833; p=0.048) - Probleme mit der Herstellung der lokalen Zusammenhänge zwischen den Äußerungen (Cohen's d – 0,93; eta squared 13 %, t (15)=1.184; p=0.050) <p>Signifikante Unterschiede zwischen den schlechtesten Gruppen zeigen sich bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Problemen mit der Sprechgeschwindigkeit (Cohen's d – 1.954; t (18)=4.146; p=0.001) - der Erkennung der Sprecherintention (Cohen's d – 1,274; t (18)=2.703; p=0.015) <p>Signifikante Unterschiede zwischen den mittelstarken Gruppen zeigen sich bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Probleme mit der Unterscheidung der Haupt-/Nebenthemen und Einschätzung der Relevanz (Cohen's d – 1,176; t (14)=2.201; p=0.045) 			
die Einschätzung der rezeptiven Strategien (Mean und Standard Deviation)	<p>Signifikante Unterschiede zwischen den (zwei) besten und der schlechtesten Gruppen zeigen sich nur (s. Sample T-Test für die Gruppe 1/2 und 4 im Anhang, Kapitel III.4.2.2. Darstellung 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der Angabe, dass Verb als wichtiger rezeptiver Anker genutzt wird (Cohen's d – 0,956; t (15)=1.852; p=0.04; eta squared=26 %) 			
Notizen - HV (insgesamt) IE-Informationseinheit	105 IE	93 IE	78 IE	50 IE
Notizen - HV1	52 IE	49 IE	45 IE	23 IE
Notizen - HV2	53 IE	45 IE	32 IE	27 IE
Anzahl der <i>high-load-</i> <i>medium-load-</i> <i>low-load-IE</i> <i>Quaestio</i>	Durschnitt 53 40 12 29	Durchschnitt 42 35 14 31	Durchschnitt 40 26 12 32	Durchschnitt 28 14 9 33
satzartige Notiz beim HV komplexe NP beim HV	19 14	14 14	12 8	8 6

rezeptive Extension und Vertiefung beim HV2	23 IE	21 IE	15 IE	12 IE
	<p>Signifikante Unterschiede zwischen den (zwei) besten und der schlechtesten Gruppe zeigen sich (s. Sample T-Test für die Gruppe 1/2 und 4 im Anhang, Kapitel III.4.2.2. Darstellung 5, 6, 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der Anzahl der Notizen beim Hörverstehen (Frequenz, Intensität, Konstanz), aber auch in der Qualität der Extension und der rezeptiven Vertiefung beim HV2; - in der Qualität der Notizen: Komplexität der fokussierten und transformierten Propositionen; - in der Unterscheidung der <i>high</i>- und <i>medium</i>-IE, ihrer erfolgreichen Selektion beim HV1 und Meidung von Fehlfokussierungen, während in der schwächeren Gruppe oft falsche Einschätzung der Progressionspotenziale und falsche Fokussierungen vorkommen; - LN, die beim HV2 extensiver hören, haben beim HV1 signifikant mehr fokussierte <i>high-order</i>-IE und beim HV2 mehr <i>low</i>- und <i>medium-order</i>-IE; 			
Propositionen in der Wiedergabe für die Meinung	357 51	271 60	195 90	130 46
richtig hinzugefügt falsch	70 32 3	58 31 3	45 30 4	25 15 3
<i>Type-Token-Ratio</i> Satzlänge Satzkomplexität	42 14 68	46 13 76	45 12 51	49 11 53
	<p>Signifikante Relationen können beim Vergleich der (zwei) besten und der schlechtesten Gruppe (s. Sample T-Test für die Gruppe 1/2 und 4 im Anhang, Kapitel III. 4.2.2. Darstellung 8) belegt werden, zwischen folgenden Parameter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der rezeptive Erfolg hängt mit der Qualität der Transferaktivität zusammen - mit der syntaktischen Kompetenz (Komplexität/Länge, der Komplexität der VP und dem <i>Type-Token-Ratio</i>); - es bestehen aber keine signifikanten Unterschiede in der phraseologischen Komplexität; - keine Unterschiede sind beim Auslassen in der Ausformulierung zu erkennen, was darauf hindeutet, dass während des Hörens nur jene Propositionen fokalisiert werden, die gut rezipiert sind und in das GWM gut integriert; 			

Das Rezeptionogramm für diese vier Gruppen beim gesamten (A) und beim ersten Hören (B) lässt sich wie folgt darstellen:



Der rezeptive Erfolg hängt in erster Linie mit dem aktiven, konstanten und persistenten rezeptiven Verhalten zusammen, genauso mit den Revisions-, Reparaturstrategien und der rezeptiven Adaptation, sodass rezeptive Brüche immer weniger Zeit und Konzentration zur Konsolidierung verlangen, zur Bestimmung neuer Ankerpunkte und Reorganisation in der rezeptiven Progression. Die positiven Zusammenhänge der Mitschrift- und Transferkompetenz mit der rezeptiven Kompetenz können bestätigt werden, genauso wie mit der der Erkennung der Absicht des Sprechers und bei der illokutiven Kohärenzherstellung sowie mit der Disambiguierung der Progressionskraft der Topiks. Ein signifikanter Zusammenhang ist mit den syntaktischen Strategien erkennbar, unter anderem bei der Disambiguierung der Äußerungsgrenze und der Herstellung der syntaktischen Kohärenz zwischen den Äußerungen, aber auch der syntaktischen Fluenz und syntaktisch basierten Inferenzen. Außerdem ist das Verb als rezeptiver Anker in der stärkeren Gruppe intensiver genutzt. Je erfolgreicher LN während der Rezeption sind, desto bewusster sind sie von den rezeptiven Problemen beim Hörverstehen, bzw. ihre *Metatalk*-Aktivitäten intensiver und ihre Kompetenz zur Lokalisierung der Probleme auf der syntaktischen und pragmatischen Ebene fortgeschrittener.

Erfolgreiche Probanden unterscheiden sich in der Qualität und der Logik der Fokussierung der *High*-, *Medium*- und *Low-order* Propositionen, bzw. zeigen souveräne Strategien in der Selektion, Einschätzung der Relevanz und Disambiguierung des projektiven Wertes, während

schwache Probanden *Low-order*-Einheiten fokussieren, falsche Progressionserwartungen vorschnell aufbauen und durch mutige Inferenzaktivitäten zu reparieren versuchen, infolgedessen sie mehr Probleme mit der Worterkennung und Äußerungssequenzierung und der lokalen Kohärenzherstellung erfahren, die sie dann mit einer Makroorientierung und *Bridging*-Postulaten zu kompensieren versuchen.

Die schwächeren Gruppen rezipieren nach dem Prinzip *Daten & Fakten* (Wer, Was, Wo, Wann, Wie und seltener Warum) im neutralen assertiven Modus so extensiv wie nötig und nur konsistent mit dem Schemawissen (Prinzip der Plausibilität, der Makrokohärenz und der Progression mit den durchlaufenden Thema), mit einer sehr flachen rezeptiven Haltung und im Modus eines monologischen, explikativen oder seltener narrativen Textes; genauso zeigt sich die Neigung zur Einengung der rezeptiven Perspektive auf nur einen der thematisierten Akteure. Diese Probanden zeigen Probleme beim Wechsel aus der Narration in den explikativ-deskriptiven Modus, aus der neutral-kommentierenden in den inszenierend-miterlebenden Modus, weswegen entweder die eine oder andere als primäres Kohärenzprinzip befolgt wird und viele falsche Assimilierungen motiviert. Persistent in ihrer rezeptiven Orientierung, ausschließlich auf der propositionalen Ebene rezipieren zu wollen und illokutive Dimensionen und unterschiedliche Diskursstimmen zu vernachlässigen, verarbeiten sie syntaktisch sehr flach: Kausale, proportionale, adversative und konditionale Propositionen werden überhaupt nicht explizit verarbeitet.

Die zwei stärkeren Gruppe rezipieren erfolgreicher auf der illokutiven Ebene, kritisch und die aktuelle Interaktion und diverse Diskursstimmen berücksichtigend, zwischen der erzählten, evozierten und aktuellen Diskurswelt unterscheidend, thematische Abweichungen und auch jene Sequenzen berücksichtigend, die mit dem *Frame* inkonsistent sind. Viel tiefer rezipieren sie kausale Propositionen, Einschränkungen, konditionale, adversative und proportionale Relationen, genauso ist die Erkennung der Schlussfolgerung in den Sequenzen effektiver, wo dies durch digressive Sequenzen und fehlende Markierung problematisiert ist. Ihre rezeptive Haltung ist mehr kritisch und subjektiv, sodass sie auch mehr die evaluative Haltung, Expressivität, Einstellung, Absicht der Sprecher oder Verletzung der interaktiven Erwartungen berücksichtigen, was in ihren späteren Transfer- und Anschlussaktivitäten zum Ausdruck kommt. Ihre Rezeption ist mehr auf der Relation Diskurs – eigenes Vorwissen basiert, aber auch auf die Erkennung der Diskrepanzen fokussiert, der Verletzung der interaktiven Obligationen und ihrer Begründung.

Auch wenn in den ersten Gesprächsphasen die illokutiven Inkohärenzen zur Reduzierung der rezeptiven Tiefe führen, nutzen diese Probanden die illokutive Disambiguierung in den

kommenden Sequenzen und zeigen eine Sensibilisierung für die Nutzung von illokutiven *Primings*. Erfolgreiche Probanden sind rezeptiv flexibler für die Mechanismen der impliziten Aushandlung der Progression beim *Turn-Taking* sowie die korrektiven Rethematisierungen. Nur wenige Probanden erkennen allerdings die Funktion der importierten Anekdote am Gesprächsende und haben Probleme bei den Übergängen zwischen narrativen, explikativen, deskriptiven, appellativen, argumentativen, evaluativen und zur interaktiven Plausibilisierung instrumentalisierten Sequenzen bzw. bei der Hybridisierung von Handlungsmustern.

3.2.2.3. Die Schnittstelle der rezeptiven und der Mitschrift-Kompetenz

Die rezeptive Kompetenz hängt signifikant mit der Qualität der Mitschrift zusammen und dem Management der *Interface*-Ökonomie. Die Komplexität der satzartigen Notizen und Nominalphrasen ist signifikant besser in den stärkeren Gruppen und weist auf ihre tiefe Rezeption, souveräne Selektion der Fokusse und erfolgreiche lokale Kohärenzherstellung hin sowie die Strategien der Disambiguierung, aber auch die Variabilität der Mitschriftprinzipien (wann formell treu und wann mehr semantisch basiert und ökonomisierend notiert wird). Die Mitschrift dient zu einer formell treuen und objektiven Rezeption und es sind nur wenige verführte Notizen belegt und keine, die auf eine rein subjektive Mitschrift hindeuten.

Die schwächere Gruppe notiert meist einzelne Wörter, die als semantische *Frame*-Aufmacher gelten, wobei falsche Fokalisierungen und infolgedessen falsche Progressionserwartungen zu belegen sind. Explizit relationiert wird während der Rezeption meist im Kontext der Addition, Meronymie, situativ-temporalen, finalen, seltener kausalen oder konditionalen Bezüge. Die stärkere Gruppe rezipiert signifikant tiefer, strukturiert parallel auf der Makroebene und relationiert intensiver und berücksichtigt teilweise die Dimensionen außerhalb der Denotation. Die Qualität der Notiz hängt von der eingeschätzten Restaurierbarkeit, Wiederverwertung und *Loads* bei der Ausformulierung nach der Rezeption ab. Mit der voranschreitenden Kompetenz ist ein Übergang zu einer mehr subjektiv basierten Mitschrift und eine Rationalisierung von syntaktisch aufwendigen Relationen zu beobachten. Zu erkennen sind folgende qualitative Unterschiede in der Mitschriftaktivität zwischen den Testgruppen:

(1) Nominalisierungskompetenz

Die Nominalisierung im *Online*-Modus als signifikanter Indikator des Fortschrittes wird im Allgemeinen selten belegt und beim HV1 nur bei diskursbekannten und *geprimeden* Strukturen, oder selten im Kontext der Disambiguierung des progressionstragenden Topiks. Zu beobachten sind Phänomene der übertriebenen/übergeneralisierten Komposition (z.B.

anstatt *klare Sätze – Klarsätze*) vor, die als Imitation der im Diskurs erkannten Verdichtungsverfahren (Komprimierungsaktivitäten des Moderators) oder im Kontext der Disambiguierung des progressionstragenden Topiks.

Semantische Transformationen und Paraphrasen sind selten zu belegen und vor allem als Produkt der disambiguierenden oder Inferenzaktivitäten, zur formellen Vereinfachung und Annäherungen an *Primings* oder nach dem Prinzip der Frequenz, sodass die frequent voraktivierte Strukturen als Transformations- und Paraphrasevorlage und als Strategie zur Sicherung der Konsistenz der Argumentstruktur auf der Makroebene bevorzugt genutzt werden.

(2) Kompetenz für linksverzweigende Strukturen

Während in der schwächeren Gruppe bei der *Online*-Rezeption wenige einfache Attribuierungen (mit Modifikatoren/Intensifikatoren) fokussiert werden und oft undekliniert relationiert (Vorrang der Bedeutung über die Form), kommen in der stärkeren Gruppe komplexere linksverzweigende NP vor und in variablen Relationen mit dem Kopf der NP.

(3) Kompetenz für semantisch komplexe rechtsverzweigende Strukturen

Bei *Genitivattributen* erkennen schwächere LN nur einfache *Genitivus Qualitativus* bei Nomina mit dem Status eines makrorelevanten Topiks, während in der stärkeren Gruppe auch andere Klassen der Genitivattribute fokussiert oder durch Nominalisierungen konstruiert werden – u.a. *Genitivus Subjectivus*, *Genitivus Possessivus*, *Genitivus Objectivus*.

Bei *NP mit einer Präpositionalergänzung* erkennen schwächere Probanden nur jene mit dem Status einer lokalen, temporalen Angabe, die entweder bereits bekannt oder prosodisch besonders markiert sind, während stärkere Gruppe auch PP in der Funktion einer Ergänzung bei Deverbativa fokussieren, oder seltener bei der Komprimierung selbst konstruieren, dann meist bei kausalen PP.

Konstruktionen wie *NP+Relativsatz* kommen in den Mitschriften der schwächeren Gruppe nur bei *Default*-Topiks bei explikativen Relativsätzen und weniger bei der Weiterführung oder Restriktion, wie in der stärkeren Gruppe, bzw. Probanden unterscheiden sich signifikant in der Erkennung der progressiven Werte und Funktionen der Relativsätze.

(4) Fokussierung der Verbalphrase

Schwächere Gruppe zeigt Probleme bei der Disambiguierung von Hilfsverben, die Verwechslungsgefahr im Mittelfeld und Neigung zur Transformation von Deverbativa in Verb sowie starke Tendenzen zu strukturellen Vereinfachungen und Transformationen der

Argumentstruktur (auf ein- oder zweiwertige Strukturen); komplexe analytische Strukturen, bei Konjunktiv mit Modalverb und Passiv sowie bei Präteritum und Funktionsverbgefügen, werden nach *Default* in Infinitive transformiert und bei der Ausformulierung nicht mehr rekonstruiert. Zu beobachten sind verfrühte und unterlassene Fokalisierungen der Verbalphrasen, als Indikator der Versuche und zugleich Probleme in der Herstellung der Kohärenz auf der Basis der Argumentstruktur des Verb-*Frames*.

In der stärkeren Gruppe sind Transformationen dagegen weniger mit der Rationalisierung zu erklären und viel mehr mit der Disambiguierung des Status der Proposition: Manche Partizipien (Perfekt/Passiv) werden „strategisch“ in Infinitive transformiert, während andere problemlos treu fokussiert werden, was sich weniger mit der Vereinfachung erklären lässt, sondern eher im Kontext der Topikalisierung, der Indizierung der illokutiven Qualität (Empfehlungen, Appelle, Pointe), Generalisierung, oder als Versuch der Herstellung der Kohärenz auf der Makroebene. Paraphrasen bei Verbalphrasen beweisen außerdem Strategien der semantischen Annäherung an die Argumentstruktur der benachbarten Äußerung, zur Aufrechterhaltung der semantischen Rolle des Topiks auf der Makroebene, sodass auch bei einfachen und gut rezipierten Verbstrukturen mit jenen paraphrasiert werden, die bereits voraktiviert sind oder als rezeptives Muster bereits *geprimed* sind.

(5) *Satzartige Mitschriften*

Nach *Default* werden einfache SVO-Strukturen notiert, die je nach Kompetenz rechts um Relativ-, oder einfache Objekt- und Kausalsätze erweitert werden; die Reihenfolge wird allerdings nach dem OV-, VO- und SOV-Muster im Kontext der Disambiguierungsprozesse geändert: Die VO-Notation steht immer im Zusammenhang mit der Änderung der illokutiven Qualität, während die OV-Notation als Indizierung des Status neu, signifikant und diskursprogressiv genutzt wird, bzw. bei der Etablierung von neuen Topiks. Die SOV-Notation dient frequent zur Indizierung der Änderung der Erwartung, der Überraschung des Sprechers, der Inkonsistenz mit dem Schema und zur Redefinierung der Konstellationen.

In der stärkeren Gruppe sind viel komplexere satzartige Mitschriften zu belegen, erweitert mit mehreren Ergänzungs-/Angabesätze, dabei nicht nur Objekt-, sondern auch Subjektsätze, und nicht nur im Sinne der rechtsverzweigenden Dynamik, sondern auch im Vorfeld. Einige Mitschriften enthalten mehrere syntaktische Vor-, interpolierte und Einheiten im Nachfeld. Im Kontext der Disambiguierung sind Transformationen der Nachfeldstrukturen des Originaltextes in Vorfeldstrukturen in der Mitschrift erkennbar.

Im Weiteren werden einige der Mitschriftprinzipien näher dargestellt:

Starke Probanden (ST)

➤ *Prinzip der Mitschrift-Ökonomie, -Systematik und Diskursangemessenheit*

ST fokussieren konstant, die *Interface*-Ökonomie berücksichtigend und variieren in der Qualität der inhalts-/formzentrierten Mitschrift; beobachtet werden folgende Techniken: Abkürzungen für zentrale Topiks und Akteure gleich einführen, genauso für markierte Illokutionen; durch die Auswahl der Fokusse auf die Konsistenz des *Frames* und der Perspektive achten; die Klarheit, Lesbarkeit, Makrostruktur beachten, aber gleichzeitig für Bearbeitungen offen sein, genauso Platz für Disambiguierungen oder Revisionen lassen. Befolgt wird das Prinzip der authentischen Reihenfolge und des thematischen *Clusters*, wobei ganz fortgeschrittene dies mit dem Prinzip der illokutiven Konsistenz auflösen, z.B. Propositionen, mit denen kritisiert oder appelliert wird, werden auf der Makroebene verknüpft und zum illokutiven *Clustern* genutzt; es sind keine verfrühten Notizen oder unterlassenen Fokusse beobachtet, was auf erfolgreiche Strategien der Fokus-Kontrolle und in der Disambiguierung und *Online*-Revision hindeutet;

➤ *Semantik der Mitschrift*

Die Linearität hängt mit der Zugehörigkeit der Proposition zum gleichen thematischen Feld oder illokutiven Zyklus zusammen, die Vertikalität dagegen mit der Änderung der Ebene der Kohärenzherstellung und der Progressivität. Dies gilt auch für die links-, rechts- oder zentrale Ausrichtung der Mitschrift: die Änderung der Richtung und Zentriertheit indiziert Änderungen in den rezeptiven Rhythmen und Kohärenzmechanismen.

Besonders markiert (Striche, Pfeile, Unterstreichungen) werden thematisch progressive, neue Einheiten sowie jene Propositionen, die den *Frame*-Erwartungen widersprechen (Prinzip der Inkonsistenz), eine Korrektur tragen, oder bei aufgelösten Ambiguitäten, bzw. sind ein Zeichen der Disambiguierungsaktivitäten. Zum Ausdruck kommen auch Kompetenzen in der Interpunktion (bei Doppelpunkt, Gedankenstrich, Semikolon, Anführungszeichen). Extra markiert werden Alternativen, Gegensätze und rezeptive Paare wie Generalisierung/Veranschaulichung, Kausalität/Finalität, Konzessivität und teilweise Evaluationen, Expressivität sowie die Fremdwörter;

➤ *Lokale und Strukturierung auf der Makroebene*

ST strukturieren gleichzeitig auf der lokalen und Makroebene und nicht nur bei explizit markierten Strukturen und nicht nur nach thematischen Prinzipien; es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen der rezeptiven Leistung und der Qualität der Strukturierung und

insbesondere bei impliziten Indikatoren und illokutiven Prinzipien; je fortgeschrittener LN sind, desto vielfältiger sind die Strukturierungsprinzipien und die Koordinierung unterschiedlicher Kohärenzstrategien;

➤ *Indizierung der illokutiven Werte*

Markiert werden (meist beim HV2) die illokutive Qualität, Formen des uneigentlichen Sprechens, übertragene und metaphorische Wendungen, direkte/inszenierte Rede und bei wenigen die Einstellungen der Sprecher. Je erfolgreicher LN sind, desto mehr hängt die Dynamik der Mitschrift mit der illokutiven Struktur zusammen. Dabei wird in erster Linie Kritik, Evaluation, Appelle, Empfehlungen, Aufforderungen markiert; Manche LN haben auch individuelle Zeichen für bestimmte illokutive Qualitäten (!, →, # □, *).

➤ *Meta-Mitschriften*

Sporadisch wird die rezeptive Unsicherheit indiziert, sowie in Ausnahmefällen *Metatalk*-Aktivitäten während der Rezeption (Fragen der Unsicherheit, kleine Gedächtnisstützen oder Anleitungen); präsent sind bei wenigen auch Zeichen, die eine Vorbereitung auf die Transferaktivitäten ermöglichen, wie die Indikatoren der Reihenfolge, Ergänzungen, Bearbeitungsnotwendigkeiten.

➤ *Disambiguierungszeichen*

Die semantisch und syntaktisch ambigen Kontexte werden mit zusätzlichen Zeichen markiert (Pfeile, Umkreisen, Verlinken) und indizieren Disambiguierungsaktivitäten: z.B. bei der Auflösung anaphorischer Formen oder Herstellung der Ursache-Folge-Bezüge.

➤ *Die Verbesserung der Mitschriftqualität beim HV2*

Beim HV2 sind qualitative Verbesserungen erkennbar, wie komprimierende, revidierende Eingriffe, Aufzeichnung der synonymen Ausdrücke und Paraphrasen sowie in Bezug auf die illokutive Struktur; die Herstellung der qualitativen Bezüge der Notizen beim HV1 und HV2 ist ein Ausdruck der *Metatalk*-Aktivitäten.

Schwache Probanden (SP)

➤ *Verletzung der Mitschrift-Ökonomie und Konkurrenz der Form- und semantisch basierten Prinzipien*

Zwischen der Mitschrift beim HV1 und HV2 bestehen keine/wenige Bezüge, genauso sind wenige qualitative Verbesserungen oder eine Änderung der strategieschen Orientierung zu beobachten. Stattdessen ist bei vielen die Wiederholung der bereits gut rezipierten

Propositionen zu erkennen – zur Aufrechterhaltung der positiven Illusion des rezeptiven Gewinns und zur Reduzierung der negativen affektiven Filter; Ergänzungen beim HV2 dienen der formellen Vervollständigung der bereits gut fokalisierten Propositionen und der Entlastung der Ausformulierungsprozesse nach der Rezeption, was auf die Probleme der Konversion des rezipierten Konstrukts und die Angst vor dem Formverlust hindeutet. Anstelle der Kondensierung und Ökonomisierung tendieren LN zur Verbalisierung und ausführlichen Verschriftlichung und infolge einer schlechten Mitschrift-Ökonomie erfahren rezeptive Verluste, die die Folge der Konkurrenz der form- und bedeutungszentrierten Rezeption und der Unausgeglichenheit der *Bottom-up*- und *Top-down*-Verarbeitungsstrategien sind. Die Verletzung der Mitschrift-Ökonomie führt zur Störung der rezeptiven Rhythmen und Unterlassung der Fokussierung, was auf eine schlechte *Monitoring*-Aktivität, Kontrolle der Aufmerksamkeit hindeutet; LN sind mit den Strategien der Rationalisierung, Komprimierung, Systematisierung und Sicherung der Lesbarkeit nicht vertraut und tendieren entweder zu ausführlichen Fixierungen, die rezeptive Prozesse problematisieren, oder aber zur unsystematisierten und inkonsistenten Ansammlung potenzieller Fokusse, ohne Indizierung der lokalen und Zusammenhänge auf der Makroebene. Neben den unterlassenen sind einige verfrühte Fokalisierungen zu erkennen, die auf die hohe Diskrepanz der erwarteten und eigentlichen Progressionserwartungen hindeuten und eine starke *Top-down*-Orientierung in der Rezeption beweisen.

Bei besonders schwachen Probanden zeigt sich infolge der rezeptiven Verschiebungen der Aktivitäten der Kondensierung, Strukturierung und Vereinbarung mit dem individuellen Wissen und kohärenten Konzeptualisierung sowie im Sinne eines postrezeptiven Syndroms das Bedürfnis nach einer zusätzlichen Phase vor der Ausformulierung nach der Rezeption, die zur Konsolidierung der rezeptiven Mechanismen und Vereinbarung mit der unkontrollierten, formbezogenen Mitschrift-Aktivität dient.

➤ *Fehlende Strukturierungen und Eindimensionität in der Mitschrift*

Während der Rezeption wird nicht, oder nur bei expliziten Indikatoren der thematischen Struktur gegliedert. LN befolgen ausschließlich die Reihenfolge und die Zugehörigkeit zum thematischen Feld, ohne Beachtung der illokutiven Struktur. Manche LN haben sogar Schwierigkeiten mit der Zuordnung der Informationen in das Hilfsraster, oder dies erfolgt erst im *Offline*-Modus, was die Probleme in der Koordinierung individueller und externer Hörziele bestätigt, infolgedessen die rezeptive Aktivität sehr flach verläuft.

3.2.2.4. Die Zusammenhänge der rezeptiven Kompetenz und Transferaktivitäten

Die rezeptive Leistung korreliert mit syntaktischen Kompetenzen, gezeigt in der schriftlichen Wiedergabe und der Qualität der Transferaktivität, bzw. ihrem Inhaltsreichtum, ihrer Strukturiertheit und illokutiven Komplexität. Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den stärkeren und schwächeren LN in ihren Transferaktivitäten im Anschluss an die Rezeption thematisiert. Auch wenn viele dieser Strategien die Folge bestimmter Unterrichtspraxen und Sozialisierungen sind, lassen sich hinter der Oberfläche wichtige qualitative Unterschiede aufdecken, die im sprachstandsdiagnostischen und erwerbspraktischen Kontext genutzt werden können.

Schwache Probanden (SP)

➤ *Probleme der Vereinbarung des rezeptiven Konstrukt mit dem eigenen Wissen und evaluativen Horizont*

SP äußern nach der Rezeption ihre Meinung zum Hauptthema im Allgemeinen ohne Eingehen auf den rezipierten Diskurs, was auf eine Rezeption ohne subjektiv-kritische und intrinsische Aspekte und ohne Aktivierung des Hintergrundwissens bei den rezeptiven Konstruktionsprozessen hindeutet. Die Vereinbarung des rezeptiven Konstrukts mit dem eigenen Wissen und evaluativen Horizont sollten deswegen nicht außerhalb der Rezeption, sondern mehr innerhalb des rezeptiven Prozesses verlagert werden, explizit unterstützt und für den Rezipienten sichtbar gemacht werden, um einerseits die aktuellen rezeptiven Prozesse zu unterstützen und andererseits zur Intensivierung der konzeptuellen L1-L2-Bezüge;

➤ *Übertriebene Imitation, unreflektierte Übernahme und das Ausweichen in die Narration*

Manche SP weichen in übertrieben personalisierte, intimisierende und ausführliche Schilderung zu einem ausgewählten Aspekt und Narration aus. Dies kommt einerseits als Folge der nachahmenden Mechanismen zu ausgewählten oder (illokutiv, interaktiv und für die Lerneridentität) besonders prägnanten Gesprächssequenzen, oder der spiegelnden Verfahren zu einem der Akteure vor, mit dem sich der Rezipient identifiziert. Andererseits ist das ein Ausdruck der Verarbeitung des rezipierten Konstrukts im narrativen Modus sowie des Bedürfnisses zur besseren kognitiven Verortung des rezipierten Diskurses im eigenen *Frame* und seiner Vereinbarung mit dem eigenen Wissen durch die Evozierung der individuellen Erfahrung und re-konstruktive Belebung durch Narration. Darüber hinaus zeigt sich das Bedürfnis, sich als Individuum „im Diskurs zu finden“ und zu partizipieren (wo die

narrative Identität als Basis für die Entwicklung der integrativen Motive dient), aber auch als interaktive Strategie zur Animinierung und Identifikation mit dem Gesprächspartner durch personalisierte, vertrauliche, gemeinschafts- und identitätsstiftende Narration.

Hier zeigen sich die interkulturellen Unterschiede im Umgang mit der rezipierten Welt, durch die Aktivierung bestimmter „Deutungsmuster“. In der Prädominanz der narrativen Muster wird für LN möglich, in die absolute Gültigkeit des Rezipierten nicht kritisch evaluativ oder argumentativ einzugreifen, sondern narrativ zu erweitern und integrativ, verbindend, im Nähebereich konsensorientiert die erkannten Werte zu spiegeln. Die intensive Nutzung der Narration hat einerseits positive Auswirkungen auf die Lerneridentität, hemmt aber andererseits die Entwicklung der argumentativen und anderen Muster.

➤ *Postrezeptive Syndrome*

Viele SP wiederholen einfach zentrale Aussagen des Interviews als eigene Meinung ohne progressive Werte, aber mit zahlreichen, erwerbsrelevanten Transformationen, was hier als ein postrezeptives Syndrom genannt wird, in dem die rezipierte Form, Funktion und Bedeutung mehrfache Stufen der Abwandlung, Verarbeitung, Annäherung an die aktuelle *Interim*-Strukturen des Lerners durchlaufen. Mit dieser *Recycling*-Strategie versuchen LN einerseits „sich interaktiv im Diskurs zu finden“, durch einfache Nachahmung das subjektive Wissen dem rezipierten Diskurs anzunähern, bzw. die Bedeutung des rezipierten Textes wird durch mehrfache Transformationen besser aufgefasst und internalisiert, im Sinne einer sinn-suchenden Prozedur, über viele unterschiedliche Formen den Inhalt „durchzuleuchten“; dabei herrscht eine Illusion der inhaltlichen Progression, die der LN nicht erkennt, einerseits infolge der formbasierten Orientierung und andererseits bedingt durch die aufwendigen Prozesse der konzeptuellen Konversion und Annäherung. Dies lässt sich aber andererseits als ein notwendiger postrezeptiver Schritt der Annäherung der Ausdrucksseite des rezipierten Diskurses an die eigenen syntaktischen *Interim*-Strukturen und ein Ausgleich der rezeptiven und produktiven Modi verstehen. Mit der voranschreitenden Kompetenz sind diese *Recyclings* immer weniger durch die formelle und konzeptuelle Annäherung der rezipierten Strukturen an eigene Konstrukte bedingt oder durch die postrezeptive Sinnsuche, und mehr durch pragmatische Ursachen wie Re-Fokussierung, Indizierung der Wende und Umstrukturierung.

➤ *Typische (didaktisch unifiziert vorprogrammierte) Frame-Erweiterungen*

SP reflektieren oft nur über die Relevanz des Themas und die Konsequenzen, wiederholen die vereinfachten Ursache-Folge-Zusammenhänge, oder formulieren einfache Empfehlungen

und nur eindimensional und eine Perspektive berücksichtigend. Nicht selten sind Vergleiche der aktuellen Situation und Vergangenheit/Zukunft zu belegen. Viele SP kontextualisieren das Thema im eigenen Land und im vertrauten Kulturkreis bzw. versuchen interkulturelle Bezüge herzustellen und/oder zu erklären. Wenige Probanden recyceln Gemeinplätze, allgemein verbreitete „Weisheiten“, bzw. aktivieren kulturell wichtige Schlussfolgerungsregel und evaluative Mechanismen, was komplexe (post-)rezeptive Mechanismen der Kollision, Abwandlung und Annäherung der Deutungsmuster in der Interaktion aktivierter *Frames* und *Scripts* in L1 und L2 beweist.

Stärkere Probanden (ST)

➤ *Illokutive Mehrwerte, Multiperspektivität und kritische Rezeption*

Die Variabilität und Komplexität im sprachlichen Handeln in der Transferaktivität ist für wenige fortgeschrittene Lerner typisch, genauso wie die authentischen Erweiterungen mit Illokutionen, die im rezipierten Diskurs nicht vorkommen. Ihre Transferaktivität ist außerhalb der einfachen Spiegelung der rezipierten illokutiven Muster. ST strukturieren ihre Beiträge auf der illokutiven Ebene und sichern die kohärenten Übergänge von der Wiedergabe zur Erörterung, beim Wechsel aus der subjektiven zur objektiven Auseinandersetzung. ST unterscheiden die eigene von den Perspektiven der Akteure und anderer potenziell Beteiligten, bzw. handeln multiperspektivisch, indem sie eigene und andere Sichtweisen kontrastieren, argumentative Diskrepanzen aufdecken und anschließend Konsens herstellen, bzw. argumentativ verarbeiten. Sie nehmen nicht nur die Protagonisten-, sondern auch die Perspektive der Kritisierten (Antagonisten) an und versuchen sie zu „vertreten“ und Gegenargumente zu erbringen, und es kommt eine proaktive, kompromiss- und lösungsorientierte Haltung zum Ausdruck, im Gegensatz zu einer unreflektiert kritischen und unbegründet verallgemeinernden Haltung bei schwächeren Probanden. ST setzen sich mit dem rezipierten Diskurs kritisch und argumentativ auseinander, indem sie die Ergebnisse, die vereinfachte Darstellungsweise problematisieren sowie die Diskrepanzen zu erklären versuchen, und sich dabei nicht nur auf die persönliche Erfahrung berufen. Die Nutzung der narrativen Muster ist in dieser Gruppe minimal, während die argumentativen ausgebaut sind.

➤ *Verarbeitung und Reflexion über die pragmatischen Mehrwerte des rezipierten Diskurses*

ST gehen auf die epistemische Dimension und die illokutive Struktur des Interviews ein, bzw. versuchen die erkannten Intentionen und Einstellungen der Sprecher zu explizieren und zu begründen und gehen auf die Art der Kontextualisierung mancher Aussagen ein. Sie

beschäftigen sich intensiver mit den Dimensionen des uneigentlichen Sprechens und mit der Instrumentalisierung der Argumente anderer. ST kommentieren genauso die motivationalen, emotionalen und metakommunikativen Mehrwerte, wie den Gesprächsverlauf, Gesprächsstil und die Erzielung erwünschter Effekte.

➤ *Intensive Verschränkung des GWMs mit dem eigenen Wissens- und Einstellungshorizont*

Manche LN (wie der Proband 419) zeigen das Bedürfnis nach der interpolierten Reflexion zu jedem der thematisierten Aspekte, zu denen individuelle Vermutungen, Erklärungen, Empfehlungen, Appelle ergänzt werden – bzw. beobachtet wird eine intensive Interaktion des Rezipierten mit dem eigenen Hintergrundwissen und evaluativen Horizont. Diese interpolierte, argumentative Darstellung, ohne Trennung Wiedergabe – Transfer lässt sich außerdem als Manifestation der routinisierten oder didaktisch programmierten Erwerbsstrategie verstehen, mit der LN im mentalen Bereich in Form einer tiefen mentalen Prozedur im gleichen illokutiven *Cluster* handeln, interagieren und nachahmend die neuen Strukturen besser internalisieren;

➤ *Variable Transferaktivitäten, Analogien und Plausibilisierungen*

ST handeln multiperspektivisch vergleichend, kombinieren Narration, Explikation, Deskription und Appelle mit mehreren Lösungsvorschlägen. Beim Generalisieren zeigen sie mehr Sensibilisiertheit für epistemische Aspekte. Die Kontextualisierung ist reicher, strukturierter und bietet mehr Analogie- und Transferpotenziale an. LN plausibilisieren und kontrollieren ihre Evaluationen und Generalisierung (durch Veranschaulichung, komplexere Argumentation, Einschränkung der Gültigkeit).

Bei der Textkomposition kommen eine ausgeprägte Leserorientierung, das Bewusstsein vor der Notwendigkeit der Aktualisierung im geteilten *Common Ground* und Strategien zur Sicherung der Gemeinsamkeit in der evaluativen Haltung zum Ausdruck, was genauso die Folge der positiven *Primings* auf der Metaebene aus dem rezipierten Diskurs ist, bzw. die *Intake*-Qualität während der Rezeption ist nicht nur auf der semantisch-formellen sondern auf der illokutiven und diskurspragmatischen Ebene angesiedelt.

3.3. Ergebnisse der Analyse der rezeptiven Strategien im *Online-* und *Offline-Modus*

3.3.1. Die Rezeption der äußerungsinitialen Konstrukte

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die rezeptiven Schwierigkeiten und Verarbeitungspräferenzen im Umgang mit äußerungsinitialen Konstrukten (AIK) im *Offline*-Modus (Kapitel 3.3.1.1) und *Online*-Modus (Kapitel 3.3.1.2) darzustellen sowie auf die Unterschiede zwischen den L2-Lernern (L2(-LN)) und L1-Sprechern (MS) hinzuweisen. Im Anschluss erfolgt die Analyse des rezeptiven Verhaltens zum Diskursmarker *also* (Kapitel 3.3.1.3).

3.3.1.1. Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AIK im rezeptiven *Offline-Modus*

Mit dem Ziel, die Interaktion semantischer, syntaktischer und pragmatischer Verarbeitungsstrategien sowie die Auswirkungen der Disambiguierung im Vor(vor)feld auf die Rezeption des Matrixsatzes zu testen, wurden den Probanden folgende Testsätze zur Beurteilung und Korrektur angeboten:

1. Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert in der Kommunikation wird **durch dieses Thema** Multimodalität bezeichnet.
2. Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können und das ist ja auch etwas gewesen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. Ist **so etwas** unbewusst? Ist so etwas absichtlich? Ist **es** tolerierbar? Sind **das** einzelne Stellen? **Das** sind natürlich Dinge die sind sehr schwer zu erkennen.
3. Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja ruhig mal auch, das hast du heute aber gut gemacht.

Im authentischen Kontext kommen sie in der Funktion der pointierten Abrundung (Nr.1) vor, im Rahmen des korrektiven Ausweichens (Nr. 2) und in einer kooperativ widersprechenden Sequenz (Nr. 3); AIK sind Träger diskursbekannter Informationen und dienen zur korrektiven Re-Aktualisierung und zur Signalisierung des *Common-Ground*-Status bei einer kooperativen Bearbeitung divergenter Propositionen.

Die Testsätze dienen als Vorlage für die Beantwortung folgender Fragen:

(1) Wie wird das (Vor)Vorfeld funktional profiliert und welche Reparaturstrategien lassen sich erkennen – im Falle des vorangestellten Subjektsatzes (Nr. 2), des freien Themas (Nr. 1) und bei der Agglomeration mehrerer Phrasen im Vorvorfeld (Nr. 3)?

Neben ihrer unterschiedlichen syntaktischen Ausgestaltung (Satz, komplexe NP und Adverbialphrase) und semantischer Komplexität unterscheiden sich die Testätze in der Qualität und Distanz der anaphorischen Vertretung (neutrale vs. metadiskursive Komplexanapher, mit/ohne Änderung der semantischen Rolle) sowie in der Qualität des Verb-Frames im Matrixsatz (semantisch reiches vs. armes Verb, Aktiv oder Passiv) sowie in der Kontextualisierung (reichere vs. arme Kontextualisierung mit/ohne implizite pragmatische *Frame*-Aufmacher), was außerdem ermöglicht, die pragmatischen Restaurationsstrategien und ihre Interaktion mit syntaktischen und semantischen zu überprüfen.

- (2) Wie werden die strukturellen Ambiguitäten repariert? Durch die syntaktische Übergeneralisierung oder Umwertung in eine Nachfeld-Struktur?
- (3) Welche Strategien sind zur Herstellung der referenziellen Kohärenz zu beobachten, bzw. wie wird die anaphorische Vertretung des AIK in der Distanzposition und bei der Änderung der semantischen Rolle aufgelöst?
- (4) Welche Auswirkungen haben die Disambiguierungsstrategien im (Vor-)Vorfeld auf die Struktur des Matrixsatzes, z.B. im Sinne der Rationalisierung, semantischen Abwandlung und der pro(retro-)aktiven strukturellen Assimilierung?
- (5) Welche rezeptiven Strategien sind bei pragmatisch reichen Strukturen zu beobachten, wie bei Ellipsen, impliziten stereotypen Sprechakten oder Partikel-*Clustern*?
- (6) Wie rezeptiv (in-)tolerant sind LN und MS für die pragmatisch motivierte V2-Stellung in Nebensätzen? Werden die Wortstellungsänderungen als „pragmatische Cues“ gelesen?
- (7) Sind LN mit Disambiguierungsstrategien ausgerüstet – z.B. im Falle ambiger Konnektive (*und* und *also*) sowie im Falle der Ambiguität *dass* – *das*?

Die Analyse ermöglicht außerdem das Testen von Sequenzierungspräferenzen und der Funktionen der Kommata und gibt Hinweise auf die mögliche Erwerbsdynamik in der Verarbeitung: (1) von primär semantisch basierten Reparaturen bei schwachen LN, (2) zu mehr strukturell basierten Reparaturen über (3) die Phase der blind syntaktischen Reparaturen hin zur Phase (4) der immer mehr pragmasyntaktisch geleiteten Reparaturen.

A. Ergebnisse der Analyse zum ersten Testsatz : Pragmatische vs. blind syntaktische Reparaturen

Testsatz 1:

Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert in der Kommunikation wird *durch dieses Thema* Multimodalität bezeichnet.



Die Mehrheit der Probanden in beiden Testgruppen (81 % der MS und 70 % der LN) beurteilt die Sequenz als ungrammatisch und für die Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit unangemessen (30 % bei MS, 45 % bei LN). Trotz der starken Systemnormorientierung zeigen die MS bei der Korrektur eine pragmafunktionale Disambiguierungskompetenz und das AIK bestätigt sich als kommunikativ sedimentiertes, pragmasyntaktisches Konstrukt. Die

MS greifen minimal syntaktisch korrektiv und mehr diskursfunktional ein, während LN ausschließlich blinde strukturelle Reparaturen vornehmen, ohne die semantischen und diskurspragmatischen Aspekte zu beachten. Die Toleranz für das AIK nimmt bei LN mit zunehmender Lern-/Aufenthaltsdauer zu und es bestehen positive Korrelationen zwischen der rezeptiven Leistung und der Einschätzung der pragmatischen Angemessenheit der AIK.

Der Vergleich dieser Sequenz mit den Ergebnissen zu AFK zeigt eine höhere Toleranz der MS für pragmatisch motivierte Abweichungen am rechten als am linken Rand – im Gegensatz zu den LN, bei denen die AIK stärker toleriert werden als AFK. Die MS sind offener für syntaktische Revisionen und pragmatische Anreicherung in den abschließenden Phasen der syntaktischen Einheit, während die Interaktivität des *Parsers* im Vorvorfeld erfolgreich gestärkt, aber diese Anforderungen weniger toleriert werden. LN ertragen dagegen dank ihrer semantischen Orientierung die Verschiebung des Aufbaus der syntaktischen Struktur leichter als eine spätere Revision der bereits aufgebauten Struktur, bzw. sie rezipieren im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* (Jurafsky 1996), während sich der Übergang in den Modus eines *Right-Corner-Parsers* als Leistungsindikator zeigt. Die Verletzung der Klammerregel am rechten Rand wird signifikant mehr als Bruch wahrgenommen und weniger pragmatisch inferenzbasiert gefüllt, während die Abweichungen im Vorfeld semantisch oder blind syntaktisch mit den *Default*-Mustern kompensiert werden. Die LN sind signifikant weniger in der Lage, pragmatisch motivierte Reparaturen im Vorfeld vorzunehmen.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen rezeptiven Präferenzen der MS und LN bei der Disambiguierung des AIK veranschaulicht; dabei werden die Verarbeitungsreihenfolge, die Frequenz sowie die Logik der Disambiguierung des Vorfelds aus der L2-Perspektive befolgt.

➤ *Blind syntaktische Reparaturen der V2-Stellung im indirekten Fragesatz*

Während die MS die V2-Stellung im indirekten Fragesatz im Vorvorfeld als grammatisch angemessen beibehalten, wird die V2-Stellung bei L2-LN zu 53 % mit der Verbletztstellung ersetzt, vgl.

Beleg 1: „die Frage, wie diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert werden, (...)“

Es zeigt sich die Diskrepanz zwischen einer blinden Befolgung der syntaktischen *Default*-Muster ohne Beachtung der diskurspragmatischen Qualitäten in der L2-Gruppe und einer pragmatischen Restauration der MS. Bei den MS dient die V2-Stellung als relevanter *Cue* zur Indizierung des informativen Status (diskursbekannt), zur Evozierung der Schlussfolgerungssequenz und Entschlüsselung des Handlungsmusters. Die meisten LN zeigen sich rezeptiv

unfähig, die syntaktische Subordinierung zu Nomina entsprechend zu erkennen und auch eine rezeptive Abhängigkeit von den expliziten syntaktischen Markierungen, was auf Probleme mit syntaktischen Inferenzen und eine Signalwort-Orientierung hindeutet sowie Probleme mit pragmatischen Inferenzen.

➤ *Die syntaktische Übergeneralisierungsgefahr: Die Transformationen im Vorfeld und die Präferenz für das High-Attachment sowie das Phänomen der Klammer-Insel,*

Wie im Kapitel zu AFK (3.3.2.1.A) wird in diesem Testsatz die Spaltung der Klammer und das Phänomen der *Klammer-Insel* belegt sowie eine syntaktische Übergeneralisierung. Die Ambiguität der Vorvorfeldstruktur wird nach dem Muster NS+HS restauriert, das Vorfeld-element *in der Kommunikation* wird als Nachtrag gelesen und in die Vorvorfeldstruktur im Rahmen einer *Klammer-Insel* verschoben:

Beleg 2: Und diese Frage wie diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert in der Kommunikation werden, wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet.

Da es sich hier aber nicht ausschließlich um leistungsschwache Probanden handelt, sondern um fortgeschrittene, die in anderen Positionen und im *Online*-Modus eine Souveränität mit der Klammerregel bestätigt haben, lässt sich dieses korrektive Verhalten nicht nur mit einer schwachen konzeptuellen Verankerung der Klammerregel erklären – die bei mehrfachen Subordinierungen und dadurch bedingten prozessualen *Loads* zur Disambiguierung der Tiefenstruktur die Regelanwendung auf der Oberfläche verlangsamt, während in anderen *Default*-Positionen die Regel gut konzeptualisiert ist – sondern die Etablierung einer *Klammer-Insel* (vgl. 3.3.2.1.A) lässt sich als pragmatisch geleitete Entscheidung verstehen: Dem Element, das nach der Klammer positioniert ist, wird nach dem *SVO-Default* der Status einer obligatorischen, fokalen, progressiven Einheit und der Status einer Verbergängung gegeben, die, um informativ nicht heruntergestuft und durch Ambiguität in der Anbindung funktional assimiliert zu werden, eine syntaktisch markierte Position bekommt und pragmatisch bedingt die Klammerspaltung provoziert. Die *Klammer-Insel* ermöglicht die Realisierung zweier kompetitiver Fokusse, von denen einer mehr verbsemantisch regiert ist und der andere nach dem Prinzip der *steigenden Rhematizität* pragmatische Funktionen besitzt. Die Spaltung der Klammer lässt sich als prozessual-konzeptuelles, erwerbsbedingtes Amalgam zwischen der syntaktischen Strategie bzw. der streng befolgenden und dabei übergeneralisierenden Klammerregel und der pragmatischen Strategie und des Prinzips der

steigenden Rhematizität verstehen, wo dem exponierten Element eine funktionale und informative Selbstständigkeit gewährt wird.

Die *Klammer-Insel* ermöglicht es außerdem, dass das falsch als Rechtsversetzung gelesene Vorfeldelement nach dem SVO-Prinzip als Verbergänzung integriert wird und verdeutlicht wird, dass das Element nicht nominal, sondern verbregiert ist. Die Disambiguierung des Status als eine Verbergänzung/-angabe oder als ein *Low-Attachment* sind signifikante Unterscheidungsmerkmale zwischen fortgeschrittenen und schwachen Probanden. Es zeigt sich hier (wie in späteren Kapiteln) die Präferenz für die Lesart als *High-Attachment* über die eines *Low-Attachments* sowie die Gefahr der Umwertung der nominal regierten in verbal regierte Strukturen. Zum Ausdruck kommen die Abhängigkeit von der Verbsemantik, die Rationalisierung der Argumentstruktur und die schwache Interaktivität des *Parsers*.

Bei der Disambiguierung des Vorfelds (PP *in der Kommunikation*) wird außerdem die Verschiebung ins Mittelfeld belegt und dabei entweder (bei leistungsstarken LN) als *Low-Attachment* zu NP (20 %) und als *High-Attachment* (bei leistungsschwächeren LN) im Vor- (15 %) oder aber im Nachfeld (3 %) reintegriert; seltener wird es als ambig ausgelassen (6 %), noch seltener wird es als interaktiv motivierter Nachtrag zugelassen (6 %), vgl.

Beleg 3 Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, in der Kommunikation wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (35 % der MS // 6 % der L2-LN)

Beleg 4 Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, wird in der Kommunikation durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (16 % der MS // 3 % der LN)

Beleg 5 Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen A (in der Kommunikation) miteinander B (in der Kommunikation) koordiniert C (in der Kommunikation werden), wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. 29 % der MS // 40 % der LN

Lesart A: 21 % der MS und 20 % der LN

Lesart B: 8 % der MS / 15 % der LN

Lesart C: 5 % der LN

Beleg 6 Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, in der Kommunikation, wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (10 % der MS // 3 % der LN)

LN aktivieren bei der Vorfeldstruktur *in der Kommunikation* den SVO-Default, werten das ambige Element funktional auf und geben ihm den Status einer Verbergänzung und tendieren

zu syntaktischen Übergeneralisierungen nach *Default*-Mustern. Die Kompetenz zum *Low-Attachment* und die Anbindung an einen entfernten Anker unterscheidet erfolgreiche LN von weniger erfolgreichen, genauso wie die Richtung der Anbindung (rückwärts- vs. vorwärtsgerichtet bei stärkeren LN). LN zeigen eine Präferenz für die semantische Verstärkung des als progressiv erkannten Elements (nach dem Prinzip der *steigenden Rhematizität*), oder eines semantisch unterspezifizierten Elements sowie für jene Lesart, die die Konstanz in der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung sichert. Mit voranschreitender Kompetenz erkennen LN seine phrasale Zugehörigkeit zur Trägeräußerung und reparieren mehr im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*.

Die MS erkennen die funktionale Grenze zu AIK erfolgreicher und lösen die Kollision in der Richtung der Kohärenzherstellung erfolgreicher. 35 % lassen das Vorfeldelement entweder ohne Änderungen zu oder schieben es ins Mittelfeld der Trägeräußerung, was auf die Erkennung der authentischen funktionalen Grenze und die rezeptive Sedimentiertheit der AIK hindeutet sowie auf die Disambiguierung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*; 10 % verwechseln es mit einem AFK, bzw. tendieren zu intensivieren pragmatischen Inferenzen. Bei der Reintegration in die Phrase aus dem Vorvorfeld (30 %) wird es als *Low-Attachment* zur semantischen Restaurierung des unterspezifizierten NP *Formen* gelesen, was die meisten LN tun.

➤ *Pragmatische vs. blind syntaktische Sequenzierung*

Bei der Markierung der internen syntaktischen Grenzen sind die Korrekturingriffe der MS mehr funktional-pragmatisch basiert, im Gegensatz zu LN, wo dies zur prozessualen Entlastung und Rationalisierung dient sowie im Sinne der semantischen und syntaktischen Signalwort-Orientierung. MS indizieren die funktionale Grenze des AIK zur Trägeräußerung (45 %) und des Kopfes des AIK als pragmatischen Aufmachers und zur syntaktischen Disambiguierung, wenn die syntaktischen *Cues* implizit sind (60 %). Das Komma markiert funktionale Grenzen, während die syntaktischen Grenzen weniger und nur dann indiziert werden, wenn die syntaktische Abhängigkeitsrelation (nominal) impliziter ist, vgl.

Beleg 7: Und diese Frage, wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert in der Kommunikation wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (20 % der MS)

Beleg 8: Und diese Frage, wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, in der Kommunikation wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (40 % der MS, 40 % der LN)

Beleg 9: Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, in der Kommunikation wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (5 % der MS, 10 % der LN)

L2-LN kommatieren an beiden Grenzen gleichzeitig und stabilisieren parallel die Klammerstruktur durch die Verbletzstellung, bzw. syntaktische Grenzen werden immer kommatiert, auch wenn sie durch andere syntaktische *Cues* explizit markiert sind. Dies deutet auf eine Sequenzierungspräferenz nach syntaktischen und weniger funktionalpragmatischen Kriterien sowie auf die Nutzung von Kommata ausschließlich zur syntaktischen Sequenzierung.

Der signifikante Unterschied ist in der Kommatierung nach dem Deverbativum *Frage*, bei der LN zur funktionalen Verselbständigung, semantischen und strukturellen Transformationen und Explizierung des syntaktischen Bezugs tendieren. Bei fast der Hälfte der getesteten LN kommt es zu intensiven semantischen und syntaktischen Reparaturen des nominalen Kopfes des AIK *Frage*, einerseits zur Verdeutlichung der strukturellen Subordiniertheit des Fragesatzes durch seine Verbletzstellung, andererseits zur Disambiguierung der Ebene des Operierens durch die semantische und strukturelle Verselbständigung des Kopfes. LN stärken die syntaktische Projektionsqualität durch die Inferenz des Verbs, bzw. es wird eine verbregierte einer nominal regierten Lesart für den indirekten Fragesatz vorgezogen. Das AIK wird dann funktional aufgewertet, verselbstständigt und nach dem SVO- und HS+NS-*Default* restauriert, vgl.

Beleg 10: „Und diese Frage lautet, wie diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert werden. *In der Kommunikation wird dieses Thema Modalität bezeichnet.*“ (Proband KOL)

Beleg 11: „Und diese Frage lautet: Wie werden diese einzelnen Formen miteinander koordiniert? *In der Kommunikation wird dieses Thema (...)*“ (Proband NK)

Der Vorteil des leistungsstärkeren Probanden (Beleg 11) ist eine mehr pragmatisch basierte Reparatur, denn evoziert wird das *Frage-Antwort-Muster* und die Operatorqualität des Kopfes des AIK diskurspragmatisch und nicht nur semantisch erweitert. Die diskurspragmatische Kompetenz zur Evozierung von Handlungsmustern bei der syntaktischen Disambiguierung erweist sich somit als signifikanter Leistungsindikator, im Gegensatz zu der rein semantischen und syntaktischen Disambiguierung der schwächeren LN.

Dass fortgeschrittene Probanden mehr diskurspragmatisch geleitet restaurieren, bestätigt auch folgender Beleg: Es kommt zur Erweiterung des Operatorradius des freien Themas, sodass das AIK nicht nur als lokaler Operator, sondern mit dem Bezug zur ganzen Sequenz erkannt

wird. Aktiviert wird das Muster *Operator+(NS+HS)*, wo sich auch die Kompetenz für eine linksverzweigende Struktur zeigt sowie die Reparatur im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* (vgl. Kapitel zu AFK), durch rückwärtsgerichtete Disambiguierungsstrategien, vgl.

Beleg 12: Und diese Frage: Wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert, wird in der Kommunikation durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet. (der leistungsstarke Proband AK, EAB)

Transformiert wird die Struktur als Linksverzweigung (*NS+HS*) und zugleich der lokale von dem Operator auf der Ebene der ganzen Sequenz disambiguiert sowie die syntaktische-semantiche von der pragmatischen Relationsebene expliziter getrennt (vgl. *Doppelpunkt*). Die syntaktische Disambiguierung erfolgt rückwärtsgerichtet im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*: Während schwächere LN das Muster *HS+NS* aktivieren, reparieren fortgeschrittene LN im Sinne des *Right-Corner-Parsers* nach dem Muster *NS+HS* und nutzen dabei die Wortstellung anstelle syntaktischer Signalwörter als *Cue*.

Mit der voranschreitenden Kompetenz wird das AIK also immer weniger nur semantisch oder blind syntaktisch repariert, sondern immer mehr anhand pragmatischer Inferenzen und des Diskurswissens, wobei auch die Gefahr der pragmatischen Übergeneralisierung erkennbar ist (Beleg 11). Die Aufwertung des nominalen Regens zum Operator der ganzen Sequenz und seine funktionale Verselbstständigung bestätigt Probanden (Beleg 12) als syntaktisch und pragmatisch fortgeschrittener. Die Kompetenz zur Erkennung der Diskursoperatoren mit einem breiteren Operatorradius bzw. die Überwindung der Signalwort-Orientierung in der Nutzung der syntaktischen *Cues* sowie die Befolgung der Pragmasemantik der Wortstellung zeigen sich als zuverlässige Indikatoren des rezeptiven Fortschritts.

➤ *Auswirkungen der Disambiguierung des AIK auf die Rezeption der Trägeräußerung*

Bisher wurde gezeigt, dass die Disambiguierung im Vorvorfeld zur Verselbstständigung des AIK, zur Spaltung und zur Aktivierung der Muster *HS+NS* oder *NS+HS* führen kann und somit zur semantischen und strukturellen Verschiebung des Fokus. Es werden aber auch rückwärtsgerichtete Transformationen der Struktur des AIK belegt – zur besseren Anpassung an den Matrixsatz, und genauso umgekehrt Assimilierungen des Matrixsatzes nach Vorlage der Struktur im AIK. So zeigt sich, dass die blind syntaktische Übergeneralisierung des AIK zur Transformation der Trägeräußerung in einen parataktisch assoziierten oder nach dem Muster *HS+NS* in einen Ergänzungssatz führen kann, regiert durch den Kopf des AIK, vgl.

Beleg 13: „Und diese Frage, wie diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert werden, in der Kommunikation durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet wird.“ (Proband KU)

Die Trägeräußerung wird im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* als rechtsverzweigend gelesen und auf der Vorlage der AIK proaktiv angeglichen –im Sinne der Erwartung der Konstanz der Argumentstruktur. Anstelle mehrfacher Subordinierungen wird eine einfache Subordination und Parataxe bevorzugt sowie eine strukturelle Assimilierung nach dem syntaktischen *Default* der Rechtsverzweigung. Diese Fehlrezeption veranschaulicht am besten die didaktischen Potenziale des AIK für die Stärkung der syntaktischen *Cues* durch die Verschiebung der syntaktischen Entscheidung und für die syntaktischen Reparaturen, genauso für die Mäßigung der blinden syntaktischen Übergeneralisierungen.

Als Letztes werden die Probleme in der referenziellen Kohärenz genannt: Während LN in der Trägeräußerung blinde strukturelle Verbesserungen zur Angleichung an das AIK vornehmen, ohne die Referenzbezüge, Diskurs und Kontext zu beachten, sind die getesteten MS dagegen mehrheitlich um die Stabilisierung des Diskurs-Syntax-*Interface* bemüht. Die getesteten MS greifen zur besseren Kontextualisierung, zur semantischen Rationalisierung und zeigen eine intensive Aktivierung des Diskurswissens, vgl.

Beleg 14: Das Thema Multimodalität beinhaltet die Frage, wie einzelne verschiedene Formen der Kommunikation miteinander koordiniert werden können.

Beleg 15: In der Kommunikation wird die Frage, wie diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert werden, als Multimodalität bezeichnet.

Beleg 16: Und diese Frage, wie werden diese einzelnen Formen miteinander koordiniert wird Multimodalität bezeichnet.

Die getesteten MS disambiguieren den Status des AIK entweder durch Auslassen seiner anaphorischen Vertretung bzw. durch eine Rationalisierung, Kondensierung und Meidung von synonymen Strukturen, oder durch eine Disambiguierung der Argumentstruktur durch Hinzufügung der Partikel *als*, Änderung der Reihenfolge der Argumente oder Änderung des Verb-*Frames*. MS nutzen das Verb des Matrixsatzes als Disambiguierungsquelle und tun dies im Sinne des *Right-Corner-Parsers*. Selten sind zur Anpassung an die Konstellationen der konzeptuellen Schriftlichkeit die Änderung der semantischen Relation erkennbar (die Aktivierung des meronymischen Bezugs) oder die Änderung der Positionierung der Proposition des AIK in der Äußerung, womit MS Mehrwerte im Vergleich zu L2-LN beim *funktionalen Code-Switching* zeigen.

Aufgrund der Tatsache, dass sich der Anker in einer Distanzposition und konzeptuell anderen Qualität realisiert, ist die Herstellung der referenziellen Kohärenz in der Gruppe der LN leider misslungen: Die anaphorische Vertretung im Matrixsatz *durch das Thema* wird nicht erkannt, sondern als neuer Referent behandelt oder lokal mit der NP *Multimodalität* assimiliert, vgl.

Beleg 17: Und diese Frage, wie werden diese einzelnen Formen miteinander koordiniert, wird **Kommunikation** **durch das Thema Multimodalität** bezeichnet.

Das Vorfeldelement – *in der Kommunikation* – wird als Subjekt behandelt und die anaphorische Vertretung des AIK *durch dieses Thema* zur Präpositionalergänzung fusioniert, ohne dass ihre Referenzidentität mit dem AIK erkannt wird. Anstelle der parallelen syntaktisch-semantischen Reparatur wird hier syntaktisch übergeneralisierend und blind die SVO-Struktur restauriert und die Argumentstruktur lokal rationalisiert, ohne dass semantisch oder diskurspragmatisch basiert inferiert und kohäriert wird. In der Praxis wäre es wegen solcher negativen Automatismen wichtig, die Strategien zur Herstellung der referenziellen Bezüge des AIK lokal und im *Turn* zu vermitteln, insbesondere wenn die Mittelfeld-Positionierung, die Änderung der semantischen Rolle, die Ambiguität und Distraktoren sowie die Distanz und die Unvertrautheit mit der Verbsemantik zusätzliche Belastung für die Herstellung dieser Bezüge darstellen.

B. Ergebnisse der Analyse zum zweiten Testsatz: *Das AIK und die Probleme im Diskurs-Syntax-Interface*

Testsatz 2:

Dass Textteile in einer Doktorarbeit **abgeschrieben sein können** **und** **das** ist ja auch etwas gewesen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. Ist **so etwas** unbewusst? Ist so etwas absichtlich? Ist **es** tolerierbar? Sind **das** einzelne Stellen? **Das** sind natürlich Dinge die sind sehr schwer zu erkennen.



Dieser Testsatz ist von der Mehrheit der Befragten als grammatisch unakzeptabel beurteilt, wobei die MS eine höhere Toleranz zeigen und sie in den Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit zu 50 % als angemessen einstufen. Korrigiert wird die Sequenz intensiver von den LN (50 %) als von den MS (30 %). Während die LN die Verletzung der Klammer in dem letzten Teil korrigieren, greifen die MS nur zur funktionalen Disambiguierung und besseren Kontextualisierung ein. Lerner sind in der Reparatur generell mehr gehemmt als in der ersten

Testsequenz, was durch Inferenz-Loads bei pronominalen Formen sowie unterspezifizierte syntaktische Relationen und die Herstellung der illokutiven Kohärenz bedingt ist, primär jedoch durch fehlende pragmatische Strategien und ungenügende Aktivierung des illokutiven und Diskurswissens. Die Analyse hat auf signifikante Unterschiede in der Erkennung der Funktion des AIK, der Auflösung der Ambiguität *dass – das* sowie bei ambigen Konnektoren wie *und* hingewiesen sowie bei strukturellen Transformationen. Als Erstes werden die Präferenzen bei der Herstellung der lokalen Kohärenz zwischen dem AIK und der darauffolgenden Einheit thematisiert. Die *Online*-Verarbeitungsreihenfolge befolgend werden anschließend weitere, im AIK-Nachfeld problematische Phänomene thematisiert und dabei die potenzielle Progressionsgeschichte von den schwächeren zu immer fortgeschritteneren Probanden veranschaulicht.

➤ *Strukturelle und funktionale Profilierung des AIK*

Die prozessualen Herausforderungen der Linksverzweigung lösen die getesteten LN durch

- (1) die Verselbstständigung des AIK und eine rechtsverzweigende Relationierung,
- (2) die Assimilierung im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*,
- (3) die rückwärtsgerichtete Transformation im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*,
- (4) die Aktivierung des Musters *NS+HS*
- (5) die Aktivierung des Musters für Parenthesen,
- (6) die Nominalisierung des AIK und seine Topikalisierung.

Besonders zu erwähnen ist es, dass bei keinem der Probanden explizit die Relation des AIK mit dem eigentlichen Matrixsatz (*Das sind Dinge, die schwer zu erkennen sind*) hergestellt wird, bzw. die syntaktische Ambiguität wird nur lokal gelöst. Die oben genannten Reparaturversuche werden im Folgenden dargestellt und veranschaulicht.

- (1) Das AIK wird als Hauptsatz verselbstständigt (vgl. Beleg 1) oder es wird eine rechtsverzweigende Struktur aus dem Nachfeld, bzw. nach dem *HS+NS-Default* restauriert (vgl. Beleg 2):

Beleg 1: Textteile in einer Doktorarbeit können abgeschrieben sein. Und das ist ja auch etwas, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. (...) (Proband JCH)

Beleg 2: Textteile in einer Doktorarbeit können abgeschrieben sein. was in dem Prozess eine große Rolle gespielt hat. (...) (Proband SPJ)

- (2) Schwache LN lösen die Ambiguität im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* (Jurafsky 1996) durch die Assimilierung der benachbarten Strukturen bzw. ihrer Transformation auf der

Vorlage der des AIK, wobei eine einfache Parataxe anstelle der Subordination hergestellt wird (vgl. Beleg 3, belegt bei 15 % der LN). Diese LN haben eine Signalwort-Orientierung, indem sie die projektiven Potenziale der Subjunktion *dass* nutzen und auch bei *und* seine syntaktische *Default*-Lesart aktivieren, anstatt es als pragmatisches Konnektiv zu behandeln. Die syntaktische Übergeneralisierung beruht auf der *Default*-Semantik der Konnektive bzw. im Sinne einer Signalwort-Orientierung:

Beleg 3: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können und das ja auch etwas gewesen ist, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. (bei 15 % der LN)

Ohne Beachtung der Wortstellung als syntaktischen *Cue* wird den lexikalischen *Cues* vertraut, womit sich die syntaktische Signalwort-Orientierung sowie die Unflexibilität für die Lesart der pragmatischen Konnektive und ihre Multifunktionalität zeigt. Bei keinem dieser Probanden wird im Anschluss die Relation mit dem Matrixsatz rekonstruiert. Der immer noch ungenügend entwickelte syntaktische *Monitor* bewirkt, dass die strukturelle Konstanz und Kohärenz nur auf der Oberfläche befolgt wird, während die Hierarchie in der Argumentstruktur nivelliert wird, und eigentlich immer noch semantisch basiert und syntaktisch flach (nach *Default*-Mustern) relationiert wird.

- (3) Etwas stärkere LN assimilieren die zwei Strukturen genauso (vgl. Beleg 4 und 5), aber nicht die projektiven Potenziale des *dass*-Satzes befolgend, sondern rückwärtsgerichtet im Sinne des *Right-Corner-Parsers*: Der vorangestellte Nebensatz wird nach Vorlage der darauffolgenden Äußerung transformiert und parataktisch relationiert. Die assimilative Disambiguierung erfolgt rückwärtsgerichtet. Bei einigen dieser Probanden (vgl. Beleg 4) sind die Probleme in der strukturellen Disambiguierung *dass* – *das* zu beobachten:

Beleg 4: Dass Textteile in einer Doktorarbeit können beschrieben werden und das ist ja auch etwas gewesen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. (Proband FR)

Beleg 5: Textteile in einer Doktorarbeit können beschrieben sein und das ist ja auch etwas gewesen, was im Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. (Proband IR)

Auch wenn es sich hier als eine einfache Rationalisierung manifestiert, bestätigen diese Belege die Kompetenz für die Nutzung der darauffolgenden Einheit zur Disambiguierung bzw. die rückwärtsgerichtete Akkommodation im Sinne des *Right-Corner-Parsers* sowie

die Überwindung der Signalwort-Orientierung und die Zunahme der rezeptiven Nutzung der Wortstellung als syntaktischen *Cue*.

MS disambiguieren die Sequenz durch das Auslassen des ambigen *und* (20 %) (Beleg 6) oder/und des pronominalen Ankers *das* (Beleg 7), bzw. durch die Reduzierung ihrer Distraktoreffekte und die funktionale Disambiguierung durch Kommatierung, während die Wortstellung ungeändert bleibt, vgl.

Beleg 6: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können, das ist ja auch so gewesen, spielte in dem Prozess zu Adams eine große Rolle.

Beleg 7: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können, ist etwas gewesen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat.

Rezeptive Flexibilität für pragmatische Lesarten bei multifunktionalen Konnektiven unterscheidet fortgeschrittene Rezipienten von schwächeren, die sie auf der syntaktischen und propositionalen Ebene lesen und übergeneralisieren, was in den diskursfunktionalen Schaltstellen nicht nur lokal negative sondern auch negative Auswirkungen auf der Makroebene haben können. Dies bezieht sich genauso auf die Disambiguierung von *dass-das*. Diese Belege zeigen aber eine erwerbsbedingt sukzessive Befreiung von der Signalwort-Orientierung und der Neigung zur syntaktischen Übergeneralisierung zu einer intensiveren Nutzung der Wortstellung als rezeptiven *Cue*.

- (4) Bei fortgeschrittenen Probanden wird das Muster *NS+HS* aktiviert und die darauffolgende Struktur rationalisiert und als Matrixsatz disambiguiert; dabei kommen gute pragmatische *Code-Switching*-Kompetenzen und u.a. Rationalisierungs- und Verdichtungsstrategien zum Ausdruck, vgl.

Beleg 8: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können, spielte im Prozess zu Adams eine große Rolle.

Beleg 9: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können, hat in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt.

Die projektive Kraft des Verbs in der Äußerung nach dem AIK wird außerdem – zur Disambiguierung seiner syntaktischen Übergeordnetheit in Bezug auf die vorangestellte Einheit – semantisch gestärkt, vgl. das folgende Beispiel, in dem das Verb *sein* mit einem semantisch volleren *vorkommen* ersetzt wird und somit die Kompetenz in der Nutzung der Verbsemantik als Disambiguierungsquelle, in der semantischen Restauration bei Verb-*Dummys* sowie die steigende Interaktivität des *Parsers* zeigt, vgl.

Beleg 10: Dass Textteile in einer Doktorarbeit abgeschrieben sein können, und das ist ja auch schon vorgekommen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat.

LN aktivieren als semantischen Primitiv häufiger das Ikonizitätsprinzip, sodass das AIK den Status einer Ursache-Proposition und der Matrixsatz den Status einer Folge bekommt, bzw. sie tendieren zur Verstärkung von kausalen Inferenzen an ambigen Stellen, wie bei AIK oder bei Parenthesen. Dabei ändert sich die Diskursfunktion des AIK und ihre Funktion für die ganze folgende Sequenz geht verloren, vgl.

Beleg 11: Dass Textteile in einer Doktorarbeit abgeschrieben sein können, haben zur Folge etwas, was in dem Prozess zu Adam eine große Rolle gespielt hat. Ist so etwas unbewusst, absichtlich oder tolerierbar? Sind das einzelne Stellen? Das sind natürlich Dinge, die sehr schwer zu erkennen sind. (Proband KR)

Dieser rezeptive Beleg weist auf die Notwendigkeit hin, die LN mit Inferenzstrategien bei unterspezifizierten Prädikaten auszurüsten, die für die konzeptuelle Mündlichkeit typisch sind und falsche pragmatische Inferenzen motivieren, um die Inferenzaktivität zu stärken und LN für unterschiedliche Inferenz-Quellen zu sensibilisieren.

(5) Fortgeschrittene Probanden aktivieren die parenthetische Lesart, vgl.

Beleg 12: Dass Textteile in einer Doktorarbeit abgeschrieben sein können, und das ist auch etwas, was in dem Prozess zu Adams gewesen war, spielt eine große Rolle. (Proband EAB)

Das Muster *NS+HS* wird problemlos restauriert und gleichzeitig eine parenthetische Insel erkannt, bzw. der Proband kann nicht nur linksverzweigende Strukturen aufbauen, sondern mithilfe pragmatischer Inferenzen syntaktisch disambiguieren, die parenthetische Insel etablieren sowie die Konnektoren als pragmatische Konnektive lesen, bzw. die blind syntaktische Übergeneralisierungen kontrollieren. Der *Parser* arbeitet in der Interaktion mit pragmatischen Verarbeitungsmodulen, kann die syntaktischen Entscheidungspunkte verschieben und ist gegenüber der Verletzung der Linearität durch pragmatische Einschübe resistenter. Das Problem ist allerdings die Problematisierung des Nachfelds, denn das AIK wird in seiner Funktion auf die lokale Ebene runtergestuft und bewirkt eine – auch fortgeschrittene – syntaktische Übergeneralisierung.

(6) Die wenigen Probanden tendieren zur Topikalisierung und Nominalisierung des AIK:

Beleg 13: In dem Prozess von Adams hat das Abschreiben von Textteilen einer Doktorarbeit eine große Rolle gespielt.

Es zeigt sich nicht nur eine fortgeschrittene Nominalisierungskompetenz, sondern durch die Repositionierung des AIK im Mittelfeld die Kompetenz in der Disambiguierung des informativen Status der AIK und eine rezeptive Sensibilisiertheit für die Dynamik der insistierenden und suspendierten Fokusse. Die fortgeschrittenen LN erkennen die Funktion des AIK als Topikalisierungsmittel und seinen Operator-Status für die ganze Sequenz, während schwache LN die syntaktischen Entscheidungen auf der lokalen Ebene und ohne Berücksichtigung des Diskurs-Syntax-*Interface* treffen.

➤ *Probleme mit der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz im Anschluss an das AIK*

Die Probleme ergeben sich in der Auflösung der pronominalen Form *das* im Nachfeld des AIK, die – wie bereits gezeigt – oft mit der Subjunktion *dass* verwechselt wird oder als einfache Anapher mit engem Bezug gelesen wird, bzw. zur Verengung des Topiks (Fokus: *Doktorarbeit*) oder nach der Zäsurierung als Katapher gelesen wird, vgl.

Beleg 14: Dass Textteile in einer Doktorarbeit beschrieben sein können und das, was in den Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat, ist ja auch etwas gewesen. (Proband CC)

Der rückwärtsgerichtete Bezug der Komplexanapher *das* wird nicht erkannt; bevorzugt wird die Lesart einer durch das Korrelat vorindizierten Rechtsverzweigung, was auch mit der Lesart des Konnektors *und* zusammenhängt, der als Marker eines neuen funktionalen Zyklus überinterpretiert eine Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung motiviert.

Frequent sind außerdem Probleme bei der Referenzherstellung im weiteren Nachfeld belegt, bedingt durch die misslungene Topikalisierung des AIK und Nicht-Erkennung ihres Operator-Status für die ganze Sequenz. Die Reparaturversuche deuten auf fehlende Strategien im Diskurs-Syntax-*Interface* hin: Das Indefinitpronomen *etwas* wird nicht als Anapher mit Bezug zum AIK erkannt, sondern es werden kompensatorisch Pronomina oder NP eingefügt, die auf einen Bezug zum Anker im unmittelbaren Vorfeld hindeuten, also nach dem Prinzip des nächsten Ankers und der Konstanz der Kohärenzherstellungsrichtung; die Fokuspartikel *so* wird zu einer Gradpartikel umgewertet. Zur Disambiguierung werden außerdem ambige Formen mit jenen ersetzt, die eine klare Richtung der Kohärenzherstellung sichern: So wird das ambige *etwas* durch *dies* ersetzt, vgl.

Beleg 15: (Kommentar: unkorrekt, aber schwierig, weil der Kontext unklar ist, keine Ahnung) (...) Ist es etwas so unbewusst? Ist es etwas so absichtlich? Ist es tolerierbar? Sind das einzelne Stellen? Das sind natürlich Dinge, die schwer zu erkennen sind. (Proband 419)

Beleg 16: (...) Ist es so etwas unbewusst? Ist es so etwas absichtlich? (Proband AK)

Beleg 17: (...) Ist das Prozess so unbewusst? Ist das Prozess so absichtlich? Ist es tolerierbar? Sind das einzelne Stellen? Das sind natürlich Dinge, die sehr schwer zu erkennen sind. (Proband JCH)

Fortgeschrittene Probanden zeigen intensivere Disambiguierungen bezüglich der Kohärenzherstellungsrichtung und zur Sicherung der *Diskurs-Syntax-Bezüge*, bzw. Strategien, die einen interaktiven *Parser* und die Kompetenzen zur Kontextualisierung und Aktivierung des Diskurswissens belegen.

Als besonders problematisch erweist sich die Herstellung der illokutiven Kohärenz: Das AIK wird nicht als Struktur erkannt, die die ganze folgende Sequenz bei einer starken Implizitheit und illokutiven Variabilität kohärent hält, sodass die stereotypen Sprechakte, die illokutive Dynamisierung und Änderung der Diskurstimme im Anschluss an das AIK nicht toleriert werden. Die Mehrheit der LN ist der Meinung, dass die Sequenz der gereihten Fragen und stereotypen Sprechakte, die auf dem *Frame-Aufmacher-Potenzial* des AIK aufbaut, mit den vorherigen Sequenzen inkohärent und verwirrend sei und nicht zu reparieren sei. Die LN zeigen sich bei illokutiven Inkohärenzen unfähig, pragmatisch zu inferieren und anhand des Diskurswissens zu restaurieren. LN sollten deswegen intensiver mit den Mechanismen der Herstellung der illokutiven Kohärenz vertraut gemacht werden, wobei sich das AIK und die starke illokutive Dynamik in ihrem Anschluss als geeignet anbieten, die Kohärenzherstellungsmechanismen auf der propositionalen, strukturellen, illokutiven und anderen diskurspragmatischen Ebene parallel zu fördern.

Eine erfolgreiche pragmatische Restauration ist bei wenigen LN beobachtet und dabei werden die direkten Fragen, die zur Simulation der inneren Rede, zur interaktiven Belebung und zur argumentativen Angleichung vor der Revision einer *Common-Ground-Annahme* eingesetzt werden, semantisch gestärkt, vgl.

Beleg 18: A Geschieht dies unbewusst oder absichtlich? B Kann man dies tolerieren? Sind dies die C einzigsten Diskussionspunkte? Diese Dinge sind schwer zu erkennen. (Proband SPJ)

Beleg 19: Ist so etwas unbewusst, absichtlich oder tolerierbar? Sie das einzelne Stellen? (Proband AK)

Beleg 20: Dass Textteile in einer Doktorarbeit abgeschrieben sein können, und das ist ja auch schon vorgekommen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. (Proband MH)

Die fortgeschrittenen funktionalen *Code-Switching*-Kompetenzen dieser LN bewirken, dass die funktional und strukturell gleich aufgebauten Sequenzen verdichtet und illokutiv expliziter kohäriert sowie nach der illokutiven Verwandtschaft umstrukturiert werden (Beleg 18, 19). Zur besseren pragmatilistischen Anpassung kommen die pragmatischen Inferenzen zur expliziteren Kontextualisierung und Integration in den Diskurs zum Ausdruck. Dabei zeigt sich aber zugleich die Gefahr der Überinterpretation bei falsch aktivierten *Frames* (Beleg 18, wo das Nomen *Stelle* als *Diskussionspunkte* uminterpretiert wird) sowie eine Präferenz für die semantische Inferenz-basierte Füllung des Verb. Zum Ausdruck kommt dabei die Präferenz für die Konstanz der Argumentstruktur und die Herstellung struktureller Parallelismen bei Propositionen, die als zugehörig zum gleichen funktionalen Zyklus erkannt werden.

Am Ende wäre die V2-Stellung in der letzten Sequenz kurz zu erwähnen, vgl.

Das sind natürlich Dinge die sind sehr schwer zu erkennen.

Nur ein Drittel der MS repariert die Verbstellung und ein Drittel kommatiert die funktionale Grenze, wobei sich das Komma bei MS in einer primär pragmafunktionalen Sequenzierungsfunktion bestätigt; LN wählen die Verbletzstellung mehrheitlich und kommatieren nach syntaktischen Kriterien. Auch in diesem Fall sind Klammeramalgamierungen erkennbar, die die These unterstützen, dass bei komplexen und noch nicht internalisierten Strukturen Klammeramalgamierungen als fester Bestandteil der Prozesse der konzeptuellen Verankerung bei neu zu internalisierenden Konstrukten zu verstehen sind bzw. als eine notwendige Übergangsphase in der steigenden Interaktivität der semantischen und syntaktischen Strategien, die nicht mit Fossilisierungen verwechselt werden sollten.

C. Ergebnisse der Analyse zum dritten Testsatz : Pragmatischen Inferenzen und AIK

Testsatz 3:

Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja ruhig mal auch, das hast du heute aber gut gemacht.



Mit diesem Testsatz bestätigt sich der grundlegende Unterschied zwischen den getesteten MS und LN: LN sind bei Verletzungen von syntaktischen Prinzipien strenger als bei pragmatischen, während MS die grammatische Akzeptabilität mehr von den pragmatischen Angemessenheitskriterien, der Evozierbarkeit der illokutiven Muster und des Diskursortenswissens abhängig machen. Dies zeigen die Korrekturingriffe: 50 % der MS, aber nur 30 % der LN korrigieren den Satz. 40 % der LN glauben, dass der Satz nicht akzeptabel ist, verfügen aber über keine pragmatischen Reparaturstrategien. Während MS primär (50 %) die Ellipse oder in der Sequenz der inszenierten inneren Rede (10 %) korrigieren, bzw. sie pragmatisch disambiguieren und an die Konstellationen der Schriftlichkeit anpassen, korrigieren L2-LN im Vorvorfeld (25 %) und syntaktisch basiert. Im Folgenden werden die Reparaturstrategien der MS und LN in der *Online*-Reihenfolge dargestellt, in folgenden vier Feldern: (1) des Vor-/Vorfelds, (2) der Ellipse, (3) der Sequenz des stereotypen Sprechakts in der Sequenz der inszenierten inneren Rede, (4) in der Partikelrezeption.

(1) Pragmatische und syntaktische Reparaturen im Vorfeld

Die getesteten MS greifen minimal korrektiv ein – zur pragmatischen Disambiguierung und Anpassung an die Konstellationen der konzeptuellen Schriftlichkeit: Die Struktur wird von *Triggern* pragmatischer Inferenzen und Redundanzen „bereinigt“, die entkontextualisiert ihre pragmatischen Werte verlieren:

Beleg 1: Vor dem schlafen gehen kann man ruhig mal sagen, dass man das heute aber gut gemacht hat.

Beleg 2: Abends vor dem schlafengehen kann man ruhig mal sagen, das hast du heute aber gut gemacht.

Dabei zeigen die MS Probleme mit der Konzeptualisierung von Deverbativa, weswegen von den meisten MS das Nomen *Schlafengehen* immer noch klein und/oder getrennt geschrieben wird. Die LN zeigen sich dagegen trainierter in der Disambiguierung der Deverbativa.

50 % der MS korrigieren die hier absichtlich irreführend eingesetzte Kommatierung nicht bzw. sehen die Notwendigkeit das Vorfeld als funktional besonders herausragende Einheit mit einem besonderen pragmatischen Status besonders zu markieren, vgl.

Beleg 3: Ja, also abends vorm Schlafen gehen, kann man ruhig mal sagen, das hast du heute aber gut gemacht.

Das Komma dient an dieser Stelle zur Markierung von funktionalen Grenzen, zur Trennung unterschiedlich aufgebauter illokutiver Zyklen und zur Markierung der diskurspragmatischen Werte der Einheit: Das Vorfeld, das implizit ein narratives Muster evoziert, wird vom Zyklus der Empfehlung/Aufforderung im Nachfeld funktional getrennt. Das Komma dient einerseits zur Indizierung unterschiedlicher illokutiver und interaktiv-funktionaler Einheiten, andererseits als *Trigger* pragmatischer Inferenzen, bzw. zur Unterstreichung des pragmatischen Werts des Vorfelds und seiner pragmafunktionalen Markierung. Das Komma hat zugleich eine interaktiv-kommunikative Funktion (Mittel der Adressierung und Perspektivenvereinheitlichung), epistemische (Indizierung der Epistemizität und Relevanz), mentale (Inferenz-*Trigger*) und illokutive Indikatorfunktion (Trennung unterschiedlicher illokutiver Qualitäten). Im Gegensatz dazu wird das Komma in der L2-Gruppe als syntaktisches Segmentierungsmittel betrachtet und erweist sich als *Trigger* zur Evozierung des syntaktischen Musters *NS+HS*, bzw. motiviert eine blinde syntaktische Übergeneralisierung. Während bei LN das Komma als *Trigger* syntaktischer Inferenzen vorkommt, gilt das Komma bei MS dagegen als *Trigger* pragmatischer Inferenzen.

15 % der MS tendieren außerdem zu einer zusätzlichen funktional-pragmatischen Spaltung des Vorfelds, denn die adverbiale Phrase *abends vor dem Schlafengehen* wird durch Kommata desintegriert und es werden zwei funktionale Felder etabliert, bzw. die funktionalen „Schichtungen“ im Vorfeld werden verstärkt; das Vorfeld erweist sich somit als pragmatisch regiertes Feld, wo wichtige diskurspragmatische *Cues* gelesen und pragmatische Inferenzen aktiviert werden, vgl.

Beleg 4: Ja, also abends, vor dem Schlafen gehen, kann man ja ruhig mal sagen, (...).

Beleg 5: Ja, also, abends, vor dem Schlafen gehen, kann man ja (...)

Dies ist hier auch im Sinne der Herstellung der pragmastilistischen Kohärenz zu verstehen: Zur Erzielung der pragmatischen Kohärenz wird die interaktive Funktion des Vorvorfelds zur Adressierung, Aktivierung entsprechender *Scripts* (Narration, situative Belebung) und Herstellung der Nähe mit dem Gesprächspartner gestärkt und somit pragmatisch mit den

darauffolgenden, pragmatisch markierten Sequenzen kohäriert. Die funktionale Schichtung ist darüber hinaus durch die erkannten *Frame*-Aufmacher-Potenziale von *also* bedingt.

Im Gegensatz zu den getesteten MS erkennen LN weder die pragmatisch-syntaktischen Mehrwerte von *also* noch die pragmasemantischen Qualitäten des Vorvorfelds und tendieren zu blinden syntaktischen Reparaturen, wie folgt:

(1) Die Struktur wird syntaktisch vereinfacht und semantisch „entleert“ und somit die Anforderungen an die Interaktivität des *Parsers* im Vorfeld reduziert. Gemieden wird die Konkurrenz zweier Deverbativa und bevorzugt eine einfache temporale Angabe, vgl.

Beleg 6: Ja, abends vor dem Schlafen kann man ja ruhig mal auch denken, das hast du heute gut gemacht. (Proband 22, SS)

(2) Das Vorfeld wird syntaktisch übergeneralisierend nach dem Muster *NS+HS* als temporaler Nebensatz restauriert, dem Diskursmarker *also* wird die Funktion einer Subjunktion gegeben; dies ist einerseits durch irreführende Kommata *getriggert* und durch die Agglomeration der Deverbativa, andererseits durch die formbsierte Analogie *als-also*, vgl.

Beleg 7: Ja, also man abend vor dem Schlafen geht, kann man ruhiger sein, das du heute aber gut gemacht hast. (Proband JW)

Beleg 8: Ja, als man abends schlafen geht, kann man (...) (Proband ML)

Die formell basierten Analogien (Verwechslungsgefahr *also-als* und *dass-das*) bestätigen die immer noch formell basierten Relationen im Konstruktikon, die didaktisch geleitet zu mehr funktional basierten umerzogen werden sollten. Außerdem zeigt sich die Gefahr der Überinterpretation von Deverbativa und ihre Transformation zu selbstständigen prädikativen Strukturen. Die syntaktische Umfunktionierung des Vorfelds in den Nebensatz hat negative Auswirkungen auf die Struktur im Nachfeld, die – wie im Beleg 7 – auf der Vorlage der syntaktischen Restauration des AIK strukturell assimiliert und transformiert wird, was erneut die Dynamik eines *Left-Corner-Parsers* bei schwächeren Probanden belegt.

(2) Reparatur der Ellipse

Die Ellipse wird von der Hälfte der MS erfolgreich aus dem Illokutionstyp der darauffolgenden Äußerung restauriert (50 %), aber pragmastilistisch bedingt sowie verarbeitungsökonomisch mit dem *Dummy*-Verb (*sich*) *sagen* gefüllt, vgl.

Beleg 9: Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja sich ruhig mal sagen:
das hast du heute aber gut gemacht^k

Die schwache semantische Füllung weist auf die rezeptive Unabhängigkeit der MS von der Verbsemantik, inhibiert zugleich die feste Anbindung dieser zwei stereotypen Akte auf der propositionalen Ebene, stärkt die Kohärenz auf der illokutiven Ebene und sichert die pragmastilistische Kohärenz, um die anvisierten perlokutiven Effekte dieses illokutiven *Clusters* zu sichern.

Im Gegensatz dazu ist nur ein Drittel der LN in der Lage, die Ellipse pragmatisch zu disambiguieren, bzw. den stereotypen Sprechakt zu entschlüsseln. Die pragmatische Inferenzaktivität und anhand des Diskurswissens ist höchst reduziert und LN versuchen, erfolglos auf der propositionalen Ebene zu kohärieren, sodass die Inferenzaktivität strukturell und lokal semantisch motiviert ist. Während schwache LN im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* die vorherige Einheit als Inferenzquelle nutzen, reparieren fortgeschrittene LN im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* auf der Grundlage der darauffolgenden Einheit bzw. rückwärtsgerichtet und restaurieren eine auffordernde Sequenz. Die Inferenzaktivität der schwächsten LN ist semantisch basiert; stärkere LN inferieren strukturell und fortgeschrittene pragmatisch und illokutiv basiert, was im Folgenden in der absteigenden Reihenfolge dargestellt wird.

Wenige LN (6 %) nutzen die illokutive Qualität der darauffolgenden Einheit zur Inferenz des Verbs in der Ellipse, vgl.

Beleg 10: Ja, also abends vor dem Schlafen kann man ja ruhig mal auch denken, das hast du heute gut gemacht. (Proband 22)

Beleg 11: Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja ruhig mal sagen, das hast du heute aber gut gemacht. (Proband KOL)

Der leistungsschwächere LN (Beleg 11) inferiert nur anhand der lokalen illokutiven Qualität, während der leistungsstarke LN (Beleg 10) das ganze Handlungsmuster der inszenierten inneren Rede aktiviert und das semantisch vollere Verb *denken* inferiert. Die Kompetenz für die Evozierung des Handlungsmusters sowie die Nutzung des Nachfelds für die illokutive Disambiguierung erweisen sich als signifikanter Leistungsindikator. Die illokutive Kohärenzherstellung der stärkeren LN erfolgt im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, der die darauffolgende Einheit als Disambiguierungsquelle nutzt.

Bei manchen Probanden zeigt sich die Gefahr der pragmatischen Hyperinferenz, vgl.

Beleg 12: „(...) kann man ja ruhig mal auch: *Was hast du heute gemacht?*“ (MV)

Die Sequenz wird nicht als inszenierte, zur Selbstreflexion einladende, zu verinnerlichende Empfehlung und innere Rede erkannt, sondern „hyperinferierend“ mit den falschen pragmatischen *Frame*-Aufmacher-Qualitäten des Pronomens *du* als direkt adressierende

Frage falsch interpretiert. Die pragmatische Überinterpretation lässt sich nicht nur mit der Nutzung falscher illokutiver Indikatoren und die Präferenz für die explizit lexikalisierten Indikatoren verstehen, sondern auch als Folge der lokalen illokutiven Assimilierung, denn die illokutive Qualität der Aufforderung in der elliptischen Sequenz wird auf die kommende Einheit übertragen, die dann illokutiv neutralisiert zur Frage umgewertet wird, bzw. illokutiv assimiliert wird.

Angesichts der Unmöglichkeit der Aktivierung des implizit aktivierten *Scripts* und illokutiver Muster sowie der Unsicherheit in der Interpretation der illokutiven Indikatoren versuchen manche Probanden – auch im Kontext ihrer aktuell syntaktischen Übergeneralisierungsphase – mehr strukturell basiert bzw. syntaktisch inferierend zu reparieren: Die Partikel *ruhig* wird funktional umgewertet und als Prädikatsteil rekonstruiert, womit sich die Gefahr der Übergeneralisierung im Mittelfeld zeigt; bevorzugt werden die syntaktischen, auf der Formverwandtschaft basierten Inferenzen über die diskurspragmatischen Restaurationen, vgl.

Beleg 13: Ja, also man abend vor dem Schlafen geht, kann man ruhiger sein, das du heute aber gut gemacht hast. (Proband JW)

Beleg 14: Ja, also abends vor dem Schlafengehen kann man auch mal ruhen, und das hast du heute aber gut gemacht. (Proband EAB)

Beleg 15: Ja, also abends vor dem Schlafengehen, kann man ruhig sein, dass du heute gut gemacht hast. (JCH)

LN lesen die Partikel *ruhig* als Prädikatsadjektiv, bzw. machen eine formbasierte Transformation in eine einfache Prädikation, während fortgeschrittene nach dem Prinzip der Schemakonstanz daraus ein Verb rekonstruieren bzw. die Partikel nicht nur strukturell, sondern auch konzeptuell und syntaktisch anpassen und dabei das Prinzip der Konversion ambiger Elemente nach dem Schemaprinzip aktivieren. Dass LN ihre Inferenzaktivität primär auf den syntaktisch-strukturellen Erwartungen aufbauen, hängt mit der in dem Kapitel zu AFK dargestellten Neigung zur Übergeneralisierung der syntaktischen *Cues* und zur Stärkung ihrer *Cue-Konflikt-Validität* zusammen, typisch für dieses Lernniveau.

Leistungsschwache LN erkennen weder die illokutiven Bezüge zur folgenden Einheit noch auf der strukturell-syntaktischen Ebene, sondern kohärieren auf der propositionalen Ebene. Sie „leihen“ sich das Verb der vorangestellten oder darauffolgenden Einheit und assimilieren nach dem Prinzip der Konstanz der Argumentstruktur:

Beleg 16: Ja, also abends vor dem Schlafen gehen, kann man das ruhig mal machen, das hast du heute aber gut gemacht. (Proband IR)

Beleg 17: Abends vor dem Schlafengehen kann man das ruhig einmal machen, was du

heute gut gemacht hast. (Proband SPJ)

Beleg 18: Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja auch mal ruhig sitzen,
das hast du heute aber gut gemacht. (Proband SO)

Schwächere LN machen einen einfachen semantischen *Dummy-Loan*. Der Unterschied in dieser Gruppe besteht erneut zwischen den LN, die im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* rückwärtsgerichtet assimilieren bzw. die darauffolgende Sequenz als Quelle der semantischen Disambiguierung nutzen und das Verb *machen* importieren, und den LN, die proaktiv assimilieren und im Sinne des *Left-Corner-Parsers* die Sequenz im Vorfeld als Quelle der semantischen Entlehnung und Assimilierung nutzen und das Verb *sitzen* als semantisch verwandt mit *schlafen/gehen* importieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit ansteigender L2-Kompetenz die LN die darauffolgende Einheit als Quelle der Disambiguierung und Inferenz stärker nutzen als das Vorfeld, dass immer weniger nur nach semantisch-konzeptuellen Kohärenzprinzipien inferiert wird, wonach eine Phase der rein strukturell, blind syntaktisch basierten Inferenzen erfolgt, bevor der *Parser* die diskurspragmatischen Relationen, die illokutive Qualität und die impliziten illokutiven Indikatoren nutzt und pragmatisch basierte Inferenzen bei der syntaktischen Disambiguierung generieren kann. Es zeigt sich eine ausgeprägte Übergeneralisierungsgefahr nach dem Schemaprinzip im Mittelfeld sowie der pragmatischen Übergeneralisierung anhand Nutzung falscher Indikatoren illokutiver Qualität.

(3) Probleme in der Rezeption der stereotypen Sprechakte

Der signifikanteste Unterschied zwischen MS und LN in diesem Testsatz liegt in der Auflösung der Ambiguität der letzten Einheit (*das hast du heute aber gut gemacht*), die als stereotyper Sprechakt zur Inszenierung der inneren Rede (Selbstermutigung/Selbstlob) dient und wo sowohl das empathische, involvierende *du*, der syntaktische Aufbau als auch die Partikel *aber* als *Frame-Aufmacher* für die inszenierte, selbstwidersprechende/-motivierende innere Rede fungieren. Wenige LN (10 %) erkennen den stereotypen Sprechakt; die meisten sind sowohl durch die Änderung des Referenzsubjekts bei der Aktivierung der entsprechenden Lesart für *du* als auch bei der Herstellung der illokutiven Kohärenz stark verunsichert und kommentieren, dass die Sequenz keinen Sinn habe, verwirrend sei oder das etwas fehle. Diejenigen, die diese Sequenz zu reparieren versuchen, tendieren

(1) zur Spaltung an der Grenze mit dieser funktional ambigen Einheit und zur illokutiven Neutralisierung des stereotypen Sprechaktes als einfacher Assertion, vgl.

Beleg 19: Abends vor dem schlafen gehen, kann man ruhig sein. Das hast du gut gemacht. (Proband KOL)

Die implizite illokutive Projektion der vorherigen Sequenz wird nicht erkannt, die Hauptsatzstruktur und die Änderung des Subjekts werden als Indikatoren für eine neue Äußerung interpretiert, ohne dass eine illokutive Kohärenzherstellung versucht wird.

(2) zur illokutiven *Default*-Assimilierung nach dem explizitesten illokutiven Indikator:

Beleg 20: „(...) kann man ja ruhig mal auch: Was hast du heute gemacht?“ (MV)

Das *du* wird als Quelle für die Aktivierung des *Frage-Antwort-Musters* überinterpretiert bzw. die Änderung des Referenzbezugs wird als illokutiver Indikator gelesen;

(3) zur lokalen Assimilierung nach dem Muster für einfache Parataxe, durch die Umwertung der ambigen Einheit in eine einfache, mit der vorherigen Aussage referenziell und strukturell kohärierten Assertion, vgl.

Beleg 21: Ja, also abends vor dem Schlafengehen kann man auch mal ruhen, und das hast du heute aber gut gemacht. (Proband EAB)

Die Strategie der Addition wird vorgezogen sowie eine illokutive Assimilierung im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*. In diesem Fall wird die Überinterpretation des Konnektors *und* belegt, bzw. eine lexikalische Signalwort-Orientierung.

(4) zur blinden strukturellen Assimilierung nach dem Muster HS+NS, vgl.

Beleg 22: Ja, also man abend vor dem Schlafen geht, kann man ruhiger sein, das du heute aber gut gemacht hast. (Proband JW)

Der Proband verwechselt *dass* – *das* und übergeneralisiert syntaktisch. Das Beibehalten der Partikel *aber* weist darauf hin, dass seine illokutive Indikatorfunktion nicht genutzt wird, sondern als syntaktischer *Dummy* beibehalten wird, während die Sicherung der syntaktischen Kohärenz über die semantische vorgezogen wird.

Einige stärkere Probanden, die ähnlich korrigieren, lassen aber die Partikel aus und zeigen, dass die illokutive Kohärenz in der Relationierung beachtet wird, weswegen illokutiv inkohärente Elemente ausgelassen werden, aber dass der Primat in der Relationierung auf der strukturellen und semantischen Ebene liegt, vgl.

Beleg 23: Ja, also abends vor dem Schlafengehen, kann man ruhig sein, dass du heute gut gemacht hast. (Proband JCH)

Die wenigen hier belegten Reparaturen der LN bestätigen eine illokutiv flache Rezeption, eine Intoleranz gegenüber unterspezifizierten, stereotypen Sprechakten, bei denen die illokutive

Qualität im strukturellen Aufbau oder in spezifischen *Frame*-Aufmacher liegt. Die L2-LN neigen zu illokutiven Assimilierungen oder zu pragmatischen Übergeneralisierungen, motiviert durch die falsche Nutzung illokutiver Indikatoren, die die LN in semantisch vollen und lexikalisierten Einheiten suchen anstatt in der Struktur oder Partikeln. Probleme ergeben sich genauso in der Interaktion unterschiedlicher illokutiver Indikatoren. Sukzessive reduziert sich die Präferenz der LN für die Spaltung und funktionale Verselbstständigung sowie die Assimilierung der ambigen Einheit mit dem Vorfeld und zur Disambiguierung anhand des Nachfelds.

Im Gegensatz dazu erkennen die MS die Qualität dieses stereotypen Aktes erfolgreich, sodass primär zu seiner illokutiven Disambiguierung korrektiv eingegriffen wird: Die expressive und interaktive Qualität der Sequenz wird entsprechend mit Ausrufezeichen oder Doppelpunkten markiert oder explizit lexikalisch disambiguiert (vgl. Beleg 25):

Beleg 24: (...) kann man ruhig auch mal sagen: „Das hast du heute gut gemacht!“

Beleg 25: (...) kann man ja ruhig auch mal zu sich sagen, dass hast du heute aber gut gemacht.

Beleg 26: „...kann man ja ruhig mal auch, das hast du heute aber gut gemacht, sagen.

Außerdem wird zur Disambiguierung auch das Muster der parenthetischen Nische aktiviert (Beleg 26). Bei wenigen MS sind leichte illokutive Verschiebungen und Assimilierungen belegt: Reduziert wird die emotional-expressive, adressierende und direktive Qualität. Es wird aber erkannt, dass es sich um Lob und Ermutigung handelt. Zur Anpassung an die Standards der konzeptuellen Schriftlichkeit wird die Sequenz außerdem oft verallgemeinert (*man*), was bei keinem der LN zu beobachten ist, vgl.

Beleg 27: (...), kann man ja ruhig mal sagen, dass du immer das heute aber gut gemacht hast.

Beleg 28: Vor dem schlafen gehen kann man ruhig mal sagen, dass man das heute aber gut gemacht hat.

(4) Probleme in der Nutzung der pragmatischen Potenziale der Partikel

LN nutzen weder die *Frame*-Aufmacher-Potenziale des Diskursmarkers *also* noch der Partikel-Cluster (*ja ruhig mal*) für die Aktivierung der illokutiven Muster *Aufforderung/Empfehlung* und *Selbstermunterung* und *Selbstüberraschung* des Sprechers. Partikeln werden entweder als semantisch-syntaktische *Dummys* ausgelassen oder aber syntaktisch restauriert und semantisch gefüllt. Die Partikel *ja* und *aber* werden von den L2-LN am häufigsten ausgelassen; *mal* wird frequent in *einmal* transformiert und *ruhig* nicht als Partikel mit

permissivem Zuspruch-/Aufforderungscharakter, sondern als Adjektiv *ruhen* oder Verb gelesen. Außerdem erkennen die LN die Kollision der Pragma-semantik der Partikel und anderen illokutiven Indikatoren bei der korrektiven Transformation nicht. Die LN sind für den Operatorstatus der Partikel auf der illokutiven Ebene und deren *Co-Clustering*-Potenziale didaktisch ungenügend vorbereitet und als unzuverlässige *Cues* in der Rezeption werden gemieden, bevorzugt syntaktisch restauriert und semantisch gefüllt und somit zu Adverbialen, Adjektiven oder Konnektoren aufgewertet. Bei keinem Probanden wurden Versuche beobachtet, die pragmatischen Qualitäten der Partikel im Kontext der funktionalen *Code-Switching* für die Konstellationen der Schriftlichkeit zu paraphrasieren.

Im Gegensatz dazu nutzen die getesteten MS die Pragmasemantik der Partikel zur Entschlüsselung der stereotypen Sprechakte: Partikel werden selten ausgelassen und wenn, dann wird von 38 % die Partikel-Agglomeration als unverträglich eingestuft, da die Partikel *ja* als *Common-Ground*-Markierung mit *aber* zur Vorindizierung der (Un-)Erwartetheit und jener zur Indizierung der Permissivität und Aufforderung kollidiert. Dabei tendieren MS zur Auswahl nur jener, die als stabile Aufmacher für illokutive *Frames* und zur Evozierung von Handlungsmustern fungieren, und lassen jene, die auf der informativen Struktur operieren, aus: 25 % der MS lassen die Partikel *ja* als den bestätigenden *Common-Ground*-Indikator aus; 6 % lassen die Partikel *mal* als Abschwächung der Aufforderung aus, 6 % *aber* als Marker der Unerwartetheit/Überraschung. MS lassen also weniger die Partikeln aus, die als Träger der Entschlüsselung der illokutiven Qualitäten und als Aufmacher des Handlungsmusters dienen, und viel mehr jene, die auf der Ebene des *Common Grounds* operieren, da diese entkontextualisiert ihre pragmatischen Werte verlieren. 20 % der MS ändern die Reihenfolge *mal auch* nach dem Muster *auch mal*, um dadurch die Funktionalität des Partikel-*Clusters* für die Explizierung der Empfehlung/Aufforderung (Thurmair 1987: 235) und die Evozierung des Musters des inneren Monologs zu intensivieren.

Eine funktionalbasierte Didaktik sollte deswegen die LN mit den pragmatischen *Frame*-Aufmacher-Funktionen der Partikel zur Entschlüsselung der illokutiven Qualität oder des Diskursstatus des Topiks sowie mit ihren funktionalen Verwandtschaften und *Clustern* vertraut machen und deren konzeptuelle Verankerung gegenüber negativen Verwandtschaften stärken sowie die rezeptive Flexibilität im Management unterschiedlicher illokutiver Indikatoren.

Elaborationen, lokal sowie im späteren Verlauf der Rezeption, beobachten – als Folge der Probleme in der Disambiguierung der AIK. Der vorangestellte Objektsatz wird von schwachen LN als Hauptsatz (*HS+HS*) oder nach dem *HS+NS-Default* als rechtverzweigende Struktur gelesen; mit fortschreitender L2-Kompetenz wird der vorangestellte Objektsatz zuerst als Adverbialsatz gelesen oder als Attributsatz, dann als Subjektsatz und in wenigen Fällen als Ergänzungssatz; bei der Ausformulierung wird die Struktur nach der SVO-Präferenz meist zur rechtsverzweigenden Struktur umfunktioniert. Mit steigender L2-Kompetenz sind die Reparaturen immer weniger im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* und immer mehr im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, bei dem die syntaktische Entscheidung nach dem Abgleich im *Syntax-Diskurs-Interface* getroffen wird, bzw. der syntaktische Disambiguierungspunkt bis zur Entschlüsselung der Argumentstruktur der darauffolgenden Struktur verschoben wird. Zu erkennen ist die Verwechslungsgefahr bei *dass – das* und bei der Partikel *aber*. Genauso zeigt sich durch die Übergeneralisierung der Konnektoren (wie *weil* und *und*) eine blinde Signalwort-Orientierung.

Im Folgenden wird zuerst (1) auf die Probleme der syntaktischen Verarbeitung in zwei AIK eingegangen. Die Rezeption der ersten und zweiten AIK wird separat betrachtet, aber es wird auf die *Priming*-Effekte hingewiesen. Thematisiert werden danach (2) die Auswirkungen der Disambiguierung des Vorfelds auf die Rezeption in der Trägeräußerung, (3) die Ambiguität *dass – das* und (4) die pragmatischen Restaurationsstrategien. Zur Veranschaulichung des potenziellen Erwerbsverlaufs werden die rezeptiven Präferenzen in aufsteigender Reihenfolge dargestellt.

(1) Rezeptive Kompetenz für OVS-Strukturen und Linksverzweigung als Indikatoren der rezeptiven Kompetenz

Es werden zuerst die rezeptiven Profile der syntaktisch flach rezipierenden, nominal orientierten Probanden thematisiert, anschließend der *Bottom-Up*-Rezipierenden, die zu syntaktischen Übergeneralisierungen tendieren, und als letztes die Strategien der LN, die im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* reparieren.

Bei der Gruppe der LN (20 %), die in dieser Sequenz höchst flach rezipiert, handelt es sich um LN, die im Gesprächsverlauf nur einfache Nominalphrasen im rhematischen *Default*-Bereich fokussieren, das Verb als rezeptiven Anker meiden und zu mutigen schemabasierten Inferenzen tendieren, die oft auf falschen Fokussen beruhen bzw. konstant Probleme mit der Dynamik der insistierenden und suspendierten Fokusse zeigen. Auch im *Offline*-Modus sind bei diesen Probanden Schwierigkeiten mit AIK festzustellen, die sie (die einfache Progression

mit dem durchlaufenden Thema bevorzugend) syntaktisch verselbständigen und parataktisch relationieren. In *Online*-Modus lässt sich eine passive Meide-Haltung beobachten und es kommt entweder zur Fokusverschiebung oder zur Konstruierung von Kompensationsfokussen aus Elementen, die nach dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ in rhematischen *Default*-Bereichen positioniert sind und auf deren Grundlage dann mutige Elaborationen intensiviert werden, vgl.

Rezipient CC:

Notizen beim HV1: ---

Notizen beim HV2: **Konstruktive Kommunikation**

Ausformulierung: „In diesem Interview handelt es sich um die Studie über die konstruktive Kommunikation zwischen den Politikern und Jugendlichen.“

Rezipient KOL:

Notizen beim HV1: **Beratung für konstruktive Kommunikation**

Notizen beim HV2: **Jugend versteht keine Politik**

Ausformulierung: „Es geht um die Studie der Politik und das Ziel, das zu erreichen ist, ist die Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 und 14 bis 15 für die Konstruktive Kommunikation zu beraten.“

Anstelle semantischer oder syntaktischer Reparaturen kommt es zur Fokusverschiebung: Als Kompensation werden Topiks aus dem Nachfeld ausgewählt – die Proposition *konstruktive Kommunikation* – die als nominal dicht sowie dank der Positionierung im rhematischen Bereich als potenzielle Topiks und als Anker von makrostabilen Inferenzen dienen (vgl. Proband CC). Außerdem kommt es (vgl. beim Probanden KOL: *Studie der Politik*) zu Verengungen des Topiks auf einzelne, im rhematischen Bereich des AIK befindliche Einheiten. Beobachtet wird eine Intensivierung der Elaborationen zur Stabilisierung dieser Kompensationsfokusse (vgl. *für die Konstruktive Kommunikation zu beraten*).

Bei einem Probanden (SO) zeigen sich rudimentäre Versuche zur Herstellung der Kohärenz zwischen dem AIK und der Trägeräußerung: In der Erwartung der linearen Progression wird das rhematische Element des AIK aufgewertet und die Struktur der Trägeräußerung wird nach dem Muster des AIK und im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* assimiliert, vgl.

Notizen beim HV1: **Warum verstehen Jungen die Politik**

Notizen beim HV2: **Politik - 30 Jahren wurde beklagen**

Ausformulierung: Im folgenden Text, den wir gerade gehört haben. Es wurde das Thema „Politik“ aufgehoben. Warum verstehen die Jugendlichen nicht die Politik. Dafür hat ein Wissenschaftler die Ergebnisse seiner Untersuchung dargestellt.

Es kommt zur thematischen Verengung, denn nur das Topik *Politik* aus dem AIK (vgl. *das Thema Politik*) wird als das progressionsrelevante Topik erkannt; bei *das* in der Trägeräußerung wird die falsche Lesart einer einfachen Anapher (anstelle als Komplexanapher) aktiviert, sodass eine Passivtransformation erfolgt (vgl. *30 Jahren wurde beklagen*) – als Folge der falschen Erwartung der linearen Progression. Die Passivtransformation, die hier entgegen dem Prinzip der Verarbeitungsoökonomie vorkommt, erweist sich als übergeneralisierende und blinde strukturelle Assimilierung, bzw. ist eine durch die Progressionserwartung motivierte, proaktive Assimilation im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* nach Vorlage der Argumentstruktur, die als Aufmacher des thematischen Zyklus fungiert und deren Struktur nach der *Default*-Erwartung auf darauffolgende Äußerungen einfach projiziert wird. Die Passivtransformation beweist die Übergeneralisierungsphase im Passiverwerb und die bevorzugte pragmatische Akkommodierung der Passivregel, hier in der Funktion der Etablierung neuer Topiks, was sich bei den meisten LN als bevorzugte pragmatische Lesart bei Passiv bestätigt.

Die *bottom-up* orientierten LN, die blind syntaktisch und mit einer schwächeren Interaktivität im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* verarbeiten, zeigen sich beim AIK signifikant mehr gestört als bei AFK und es bestätigen sich die Potenziale der AIK zur Überwindung der syntaktischen Übergeneralisierungsphase. Im Folgenden werden die prototypischen Strategien veranschaulicht, in denen sich die Präferenz für die Umwertung der Vorfeldstruktur in einen Adverbial- und Subjektsatz sowie diverse Restaurationen des *SVO-Defaults* zeigen. Die mit *dass* eingeleitete Struktur wird bevorzugt als rechtsverzweigende Struktur gelesen, aber oft wegen fehlender rückwärtsgerichteter Anbindungsmöglichkeiten ausgelassen.

Die erste blind syntaktische Übergeneralisierung bezieht sich auf die Transformation des vorangestellten Objektsatzes in einen Adverbialsatz. Die ursprünglich als Rechtsverzweigung gelesene Struktur der AIK wird beim HV2 als Linksverzweigung erkannt, aber syntaktisch übergeneralisierend in einen Adverbialsatz transformiert, hier in eine kausale Angabe, was außerdem eine syntaktischen Signalwort-Orientierung (Übergeneralisierung von *weil*) und die rezeptiven *Default*-Erwartung für die Realisierung der Adverbiale im Vorfeld zeigt, vgl.

Proband ML:

Notizen beim HV1: Jugendliche-Politik nicht zurecht kommen Polit. Sprache

Notizen beim HV2: Empörung / die Jugend versteht Politik nicht

Ausformulierung: „Dem Interview gemäß, gibt es seit 30 Jahren gibt es Sorge und Empörung, weil die Jugendliche sich nicht für Politik interessieren, bzw. die Sprache der Politik nicht verstehen. Eine Studie um dieses Thema hat ergeben, dass Jugendliche mit der Sprache der Politik nicht zu recht kommen.“

Die *dass*-Proposition wird nicht als Ergänzungssatz, sondern Kausalsatz gelesen (vgl. *weil die Jugendliche sich nicht für Politik interessieren*) und bei der Ausformulierung bevorzugt in eine rechtsverzweigende Struktur umfunktioniert, was auch die Folge der negativen *Primings* mit der zweiten Realisierung der AIK ist. Dies ist ein Reflex einer generellen Präferenz für linksverzweigende Adverbialsätze, während potenzielle Lesarten für einen Subjekt-/ Objektsatz inhibiert werden. In diesem Beleg kommt noch eine Übergeneralisierung im Mittelfeld zum Vorschein, denn die Propositionen aus dem rhematischen Feld, die die Funktion einer temporalen Angabe haben (*Angst/Empörung*), werden nach *SVO-Default* zu Akkusativergänzungen umgewertet (vgl. *es gibt Sorge und Empörung*), womit die propositionale Struktur des Matrixsatzes geändert wird und Inferenzen motiviert werden.

Dieser Beleg veranschaulicht die Dynamik eines *Left-Corner-Parsers*: Das Vorfeld zeigt sich als Feld, in dem die Gefahr einer blinden Umwertung der Objekte in Adverbiale besteht sowie im Mittelfeld die Gefahr einer falschen Restauration der fehlenden Objekte; die Intensität der semantischen Inferenzen steigt im Verlauf der syntaktischen Projektion und erreicht ihr Maximum im vermuteten rhematischen Feld, sodass auf der Vorlage der syntaktischen Defaults die elaborative Aktivität in projektions-abschließenden Phasen besonders ausgeprägt ist, während im Vorfeld blind syntaktisch verarbeitet wird. Diese LN tendieren zu blinden syntaktischen Übergeneralisierungen, basiert auf der projektiven Kraft der Signalwörter (Subjunktionen) und befolgen das Prinzip der *steigenden Rhematizität*.

Bei etwas stärkeren Probanden zeigt sich die Tendenz zur Transformation des vorangestellten Objektsatzes in einen Subjektsatz (vgl. *Die Jugend interessiere sich nicht für die Politik*“, *dies ist*). Als Folge der Restauration nach dem *SVO-Default* kommt es im Mittelfeld zur Nominalisierung bzw. zur Kompensation des fehlenden Objekts (*eine Beklagung*), was die Unflexibilität der LN für die Verletzung der *SVO-* und Erwartung der „steigenden Rhematizität“ belegt und eine blind syntaktische Übergeneralisierung nach *Default*, vgl.

Rezipient SS:

Notizen beim HV1: Jugend interessiert sich nicht für P Versteht nicht? Sprache?

Notizen beim HV2: olitik – Beklagung seit 30 Jahren Jugend

Ausformulierung: „Die Jugend interessiere sich nicht für die Politik“, dies ist eine Beklagung die schon seit 30 Jahren sich herumspricht. Doch ist dies eine wahre Aussage? – Das versuchen sie heute herauszufinden. Eine Studie von Prof. Fackelmann möchte herausfinden ob diese Aussage zutrifft oder ob die Jugend, die Politik-sprache nicht versteht.

Fortgeschrittene Probanden, die die Lesart einer linksverzweigenden Struktur erfolgreich aktivieren und die Topikalisierungsfunktion entsprechend erkennen, nutzen unterschiedliche Disambiguierungsquellen (*Verbsemantik, Wortstellung, Diskurs-Syntax-Schnittstelle*) und zeigen die Dynamik eines *Right-Corner-Parsers*. Dabei wird der vorangestellte Objektsatzes in einen Präpositionalergänzungssatz, einen nominal regierten Attributsatz transformiert sowie das AIK nominalisiert.

So zeigt der folgende rezeptive Beleg eine erfolgreiche Rezeption, bei der aber der Objektsatz bevorzugt in einen Subjektsatz (vgl. *es war bekannt, dass*) transformiert wird und die zweite Realisierung des AIK in eine Präpositionalergänzung (vgl. *Problem liegt darin, dass*), vgl.

Proband ZA:

Notizen beim HV1: Jugendliche nicht für Politi interessieren / nicht mehr verstehen, weil sie nicht mit der Sprache zurechtkommen

Notizen beim HV2: 30 Jahre schon

Ausformulierung: Die Radiosendung heißt sozusagen und sie verarbeitet sprachliche Erscheinungen, Besonderheiten der deutschen Sprache. Dieses Interview geht um die Beziehung zwischen der politischen Sprache und Jugendlichen. Vor 30 Jahren war es schon bekannt, dass sich die Jugendlichen für die Politik nicht mehr interessieren. Heutzutage wurde es herausgefunden, dass das Problem vielleicht darin liegt, dass sie Politik nicht mehr verstehen, weil sie mit der Sprache nicht zurechtkommen.

Die vorangestellte Einheit wird nach dem *SVO-Default* als Subjekt erkannt, während das zweite AIK als Präpositionalergänzung gelesen wird, was einer adverbialen Bestimmung – die im Vorfeld nach *Default* erwartbar ist – konzeptuell näher ist. Dabei sind die Auswirkungen der syntaktischen Disambiguierung auf die Tiefe der Rezeption in der Trägeräußerung erheblich, denn in der ersten Testsequenz wird der *Verb-Frame* (*beklagen*) gar nicht erkannt, sondern aus dem Nachfeld gefüllt (*es ist bekannt* wird aus der Proposition *es ist nichts Neues* abgeleitet), was die Verschiebung des Disambiguierungspunktes bis zur Klärung der *Syntax-Diskurs-Interfaces* zeigt; dadurch wird klar, dass die Revision nicht lokal und von der Verbsemantik des Matrixsatzes geleitet wird, sondern diskurspragmatisch und durch die Herstellung der Kohärenz im Nachfeld motiviert ist, bzw. im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* erfolgt. Die Herstellung der strukturell-syntaktischen Kohärenz hat bei diesen Probanden den Vorrang vor der semantischen Verarbeitung, sodass die semantischen Strategien suspendiert werden, bis die syntaktische und diskurspragmatische Funktion der ambigen Einheit erkannt wird und erst nachträglich erfolgt die semantische Füllung anhand des *Matchings* mit dem Nachfeld.

Bei voranschreitender Kompetenz zeigen sich immer weniger negative Auswirkungen auf die rezeptive Tiefe in der Trägeräußerung sowie eine andere Dynamik des *Right-Corner-Parsers*: So disambiguiert der Proband im folgenden Beleg zuerst das rhematische Feld der Trägeräußerung (Notiz: *30 Jahre*) und zumal die Erwartung der steigenden Rhematizität mit der lokalen Angabe enttäuscht wird, revidiert seine Entscheidung und notiert erst dann das AIK als progressiven Fokus (vgl. Notiz beim HV1). Diese Disambiguierungskosten führen zur semantischen Vereinfachung des Verbs – denn *beklagen* wird zu *diskutieren* umgewandelt, was zugleich ein Ausdruck der strukturellen Annäherung an die Prädikate aus dem Nachfeld ist. Die Disambiguierung der Struktur beeinträchtigt aber nicht die semantische Verarbeitung, wie beim vorherigen Probanden und führt nicht so sehr zu einer syntaktischen Verschiebung, was ein Ausdruck des interaktiven *Parsers* ist, vgl.

Proband EAB:

Notizen beim HV1: 30 jahren –Jugendliche interessieren nicht Politik

Notizen beim HV2: Nicht versteht – Thema für SzS

Ausformulierung: „Die Radiosendung „So zu sagen“ hat eine Interview mit Betina Fackelman, eine Professorin an der Design Academy Berlin, gemacht um das Thema „Sprache der Politik und Jugendliche“ zu besprechen. Dieses Thema ist schon seit 30 jahren diskutiert worden, und ein Team unter Leitung von Fackelman versucht zu verstehen, warum Jugendliche sich nicht für Politik interessieren und warum sie sie nicht verstehen.“

Beide AIK werden bei der Ausformulierung – nach *Default*-Präferenz für eine rechtsverzweigende Struktur – zu postponierten Ergänzungssätzen, und zugleich werden sie als indirekte kausale Fragesätze realisiert (vgl. *warum...*). Diese semantische Transformation ist einerseits durch ihre semantische Assimilierung als funktional verwandt erkannten Strukturen bedingt, aber genauso ein Reflex der bevorzugten Transformation des vorangestellten Ergänzungssatzes in einen Adverbialsatz sowie ein Beweis einer Signalwort-Orientierung in der Rezeption, denn die kausale Subjunktion wird als Kohärenzgrundlage übergeneralisiert. Andererseits kommt dabei die allgemeine Präferenz für die Intensivierung der kausalen Inferenzen bei syntaktisch ambigen Strukturen, die hier außerdem ein Ausdruck der makro-assimilativen Strategien zur Aufrechterhaltung der Konstanz semantischen Rolle auf der Diskursmakroebene sind.

Nur wenige fortgeschrittene Probanden nominalisieren die AIK, nach der erfolgreichen Disambiguierung ihrer Funktion für die thematische Progression. Dies ist aber immer noch ein Produkt der *Offline*-Aktivitäten, vgl.

Proband NK:

Notizen beim HV1: Bemerkungen zur deutschen Sprache / Jugend versteht Politiker nicht mehr

Notizen beim HV2: Sprache der Politiker

Ausformulierung: „Im diesen Interview wird das Thema „Jugend sich nicht für Politik interessiert“ namentlich „Jugend versteht der Politik nicht“ behandelt, was etwas neues ist, weil Erkenntnis von Uninteresse an Politik schon 30 Jahren bekannt ist. Darüber hat Wissenschaftlerin Regina Fackelmann gesprochen (im Interview).“

Proband JW:

Notizen beim HV1: 30 Jahre Angst vor Nicht mehr versteht

Notizen beim HV2: -----

Ausformulierung: „Die Jugendliche haben die Problem mit dem Verständnis der Politiker. Im Studio antenne Bayern 2 bewirten Betine Fettelmann aus Hauptstadtstudie. Die Vorscher möchten wissen, warum die junge Menschen die Sprache der Politik nicht so gut verstehen. Die Vorscher haben eine Untersuchung gemacht.“

In beiden Fällen kommen die nominalisierten Propositionen (vgl. *Erkenntnis/Verständnis*) erst im *Offline*-Modus vor, nachdem die NP im Diskursverlauf bereits *geprimed* wurde und diese konzeptuell nicht mehr als Deverbativa zu erkennen sind. Es zeigt sich dabei eine Präferenz für die Nominalisierung von Topiks, die auf der Diskursmakroebene den Status einer Ursache haben.

Fortgeschrittene Probanden zeigen einen interaktiven *Parser*, der verschiedene Verarbeitungsstrategien amalgamiert, sowohl semantische, diskurspragmatische als auch syntaktische Inferenzen gleichzeitig intensiviert sowie lokale und globale Kohärenzmechanismen kombiniert. So wird im folgenden Beleg an der ambigen Stelle ein nominaler Regens inferiert und das AIK in einen Attributsatz als *Low-Attachment* transformiert, vgl.

Proband AD:

Notizen beim HV1: Jugendliche – Politik verstehen Sprache

Notizen beim HV2: Nicht interessiert 30 Jahre Nicht Neues Nicht zurechtkommt

Ausformulierung: „Im Radioprogramm „Sozusagen – Bemerkungen zur deutschen Sprache“ wird über das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Politik in Bezug der Sprache der Politiker gesprochen. Das Radioprogramm wird von Thomas Meier geleitet. In der Einleitung behauptet er, Jugendliche seien in den letzten 30 Jahren in der Politik nicht so viel interessiert gewesen. Nichts Neues, aber interessant ist, dass der Grund dafür ist, Jugendliche können die Politik nicht verstehen, weil sie mit der Sprache der Politiker nicht zurechtkommen.“

Der Proband inferiert – anhand der strukturellen Semantik des Signalwortes *weil* – die NP *Grund* und konzipiert das AIK als nominal regierte Ergänzung (*Grund dafür ist, ...*). Anstelle der Verschiebung der syntaktischen Entscheidung und der Aktivierung der Lesart einer linksverzweigenden Struktur wird an der ambigen Stelle die syntaktisch basierte Inferenzaktivität anhand des syntaktischen Signalwortes intensiviert, ein nominaler Regens konstruiert und die problematische Struktur nach dem rezeptiven *Default* als rechtsverzweigende Struktur integriert. Die Inferenz des nominalen Regens aus der Subjunktion und die Präferenz für ein *Low-Attachments* lassen sich als Strategie der fortgeschrittenen Probanden verstehen, um die *Default*-Erwartung der rechtsverzweigenden Struktur ohne Verschiebung der syntaktischen Entscheidung zu realisieren und die ambige Struktur ins GWM ohne Verzögerung zu integrieren, womit sich hohe Hybridisierung und Interaktivität in der Verarbeitung und analytische Untrennbarkeit der Verarbeitungsstrategien zeigen.

In dem zweiten AIK wird die komplexe und ambige Struktur, bestehend aus dem (*dass*-)Objektsatz und dem mit besonderem Nachdruck geäußerten Kausalsatz, stark rationalisiert: nur 20 % der Probanden rezipieren die kausale Proposition, während die erste Proposition als Folge der *Priming*-Effekte von 80 % der Probanden erfolgreich erkannt wird (davon von 50 % beim HV1). Es lassen sich dabei – auf der Progressionsachse von den schwächeren zu stärkeren Probanden – folgende Verarbeitungspräferenzen beobachten:

- (a) Verselbstständigung des AIK und Aktivierung des Musters einfacher Parataxe *HS+HS*
- (b) Verselbstständigung des AIK und Rezeption nach dem Muster *HS+NS*
- (c) Spaltung der AIK-Einheit, sodass nur die Relation des Kausalsatzes zum Matrixsatz erkannt wird; aktiviert wird das Muster *Adverbialsatz + Matrixsatz*
- (d) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des Kausalsatzes assimiliert und parataktisch relationiert: (*Adverbialsatz 1 und Adverbialsatz 2*) + *Matrixsatz*
- (e) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des Objektsatzes assimiliert und parataktisch relationiert: (*Objektsatz 1 und Objektsatz 2*) + *Matrixsatz*
- (f) Objektsatz wird entsprechend integriert, aber die Subordination zweiten Grades wird nominalisiert: *Objektsatz (+Nominalisierung der Kausalphrase)* + *Matrixsatz*
- (g) Aktivierung des rezeptiven Musters für Parenthesen.

Diese Verarbeitungspräferenzen werden im Folgenden veranschaulicht und kommentiert.

(A) *Verselbstständigung des AIK und Aktivierung des Musters einfacher Parataxe HS+HS*

Die ganze Vorvorfeldstruktur wird verselbstständigt, nach dem einfachen Muster *HS+HS* werden die Propositionen assimiliert und bevorzugt nach dem Ikonizitätsprinzip relationiert:

Proband KR:

Notizen beim HV1: 30 Jahren – Jugend die P. nicht versteht / Mit der Sprache nicht zurecht /
J. nicht für Politik sich interessiert

Notizen beim HV2: Nicht mehr verstehen

Ausformulierung: Es geht um das Thema „Unverständlichkeit der Jugendlichen für Politik“.
Heutzutage interessieren sich weniger junge Leute für Politik.

Sie sind mit der Sprache nicht zu Recht und nicht mehr die Politik verstehen.

Befolgt werden verarbeitungsökonomische und semantische Prinzipien: Assimiliert wird nach dem ikonischen Prinzip (*Ursache-Folge*) und dem Prinzip der Konstanz der Argumentstruktur, wobei die syntaktischen Indikatoren (Wortstellung und Subjunktion) missachtet werden. Zur Sicherung der Konstanz der semantischen Rollen und Assimilierung der benachbarten Strukturen werden strukturelle Vereinfachungen vorgenommen.

(B) *Verselbstständigung des AIK und Restauration des Musters HS+NS*

Das AIK wird verselbstständigt und die interne Subordinierungsrelation beibehalten, bzw. die Herstellung der lokalen syntaktischen Relation erweist sich als wertiger als die Relation zum Matrixsatz, was hier durch eine starke syntaktische Signalwort-Orientierung und die durch den kausalen Subjunktoren bedingte Übergeneralisierung erklärbar ist. Es kommt allerdings dabei zur Änderung der Reihenfolge der Propositionen: Die sekundäre Proposition, die als Ursache indiziert wird, wird zum einfachen, vorangestellten Hauptsatz umgewertet, während die erste Proposition als kausaler Angabesatz postponiert wird, vgl.

Proband RV:

Notizen beim HV1: Jugendliche sich nicht für Politik interessieren
Jugendliche nicht verstehen, mit Sprache nicht zurechtkommt

Notizen beim HV2: Seit 30 Jahren

Ausformulierung: Jugendlichen kommen nicht zurecht mit der Sprache, die Politikern
verwenden, weil sie die Sprache einfach nicht verstehen. Seit 30 Jahren
werden Interesse an Politik von Jugendlichen immer weniger. Warum? Das
beantwortet Bettina Fackelmann – eine Prof, die in Berlin an der Uni tätig ist.“

Bei der Aktivierung des syntaktischen *Default*-Musters zeigt sich einerseits eine syntaktische Signalwort-Orientierung (*weil als Cue*) und dadurch motivierte Übergeneralisierung,

andererseits die Prädominanz semantischer Prinzipien (nach dem Prinzip der Ikonizität wird die kausale Relation als erste realisiert), aber auch pragmatischer, denn die eingeschätzt pragmatisch markiertere Proposition wird postponed realisiert. Dieser Beleg verschaulicht gut die Interaktivität und Komplexität der syntaktischen und Disambiguierungsprozesse bzgl. des progressiven Wertes des AIK sowie die Amalgamierung der semantischen und pragmatischen prozessualen Primitiven mit der syntaktischen Signalwort-Orientierung.

(C) Spaltung der AIK-Einheit und die Restauration des Musters Adverbialsatz+ Matrixsatz

Die linksversetzte Struktur wird an der internen Grenze gespalten und nur der dem Matrixsatz nähere Adverbialsatz wird als das Vorfeld erkannt, während die erste (*dass*)-Proposition als ambig ausgelassen oder als rechtsverzweigende Struktur rückwärts angebunden wird. Bei einigen Probanden wird die *dass*-Proposition im Sinne einer parataktischen Assimilierung zum kausalen Adverbialsatz umgewertet, vgl.

Proband KV:

Notizen beim HV1: Jugend versteht nicht Politiker, weil sie die Sprache nicht versteht

Notizen beim HV2: und Jugend kommt nicht zurecht mit der Sprache

Ausformulierung: „Jugendliche interessieren sich nicht für Politik. Das weiß man schon seit 30 Jahren. Es bisschen neu ist aber die Information, dass die Jugendliche nicht mit Sprache der Politiker zurecht kommen. Dies hat eine Gruppe von Wissenschaftlern unter der Leitung von Frau Dr. Fackelmann aus der Design-Akademie geforscht.“

Die Proposition aus dem vorangestellten *dass*-Satz wird beim HV1 als kausal relationiert gelesen (vgl. *weil sie die Sprache nicht versteht*) und beim HV2 mit der eigentlichen kausalen Proposition parataktisch relationiert (vgl. *Jugend kommt nicht zurecht mit der Sprache*). Bei der Ausformulierung wird diese syntaktische Entscheidung als Folge makroassimilativer Prozesse erfolgreich revidiert.

Beobachtet sind bei fortgeschrittenen LN außerdem strukturelle Amalgame, die auf eine Konkurrenz der pragmatischen, semantischen und syntaktischen Prinzipien hindeuten: Beim Probanden TA wird nach erkannter semantischer Verwandtschaft die kausale Proposition ausgelassen, während die erste Proposition in einen kausalen Satz transformiert wird. Bei der Konkurrenz zweier Lesarten wird diese Vorvorfeld-Proposition einerseits lokal semantisch assimiliert und andererseits als vorangestellter Ergänzungssatz funktionalisiert, weswegen der Probanden in der Interaktion mehrerer Verarbeitungsprinzipien zwei Subjunkturen parallel und als ein rezeptives Amalgam verwendet, vgl. *ob warum*

Proband TA:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Die Jugend die Politik nicht mehr versteht Sache mit der Sprache –
konstruktive Kommunikation

Ausformulierung: „In dem Radiointerview geht es um den Thema `Sprache der Politik und Jugendliche`. Es ist vor 30 Jahren klar, dass die Jugendliche sich immer weniger für die Politik interessieren. Ob warum die Jugend die Politik nicht mehr versteht, wurde eine Untersuchung durchgeführt. Es wurde die Leiterin, eine Sprachwissenschaftlerin, über ihre Studie gefragt.“

Die Konstruktion *ob warum* ist ein rezeptives Amalgam und als Reflex des Konfliktes der erkannten syntaktischen Funktion des linksverzweigenden Ergänzungssatzes (*ob*) und seiner diskursprogressiven und pragmatischen Funktion sowie der semantischen Prinzipien (auf der Vorlage des Kausalsatzes, *warum*-Komponente) zu betrachten und veranschaulicht am besten die Konkurrenz und (analytische) Probleme der Interaktion syntaktischer, pragmatischer und semantischer Verarbeitungsstrategien. Die Ausformulierung deutet auf die Probleme und fehlende Disambiguierungsstrategien für die Multifunktionalität von *dass* hin und bestätigt eine starke Signalwort-Orientierung nach der Subjunktionen mit höherem *Cue*-Zuverlässigkeitsindex (*weil* ist zuverlässiger als *dass*) sowie eine rezeptive Rationalisierung nach dem Lokalitätsprinzip, denn jene Struktur wird als Assimilierungsgrundlage ausgewählt, die dem Matrixsatz bzw. der Disambiguierungsquelle näher ist.

(D) Strukturelle Assimilierung innerhalb des AIK nach dem Muster des Objektsatzes, bzw. der erst realisierten Struktur: (Objektsatz 1 und Objektsatz 2) + Matrixsatz

Zuerst wird die Relation des Objektsatzes zum Matrixsatz disambiguiert und anschließend die sekundär regierte kausale Proposition mit dem übergeordneten Objektsatz assimiliert, womit die strukturelle Hierarchie nivelliert wird, aber im Gegensatz zur vorgerigen Gruppe der LN eine anspruchsvollere Relationierung mit dem vorangestellten Objektsatz in Distanzposition erfolgreich gemeistert wird; der Konnektor *und* wird dabei in seiner additiven Semantik übergeneralisiert und motiviert eine Umwertung der Subordination zweiten Grades in einfache Parataxe, womit die im *Offline*-Modus gezeigten Probleme mit der Disambiguierung der pragmatischen Konnektive und die Tendenz der Reduzierung der strukturellen Hierarchie durch eine Nebenordnung bestätigt werden. Der rezeptive Fortschritt liegt in der Befolgung von syntaktischen Wortstellungsprinzipien als *Cue*, der rezeptiven Flexibilität für OVS-Strukturen und der Reduzierung der Signalwort-Orientierung und der Nutzung der Anker mit dem höheren *Cue*-Zuverlässigkeitsindex, vgl.

Proband JS:

Notizen beim HV1: Jungen – Politik – nicht Int. - Nicht versteht nicht zurechtkommen

Notizen beim HV2: Seit 30 Jahren

Ausformulierung: „Seit 30 Jahren weiß man, dass die Jungen kein Interesse an der Politik haben
aber jetzt ist es auch klar, dass sie die Politiksprache nicht verstehen und
damit nicht zurechtkommen.“

Bei der Ausformulierung werden die erfolgreich erkannten linksverzweigenden Propositionen zu rechtsverzweigenden Subjektsätzen umfunktionalisiert, was die OVS-Muster als noch nicht vollständig internalisiert zeigt. Bei der AIK-internen Assimilierung zeigen manche fortgeschrittene Probanden strukturelle Rationalisierungen sowie Kompetenz zur Aktivierung bei *weil* und *und* der Lesart eines pragmatischen Konnektivs. Erkannt wird die pragmatische Funktion der als kausal indizierten Proposition, weswegen diese nicht auf der propositionalen Ebene als Ursache und als subordiniert gelesen wird, sondern als fokalisiert, progressiv und pragmatisch übergeordneter bevorzugt. Die fortgeschrittenen LN zeichnen sich durch eine Beachtung der diskurspragmatischen Qualitäten und Resistenz gegenüber der Signalwort-Orientierung bei der syntaktischen Disambiguierung, vgl.

Proband LK:

Notizen beim HV1: Jugend Interesse für Politik / Seit 30 Jahren / Und auch nicht versteht

Notizen beim HV2: Bemerkungen zur dt. Sprache / Nicht mit Sprache zurechtkommt

Ausformulierung: (...) Und jetzt versuche ich die wichtigste Ergebnisse von dieser Studie zusammen zu fassen. Seit 30 Jahren haben Jugendlichen keine Interesse für Politik mehr. Aber in der letzten Zeit wurde es gezeigt, dass sie nicht einmal mit der Sprache, die in Politik verwendet wird, zu Recht kommen. Deshalb war diese Studie durchgeführt, damit man entdeckt und feststellt, welche Gründe zum Nichtverstehen führen.

(E) Strukturelle Rationalisierung und Nominalisierung

Fortgeschrittene Probanden erkennen die Subordinierungsrelation innerhalb des komplexen AIK, aber rationalisieren *online* von den diskurspragmatischen Prinzipien geleitet, sodass die sekundär subordinierte Einheit, als progressiver eingeschätzt, nominalisiert wird, vgl.

Rezipient SB:

Notizen beim HV1: J. verstehen Politik nicht

Konstruktive Kommunikation

Notizen beim HV2: Seit 30 Jahren Nichts Neues Nicht mehr versteht wegen Sprache

Ausformulierung: „(...) Es wurde festgestellt, dass die Jugendlichen immer weniger die Politik und die politischen Prozessen verstehen, und zwar wegen der Sprache, die in der Politik verwendet wird.“

Der Proband gibt der kausal eingeleiteten Proposition den Status eines pointierenden Nachtrags (vgl. *wegen Sprache*), der dann zur syntaktischen Anpassung in die übergeordnete Struktur und Rationalisierung – aber auch aus diskurspragmatischen Gründen – nominalisiert wird. Da dies erst beim HV2 erfolgt, zeigt sich ein interaktiver *Parser*, der bei der lokalen syntaktischen Disambiguierung jene Lesarten bevorzugt, die auf der Diskursmarkoebene kohärenter sind bzw. positive *Primings* nutzt.

(F) Aktivierung des rezeptiven Musters für Parenthesen

Selten wird bei der sekundären Subordination die Lesart einer parenthetischen Nische aktiviert, motiviert durch die Diskursgeschichte der Parenthese, vgl.

Proband MH:

Notizen beim HV1: Sprache d. Politik und Jugendliche Th. Mayerhofer

Nicht für Politik interessiert Nicht mehr verstehen Sprache zurechtkommen

Notizen beim HV2: Seit 30 Jahren / Nachrüstung

Ausformulierung: „(...) Meierhöfer beginnt das Interview mit einer allgemeinen Aussage und zwar, dass die Jugendlichen schon seit 30 Jahren nicht für Politik

interessieren würden. Das Thema ist jedoch wichtiger denn je, weil die

Jugendlichen - nicht nur uninteressiert sind sondern -die Politik nicht einmal

verstehen. Meierhöfer nach kommen die Jugendlichen mit der Sprache nicht

zurecht.“

Wie der Beleg zeigt (vgl. *Meierhöfer nach kommen die Jugendlichen mit der Sprache nicht zurecht*) wird die kausale Proposition funktional verselbstständigt und mit dem expliziten Bezug zum aktuellen Sprecher realisiert und als zusätzliche Erklärung und subjektive Evaluation des Moderators außerhalb der neutralen assertiven Einbettung funktionalisiert, was auf die parenthetische Lesart hindeutet. Der Proband zeigt sich unabhängig von der *Default*-Semantik der Subjunktion auf der propositionalen Ebene, offener für ihre pragmatischen Füllungen und liest *weil* als pragmatischen Konnektiv.

Diese pragmatische Übergeneralisierung ist darüber hinaus die Folge der Missinterpretation der *tiefen prosodischen Semantik*, wichtig für die Einschätzung der Illokution, des Diskursstatus und der Herstellung des Bezugs zur Diskursstimme, die im didaktischen Kontext mehr Beachtung verdienen. Die Aktivierung der parenthetischen Lesart ist hier aber auch eine durch die diskurspragmatische Makrokohärenz geleitete Entscheidung: Im Diskursverlauf agiert der Moderator kontinuierlich in einem ambigen illokutiven Raum, was den Probanden im Sinne makroassimilativer Mechanismen zu einer pragmatischen Übergeneralisierung motivieren. Es zeigt sich somit eine Makroassimilation auf der pragmatisch-illokutiven Diskursbene und ihre Auswirkung für die lokale syntaktische Entscheidung, bedingt durch die

Erwartung bezüglich der Sprechhandlungsmodalitäten des Sprechers, bzw. gemessen nach seinem illokutiven Verhalten im Diskursverlauf. Fortgeschrittene Probanden handeln im Sinne eines interaktiven *Parsers* und nutzen intensiver die diskurspragmatischen Qualitäten und die Diskursgeschichte, außerhalb der rein propositionalen Ebene.

An dieser Stelle wäre abschließend eine kurze Bemerkung zum Umgang mit *Priming*-Effekten zu machen, da zwischen fortgeschrittenen und schwachen LN ein signifikanter Unterschied vorliegt: Stärkere LN erkennen die strukturellen *Primings* erfolgreich – sodass trotz der Komplexität die Rezeption der AIK in der zweiten Testsequenz erfolgreicher ist. Schwächere LN assimilieren die Strukturen semantisch, ohne dass unterschiedliche diskurspragmatische Qualitäten erkannt werden, vgl. den Beleg, in dem die Propositionen zweier Testsequenzen assimiliert werden, ohne dass ihre unterschiedlichen Funktionen, ihre Diskursprogressivität und Fokalisiertheit erkannt werden

Proband KU:

Notizen beim HV1: Thomas Mayerhofer/ Fackelmann Professorin

Jugend den Politik nicht verstehen

Notizen beim HV2:

Jugendliche nicht für Politik interessieren

Ausformulierung: „Ich habe einen Hörtext im Radio gehört. Es war im Radio Bayern 2 mit Herrn Thomas Maierhöffer. Das Thema war, dass sich die Jugendliche nicht für Politik interessieren und den Politik nicht verstehen. Es war ein Team bei Frau Professorin Bettina Fackelmann erstellt.“

Fortgeschrittene Probanden nutzen die positiven strukturellen *Primings*, inhibieren aber einfache semantische und pragmatische Assimilierungen paralleler Strukturen und zeigen eine rezeptive Flexibilität für die Dynamik der pragmatischen Anreicherung gleicher syntaktischer Muster im Diskursverlauf, bzw. sie tendieren weniger zur „Konservierung“ der Struktur nach dem Prinzip der Ersterwähnung und Übergeneralisierung nach *Default*.

(2) Auswirkungen der Disambiguierung im Vorvorfeld auf die Rezeption der Trägeräußerung

Die Rezeption der Trägeräußerung wird infolge hoher Disambiguierungskosten nach dem AIK flacher oder ist mit falschen syntaktischen Übergeneralisierungen belastet. Dabei werden auf der aufsteigenden Progressionsachse folgende rezeptive Präferenzen beobachtet: (1) Unterlassung des Matrixsatzes, (2) proaktive Assimilierung des Matrixsatzes auf der Vorlage des AIK, (3) die rückwärtsgerichtete Assimilierung anhand der Struktur der darauffolgenden Äußerung, (4) semantische Transformation des Matrixsatzes, oder (5) seine Nominalisierung sowie (6) strukturell basierte Inferenzen.

Viele Belege haben bereits gezeigt, wie der Matrixsatz nach dem Prinzip der Konstanz des *Agens* proaktiv und als parataktische Struktur assimiliert wird. Beim Probanden SO bewirkt das, wie bereits erklärt, eine blinde Passivtransformation. Bei einigen Probanden (ML) wurde eine blind syntaktische Transformation des Matrixsatzes nach dem SVO-Muster festgestellt, weswegen die Angaben im rhematischen Feld der Trägeräußerung falsch als Objekte gelesen und semantisch aufgewertet werden. Bei wenigen LN erfolgt die Anpassung des Matrixsatzes rückwärtsgerichtet, im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* (vgl. die Belege bei Probanden ZA und EAB). Bei wenigen LN kommt es nach dem SVO-Default im Matrixsatz zur Nominalisierung des Prädikats (vgl. Probanden SS).

Bei den meisten LN werden im Matrixsatz eine semantische Verblässung des Verbs und Rationalisierung der Argumentstruktur sowie pragmatische Runterstufung beobachtet: Ausgewählt werden *Dummy*-Verben mit einwertiger und seltener mit zweiwertiger Struktur. In der zweiten Realisierung des AIK ist das semantische Verblässen überraschenderweise weniger ausgeprägt und trotz der Distanzposition und Komplexität des AIK die Rezeption des Verbs erfolgreicher, was sich mit den positiven *Priming*-Effekten erklären lässt. In der ersten Realisierung des AIK dagegen, wo das Verb nahe beim AIK steht, aber das Subjekt neu, unterspezifiziert und ambig ist (*wir*) und das Verb-*Frame* semantisch reicher, illokutiv „inkohärent“ und als pragmatisch markiert anschließt (*beklagen*), wird das Verb des Matrixsatzes dagegen viel stärker rationalisiert oder transformiert: Bei fortgeschrittenen LN wird das Verb erst aus dem Nachfeld (Proposition *nichts Neues*, denn es wird ausschließlich durch das Verb *wissen* ersetzt (vgl. die Probanden JS, KV, SN)) oder aber aus dem erkannten Illokutionstyp (*behaupten* beim Probanden AD) restauriert:

Proband JS: Seit 30 Jahren **weiß man**, dass die Jungen kein Interesse an der Politik haben (...)

Proband KV: Jugendliche interessieren sich nicht für Politik. **Das weiß man** schon seit 30 Jahren.

Proband SN: Das Gespräch wurde damit eingeleitet, **dass man seit 30 Jahren weiß**, dass Jugend nicht für Politik interessiert;

Proband AD: In der Einleitung **behauptet** er, Jugendliche seien in den letzten 30 Jahren in der Politik nicht so viel interessiert gewesen.

Fortgeschrittene LN zeigen eine Unabhängigkeit von der Verbsemantik und füllen das Verb erst nachträglich semantisch, nachdem die strukturelle Disambiguierung abgeschlossen worden ist, wobei die Nachfeldstrukturen oder die illokutive Qualität der Äußerung als Inferenzquelle dienen. Die Verarbeitung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* sowie die Nutzung von diskurspragmatischen Quellen (Illokution) zeigen sich als Indikatoren für die

Erwerbsprogression – im Vergleich zu schwachen Probanden, die ausschließlich proaktiv assimilieren oder zuerst die Semantik des Verbs und erst dann strukturell disambiguieren, weswegen sich die Distanzposition des Verbs und die Anforderungen der referenziellen Kohärenz als Distraktoren erweisen. Probleme ergeben sich in der Relationierung der *Agentien* im AIK und der Trägeräußerung sowie mit der Agentivierung der Evaluation, sodass dies meist ausgelassen oder falsch dem aktuellen Sprecher zugeschrieben wird.

Das Verb im Matrixsatz wird außerdem inferenzbasiert durch eine Nominalphrase ersetzt und das AIK als sein rechtsverzweigender Attributsatz integriert. Dabei wird die Nominalphrase aus der strukturellen Semantik des Signalwortes (*weil* → Grund, vgl. Probanden AD) oder aus dem Illokutionstyp (*Information/Aussage*, vgl. Probanden MH und KV) inferiert, vgl.:

Proband AD: Nichts Neues, aber interessant ist, dass der Grund dafür ist, Jugendliche können die Politik nicht verstehen, weil sie mit der Sprache der Politiker nicht zurechtkommen.

Proband KV: Ein bisschen neu ist aber die Information, dass die Jugendliche nicht mit Sprache der Politiker zurecht kommen.

Proband MH: Meierhöfer beginnt das Interview mit einer allgemeinen Aussage und zwar, dass die Jugendlichen schon seit 30 Jahren nicht für Politik interessieren würden.

Die LN erkennen die Funktion des AIK, aber wegen des rezeptiven Drucks der *Online-Verarbeitung* inferieren stattdessen Nomina, die als *Dummys* fungieren und syntaktische *Defaults* realisieren lassen, anstatt den syntaktischen Disambiguierungspunkt zu verschieben und das Verb des Matrixsatzes als Kohärenzquelle zu nutzen. Eine einfache semantische Inferenz-basierte Reparatur dieser Art erweist sich als weniger aufwendig als eine strukturelle Reparatur im Sinne der Linksverzweigung und eine Verb-regierte Reparatur. Die Kompetenz zum Aufbau sekundärer Subordinationen zeigt sich allerdings als signifikanter Vorsprung dieser Probanden, ebenso wie die Inferenz aus der strukturellen Semantik der syntaktisch projektiven Elements oder aus dem Illokutionstyp.

Außerdem zeigt sich bei der Ausformulierung (vgl. AD und KV) eine Kompetenz zur Voranstellung der Prädikative ins Vorfeld, die hier auch als Vorstufe für die Internalisierung der OVS-Struktur betrachtet werden kann: Bevor hoch progressive Objekte im Vorfeld didaktisiert werden, sollte die rezeptive Offenheit für die Voranstellung der einfachen adjektivalen und dann nominalen Prädikative gefördert werden. Gleichzeitig zeigt sich hier die Diskrepanz der rezeptiven und produktiven Verarbeitungssysteme, die in der Diagnostik mehr zu berücksichtigen wäre.

Dass diese höchst fortgeschrittenen Probanden überraschenderweise ihre semantischen Strategien intensivieren und nach syntaktischen *Defaults* blind rechtsverzweigend rezipieren, während in anderen Konstellationen diese Strukturen problemlos rezipiert werden, lässt sich als Folge der Mechanismen zur Kontrolle der Interaktivität des *Parsers* verstehen: In den kritischen und Diskursschlüsselpositionen werden die lokalen Kohärenzmechanismen und die Orientierung nach syntaktischen Strategien suspendiert und die Mechanismen auf der Makroebene und semantische Strategien intensiviert, bzw. die Interaktivität des *Parsers* variiert im Diskursverlauf, abhängig von der eingeschätzten Diskursrelevanz und Progressionserwartung.

(3) Die Ambiguität dass – das und Probleme mit der referenziellen Kohärenz im Anschluss an das AIK

Belegt werden konstante Schwierigkeiten mit der Auflösung der Komplexanapher *das* im Matrixsatz: Aufgelöst wird *das* nicht als Komplex-, sondern als einfache direkte Anapher mit dem Bezug zum engen, nächsten Anker im rhematischen Feld des AIK (*Politik*), sodass es zur topikalsten Verengung, zum Aufbau einer falschen Progressionserwartung und infolgedessen zu falschen Inferenzen im Nachfeld kommt (vgl. den Beleg des Probanden SO). Die Fähigkeit zur Aktivierung der Lesart einer Komplexanapher und die rezeptive Flexibilität bei Distraktoren und Anker-Distanz (vgl. Belege bei EAB und AD) sind Indikatoren für eine fortgeschrittene rezeptive Kompetenz sowie die rezeptive Flexibilität in der Revision einer ursprünglich anaphorischen oder kataphorischen Lesart. Im Folgenden wird außerdem gezeigt, dass nach dem AIK zäsuriert wird und *das* kataphorisch gelesen wird, bzw. die Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung bewirkt sowie dass *das* mit der Subjunktion *dass* verwechselt wird, bzw. formbasierte Analogien nicht kontrolliert werden.

Anstelle einer rückwärtsgerichteten Kohärenzherstellung wird mit der Anapher *das* der rezeptive Zyklus gespalten und es werden verstärkt die Elemente im rhematischen Feld der Trägeräußerung als progressionstragende Anker fokussiert und eine vorwärtsgerichtete Kohärenzerwartung aufgebaut, vgl. das rezeptive Profil:

Proband JW:

Notizen beim HV1: 30 Jahre Angst vor Nicht mehr versteht

Notizen beim HV2: -----

Ausformulierung: „Die Jugendliche haben die Problem mit dem Verständnis der Politiker. Im Studio antenne Bayern 2 bewirten Betine Fettelman aus Hauptstadtstudie. Die Vorscher möchten wissen, warum die junge Menschen die Sprache der Politik nicht so gut verstehen. Die Vorscher haben eine Untersuchung gemacht.“

Bei *das* wird die kataphorische Lesart aktiviert und die rezeptive Aktivität im rhematischen *Default*-Bereich intensiviert (vgl. *Angst vor*); keine der Propositionen aus dem AIK wird als potenzieller Anker erkannt und dies wird erst durch markoassimilative Strategien gelöst. Der Proband zäsuriert an der ambigen Stelle und ändert die Kohärenzherstellungsrichtung durch die Aktivierung der kataphorischen Lesart, verfügt aber nicht über Disambiguierungs- und Strategien zur Revision der Kohärenzherstellungsrichtung. Ein ähnliches Verhalten ist beim folgenden Probanden erkannt: An der Grenze des AIK mit der Trägeräußerung wird zäsuriert, das AIK rückwärtsgerichtet kohäriert und *das* kataphorisch gelesen, proaktiv kohäriert und mit der im rhematischen Feld realisierten Proposition (*Angst*) aufgelöst, vgl. *Das ist nicht neu, dass Jugendliche seit 30 Jahren Angst vor Eizichkeit haben*.

Proband AK:	
Notizen beim HV1:	Angst vor Eizlich / J.P. nicht mehr versteht Sprache
Notizen beim HV2:	Seit 30 Jahren nichts Neues Mit... nicht zurechtkommt
	Wohl Thema zu dieser
Ausformulierung:	„Die Radiosendung „So zu sagen, Bemerkung zur deutschen Sprache“, die jeden Freitag erscheint, präsentiert diesen Freitag das Thema „Jugend und Politik“, anders gesagt, ob die Jugendliche jetzt politische Sprache verstehen oder nicht. Das ist nicht neu, dass Jugendliche seit 30 Jahren Angst vor Eizichkeit haben.“ Die Gastprofessorin Betina Vackelmann erzählt über die Ergebnisse, die sie während der Umfragen bekommen hat.“

Um diese bevorzugte Lesart und proaktive Kohärenzherstellungsrichtung zu sichern, kommt es zur Intensivierung von Inferenzen, basiert auf den Elementen aus dem rhematischen Feld, während die Wachsamkeit des syntaktischen Monitors nachlässt und die NP und VP *Aids wich* falsch gelesen wird als *Angst vor Eizlich(keit)*. Die strukturelle Kohärenz zwischen dem AIK und der Trägeräußerung wird unterbrochen, aber assimiliert wird nach dem Prinzip der Konstanz des Agens aus dem AIK (*Jugendliche*), sodass dieser Agens falsch auf den Matrixsatz übertragen wird.

Die im *Offline*-Modus gezeigte Gefahr der formbasiert analogisierenden Verwechslung der Anapher *das* mit der Subjunktion *dass* bestätigt sich hier noch frequenter, sodass der Matrixsatz – infolge der falschen Lesart für *das* – in einen rechtsverzweigenden Ergänzungssatz umgewandelt und mit dem AIK (*dass*) funktional assimiliert wird, vgl.

Proband FR:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Jugendliche

-interessieren sich nicht

-beklagen sich über die Politiker

-aber jetzt sie verstehen sie nicht

Ausformulierung: „Die Hauptsache dieses Gesprächs stellt darum, dass bis jetzt die Jugendlichen sich über die Politiker beklagen haben und sich nicht interessiert haben, aber zur Zeit sie sie auch nicht verstehen. Die Dame hat die Jugendlichen gefragt, ob sie die Politiker verstehen, was sie an ihr stören und was sie über sie meinen.“

Sowohl das AIK als auch die Trägeräußerung werden – die projektive Kraft der syntaktisch übergeneralisierten Subjunktion *dass* befolgend – als rechtsverzweigende Strukturen gelesen und parataktisch assimiliert. Die formbasierte Analogie bewirkt, dass die Komplexanapher *das* mit dem Subjunktor *dass* verwechselt wird. Auch wenn dies eine falsche Lesart ist, lässt sich sagen, dass die Bevorzugung jener Lesart bei einer homophonen Realisierung, die eine syntaktisch wichtige projektive Kraft hat, und die Inhibierung jener, die die semantische Kohärenz sichert, eine intensivere Befolgung der syntaktischen *Cues* und Versuche der Stärkung der *Cue*-Konflikt-Validität der syntaktischen *Cues* auf diesem Lernniveau bestätigen. Anstelle der Intensivierung semantischer Strategien zur anaphorischen Auflösung wird eine syntaktische Revision und Assimilation bevorzugt, wobei als Kohäsionsgrundlage das Prinzip der Agenskonstanz und Konstanz der Argumentstruktur, bzw. die strukturelle Kohärenz gilt.

In diesem rezeptiven Beleg zeigt sich außerdem die strukturelle Restauration der Partikel *aber*: Die Partikel wird als adversativer Konnektor gelesen, bzw. syntaktisch aufgewertet, anstelle pragmatisch restauriert zu werden; der Proband bevorzugt eindeutig die Nutzung der projektiven Kraft der Konnektoren und zeigt eine eindeutige Präferenz für jene Lesart bei homophonen Realisierungen, die syntaktisch funktionaler ist, bzw. hat eine syntaktische Signalwortorientierung übergeneralisiert.

Im Gegensatz dazu transformieren leistungsschwächere LN den mit der Subjunktion *dass* eingeleiteten Ergänzungssatz konstant in einen Hauptsatz und tendieren dazu, die Subjunktion *dass* als Pronomen *das* zu lesen, bzw. sie wählen die syntaktisch einfachere Lesart, die die Herstellung der referenziellen Kohärenz sichert und referenziell-semantisch funktional ist, vgl.

Proband KR:

Notizen beim HV1: 30 Jahren – Jugend die P. nicht versteht / Mit der Sprache nicht zurecht /
J. nicht für Politik sich interessiert

Notizen beim HV2: Nicht mehr verstehen

Ausformulierung: „Es geht um das Thema „Unverständlichkeit der Jugendlichen für Politik“. Heutzutage interessieren sich weniger junge Leute für Politik. Sie sind mit der Sprache nicht zu Recht und nicht mehr die Politik verstehen.“

(4) *Das AIK als Trigger pragmatischer Inferenzen*

Trotz einer generell illokutiv flachen Rezeption zeigt sich im Vorvorfeld die Gefahr einer pragmatischen Übergeneralisierung. Im Gegensatz zu leistungsschwächeren LN – die illokutiv assimilieren, alle evaluativen, appellativen oder andere pragmatischen Komponenten vernachlässigen – werden bei einigen fortgeschrittenen LN mit dem AIK einige pragmatische Muster evoziert, die auf eine entwickelte pragmatistische *Noticing*-Kompetenz und funktionale *Code-Switching*-Kompetenz hinweisen. Erkennt werden folgende pragmatische Qualitäten der AIK: appellierende, fokalisierende, thematisch projektive und die den *Common Ground* und geteilte evaluative Maßstäbe aktivierende Funktion, die Funktion zur Stärkung der Epistemizität und zur impliziten Vorindizierung der Revision. Realisiert werden die Propositionen des AIK in der Ausformulierung oft in Frage-Antwort-Mustern, als rhetorische Frage und als Sequenzen des inszenierenden, inneren Monologs, als adressierende und zur Gemeinsamkeit in der Perspektive einladende, als kritische, Skepsis indizierende Sequenzen.

Die Propositionen des AIK werden als epistemische *Common Ground*-Informationen im objektivierend-distanzierenden Modus realisiert, angereichert mit einer provokativen, kritischen, zur Beteiligung einladenden und adressierenden Frage im Anschluss, vgl. *Doch ist dies eine wahre Aussage?*

Proband SS:

Notizen beim HV1: Jugend interessiert sich nicht für P. Versteht nicht? Sprache?

Notizen beim HV2: Politik – Beklagung seit 30 Jahren Jugend

Ausformulierung: Die Jugend interessiert sich nicht für die Politik“, dies ist eine Beklagung die schon seit 30 Jahren sich herumspricht. Doch ist dies eine wahre Aussage? – Das versuchen sie heute herauszufinden. Eine Studie von Prof. Fackelmann möchte herausfinden ob diese Aussage zutrifft oder ob die Jugend, die Politiksprache nicht versteht.

Die Ausformulierung zeigt, dass der LN mit dem AIK folgende pragmatische Qualitäten inferiert: Die Information gilt als geteilter *Common Ground*, als hoch epistemisch (vgl.

wahre), als *Ear-Catcher* und insistierender Fokus, zur Intensivierung der Interaktivität und Adressierung (*Frage-Antwort-Muster*) und als Vorindizierung der Reparatur zur Herstellung einer skeptischen Distanz (Partikel *doch*). Die zweite Realisierung des AIK bleibt dagegen pragmatisch flach, bzw. weist auf die Inhibierung der pragmatischen Assimilierungen zwischen den parallelen Strukturen hin, zu denen aber schwache Probanden tendieren.

Bei einigen Probanden wird das Muster des inneren Monologs mitevoziert (vgl. *Verstehen wir eigentlich der Sprache der Politiker*), auf der Grundlage einer den *Common Ground* aktivierenden, narrativ-deskriptiven Sequenz, in deren Anschluss das AIK eine Wende, Selbstkritik oder Ankündigung einer Reparatur trägt, vgl.

Proband JCH:

Notizen beim HV1: Studie Politik, Sprache

Notizen beim HV2: E Jugend die Politik nicht versteht Konstruktive Kommunikation

Ausformulierung: Zur Zeit spricht man viel über der Politik und natürlich auch über der Politiker. Politiker(n) sind die Menschen, der wir in die Regierung wählen. Und vor ihnen entstanden wir dann eine gute Politik, das heißt, dass unsere Situation und auch Situation unseres Landes allgemein verheißend. Verstehen wir eigentlich der Sprache der Politiker? Mit dieser Frage hat sich eine Professorin in Deutschland beschäftigt. (...) Ziel der Studie war: „Untersuchen wie die Jugend der Politiksprache versteht. Es wurde nachgeforscht, dass sehr viele Jungen Sprache nicht verstehen.“

Bei einigen Probanden wird eine Ratschlag gebende Sequenz mitevoziert, in der auf die Relevanz, Aktualität besonders hingewiesen wird, als Folge der erkannten pragmatischen Qualität des AIK als implizit appellierende und meinungsbildende Sequenz, vgl. *Es ist immer wichtig zu wissen*

Proband SB:

Notizen beim HV1: J. verstehen Politik nicht

Konstruktive Kommunikation

Notizen beim HV2: Seit 30 Jahren Nichts Neues Nicht mehr versteht wegen Sprache

Ausformulierung: Es ist immer wichtig zu wissen, ob die Nachwuchs sich für Politik interessiert. Das Interview enthält Information über die von einem Team durchgeführte Studie und zeigt uns, was denken die heutigen Jugendlichen an Politik. Es wurde festgestellt, dass die Jugendlichen immer weniger die Politik und die politischen Prozessen verstehen, und zwar wegen der Sprache, die in der Politik verwendet wird.

Beobachtet werden falsche pragmatische Übergeneralisierungen, als Folge der syntaktischen Aufwertung der pragmatischen Konnektive oder illokutiven Indikatoren: Die Partikel *aber* wird als adversativer Konnektor gelesen und lädt zugleich zu einer pragmatischen Inferenz

ein, die wiederum eine negative syntaktische Übergeneralisierung zur Folge hat, vgl. *Aber das ist ja überraschend*

Rezipient SN:

Notizen beim HV1: Jugend nicht für Politik interessiert / Weiß man seit 30 Jahren

Notizen beim HV2: Bemerkungen zur deutschen Sprache /

Nichts Neues, aber dass Jugend Sprache nicht versteht

Ausformulierung: In diesem Interview geht es um die Beziehung zw. Jugendliche und Sprache Politik. (In dieser Sendung geht es um Bemerkungen zur deutschen Sprache.)

Das Gespräch wurde damit eingeleitet, dass man seit 30 Jahren weiß, dass

Jugend nicht für Politik interessiert; also damit sagt man nichts Neues. Aber

das ist ja überraschend, dass Jugend auch die Sprache der Politiker nicht

versteht. Fackelmann machte Schulinterviews, um zu wissen, ob Jugend

Interesse für Sprache und Politik hat.

Die Partikel *Aber*, als adversativer Konnektor gelesen, aktiviert die pragmatische Qualität der „Überraschung und Unerwartetheit für den Sprecher“ (vgl. Thurmair 1989: 191), weswegen das Prädikat inferiert wird, anstatt dass der Matrixsatz rezipiert wird (vgl. *das ist ja überraschend*). Dadurch wird die Erkennung der Linksverzweigung inhibiert und das AIK wird als eine rechtsverzweigende Ergänzung gelesen. Die pragmatische Inferenz kompensiert die syntaktische Reparatur und blockiert die syntaktischen Revisionsstrategien. Dies ist einerseits eine positive Entwicklung, denn im Sinne eines zunehmend interaktiven *Parsers* werden die pragmatischen Strategien in den frühen Phasen des syntaktischen Aufbaus und an ambigen Stellen anstelle einer Zäsurierung intensiviert; andererseits zeigt sich die Gefahr einer pragmatischen Übergeneralisierung, die die Tiefe der syntaktischen Verarbeitung negativ beeinflusst und eine systematischere didaktische Begleitung verlangt.

Erwähnenswert ist außerdem die Problematik des Wechsel des Referenzsubjekts bzw. der Diskursstimme im Anschluss an das AIK: Im ersten AIK wird *wir* (meist neutralisiert, aber auch) bei einigen LN (bedingt durch Makroassimilierungen) pragmatisch übergeneralisiert und als auf den aktuellen Sprecher bezogen aufgelöst (vgl. Proband AD: *In der Einleitung behauptet der Moderator*), oder nach dem Prinzip der Agenskonstanz als auf den *Agens* aus dem AIK bezogen (vgl. Probanden FR und AK: *Die Jugendliche beklagen*), was mit der Rationalisierung der Diskursstimmen und Sicherung der Konstanz des Subjekts, bzw. mit dem Meiden von Verschränkungen der erzählten und der gespielten Diskurswelt zusammenhängt, vgl.

Proband FR: „Die Hauptsache dieses Gesprächs stellt darum, dass bis jetzt die Jugendlichen sich über die Politiker beklagen haben und sich nicht interessiert haben, aber zur Zeit sie sie auch nicht verstehen.

Proband AK: „Das ist nicht neu, dass Jugendliche seit 30 Jahren Angst vor Eizichkeit haben.

Proband AD: „Das Radioprogramm wird von Thomas Meier geleitet. In der Einleitung behauptet er, Jugendliche seien in den letzten 30 Jahren in der Politik nicht so viel interessiert gewesen.

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen den fortgeschrittenen und schwachen LN ist außerdem die Kompetenz zur tieferen illokutiven Verarbeitung im Nachfeld des AIK und die Fähigkeit zur Erkennung implizier Evaluationen, die bei nur wenigen LN belegt wird und meist auf eine starke illokutive Assimilierung nach dem *Default*-Modus einer Narration oder Deskription. Die wenigen hier genannten rezeptiven Belege zeigen die Relevanz der pragmatischen *Noticing*-Kompetenz und weisen auf den didaktischen Weg der Nutzung der AIK als pragmatisch reichen Strukturen hin – zur Erweiterung der pragmatischen Mehrwertkompetenzen, Stärkung der diskurspragmatischen Angemessenheitsstandards und Reduzierung der negativen Effekte der pragmatischen Assimilierung und Übergeneralisierung sowie bei negativen *Priming*-Effekten.

B. Ergebnisse der Analyse zur zweiten Testäußerung: Die Probleme in der Rezeption des freien Themas

Testsequenz 2

(-)Als sie GRade: geSAGt HAbn::, die RÜCKsicht auf die komplexiTÄT °h (--)
dEr GEgenstände; dAs ist jA_nUn eine !KLAS!sische AUSre:de von LEUtn; die
nIcht im_STANDe sInd; sIch verSTÄNDlich AUSzudrückn. dAss sie: SAGn. die
Sache ist komplIZIert.(-) und dAs KANN mAn nIcht EINFach AUSdrückn.(-) dEm
kAnn mAn dOch nUr in sEhr beGRENZtm MA:ße (-) Eigentlich ZUstimmn.

An dieser Stelle erfahren LN den größten rezeptiven Misserfolg, der als besonders einprägende und das HV-*Selbst* destabilisierende Erfahrung die rezeptive Motivation, Persistenz und Aufrechterhaltung der rezeptiven Orientierung problematisiert: Es kommt zur Intensivierung semantischer Makrokohärenzstrategien und *Bridging*-Postulate. Die Sequenzierung, Fokalisierung und Disambiguierung der Richtung der Kohärenzherstellung sind gestört und bei 70 % der Probanden bleibt die ganze Gesprächssequenz unterrezipiert; bei 30 % sind misslungene Versuche der Rezeption im folgenden *Turn* und Inferenzen ohne Bezüge zur aktuellen *Quaestio* zu beobachten, wobei zugleich die *Turn-Taking*-Erwartungen nachfolgend destabilisiert sind und einzelne *Turns* ohne Rückwärtsbezüge rezipiert werden,

bzw. LN nutzen die *Quaestios* immer weniger als Grundlage der Kohärenzherstellung. Von 30 % der LN, die in dieser *Quaestio* überhaupt fokussieren (nur 6 % beim HV1), integrieren 20 % einige der Propositionen sehr flach und mit starken makrobasierten Inferenzen.

Die schlechte rezeptive Leistung ist unter anderem zu erklären mit: (1) der Unvertrautheit mit dem illokutiven *Cluster* bei assertiven *Quaestios* sowie (2) mit den pragmatischen Qualitäten der Partikel *doch* und *eigentlich* (als *Trigger* zur Selbstkorrektur, Wendung und des Aspektwechsels (s. Thurmair 1989: 110ff., 176)); (3) mit der Verschränkung der Diskursstimmen; (4) mit den Inferenz-Loads bei unterspezifizierten Anaphern; (5) mit der Unterscheidung der restriktiven und weiterführenden Relativsätze; (6) mit der Funktion des die Reparatur herausfordernden und legitimierenden Rethematisierungskonstrukts, das LN falsch als Indikator der thematischen Fortsetzung und Erweiterung lesen. Die rezeptiven Probleme entstehen aber primär bedingt durch das freie Thema *die RÜCKsicht auf_die komplexiTÄT °h (--)* *dEr Gegenstände das_ist* in der Indizierung einer die Reparatur initiiierenden Sequenz, in der der Interviewte zu einer Selbstbearbeitung potenzieller Inkonsistenzen bzw. zu einem vertiefenden Eingehen auf einige parenthetisch angedeutete Aspekte aus dem vorherigen *Turn* eingeladen wird. Als Folge falscher Progressionserwartungen (einer verständnissichernden, wiederholend-generalisierenden Sequenz) werden die projektiven Qualitäten dieser *Quaestio* gar nicht erkannt und die Sequenz ausschließlich rückwärtsgerichtet kohäriert.

Im Folgenden werden die beobachteten rezeptiven Probleme dargestellt, bedingt durch (1) den Diskursstatus des freien Themas (FT), (2) ihre syntaktisch-semantische Komplexität, sowie (3) allgemeine Präferenzen bei der Disambiguierung des Vorvorfelds, und (4) Probleme in der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz in ihrem Nachfeld.

(1) Die Ambiguierung der Rezeption, bedingt durch den Diskursstatus des freien Themas

Nur 9 % der Probanden erkennen die Relation des FT mit der parenthetischen Einheit aus der vorherigen Sequenz, in der es nur 30 Sekunden davor in einer anderen Extensionsqualität vorkommt¹¹¹. Mit dem Status *diskursbekannt* bewirkt das FT entweder eine passive rezeptive Haltung oder wird als Träger einer verständnissichernden, generalisierend-komprimierenden Sequenz gelesen, mit der der vorherige Zyklus ratifiziert und abgeschlossen wird. Da die projektiven Qualitäten dieser *Quaestio* nicht erkannt werden, werden jegliche Versuche der

¹¹¹ Die Sequenz, auf der das freie Thema basiert, ist:

und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor Allem FREMDwÖ:rte:r Aber auch FACHwörter;
woBEI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEHt. Dass es Eben HÄUfig auch komplexe THEMEn
sInd. mit DENen sich poLItiker auseiNANdersetzen;(--)

Und AUch vOr Alln DINgn (-)
KUNSTwörter geNANnt.

Kohärenzherstellung mit dem folgenden *Turn* unterlassen. Der folgende *Turn* wird als selbstinitiiert gelesen, flach rezipiert und makroassimilativ integriert. Dies veranschaulichen folgende Belege: Die in der Fokussierungsaktivität besonders agilen Probanden erkennen die Proposition des freien Themas *Komplexität* als referenzidentisch mit der Proposition *komplexe Themen* und *Verständnis*, verzichten aber auf weitere Fokussierungen, da es als einfach komprimierende Sequenz ohne progressive Potenziale missverstanden wird. Der folgende *Turn* wird ins GWM integriert, wobei viele dieser Propositionen falsch elaboriert werden und sich erhebliche Probleme mit der Herstellung der lokalen und Makrobezüge und in der Disambiguierung der Stimme in der Antwortsequenz zeigen, vgl.

Proband EAB:

Notizen beim HV1: Komplexität Auch für Wissenschaftliche schwierig

Notizen beim HV2: Disziplin

Ausformulierung: „Eine aggressive Sprache, die zwischen Politiker statt findet, war auch ein Problem für Schüler. Frau Fackelmann sagte dazu, dass auch Wissenschaftler Schwierigkeiten haben, die aggressive, unklare und manchmal fremde Sprache der Politiker zu verstehen.“

Proband MH:

Notizen beim HV1: Nicht einfach sozialisiert Frage der Disziplin

Notizen beim HV2: wurde Wurde für alle beteiligten lohnen

Ausformulierung: „Fackelmann meint, dass das Forschungsprojekt ein eigenes Lernprozess für ihr Team wäre. Es sei für sie nicht einfach gewesen, da sie „sozialisiert“ wurden. Aber ihrer Meinung nach sei es eine „Frage der Disziplin“ und Disziplin würde für alle Beteiligten lohnen.“

Bei einigen Probanden wird die das Freie Thema als Aufmacher einer ergänzenden Weiterführung umfunktioniert sowie als subjektiv evaluative Anmerkung des Moderators, vgl.

Rezipient AD:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Rücksicht klassische Ausrede Lernprozess Nicht einfach Disziplin

Ausformulierung: „Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter. Thomas Meier kommentiert, die Rücksicht an complexen Themen sei eine klassische Ausrede für das Nichtverständnis. Auch die Agressivität zwischen Politikern in den Dialogen macht es schwieriger, sie zu verstehen...“

Der Proband rezipiert relativ tief, zeigt aber Probleme mit der Inferenz des Subjekts aus dem Relativsatz und mit der Unterscheidung der neutralen, inszenierend und subjektiven Stimme des Moderators. Die ganze Sequenz wird pragmatisch falsch als evaluativer und subjektiver Kommentar des Moderators mit Rückwärtsbezug verstanden, sodass seine projektive Kraft

für den folgenden *Turn* missverstanden wird. Der Proband zeigt dabei die Präferenz für thematische und makroassimilative *Cluster* sowie auf der illokutiven Ebene, zumal diese Lesart nach dem beobachteten Verhalten des Moderators in anderen *Quaestios* – beim HV2 – pragmatisch übergeneralisiert und illokutiv assimilierend bevorzugt wird.

Wenige LN versuchen das Frage-Antwort-Muster zu restaurieren, bzw. die projektiven Qualitäten der *Quaestio* zu inferieren, aber die Kohärenz hoffnungslos auf der propositionalen Ebene herstellend, in Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema. Dabei kommt es zur Übergeneralisierung des exponierten Fokus des Freien Themas (vgl. *Komplexität – nicht einfach*), ohne dass die Änderung der Progressionsebene und neue, projektive Aspekte im Anschluss an das FT erkannt werden, vgl.

Proband SS:

Notizen beim HV1: Komplexität Sprachwelt sozialisiert werden disziplin

Notizen beim HV2: Nicht einfach Lohnen für Teilnehmer

Ausformulierung: „Es wurde auch erwähnt, dass es nicht leicht war von Prof. Fackelmann, diese Ergebnisse zu analysieren, denn es hing davon ab, wie man in der Sprachwelt sozialisiert worden ist. Dies ist eine Disziplin, die sich lohnen würde zu lernen und beherrschen für viele Teilnehmer.“

Proband MV:

Notizen beim HV1: Komplexität Wissenschaftler sollten Politik verstehen

Notizen beim HV2: Es ist nicht einfach

Ausformulierung: „Die Dialogen zwischen Politiker sind nicht so einfach.“

Das FT wird falsch als Aufmacher einer vertiefenden Nachtragssequenz mit Rückwärtsbezug gelesen, mit der LN auf der inhaltlichen Ebene einen Versuch der Kohärenzherstellung im Sinne der Progression mit dem durchlaufenden Thema machen, aber da dies nicht gelingt, den Fokus unterlassen und dann nur *Turn*-intern kohärieren.

(2) Die rezepptive Ambiguität als Folge der semantisch-syntaktischen Komplexität des freien Themas und Versuche ihrer Rationalisierung

Die Probleme in der Erkennung des Freien Themas ergeben sich infolge ihrer komplexen konzeptuellen Qualität als Komplexanapher und semantisch-pragmatischen Transformation der parentheitschen Einheit, die sie reaktiviert, bzw. bedingt durch Abstraktheit, Änderung des Wortfelds, der Argumentstruktur und der semantischen Rolle sowie der funktionalen Einbettung und *Reframing*. Infolge ihrer Komplexität werden nur einfache Konkreta mit gleichem Wortstamm wie in der Parenthese erfolgreich rezipiert, bzw. das Deadjektiva (*Komplexität*) und Elemente, deren semantische Rolle im Diskursverlauf konstant bleibt – zur

Sicherung der referenziellen Kohärenz auf der Makroebene. Die illokutiv-evaluative Komplexanapher *Rücksicht* wird von nur 5 % der Probanden rezipiert, trotz ihres prominenten Status. Das FT wird bevorzugt entweder verselbstständigt oder als Rechtsverzweigung gelesen oder aber mit mekrorelevanten Topiks einfach attributiv relationiert. Zu beobachten sind folgende strukturell-semantische Transformationen und Rationalisierungen des FT:

- Rationalisiert wird nach dem semantischen Prinzip (in 20 % der Fälle), so dass die Präpositionalergänzung *Komplexität* – dank ihrer konzeptuellen Einfachheit, Transparenz, semantischer Konsistenz und Wiedererkennbarkeit – als das einzige *Forward-Looking*-Fokus eingestuft wird, während das übergeordnete Deverbativum ausgelassen wird. Einige LN tendieren zur Transformationen des Deverbativums in eine prädikative Struktur (*rücksig*), aber gleichzeitig zu seiner parataktischen und attributiven Relationierung mit dem *Default*-Topik, bzw. zur Intensivierung von makroassimilativen Strategien im Anschluss an eine blind syntaktische Übergeneralisierung, vgl.

Proband 22:

Notizen beim HV1: rücksig und komplex Sprache Disziplin

Notizen beim HV2: Frage

Diese Transformation ist nicht nur durch die Verarbeitungsökonomie und als Reflex einer syntaktischen Übergeneralisierung zu verstehen, sondern als Versuch der Etablierung der einfachen Progression mit dem durchlaufenden Thema und makroassimilativen *Bridging*-Postulate. Komplexanaphern werden infolge prozessualen *Loads* nach Automatismen in Prädikate transformiert und anstatt lokal mit makroassimilativen Strategien kohäriert.

- Die *bottom-up* orientierten LN (12 %) befolgen bei der Disambiguierung die syntaktisch übergeordnete Einheit und fokussieren die Proposition *Rücksicht* als progressionstragend, die beim HV2 mit sekundären Ergänzungen erweitert wird; diese LN erfahren dann Probleme mit ihrer Integration in den Matrixsatz, wo sie im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* Versuche der proaktiven Assimilierung vornehmen, bzw. das Muster der linearen oder Progression mit dem durchlaufenden Thema zu etablieren versuchen, aber da dies nicht gelingt weitere Revisionen unterlassen, vgl.

Rezipient HMJ:

Notizen beim HV1: Rücksicht klassische

Notizen beim HV2: Komplexität

- Fortgeschrittenere Probanden verschieben dagegen ihre syntaktische Entscheidung und geben bei der Rationalisierung des Vorfelds jenem Topik dieser komplexen Phrase den Vorrang, das sich im folgenden *Turn* als progressionstragend bestätigt, bzw. im Sinne des *Right-Corner-Parsers* wird der Disambiguierungspunkt bis zur Klärung der Diskurs-Syntax-Bezüge verschoben, anhand der darauffolgenden Einheit und nach dem Status auf der Makroebene gelöst, vgl. *Die sache ist komplizt*

Rezipient ZA:

Notizen beim HV1: Disziplin Die sache ist komplizt Lernprozess

Ausformulierung: „Problem kann die Komplexität der Themen sein...“

(3) Die Präferenzen in der Disambiguierung des Vorvorfelds

Bei der Disambiguierung des Vorvorfelds lassen sich in aufsteigender Reihenfolge folgende Lesarten belegen:

(A) *Semantische und makroassimilative Reparaturen*: Der rezeptive Beleg des Probanden 22 (vgl. oben *rücksig und komplex – Sprache*) macht die Strategie der schwachen Probanden deutlich, die ambigen Strukturen zu verselbstständigen und in Attribute und Prädikate zu transformieren und auf der Diskursmakroebene mit dem *Default*-Topik zu kohärieren. Lokale Ambiguitäten werden durch semantische Makrokohärenzen, additiv und attributiv mit dem Bezug zum zentralen Topik gelöst.

(B) *Blind Syntaktische Reparatur*: Das Freie Thema wird als Rechtsverzweigung gelesen, wobei sich die Gefahr einer Fokusverschiebung zeigt – durch die Aufwertung des AIK zu obligatorischen Ergänzungen und progressiven Fokussen. Dies belegt das rezeptive Profil des Probanden MS, der das FT als progressionstragende Einheit fokussiert (vgl. *Rücksicht*) und als Grundlage für die Kohärenzherstellung mit dem folgenden *Turn* übergeneralisiert, vgl.

Rezipient MS:

Notizen beim HV1:-----

Notizen beim HV2: Rücksicht – ein Lärm prozess, nicht einfach auch für Wirtsch

Rezipiert wird nach dem Prinzip der Progression mit dem durchlaufenden Thema, wobei es zur thematischen Verengung kommt und infolge der gestörten referenziellen Kohärenz zur Intensivierung der Inferenzen, die (da auf der Makroebene instabil) bei der Ausformulierung ausgelassen werden.

(C) Von einer relativ großen Gruppe der Probanden (20 %) wird das AIK als rechtsversetzte, aber nicht progressive Einheit, als eine Art „Nebenbei-Nachtrag“ verstanden. Nach dem AIK

kommt es zur syntaktischen Zäsurierung und Änderung der Richtung der Kohärenzherstellung, sodass die intensive Fokussierungsaktivität erst im rhematischen Bereich des Matrixsatzes beginnt und proaktiv kohäriert wird, vgl. die Proposition *Ausrede*

Rezipient VV:

Notizen beim HV1: Eine Ausrede = „die Sache ist kompliziert“

Notizen beim HV2: „Das kann man nicht ausdrücken“ Frage der Disziplin

Ausformulierung: „Der Moderator hat gedacht, dass für Leute leichter ist, sich auszureden. Und so sagen die Leute: „Sache ist so kompliziert, ich werde nicht verstehen.“ Und so bemühen sie sich um Verständnis nicht.“

Rezipient AK:

Notizen beim HV1 Frage der Disziplin

Notizen beim HV2: klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert Lernprozess
Sprache wurde sozialisiert

Ausformulierung: „Es gibt auch Leute, die versuchen nicht, politische Sprache zu verstehen. Klassische Ausrede dazu ist: “Die Sache ist kompliziert.“ In solchen Situationen kann Lernprozess helfen, die Sprache wurde sozialisiert und das ist die Frage der Disziplin.“

Die Reihenfolge der Notizen deutet in allen Belegen auf eine Verschiebung der syntaktischen Entscheidung bis zum rhematischen Feld des Matrixsatzes (vgl. *Ausrede*) hin, das nach dem Prinzip der linearen und Progression mit dem durchlaufenden Thema vorwärtsgerichtet kohäriert wird. Die Versuche der Kohärenzherstellung mit der Antwortsequenz sind relativ gelungen, während das FT an sich ausgelassen wird. Es kommt somit an der Grenze mit dem AIK zur Änderung der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung – von einer bevorzugt anaphorischen zur konstant kataphorischen Lesart.

(D) Wenige Probanden lesen das freie Thema als linksverzweigende Struktur und reparieren im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, vgl. das Profil des bereits thematisierten Probanden

Rezipient AD:

Notizen beim HV2: Rücksicht klassische Ausrede Lernprozess Nicht einfach Disziplin

Ausformulierung: „Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter. Thomas Meier kommentiert, die Rücksicht an complexen Themen sei eine klassische Ausrede für das Nichtverständnis...“

Der Proband aktiviert das Muster für linksverzweigende Strukturen (*Rücksicht an complexen Themen sei*) und intensiviert thematisch-illokutive Makroassimilationen. Die semantischen Reparaturen bei der Auflösung von pronominalen Formen sind allerdings durch syntaktische Disambiguierungskosten eingeschränkter, sodass anstelle der Inferenz des Subjekts eine falsche Attribution erfolgt (vgl. *Meier kommentiert*).

(4) Probleme in der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz im Nachfeld des freien Themas

Bei der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz zwischen dem FT und den darauffolgenden Äußerungen zeigen sich erhebliche Schwierigkeiten, bedingt durch die Agglomeration mehrerer unterspezifizierter Anaphern und untypische illokutive Dynamik, wo LN untrainiert für die Herstellung der illokutiven Kohärenz und abhängig von expliziten illokutiven Indikatoren, zu pragmatischen Übergeneralisierungen, illokutiven Assimilierungen und Nivellierungen tendieren. Die wenigen LN (15 %), die diese Sequenz illokutiv tiefer rezipieren, lesen die *Quaestio* falsch als faktizierend deskriptive, weiterführende Darstellung (vgl. Proband AK) und als eine epistemische, erweiternde Feststellung (vgl. Probanden SN) ohne evaluativ-kritische und provokativ-korrektive Aspekte. Die *Quaestio* wird genauso falsch als subjektiver Kommentar des Moderators (s. Probanden VV, AD) gelesen, bzw. es zeigen sich Probleme in der Attribuierung der Evaluation, die außerdem als Stimme der Akteure, zu denen referiert wird, gelesen wird, bzw. es kommt nicht nur zur Transformation der illokutiven Qualität und Nivellierung der illokutiven Hierarchie sondern frequent zur Verschiebung der Diskursstimme, vgl.

Proband VV:

Notizen beim HV1: Eine Ausrede = „die Sache ist kompliziert“

Notizen beim HV2: „Das kann man nicht ausdrücken“ Frage der Disziplin

Ausformulierung: „Der Moderator hat gedacht, dass für Leute leichter ist, sich auszureden. Und so sagen die Leute: „Sache ist so kompliziert, ich werde nicht verstehen...“ Und so bemühen sie sich um Verständnis nicht.“

Proband AK:

Notizen beim HV1 Frage der Disziplin

Notizen beim HV2: klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert Lernprozess Sprache wurde sozialisiert

Ausformulierung: „Es gibt auch Leute, die versuchen nicht, politische Sprache zu verstehen. Klassische Ausrede dazu ist: „Die Sache ist kompliziert.“ In solchen Situationen kann Lernprozess helfen, die Sprache wurde sozialisiert und das ist die Frage der Disziplin.“

Rezipient SN:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Nicht verständlich sich ausdrücken Keine wirkliche Dialoge

Ausformulierung: „Was noch Probleme sind: eine aggressive Sprache zw. Politikern keine wirkliche Dialoge und die Tatsache, dass sie sich nicht verständlich ausdrücken können.“

Rezipient KV:

Notizen beim HV1 und HV2: Sprache wird sozialisiert / Frage der Disziplin

Ausformulierung: „Die Argumenten von Politikern an die Kritik, dass „die Sache zu kompliziert ist“ und dass „das man nicht anderes ausdrücken kann“, sind laut der Jugendlichen reine Ausreden.“

Beim Probanden KV (vgl. die Ausformulierung *laut Jugendlichen...*) kommt eine für dieses Lernniveau überraschend falsche Übergeneralisierung zum Ausdruck: Die Rethematisierung *als Sie grade gesagt haben* wird nicht als Hinwendung zum aktuellen Sprecher erkannt – eingesetzt zur interaktiven Annäherung, thematisch kohärenten Überleitung, epistemischen Untermauerung und Entlastung einer korrektiven und Diskrepanz-Aufweis-Sequenz – sondern mit dem Bezug zum vorher erwähnten Akteur (*Jugendliche*) und auf der Ebene der erzählten Diskurswelt. LN zeigen Probleme mit kommunikativen Phraseologismen und mit der Unterscheidung der Diskursdeixis, der diskursexternen Verweise und der im aktuellen situativen Horizont aktivierten Personaldeixis, die nach rezeptivem *Default* der Narration und Deskription rationalisierend als Diskursdeixis gelesen wird und die Verschränkung der erzählten und gespielten Diskurswelt gemieden wird.

Die LN tendieren also zur illokutiven Neutralisierung und Assimilierung nach dem assertiven oder narrativen Modus und zur Herausbildung von illokutiven *Clustern* auf der Makroebene sowie zu pragmatischen Übergeneralisierungen anhand falscher illokutiver Indikatoren. Bei der illokutiven Verarbeitung lassen sich (wie bei der syntaktischen Verarbeitung) nicht nur proaktive illokutive Assimilationen erkennen (im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*), sondern im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* werden die illokutiven Qualitäten aus dem Nachfeld als assimilative Grundlage für die Anpassung der ambigen Illokutionen im Vorfeld genutzt. Die Tendenz zu makroassimilativen Übergeneralisierungen, basiert auf der kommunikativen Dynamik des Sprechers und seiner markierten Sprechakte im Gesprächsverlauf, ist bei fortgeschrittenen LN erkennbar, im Gegensatz zu den schwächeren LN, die die pragmatische Diskursgeschichte und die illokutive Bandbreite des Sprechers nicht nutzen. Die schwächeren LN aktivieren die Lesart nach dem Lokalitätsprinzip und zur Sicherung der *Agens*-Konstanz.

Die Probleme mit der Kohärenzherstellung auf der referenziellen Ebene wurden bisher thematisiert und ergeben sich bei der Aktivierung der entsprechenden Lesart für die neutrale Komplexanapher *das* und insbesondere bei der Auflösung von *dem* in der Evaluation sowie bei der Auflösung der Anapher *Leute* und der Inferenz des Akteurs anhand des Relativsatzes, bzw. infolge der stärkeren Dynamik der referenziellen Bewegung, die das FT proaktiv legitimiert, kohäriert und projiziert. Es lässt sich zusammenfassend von den schwächeren zu stärkeren LN folgende rezeptive Progression erkennen: (1) *Das* wird als einfache Anapher mit engem Skopus gelesen, bzw. es kommt zur thematischen Verengung auf den nächsten Anker; (2) An der Stelle nach dem AIK wird syntaktisch zäsuriert; *Das* wird als Katapher gelesen und als progressiver Fokus wird das Topik aus dem rhematischen Feld ausgewählt; (3) LN

wechseln beim HV2 von der anaphorischen zur kataphorischen Lesart und umgekehrt, weswegen die Anbidnungskosten und Probleme in der Aufrechterhaltung des Fokus zum Wechsel zu *Bridging*-Strategien führen; (4) *das* wird als Komplexanapher gelesen, aber alle pronominalen Formen im Anschluss werden nach dem Prinzip der Progression mit dem durchlaufenden Thema aufgelöst, ohne dass dabei die referenziellen Verschiebungen erkannt werden.

Weitere Probleme ergeben sich bei der Disambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung und der Inferenzquelle: Die LN zeigen eine Präferenz das lokalistische Prinzip der Nähe, der Konstanz der semantischen Rolle und der Argumentstruktur. So wird die neutrale Komplexanapher *dem*, die als Marker des Ausstiegs aus einer narrativ-inszenierenden in eine evaluative Sequenz vorkommt, einfach referenziell nivelliert und der implizite Fragecharakter der Sequenz wegen der Nichterkennung des Wechsels der Diskursstimme nicht erfasst. Das zentrale Problem ergibt sich aus der misslungenen Inferenz des Subjekts *Politiker* aus dem Relativsatz (*Leute, die nicht imstande sind sich verständlich auszudrücken*), wegen der Befolgung des zentralen, makrorelevanten *Agens* (*Jugendliche*), für das durch das FT die starke Erwartung aufgebaut ist. Wenige LN erkennen die Verschiebung der Referenz, vgl.

<p>Rezipient SN: „Was noch Probleme sind: eine aggressive <u>Sprache zw. Politikern</u> keine wirkliche Dialoge und <u>die Tatsache</u>, <u>dass sie sich nicht verständlich ausdrücken können</u>.“</p> <p>Rezipient KV: „Die Argumenten von Politikern an die Kritik, <u>dass „die Sache zu kompliziert ist“</u> und dass „<u>das man nicht anderes ausdrücken kann</u>“, sind <u>laut der Jugendlichen</u> reine Ausreden.“</p>
--

Genauso unterrezipiert bleibt die NP *Sache*, die nach *Bridging*-Postulaten und der Konstanz der semantischen Rolle auf der Makroebene mit dem *Default*-Topik *Sprache* assimiliert wird (vgl. Proband NK).

Diese Testsequenz zeigt die Notwendigkeit der Förderung der Disambiguierungskompetenz bei weiterführenden, explikativen und restriktiven Relativsätzen sowie bei Strukturen, die für die implizite Einführung neuer Akteure und bei der Änderung der Diskursstimme eingesetzt werden. Freie Themen bieten dabei sich als geeignete didaktische Vorlage zur Förderung einer flexiblen Mehr-Ebenen-Kohärenzherstellung.

3.3.1.3. Die Rezeption des Diskursmarkers *also*

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Lesart-Präferenzen für *also* zu überprüfen sowie die Dynamik seiner pragmatischen Füllung in unterschiedlichen Funktionen, genauso wie seine Auswirkungen auf die Aktivierung rezeptiver Muster und im Management der *Backward-/Forward-Looking*-Fokusse. *Also* kommt im Testinterview 13-mal vor:

Testsequenz 1: als Reparaturindikator und aus einer digressiven Sequenz ausleitend

Testsequenz 2: als Indikator der Paraphrase

Testsequenz 3: (1) als Indikator einer korrektiven thematischen Erweiterung

(2) als einleitender Indikator der Parenthese

(3) als Indikator einer spezifizierenden Veranschaulichung

(4) als Indikator der pointierenden Generalisierung

Testsequenz 4: als Indikator einer Reparatur

Testsequenz 5: (1) als Indikator der schlussfolgernd-komprimierenden Sequenz

(2) als einleitender Indikator der Parenthese

Testsequenz 6: (1) als Indikator einer veranschaulichend-spezifizierenden Sequenz

(2) als in der Ausleitung aus einer digressiven Sequenz

(3) als Indikator der Verallgemeinerung

Testsequenz 7: in der Funktion der argumentativen Konsolidierung nach einer Sequenz der Bearbeitung der Widersprüche und Dissonanzen.

Ohne zu ausführlich auf die gesprächslinguistische Analyse der Testsequenzen einzugehen, muss vorab Folgendes festgestellt werden: *Also* fungiert in den Beiträgen des Moderators als rückwärtsgerichteter Operator, eingesetzt bei der Reformulierung, der veranschaulichenden Spezifizierung, zur Unterstützung der Inferenz, Generalisierung und meinungsbildenden Schlussfolgerung sowie bei der Reparatur im Rahmen der *Repackaging*-Prozeduren. In den Antwortsequenzen kommt *also* dagegen dynamisch abwechselnd und multifunktional vor, meist als Indikator für eine neue Proposition, mit einem weiten Skopus und proaktiv operierend, in der Funktion der Vorbereitung der illokutiven Wende, der Reparatur oder bei der Befreiung von den interaktiven Obligationen. Die Agglomerationen des multifunktionalen *also* an prominenten Diskursstellen mit unterschiedlichen Operatorqualitäten – in einem eingeschränkten Zeitfenster und in der dichten prozessualen Nähe – laden zu Assimilierungen und Übergeneralisierungen ein: Die Fluktuationen in der Richtung (pro-/retroaktiv), in der Qualität (auf der propositionalen Ebene, illokutiv, argumentativ, metaoperierend), im Radius des Operierens (enger, breiter Skopus, lokale vs. Funktion auf der Diskursmakroebene), in der

Positionierung (äußerungsinitial/-final oder im Mittelfeld) und in der Qualität des Skopus haben große Auswirkungen auf die eingeschränkte Zuverlässigkeit von *also* als rezeptiven *Cue*, die L2-LN nicht resistent gegenüber *Priming*-Effekten nach dem aktuellen rezeptiven *Default* assimilieren und pragmatisch übergeneralisieren.

Die Korrekturpräferenzen im *Offline*-Modus haben eine starke Signalwort-Orientierung und Tendenz zu seiner Übergeneralisierung angedeutet, wo *also* syntaktisch restauriert mit Subjunktionen verwechselt wird, im Gegensatz zu MS, bei denen es als Diskursoperator pragmatische Informationen bezüglich der Handlungsmuster, des Diskursstatus der Proposition evoziert. Die Analyse der *Online*-Rezeption bestätigt die Präferenz der LN für seine syntaktische Restauration, sowie die Gefahr der pragmatischen Übergeneralisierung. Seine funktionale Umwertung hat nicht nur lokal negative Auswirkungen, sondern – wegen seiner Positionierung an den Diskursschlüsselstellen – erheblich negative Folgen für die thematisch-illokutiven Progressionserwartungen: Bei dem Paraphrase- oder Parenthese-inidizierenden *also* wird beispielsweise die Lesart eines Zyklus-Aufmachers aktiviert, sodass die Proposition als *Forward-looking*-Fokus aufgewertet wird und negative Konsequenzen für das Management rezeptiver Zyklen, die Äußerungssequenzierung und Worterkennung hat.

Also wird nach *Default* assimiliert und dabei lassen sich folgende Präferenzen feststellen:

- (1) *das Prinzip der Ersterwähnung* – assimiliert wird nach jener Lesart, die bei der ersten funktionalen Profilierung des Diskursmarkers aktiviert wird, hier auf der semantischen Ebene und mit dem engen Rückwärtsbezug;
- (2) *das Prinzip der Frequenz und Diskursprägnanz* – aktiviert wird die frequenteste Lesart und jene der interaktiv dominanteren Person, hier jene aus der *Quaestio*; bevorzugt wird die Lesart, die sich in den Schlüsselpositionen als makrorelevant und zuverlässig für die Makrokohärenz erweist, wie die des Fokus-Indikators;
- (3) *das Prinzip der Konstanz der Operatorrichtung/-ebene* – assimiliert wird in der Erwartung des konstant, semantisch und rückwärtsgerichtet operierenden Konnektivs;
- (4) *das Prinzip der Einprägsamkeit* – assimiliert wird nach jener Lesart, die sich in der Lösung der rezeptiven Ambiguitäten als zuverlässig bestätigt, bzw. wenige Kompensations-, Revisionsstrategien verlangt und die rezeptive Orientierung aufrechterhält sowie sich durch das HV-*Selbst*-gefährdende Potenziale als prägnant erweist.

Die vorliegende Analyse zeigt, dass *also* erfolgreich erkannt wird, wenn es lokal, mit einem engen Skopus, rückwärtsgerichtet operiert sowie in der Funktion des Topik-Aufmachers, der

Paraphrase oder Indizierung der Generalisierung. Seine pragmatischen Funktionen – wie die Indizierung der Parenthese, der thematischen und korrektiven Verschiebung, Reparatur, der illokutiv-argumentativen Wende und bei der Indizierung einer veranschaulichenden Sequenz – werden nicht erkannt und es zeigt sich die hohe Gefahr der Restauration von *also* als einen additiven oder temporalen Konnektor, bzw. eine formbasierte Analogie.

Besondere rezeptive Verunsicherung ist bei seiner Realisierung innerhalb von *Turns* und bei Parenthesen belegt sowie bei der *Turn*-Abgabe, während *also* bei der *Turn*-Übernahme weniger lokal negative Auswirkungen hat, aber LN in der Richtung der Kohärenzherstellung verunsichert. Je mehr *also* pragmatisch anzureichern, auf der illokutiven, argumentativen und anderen diskurspragmatischen Ebenen operiert und sich von seiner *Default*-Semantik in Richtung Vorindizierung der '*Reparatur/Selbstrevision*' entfernt, sind rezeptive Probleme zu beobachten, wie die Reduzierung der syntaktischen Tiefe und Intensivierung der Orientierung nach *Bridging*-Postulaten, die Verunsicherung bzgl. der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung und in der funktionalen Sequenzierung, die Problematisierung der Progressionserwartungen und infolgedessen der Worterkennung/-abrufung.

Im Folgenden werden die bevorzugten Lesarten veranschaulicht und zur Widerspiegelung der Rezeptionsgeschichte in der authentischen rezeptiven Reihenfolge dargestellt:

- (1) die bevorzugte Lesart von *also*: Indizierung der Eröffnung eines neuen thematischen Zyklus und als Fokus-Marker,
- (2) die Übergeneralisierung von *also* bei der *Turn*-Übernahme,
- (3) die Umfunktionierung des die Parenthese einleitenden *also*,
- (4) die Verwechslung der Lesarten in Indizierung der Spezifizierung und Generalisierung,
- (5) Probleme der Disambiguierung von *also* in der *Turn*-internen Realisierung.

Alle Testsequenzen sind zur besseren Übersichtlichkeit im Kapitel III. 2.2. des Anhangs zusätzlich tabellarisch dargestellt.

(1) Die bevorzugte Lesart von also: Also als Aufmacher eines neuen thematischen Zyklus und als Fokus-Marker

Testsequenz 1:

(1) wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst mAAl ein geSPÜR zu beKOMmn. für die THEMn die_die JUgendlichn in_beZUG AUf poliTIK und SPRA:che: intresSIern; (-) UNterviews Also GRUPpn interVIEWS in: berLINer SCHULn DURCHgeföhrt. dAs WA:rn insgeSAMT SIEbenundzwanzig stÜck.

In der ersten Testsequenz wird *also* – anstatt als Reparatur- und Indizierung der Rückkehr zur Hauptprogressionslinie nach einem kurzen Einschub – als Aufmacher des neuen thematischen Zyklus übergeneralisiert, weswegen verstärkt eine proaktive rezeptive Orientierung aufgebaut wird sowie eine falsche Progressionserwartung auf dem rezeptiv konstruierten Fokus nach der falschen syntaktischen Zäsurierung an der Schaltstelle mit *also*. Die Indizierung der einfachen Reparatur wird nur von wenigen Probanden (30 %) und erst beim HV2 erkannt. 70 % der LN ziehen dagegen die funktionale Grenze mit *also*, stufen das Topik *Gruppeninterviews* nach dem SVO-Prinzip herunter und werten die Proposition *in Berliner Schulen* zum Fokus auf; die *Default*-Lesart von *also* baut eine falsche Progressionserwartung auf dem rhematischen Feld nach der Zäsurierung mit *also* auf, sodass die Anapher *das* falsch mit der Proposition *Berliner Schulen* anstatt mit dem Reparans *Gruppeninterview* aufgelöst wird. Als vorwärtsgerichtet operierender Fokus-Indikator gelesen ändert *also* die informative Struktur und den progressiven Wert der folgenden Äußerung sowie die Richtung der Kohärenzherstellung. Zur Veranschaulichung dienen die folgenden rezeptiven Profile:

Proband LK:

Notizen beim HV1: Berliner Schulen 27 / Verschiedene Stufe / Verschiedene Milieu

Notizen beim HV2: Gruppeninterviews

Ausformulierung: In der Studie haben 27 Berliner Schule teilgenommen, das heißt insgesamt über 30000 Schülern im Alter von 16 bis 19 Jahre.

Proband IR:

Notizen beim HV1: 27

Notizen beim HV2: Berliner Schulen

Ausformulierung: Die Probandengruppe hat aus 27 Befragten Berlinerschulen im Alter 15-16 bestanden.

Proband EAB:

Notizen beim HV1: Methode: Gruppen 27 Schulen / Versch.Schultypen

Notizen beim HV2: Berlin/stufen/Stadtteile Focus

Ausformulierung: Um ein gutes bzw. bewiesendes Ergebniss zu haben, hat das Team Fragebögen an 27 Berliner Schulen ausgeteilt. Diese Schulen waren in verschiedene Stadtteilen und die Fragebögen waren an verschiedene Schulstufen ausgegeben.

Mit *also* wird zäsuriert und ein neuer thematischer Zyklus postuliert und die im rhematischen Bereich befindliche Proposition (*Berliner Schulen*) als progressionstragend eingestuft und der eigentliche Fokus (*Gruppeninterview*) nicht oder erst beim HV2 erkannt (Proband SN und LK), aber in seinem rezeptiven Status nicht aufgewertet, sondern als unwichtiger *Backward-Looking*-Fokus heruntergestuft.

In der nächsten Testsequenz, wo *also* in der paraphrasierenden Funktion vorkommt (vgl. *Also der WORTschatz*), wird die Lesart von *also* erfolgreich aktiviert, auch weil der Skopus eng, semantisch einfach und die konzeptuelle Verwandtschaft eindeutig ist, vgl.

Testsequenz 2:

(-) Aber JETzt zU den enderGEBnissn. äh(-) WAS verSTEHn die JUNGN LEUTE (-) dEnn ↑nIcht An der SPRA:che der poliTIK. Ist es dAs vokabuLAR? (-) Also der WORTschatz. Ode:r (--) es_ist Eher die SYNTax. die Art WIE: poliTIKer ihre SÄTze BAUen. (SP.32-33)

Zugleich kommt aber die in der vorherigen Sequenz belegte Präferenz für die Aufwertung der von *also* indizierten Proposition als progressionstragenden Fokus zum Ausdruck, bzw. *also* wird bevorzugt als Fokus-Indikator gelesen, vgl.

Proband ZA:

Notizen beim HV1: Was verstehen nicht die jugendliche an Politik?

Notizen beim HV2: Wortschatz? Syntax?

Ausformulierung: Frage war, ob ihre Verständnisprobleme mehr mit dem Wortschatz (also mit dem Korpula der politischen Rede) oder mehr mit dem Syntax zusammenhängt.

Fokussiert wird ausschließlich die durch *also* indizierte Proposition (*Wortschatz*), wobei der Internationalismus (*Vokabular*) trotz seiner Erstrealisierung ausgelassen wird. Bei 50 % der Probanden wird *also* als Fokusindikator gelesen, die Proposition *Wortschatz* als progressiv erkannt und bewirkt die funktionale Runterstufung des synonymen Elements. Dies ist auch bei den LN der Fall (30 %), die beim HV1 seine Paraphrasefunktion erfolgreich erkennen, das vorherige Topik aber als weniger wichtig bei der Ausformulierung auslassen, vgl.

Proband NK:

Notizen beim HV1: Verstehen nicht: Vokabular / Wortschatz? Syntax

Notizen beim HV2: ---

Ausformulierung: Diese Studie sollte (und auch hat gezeigt) zeigen, worin liegt das Problem des Nicht-Verstehens der Politik. Ob es um Problemen mit Syntax oder Wortschatz geht.

20 % der Probanden erkennen die semantische Verwandtschaft zweier *Topiks* gar nicht, was einerseits die Folge der Distraktoreffekte der Pause und der *Code-Switching*-Problematik ist, andererseits aber die Folge der bevorzugten Lesart für *also* und der rezeptiven Zäsurierung an seiner Stelle. Die Aufwertung der von *also* eingeleiteten Proposition und der Aufbau der Progressionserwartung auf dieser zeigt sich im Diskursverlauf als rezeptive Konstante.

(2) Übergeneralisierung von also bei der Turn-Übernahme

Testsequenz 3

I: Also dIE: ähm kriTIK entZÜNdetE sich HÄUfig An ETwas wAs sie:
!FACH!sprAche NANntn.

Testsequenz 4

I: (1.4) Also diese ANsicht is: vOn DENen; die wir beFRAGt HAbn. überHAUPT
nIcht geTEILt WORdn; sie HATten auch nIcht dEn EINdruck. dAss (1) dAs:
(.) Um die: !SA!che gEht.

Bei der Rezeption des *Turn*-initial realisierten *also*, das unter dem Vorwand der thematischen Konstanz eine Art der Revision und thematisch korrektiven Erweiterung indiziert, zeigen Probanden – geleitet von der Erwartung der Tangentialität bei der *Turn*-Übernahme – eine starke rezeptive Intoleranz: *Also* wird entweder als einfaches Fortsetzungs- und Übernahme-signal gelesen, sodass die neue, thematisch progressive oder korrektive Qualität – enthalten in der illokutiven Komplexanapher – nicht erkannt wird (80 % der Fälle), oder aber wird *also* pragmatisch übergeneralisiert und als Aufmacher eines neuen Zyklus (bis 15 %) aufgewertet, sodass die Kohärenz zwischen den *Turns* gar nicht hergestellt wird. *Also* bei der *Turn*-Übernahme wird in einer kleineren Gruppe als Indikator einer digressiven Sequenz gelesen.

Bei der Testsequenz 3 wird die thematische Bewegung (anhand *Kritik*) von nur 15 % der LN erfolgreich erkannt (davon beim HV1 von nur 10 %); es handelt sich um die LN, die in den vorherigen Realisierungen von *also* eine *Default*-Präferenz zur funktionalen Aufwertung der von *also* eingeleiteten Proposition gezeigt haben, vgl.:

Proband JW

Notizen beim HV1: was verstehen nicht Kritik Fachsprache Überraschend Fremdwörter

Notizen beim HV2: ----- Genannt z.B. Migrationgrund

Ausformulierung: Das Ergebnis dieser Erforschung einerseits zeigt, dass die Jugendlichen die Fachsprache die Fremde- und Kunstwörter kritisieren, wie zum Beispiel Migrationsgründer.

Proband ML

Notizen beim HV1: Was verstehen sie nicht? Kritik: Fachsprache Fremdwörter, Fachwö

Notizen beim HV2: ---

Ausformulierung: Was die Schüler kritisiert haben, ist die sogenannte Fachsprache, so wie die Anwendung von Fremd- und Fachwörter.

Die negativen Auswirkungen durch die Aufwertung und Einengung des Skopus von *also* beziehen sich auf die Reduzierung der rezeptiven Tiefe in der Trägeräußerung und ihre Assimilierung mit der Struktur der illokutiven Komplexanapher im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*.

Im Gegensatz dazu verschieben die stärkeren LN im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* den syntaktischen Disambiguierungspunkt und erst beim HV2, geleitet von der Verbsemantik des Verbs der Trägeräußerung, rezipieren die Komplexanapher im Vorfeld erfolgreich; *also* wird aber dabei als Verbergänzungselement *als* syntaktisch übergeneralisierend restauriert (vgl. *als Kritik*), bzw. es zeigt sich eine formbasierte Analogie, vgl. *als Kritik genannt*

Proband SS

Notizen beim HV1: Fachsprache Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter

Notizen beim HV2: Kritik alle g. Interviews

Ausformulierung: Fremdwörter, Fachwörter und auch Kunstwörter (die aus zusammengesetzten Wörtern besteht) wurden alle als Kritik genannt.

Die Transposition des pragmatischen Operators in ein syntaktisch projektives Element ist, wenn auch ein Beweis für eine fortgeschrittene Revisions- und Disambiguierungskompetenz, ein Beleg dafür, dass pragmatische Makrooperatoren bevorzugt blind syntaktisch und lokal gelesen werden, und dass die formbasierten Verwandtschaftsrelationen und Analogien immer noch sehr stark genutzt werden und zu einer funktionalen Vernetzung umgeschult werden sollten.

Bei schwächeren Probanden ist neben der Überbewertung des von *also* eingeleiteten Topiks eine Intensivierung der kausalen Inferenzen im Nachfeld belegt, bzw. die Schlussfolgerungssemantik von *also* provoziert im Nachfeld die kausalen Inferenzen und baut die Erwartung eines explikativen Musters auf, was negative Auswirkungen auf die illokutive Kohärenzmechanismen hat, vgl. die Elaborationen des Probanden

Proband HMJ

Notizen beim HV1: Was verstehen Politiker kritik fachsprache FaSp. Fremd Sprache

Notizen beim HV2: Fachwörter komplex

Ausformulierung: Aus den Antworten der Jugendlichen ist anzumerken, dass die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht gutheißen. Weil die Jugendlichen die Sprache der Politik kritisch als Fachsprache betrachten, denken sie die Sprache komplex.

Die negative Auswirkung des *Turn-Übernahme-Also* auf die Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns* kommt in der vierten Testsequenz genauso zum Ausdruck: *Also* wird als Aufmacher eines neuen Zyklus gelesen und die rückwärtsgerichtete Funktion der Anapher *Ansicht* wird durch die Fokus verstärkende Kraft von *also* inhibiert, sodass bei der Komplexanapher *Ansicht* die kataphorische Lesart etabliert wird und die Kohärenzaktivitäten zwischen den *Turns* blockiert wird – die zur Disambiguierung des impliziten Sprechakts notwendig wären, vgl. einen rezeptiven Beleg, in dem eindeutig keine Kohärenzversuche zwischen den

Turns vorliegen, bedingt durch die ambiguerende Auswirkung der bevorzugten Lesart für *also*

Probant AK:

Notizen beim HV1: keinen wirklichen Dialog

Notizen beim HV2: Wie P. miteinander umgehen

Ausformulierung: „Die Professorin fügt hinzu, dass die Leute nicht nur auf die Sprache Aufmerksamkeit machen, sondern wie Politiker miteinander umgehen.“

Der einzige Proband, dem die Kohärenzherstellung zwischen den *Turns* und die Erkennung der eigentlichen diskurspragmatischen Funktion von *also* gelingt sowie die Entschlüsselung des stereotypen Sprechaktes und der projektiven Kraft der *Quaestio*, notiert

Probant MH:

Notizen beim HV1: Wie Politiker miteinander umgehen M: Bringt leben Jugendliche

Notizen beim HV2: „ „ Es geht nicht um die Sache Kein richtiger Dialog

Ausformulierung: „Zum Thema wie Politiker miteinander umgehen meint Meierhöfer, dass die aggressive Sprache „Leben“ bringen würde. Die Jugendliche jedoch seien einer anderen Meinung, zwar dass es kein richtiger Dialog wäre und dass es nicht „um die Sache“ ginge.

Die Qualität der Fokussierung weisen auf eine längere Disambiguierungszeit hin und die Verarbeitung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Der Proband erkennt *also* in der Funktion der Reparatur bzw. einer illokutiven Wende und findet für *also* ein entsprechendes Äquivalent (vgl. *jedoch*), liest es nicht eng, lokal und auf der semantischen Ebene operierend, sondern als Operator zwischen den *Turns* und auf der illokutiven Ebene.

(3) Die Verwechslungsgefahr bei *also* bei der Indizierung der Parenthese

Testsequenz 5

(--) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich(.) KLARE SÄTZe, Also dAs wAs sie Unter SYNTax ANgesprochn HABn. (--) Und Eben tatsÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. und !WENN! FACHsprache, dAnn °h (--) die MÖglicherweIse=auch überSETzn. dAs ist ja MÖglich.

Dass *also* eine Parenthese indiziert, wird in der Testsequenz 5 problemlos erkannt – was unter anderem mit ihrer Unkomplexität, Transparenz und dem Diskursstatus zusammenhängt sowie mit ihrer wichtigen Funktion auf der Makroebene, vgl. ein Beleg

Rezipient NK:

Notizen beim HV1: Schlimmste: Jugendslang verwenden

Notizen beim HV2: Verfallen die Politiker Klarsätze (Syntax) Übersetzen (Fremdwörter)

Ausformulierung: „Was sollen die Politiker machen, damit sie nicht beim Jugend verfallen? Sich möglichst klar ausdrücken und einfache Wörter benutzen.“

Bei kompetenteren LN wird *also* als Indikator einer diskursfunktionalen Schaltstelle erkannt, bzw. als ein auf der illokutiven Ebene operierendes Element, sodass die illokutiven Inferenzen im Anschluss intensiviert werden, wie hier die Komponente der Empfehlung und Appells im Anschluss an eine implizite Kritik. Im Gegensatz dazu intensivieren schwächere Probanden semantische Kohärenzstrategien, bzw. eine illokutive Schaltstelle wird mit einer thematischen verwechselt, sodass die zwei illokutiven Zyklen, die *also* abgrenzt, illokutiv assimiliert werden.

In der anderen Realisierung des Parenthese einleitenden *also* lassen sich dagegen erhebliche Schwierigkeiten erkennen, vgl. die Testsequenz

Testsequenz 3

(---)Also dIE: ähm kriTIK entZÜNdetE sich HÄUfig An: ETwas wAs sie:
!FACH!sprAche NANntn. Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAt uns überRAScht. wEIl er
in ALln dIEsn: beNANnten GRUPpn interVIEWs °h (-) tatsÄCHlich (-)
ÜBERgreifend AUftrat. °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor ALlem
FREMDwÖ:rte:r Aber auch FACHwörter; woBEI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R
beSTEHT. Dass es Eben HÄUfig auch komPLExe THEMEn sInd. mit DENen sich
poLITiker auseiNANdersetzen; °h (--) Und AUch vOr Alln DINGn (-)
KUNSTwörter geNANnt.

In den meisten Fällen (80 %) bleibt diese von *also* eingeleitete Sequenz unrezipiert; bei den restlichen 20 % wird bei *also* oft die Lesart eines additiven Konnektors aktiviert, bedingt einerseits durch die L1-/L3-Automatismen (mit dem englischen *also* oder bei italienischen Probanden mit L1) und semantische Fokus-Indikator-Funktionalität von *also* andererseits durch die Präferenz für die syntaktische Restauration. Die formbasierte und syntaktische Übergeneralisierung bewirken die funktionale Aufwertung der parenthetischen Proposition sowie ihre strukturelle Assimilierung mit der Trägeräußerung, vgl.

Proband AD:

Notizen beim HV1: Was verstehen die jungen Leute nicht Fachsprache Fremde Fachwörter
Komplexe Themen zusammengesetzte Aggressive Sprache

Notizen beim HV2: Wortschatz Syntax Begriffe übergreifend auftreten Kunstwörter genannt

Ausformulierung: „Die Leiterin der Studie erklärt, die Fachsprache sei häufiger das Problem.

Die Jugendliche verstehen Fremd- aber auch Fachwörter oft nicht und die

Begriffe treten übergreifend auf. Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter.“

Gelesen wird *also* als weiterführend und additiv, was dazu führt, dass die metadiskursive Komplexanapher (*Begriff*) als referenzidentisch mit dem Topik *Fachwörter* gelesen wird. In der Erwartung derselben Argumentstruktur, der illokutiven Qualität und Konstanz des *Agens* wird die parenthetische Stimme einfach assimiliert. *Also* fungiert als „Assimilierungs-Inviter“ und Verstärker semantischer Strategien, wird als additiver Konnektor gelesen.

Beim Probanden KU (L1-Russisch) wird dasselbe rezeptive Verhalten beobachtet, das sich hier als Folge der Analogie mit L2 (der englischen Sprache) erklären lässt, im Gegensatz zum vorherigen LN, wo eine L1-Analogie (mit dem italienischen *allora*) erkennbar war, vgl.:

Proband KU:

Notizen beim HV1: Ergebnisse was die nicht verstehen:

1. Fachsprache, Begriffe Fremdwörter – Fach-, Kunstwörter – Migration
2. aggressive Sprache – Dialoge zwischen Politiker

Notizen beim HV2: **Hintergrund** verwendet wird zwischen ?

Ausformulierung: „Sehr interessant waren die Ergebnisse. Die Jugendliche sehr oft der Fachsprache und den Begriffen nicht verstehen. Fremdwörter oder Fachwörter sowie Kunstwörter sind für die Jugendliche ein Genuss. Z.B. sie verstehen nicht was führt zu einem Migrationshintergrund usw.“

Die Lesarten für *also* bewirkt eine Umfunktionierung der Parenthese und Intensivierung von Inferenzen und *Bridging*-Postulaten (vgl. *sind für die Jugendliche ein Genuss*). Hier wird mit *also* gleichzeitig das Muster einer Explikation evoziert und kausale Inferenzen.

Bei einigen Probanden, deren rezeptive Orientierung stark verbzentriert ist und die zu syntaktisch basierten Übergeneralisierungen nach dem SVO-Default tendieren, besteht die Gefahr der formbasierten Verwechslung von *also* mit der Konjunktion *als*: Die durch *also* eingeleitete Parenthese wird als Ergänzung zum Verb *nennen* gelesen, bzw. aktiviert wird die Lesart einer Adjunktorphrase und die Parenthese als Sequenz der inszeniert direkten Rede überinterpretiert, und genauso falsch als aus der Perspektive des aktuellen Referenzsubjekts (*Jugendliche*); genauso findet hier eine illokutive Assimilierung nach der Erwartung der *Agens*-Konstanz, vgl.

Proband AK:

Notizen beim HV1: 1. Fachsprache- überrascht Fachwörter Komplexe Themen Kunstwörter

Notizen beim HV2: **der Politik Syntax Fremdwörter Kernschulart, Migrationshintergrund**

Ausformulierung: „Zum einen, überrascht den Jugendlichen die Fachsprache, dazu gehören Fachwörter, Fremdwörter, komplexe Themen und Kunst Wörter (...).“

Als Folge der Umwertung der Parenthese als Adjunktorphrase zum Verb *nennen*, bedingt durch die formalisierte Analogie *also–als*, wird die parenthetische Proposition *überraschen* dem *Default-Agens* (*Jugendliche*) zugeschrieben und die metadiskursive Komplexanapher *Begriff* als referenzidentisch mit dem Topik *Fachsprache* aufgelöst (vgl. *überrascht den Jugendlichen die Fachsprache*), bzw. die Sequenz wird als inszenierte direkte Rede aus der Perspektive der *Default-Akteure* falsch gelesen und pragmatisch übergeneralisiert. Der Vergleich der rezeptiven Leistungen zeigt, dass mit fortschreitender Kompetenz die Disambiguierung immer mehr syntaktisch basiert erfolgt, bzw. immer mehr strukturelle Analogien und syntaktische Lesarten bei den ambigen Strukturen bevorzugt, aber genauso formbasierte Analogien übergeneralisiert werden und *also* als strukturelles Konnektiv falsch gelesen wird.

Im Sinne der steigenden Interaktivität des *Parsers* zeigen sich bei einigen stärkeren LN jene Lesarten bei *also*, die im Vorfeld voraktiviert wurden und eine illokutive Makroassimilation darstellen, bzw. als Folge der *Priming*-Effekte: Assimiliert wird die aktuelle Lesart mit jener des Paraphrase-Indikators, aktiviert in der *Quaestio* 10 Sekunden davor, sodass die Parenthese zu einer präzisierend-disambiguierenden Paraphrase heruntergestuft wird. *Also* wird lokal, mit engem, nahem Rückwärtsbezug und auf der semantischen Ebene gelesen, vgl.

Proband TA:

Notizen beim HV1: Kritik: Fachsprachen, bzw. begriffe nicht bekannt (Fremd-, Kunstwörter)
 2. Aspekt: sehr aggressive Sprache wird zwischen Politikern verwendet
 3. Sie haben das Eindruck, dass in Politik keine Kommunikation ist

Notizen beim HV2: Zu viel Fachsprache, Fremdwörter, Kunstwörter
 – oft sehr aggressive Sprache im Dialog

Ausformulierung: „Die Jugendliche können die Fachsprache, bzw. die Begriffe Fremdwörter und Kunstwörter nicht verstehen.“

Bei einigen Probanden wird beim HV2 bei *also* die Lesart einer meronymisch relationierten Paraphrase aktiviert, als Folge der funktionalen Assimilierung auf der Vorlage der nächsten Realisierung von *also* erklären lässt, also rückwärtsgerichtet im Sinne eines aktuell lernenden und diskursspezifisch übergeneralisierenden *Right-Corner-Parsers*, vgl.

Proband SB:

Notizen beim HV1: Fachsprache Fremd- und Fachwörter Kunstwörter

Notizen beim HV2: 1) Begriffe der Politik + 2 / 3

Ausformulierung: „Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Sprache im Nicht Verstehen der Politiker eine wichtige Rolle spielt. Besondere Schwierigkeit lösen massive Fachsprache der Politik aus.“

Manche Probanden aktivieren die Lesart einer pointiert verallgemeinernden Sequenz, wo die von *also* indizierte Proposition als der eigentliche Fokus und konzeptuell übergeordnet profiliert wird. *Also* intensiviert in der Nachfolgesequenz konstant semantische Operation der Generalisierung und einer taxonomischen oder meronymischen Relationierung, vgl.

Proband SN:

Notizen beim HV1: Ergebnisse – Begriffe in der Fachsprache Fremdwörter Fachwörter
zusammensetzte Wörter

Notizen beim HV2: Was verstehen die Studenten nicht Ge Kunst- Verständnis dafür

Ausformulierung: „Was die Ergebnisse betrifft, verstehen die Studenten die Begriffe in der Fachsprache nicht. Fremdwörter, Fachwörter, bzw. zusammengesetzte Kunstwörter gehören zur Gruppe der Fachsprache.“

Diese Beispiele zeigen, dass *also* bevorzugt auf der semantischen Ebene restauriert wird und nach einer *Default*-Lesart assimiliert wird. LN zeigen wenig Toleranz gegenüber *Priming-Effekten* und übergeneralisieren jene Lesart, die interaktiv dominanter Aktanten (Moderator) einsetzen.

(4) Verwechslung von also in der Indizierung der spezifizierenden Veranschaulichung und generalisierenden Pointe

Die Lesart des Indikators einer generalisierenden Pointe-Sequenz wird erfolgreich aktiviert, aber in Realisierungen, wo *also* als Vorindizierung einer veranschaulichenden Sequenz vorkommt, lassen sich falsche Übergeneralisierungen und Probleme hinsichtlich der Worterkennung, der Sequenzierung und der syntaktischen Verarbeitung beobachten, die anschließend mit Elaborationen kompensiert werden. Dies wird im Folgenden näher dargestellt. In der folgenden Testsequenz wird die von *also* eingeleitete Proposition *Also zusammen geSETzte KUNSTwörter* von 75 % erfolgreich rezipiert, vgl.

Testsequenz 3

I: °h (--)Und AUch vOr Alln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONshintergrUnd NEGativ WACHStum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und sO WEIter.

M: Also zuSAMmen geSETZte KUNSTwörter

Bei der funktionalen Einordnung sind allerdings signifikante Variationen zu beobachten – als Folge der unterschiedlichen pragmatischen Übergeneralisierung von *also*: Anstatt als generalisierend und pointierend wird diese Äußerung gelesen:

- *als thematische Weiterführung und Ergänzung*: Die Generalisierung und die referenzidentische Relation werden nicht erkannt, stattdessen wird *also* als Fokus- und Indikator für eine weiterführend-ergänzende Sequenz interpretiert. Dies ist auch die Folge der negativen *Priming*-Effekte der vorherigen Realisierung von *also*, vgl.

Rezipient KOL:

Notizen beim HV1: 1. Fachsprache – Fremdwörter 2. Wörter in Fachsprache übersetzen

Notizen beim HV2: Fachwörter, Kunstwörter, zusammengesetzte Wörter

Ausformulierung: „Die Gründe dafür sind, dass die Jugendlichen in der Fachsprache Fachwörter, Fremdwörter, Kunstwörter, zusammengesetzte Wörter nicht verstehen.“

- *als deskriptive und erklärende Sequenz*: Die referenzidentische Relation wird erkannt, aber zugleich die Lesart eines deskriptiven und explikativen Musters aktiviert, vgl.

Rezipient SS:

Notizen beim HV1: Kunstwörter Kernschulart

Notizen beim HV2: Migrationshintergrund Zusammengesetzte Wörter

Ausformulierung: „(...) Fremdwörter, Fachwörter und auch Kunstwörter (die aus zusammengesetzten Wörtern besteht) wurden alle als Kritik genannt.“

- *als evaluative Sequenz, mit der eine subjektive Einschätzung geäußert wird*

Rezipient JCH: 2. Kunstworte – sehr komplizierte Worte

- *als Sequenz der disambiguierenden Paraphrasierung*

Rezipient SN:

Notizen beim HV1: Fremdwörter Fachwörter zusammengesetzte Wörter

Notizen beim HV2: Ge Kunst-

Ausformulierung: „Was die Ergebnisse betrifft, verstehen die Studenten die Begriffe in der Fachsprache nicht. Fremdwörter, Fachwörter, bzw. zusammengesetzte Kunstwörter gehören zur Gruppe der Fachsprache.“

Während schwächere Probanden die Lesart eines Fokus-Indikators aktivieren, die Sequenz als thematische Weiterführung erkennen und anstelle der referenzidentischen Relation die Proposition informativ aufwerten, lesen die stärkeren LN die Sequenz als rückwärtsbezogen, wobei es sukzessive zur Erweiterung des Skopusbezugs und Verlagerung auf funktional-pragmatische Ebenen kommt, bzw. die Sequenz wird immer weniger als auf der propositionalen Ebene (als generalisierende Pointe) und mit engem Skopusbezug gelesen, und immer mehr im diskurspragmatischen Sinne zur Disambiguierung, Erklärung und Evaluation, bzw. *also* wird mit der voranschreitenden Kompetenz als pragmatisches Konnektiv gelesen.

Dies konnte in der nächsten Testsequenz bestätigt werden, aber auch viele Probleme in der Unterscheidung der subjektiven und objektiven, neutralen und evaluativen, meinungsbildenden und erklärend-feststellenden Aspekte und in der illokutiven Assimilierung und Übergeneralisierung, vgl.

(-) Also dAs mit der FREIen RE:de im BUNDestag. Das is: (-) !GANZ! geWISS ein: WUNsch; den nIcht=nUr JUNge (lachende Stimme) LEUte habn.

Meist wird die erfolgreich erkannte illokutive Qualität (*Empfehlung/Appell*) aus dem vorherigen *Turn* wegen der funktionalen Aufwertung der *also*-Sequenz mit der Proposition *Wunsch/wünschenswert* rückwärts assimiliert, bzw. die *also*-Sequenz wird als generalisierend erklärende Sequenz als höherwertig erkannt und motiviert retroaktiv die Anpassung aller vorher richtig rezipierten Illokutionen, bzw. bewirkt retroaktiv eine illokutive Assimilierung, vgl.

Rezipient ZA:

Notizen beim HV1: Untersuchungsmethode – selbst angesprochen

-die Bundestagsrede – nicht mehr lesen – freie rede wäre besser

Notizen beim HV2:

Handlungs...

Frei halten

Ausformulierung: „Der allgemeine Wunsch der Gesellschaft ist, dass die Bundestagsrede nicht mehr gelesen, sondern frei gehalten werde.“

Rezipient SS :

Notizen beim HV1: Was wünschen sich die jungen Leute?

-Bundestagsrede sollen freie Rede machen

Notizen beim HV2: Nicht ablesen 4 Bundestagsrede vs. Talkshow

Talkshow nicht gespannte Geplauder sondern aggressiv

Ausformulierung: „Im letzten Teil wurde im Interview diskutiert, was sich junge Leute sozusagen wünschen. Bundestagsreden sollten z.B. freie Rede sein, die nicht angelesen werden und als man sie über Talkshows befragte, meinten sie, dass auch Talkshows aggressives Plaudern ist.“

Dabei zeigt sich, dass LN bevorzugt die expliziten lexikalischen Indikatoren als Quelle der illokutiven Inferenz nutzen sowie zu starken illokutiven Assimilierungen tendieren, ohne Ausdifferenzierung der Empfehlung, des Appells und der impliziten Kritik und der ironischen Bemerkung sowie des Bezugs der Illokution zu Referenzsubjekten (vgl. *Wunsch der Gesellschaft* vs. *Wunsch der Jugendlichen* vs. *Wunsch des Sprechers*). LN inferieren die pragmatischen Mehrwerte dieser „*Repackaging-Prozedur*“ des Moderators nicht, sondern lesen sie als eine neutrale, generalisierende und epistemische Sequenz, auf deren Grundlage die vorherige funktional angepasst wird. Zentrale Probleme sind in der Disambiguierung der Stimme und Attribuierung der Illokution zu erkennen. Nur bei einem Probanden ist dies

erfolgreich (vgl. beim Probanden MH *laut Meierhöfer auch ältere Menschen*), aber bedingt durch die Disambiguierungskosten gehen die evaluativen und appellativen Aspekte verloren, sodass die Sequenz als neutrale Weiterführung und Erklärung des Moderators und nicht als Appell, implizite Kritik und evaluative Einschätzung interpretiert wird, vgl.

Rezipient MH:

Notizen beim HV1: Bundestagsreden Nicht mehr abgelesen Nicht entspannt aggressiv

Notizen beim HV2: Freigehalten Talkshow Geplauder Formate

Ausformulierung: „Um die Interesse der Jugendlichen zum Thema Politik zu vergrößern sollte man in Bundestagsreden nicht mehr ablesen sondern die Rede freihalten.

Das meinten nicht nur die Jugendlichen, sondern laut Meierhöfer auch ältere Menschen. Außerdem sollten Politiker in Talkshows weniger aggressiv mit einander umgehen. Der Dialog sollte entspannter sein.“

Hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Disambiguierungsrichtung: Während der stärkere Proband die Diskursstimme erfolgreich erkennt, aber illokutiv assimiliert, bevorzugen die vorherigen LN eine etwas tiefere illokutive Disambiguierung, gehen aber von der Konstanz des Referenzsubjekts aus. Der stärkere Proband verbindet mit *also* eine ergänzend-korrektive Weiterführung und die schwächeren Probanden eine wiederholend-pointierend-komprimierende Generalisierung, also eine minimale illokutive Bewegung. Dies zeigt die Unterschiede in der Aktivierung des rezeptiven Handlungsmusters, wie narrativ (bei schwächeren LN) vs. argumentativ (bei stärkeren LN). In beiden Fällen wird *also* aber nicht als Indikator für den Ausstieg aus dem Handlungsmuster und die progressiv-korrektive Änderung der illokutiven Qualität erkannt, sondern intensiviert die makroassimilativen Strategien und führt zu rückwärtsgerichteten Assimilierungen auf seiner Vorlage im rezeptiven Vorfeld.

In der Sequenz, wo *also* eine Spezifizierung und Veranschaulichung einleitet, sind dagegen erhebliche rezeptive Schwierigkeiten – auch auf der propositionalen Ebene – zu beobachten:

(--)Und AUch vOr Alln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt. Also: wAs wie: migratiONshintergrUnd NEgativ WACHStum (-) !KERN!schula:rt (-) Und so WEIter.

Bei 40 % der Fälle bleibt die Sequenz völlig unterrezipiert; rezipiert werden nur jene später realisierten Propositionen, wo sich das Muster der spezifizierenden Veranschaulichung aus der Nebenordnung und Unmöglichkeit der semantischen Kohärenz selbst erschließt. In vielen Belegen wird die *also*-Sequenz als schlussfolgernd-pointierend oder evaluative Bemerkung gelesen. Einerseits ist das die Folge der Verletzung der Erwartung bezüglich der Diskurs-

progression im *Turn*-Aufbau, bzw. der Unverträglichkeit einer Veranschaulichung vor der *Turn*-Abgabe, wo nach der *Default*-Erwartung der steigenden Generalisierbarkeit mehr pointierende, evaluative, schlussfolgernd-generalisierende Einheiten erwartet werden, bzw. es kommt zu einer diskurspragmatischen *Default*-Restauration. Andererseits handelt es sich um eine funktionale Assimilierung mit der komprimierend-pointierenden Sequenz im unmittelbar anschließenden *Turn* im Sinne eines rückwärtsgerichtet disambiguierenden *Right-Corner-Parsers*. Bedingt ist dies aber primär durch die Kollision der semantischen und pragmatischen Füllung des Diskursmarkers *also* sowie durch die Unverträglichkeit seiner aktuellen Lesart mit anderen Lesarten im Diskurs.

Also wird in der Indizierung der diskursfunktionalen Stelle überinterpretiert, sodass die von *also* regierte Sequenz nicht lokal rückwärtsgerichtet kohäriert wird, sondern als eine neue, selbstständige funktionale Einheit re-konstruiert wird. Die LN stellen den Bezug zum lokalen Skopus (*Kunstwörter*) nicht her, sondern direkt mit der *Quaestio* und infolgedessen kommt es zur Intensivierung der Elaborationen, vgl. *was führt zu einem Migrationshintergrund*

Rezipient KU:

Notizen beim HV1: Fremdwörter – Fach-, Kunstwörter –Migration

Notizen beim HV2:

Hintergrund

Ausformulierung: „Die Jugendliche sehr oft der Fachsprache und den Begriffen nicht verstehen. Fremdwörter oder Fachwörter sowie Kunstwörter sind für die Jugendliche ein Genuss. Z.B. sie verstehen nicht was führt zu einem Migrationshintergrund usw.“

Bei anderen Probanden wird die *also*-Sequenz als evaluativ-pointierende Sequenz gelesen, was den rezeptiven *Default*-Erwartungen der illokutiven Progression und bei der *Turn*-Abgabe entspricht, vgl. *Das kann man sich als negativer Wachstum vorstellen*

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: Kunst Wörter

Kernschuldart

Notizen beim HV2: Fachwörter komplex

Als....

Negativer Wachstum

Ausformulierung: „(...) Außerdem wird die Sprache der Politik als Kunstwörter genannt.

Das kann man sich als negativer Wachstum vorstellen.“

Mir der *also*-Sequenz erfolgt eine syntaktische Zäsurierung und die Einheit wird (anstatt dem Skopus *Kunstwörter* zugeordnet zu werden) funktional aufgewertet und als pointierte und generalisierende Evaluation profiliert, was zugleich den Versuch der Herstellung der illokutiven Kohärenz mit dem folgenden *Turn* darstellt und als eine rückwärtsgerichtete illokutive Übergeneralisierung auf der Vorlage des verständnissichernden Kommentars des Moderators erfolgt. Die Notiz *als* beim HV2 und die Verwendung der Adjunktorphrase in der

Ausformulierung (*als negativer Wachstum*) deutet darauf hin, dass der Proband außerdem formell basierte Analogie (*also – als*) bei einer syntaktisch geleiteten Restaurationen aktiviert und syntaktisch basiert inferiert und auch syntaktische *Cues* übergeneralisiert.

Die meisten Probanden erfahren außerdem erhebliche Probleme mit der Worterkennung: Sie neigen zur Spaltung der Komposita, zur Reaktivierung verbaler Stämme aus Komposita zur Kompensation des unklaren funktionalen Status der Sequenz. Es zeigt sich die Gefahr der Transformation von Komposita im Mittelfeld zu Prädikaten, aber auch der Verwechslung der bedeutungstragenden und -spezifizierenden Kompositumselemente bei der Kollision der prosodischen, semantischen und syntaktischen *Cues*. Die spezifizierenden Kompositumsteile werden rezipiert und nach der *Default*-Erwartung der Zweigliedrigkeit wird nach dem zweiten erkannten Kompositumsteil die Grenze gezogen, z.B. *Kernschuld* anstelle *Kernschulart*, wo sich auch das Prinzip der Rechtsverzweigung in der Rezeption von Komposita zeigt. Es zeigen sich Reparaturen der Silbe nach der Sonoritätshierarchie, sodass nach Liquiden und Nasalen bevorzugt Konsonanten rezeptiv konstruiert werden. Nicht selten werden jene Elemente ausgelassen, die mit negativen Verwandtschaften mit Verben belastet sind, oder durch morphematische Transformationen und „Verwandtschaftsleihen“ disambiguiert, bzw. ihre verbalen Potenziale für die Aktivierung der verbalen Struktur inhibiert: So wird in der Testsequenz 6 *Bundestagsrede* in *Bundestagsvorlesung*, *Bundestagsprüche* *Bundesauffassungen* transformiert oder ihr Status als Nomen wird durch prototypische nominale Suffixe bzw. durch Änderung des Wortbildungsmusters stabilisiert, z.B. *Bundestagsredung*, anstatt *Bundestagsrede*.

Komposita werden in einfache Attribute transformiert (z.B. *negativer Wachstum* anstelle *Negativwachstum* und *Imigration* anstelle *Migrationshintergrund*), konzeptuell vereinfacht mittels Nomina Causalia/Agentis, Konkreta oder semantisch einfacheren Verwandten (*Immigration mit Hintergrund* anstelle *Migrationshintergrund*) und intern restrukturiert (z.B. *Migrationgrund* anstelle *-hintergrund*). Bei wenigen LN zeigt sich die Tendenz zur Überkomposition, sodass benachbarte Nomina zu komplexen Komposita fusionieren, z.B. *Imigrationwachstum* als Amalgam zwischen *Migrationshintergrund* und *Negativwachstum*. Die LN disambiguieren immer mehr im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* und orientieren sich nach strukturellen Verwandtschaftsrelationen und dem Prinzip der Schemakonstanz.

Die Disambiguierung von *also* in der Indizierung der Veranschaulichung ist in der sechsten Testsequenz – da in einer *Quaestio* eingebettet – noch spezifischer, da sie hier auch projektive Qualitäten hat und die Kohärenz mit dem folgenden *Turn* belastet, vgl. die Testsequenz

Haben sie Eigentlich Auch (.) Nach UNterschIEdlichen (.) !AUF!tritts (.) !ARtn! von poLItikern geFRAGt. ALSo ETwa: (-) BUNDestags REde (-) GE:gn: verMEINTlich entSPANntes gePLAUder in der TALKshow.

Die Ambiguität der Lesarten von *also* intensiviert die rezeptive Unsicherheit zusätzlich: Schwache LN fokussieren das *Type-Topik (Auftrittsarten)* und erkennen nicht die Relation mit der von *also* regierten Sequenz, während fortgeschrittene LN ihre Entscheidung bis zur Herstellung der Kohärenz im *Turn-Taking*-Bereich verschieben und erst nachträglich die Projektivität der *also*-Sequenz erkennen. Manche Probanden werten nach dem rezeptiven *Default* die von *also* eingeleitete Sequenz als progressionstragend auf, was zur Vernachlässigung des zentralen Fokus *Auftrittsarten* führt. Beobachtet werden außerdem pragmatische Übergeneralisierungen, die darauf hindeuten, dass *also* anstelle einer veranschaulichenden Sequenz als begründend-explikative Sequenz, eingesetzt zur konversationellen Legitimierung der Frage und als Vermutung, gelesen wird, vgl. *entscheidend, wo man seine Rede haltet*

Proband RV:

“Auftrittsart von Politikern – *entscheidend, wo man seine Rede haltet.*
Bundestagsrede (die Rede sollte nicht vorgelesen werden) vs. Talkshow

Aktiviert wird für *also* seine explikativ-paraphrasierende Lesart, die hier die Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns* problematisiert. Da der Proband im Diskursvorfeld eine Kompetenz in der Rezeption von *also* zeigt, lässt sich diese falsche Restauration als rezeptives Erbe der vorherigen *Quaestio (Frage+implizite Vermutung)* verstehen, bzw. der *Priming*-Effekte und als Tendenz zur illokutiven Assimilierungen anhand einer als *Default* eingeschätzten pragmatischen Lesart, charakteristisch für den Interaktanten. Auch wenn es hier um eine falsche Reparatur handelt, ist sie ein Beweis der fortgeschrittenen diskurspragmatischen Kompetenz des Lernalters in der Nutzung ähnlicher funktionaler Einbettungen bzw. illokutiver *Priming*-Effekte sowie die rezeptive Disambiguierung nach den illokutiven *Default-Cluster* eines Sprechers.

(5) Problematisierung der funktionalen Sequenzierung innerhalb von Turns als Folge der Überinterpretation von also

In der *Turn*-internen Realisierung von *also* – wo es an diskursfunktionalen Schaltstellen zur Indizierung einer Pointe, einer Reparatur oder beim korrektiven Eingehen auf die interaktiven Obligationen multifunktional vorkommt – führt die misslungene Rezeption von *also* zur Problematisierung der funktionalen Sequenzierung, zur Verwechslung der thematischen, illokutiven und argumentativen Schaltstellen und Ambiguierung der Fokusse, infolgedessen

es zur Intensivierung der rezeptiven Orientierung nach *Bridging*-Postulaten, Ambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung sowie zur Reduzierung der illokutiven Inferenzaktivität kommt. Als Folge der falschen Lesart für *also* sind in diesen Sequenzen häufig Probleme mit der Worterkennung, mit der Auflösung der pronominalen Formen und syntaktische Übergeneralisierungen zu erkennen, ebenso eine Intensivierung von Elaborationen. *Also* kaschiert oder „verfrüht“ für L2-LN die funktionale Grenze, intensiviert die Verwechslungsgefahr für die Bestimmung des progressionstragenden Fokus, infolgedessen die Rezeption immer flacher und von den einfachen semantischen Prinzipien geleitet wird. Die LN tendieren entweder konstant zur Aufwertung der von *also* eingeleiteten Proposition als Aufmacher einer neuen Sequenz, zur Aktivierung der additiven Semantik, oder zu seiner Herunterstufung zu einer einfachen Paraphrase.

Dies wird anhand der sechsten Testsequenz veranschaulicht, in der *also* aus einer digressiven, impliziten Reparatursequenz ausleitend, die potenziellen Kritikpunkte pointiert ausräumend, eine Revision der in der *Quaestio* präsupponierten Ausgangsbasis vorindiziert, vgl.

Testsequenz 6

```
(--) wIr HABn eine unterSUCHungs meTHode geWÄHLt; die be!WUS!st (-- ) jA:
die THEmN Eher vOn den Jugendlichen !SEL!bst (-) STEUern LÄSst, Also
AUSgehend von einer KLAR definiERTen FORschungs FRAge;; °h (-) und die:
forMate die sie GRAdE Angesprochen hAbn; die sind !SEL!bst (.) ANgesprochn
WORDn, (-) EIN KLARer apPELL wAr zum BEIspiel; (der ist) auch iner
HANDlungempFEHLung NACHzu LESn;;(-) die BUNDestags REdn SOLlten nIcht mEhr
!AB!gelesn wErDn. SONdern (.) !FREI! geHALTn wErDn. dAs hAt (.) EINE viel
STÄrkere überZEUgungs krAft.
```

Hier wird mit *also* die funktionale Grenze verfrüht gezogen und die *also*-Proposition falsch als Aufmacher eines neuen Zyklus gelesen, womit die informative Struktur und die Progressionserwartung im Nachfeld geändert werden. So beginnt im folgenden Beleg die Fokussierungsaktivität mit der *also*-Sequenz (vgl. *Selbst angesprochen*) und es zeigt sich die Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema, sodass diese Propositionen mit der *Quaestio* rückwärtsgerichtet relationiert werden (vgl. die Ausformulierung), während die Rezeption im Nachfeld durch die Prozesse der Disambiguierung dieser Schaltstelle gestört ist. Anstelle der Reparatur einer *Default*- Lesart bei *also* kommt es zur Intensivierung von *Frame*-geleiteten Inferenzen, vgl.

Rezipient HMJ:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Bundestag Selbst angesprochen Handlungs Abge freigehalten

Ausformulierung: "Es gibt verschiedene Auftrittsorte der Politiker z.B. selbst kann ein Politiker angesprochen werden oder durch bestimmte Handlung kann auf die Bühne der Politik auftreten."

Also motiviert eine Fokusverschiebung (vgl. *Selbst angesprochen*), stört die Richtung der Kohärenzherstellung (der Proband relationiert ausschließlich mit der *Quaestio*) und intensiviert *Frame*-basierte Inferenzen und Elaborationen auf dem falsch dislozierten Fokus (vgl. *durch bestimmte Handlung kann auf die Bühne auftreten*).

Nur wenigen Probanden (5 %) gelingt es, diese durch *also* ambiguierte Sequenz entsprechend zu lesen. Sie zeigen eine Flexibilität in der Bestimmung der funktionalen Grenzen und relationieren nicht nur auf der propositionalen Ebene, sondern erkennen *also* als Indikator einer illokutiven Schaltstelle, disambiguieren pragmatisch geleitet und im Sinne des *Right-Corner-Parsers*. Sie zeigen sich im Diskursverlauf genauso flexibel für unterschiedliche pragmatische Füllungen von *also* bzw. rezeptiv resistent gegenüber negativen *Priming*-Effekten.

3.3.1.4. Zwischenfazit

Die Analyse des rezeptiven Verhaltens im Vorvorfeld bei unterschiedlich operierenden AIK hat gezeigt, dass im Gegensatz zu MS, die das Vorvorfeld pragmatisch disambiguieren und minimal syntaktisch reparieren, LN blind syntaktisch und semantisch basiert re-konstruieren. Die funktionale *Code-Switching*-Kompetenz, die Unterscheidung der diskurspragmatischen Angemessenheit und Gebrauchsstandards von der Grammatikalität im Sinne des Systemnorm bestätigen sich im *Offline*-Modus neben der diskurspragmatisch basierten Reparaturen und illokutiven Inferenzen als wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen den getesteten MS und LN. Während MS die Pragmasemantik der Partikel und der syntaktischen Muster (bei Ellipse, im Vorvorfeld, bei stereotypen Sprechakten sowie die V2-Stellung bei Nebensätzen) zur Evozierung des Handlungsmusterwissens erfolgreich nutzen und minimal syntaktisch korrektiv eingreifen, zeigen LN eine syntaktische Signalwort-Orientierung und die Gefahr der syntaktischen Übergeneralisierung, eine Abhängigkeit von der Verbsemantik und eine flache pragmatische Inferenzaktivität, die in ambigen Konstellationen zu illokutiven Übergeneralisierungen oder Assimilierungen führt. LN nutzen selten die Wortstellung als syntaktischen

Cue und übergeneralisieren nach dem SVO- und dem *Prinzip der steigenden Rhematizität*. Im Gegensatz profilieren die MS das Vorfeld als diskurspragmatisch operierendes Feld, wo das AIK eine wichtige diskursfunktionale Wende und zur Voraktivierung des Handlungsmusters indiziert, sodass es zur signifikanten Intensivierung der pragmatischen Inferenzaktivität und erfolgreichen Nutzung des Diskurswissens im Anschluss an das AIK kommt.

In der Gruppe der L2-LN werden frequent formbasierte Analogien und Verwechslungsgefahren zwischen *also-als* und *dass-das* belegt sowie fehlende Disambiguierungsstrategien bei multifunktionalen, ambigen pragmatischen Konnektiven wie *und/aber*, die nur auf der propositionalen Ebene gelesen viele syntaktische Übergeneralisierungen motivieren. Genauso wie im Kapitel zu AFK (vgl. 3.3.2.1. A) zeigen sich blinde syntaktische Restaurationen der Klammer und das Phänomen der *Klammer-Insel*, worauf näher im folgenden Kapitel 3.3.2. eingegangen wird. Dies zeigt sich im *Online*-Modus als „blinde“ Nutzung syntaktischer *Cues* – im Sinne der syntaktischen Signalwort-Orientierung – sowie als Gefahr der syntaktischen Übergeneralisierung nach *Default*-Mustern, weswegen im Mittelfeld oft die Gefahr der Restauration der Klammer aus Deverbativa/Adjektiven, für die *High-Attachment*-Lesart für ambige Strukturen und die Rechtsverzweigung sowie das *Prinzip der steigenden Rhematizität* erkennbar ist. LN erfahren besondere Probleme in der Erkennung der impliziten syntaktischen Projektionen, insbesondere bei nominal regierten Einheiten. Bei illokutiven und evaluativen Komplexanaphern tendieren LN zu ihrer funktionalen Verselbständigung und Umwertung zu Prädikaten, genauso zur strukturellen Anpassung der Trägeräußerung an diese Transformation im Vor(vor)feld.

Im Sinne der blind syntaktischen Übergeneralisierung sind Phänomene der Umwertung der postponierten Kausalsätze nach dem Ikonizitätsprinzip in vorangestellte Adverbiale, genauso die Gefahr der Umwertung des vorangestellten *dass*-Satzes in einen postponierten und selten auch vorangestellten Adverbial-, Präpositionalergänzungs- oder Subjektsatz. Die sekundär regierten Nebensätze werden in der strukturellen Hierarchie nivelliert und entweder mit dem übergeordneten Satz parataktisch assimiliert oder bewirken seine syntaktisch-semantische Transformation und Assimilierung auf der Vorlage der zu disambiguierenden Struktur.

Das Vorvorfeld wird bevorzugt semantisch entleert und die Interaktivität des *Parsers* reduziert, aber dann im potenziell rhematischen Feld übertrieben hyperinferiert. Während schwächere Probanden das AIK lokal restaurieren und mit benachbarten Äußerungen kohärieren, disambiguieren LN mit voranschreitender Kompetenz das AIK als diskurspragmatischen Operator mit einem weiteren Skopus, weswegen im Nachfeld weniger Probleme mit der referenziellen und illokutiven Kohärenz zu beobachten sind, die schwächere

LN mit den Lokalisierungsprinzip oder makroassimilativ auflösen und seltener durch rückwärtsgerichtete Assimilierungen im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Es zeigt sich, dass LN den Subjunkturen mit einer stärkeren *Cue-Konflikt-Validität* vertrauen (wie *weil*, im Gegensatz zu *dass*) und immer noch wenig die Wortstellung als *Cue* nutzen.

Das AIK wird syntaktisch verselbständigt oder im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* nach dem Muster einer rechtsverzweigenden Struktur (als SVO- oder HS+NS) disambiguiert, wobei die darauffolgende Struktur oft blind auf der Vorlage des verselbständigten AIK assimiliert wird. Fortgeschrittene Probanden reparieren im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* und aktivieren die Lesart einer linksverzweigenden Struktur, indem sie die syntaktische Entscheidung verschieben und die folgende Struktur als Disambiguierungsquelle nutzen. Anhand der Analyse des rezeptiven Verhaltens zu AIK lässt sich auf dem Kontinuum von den schwächeren zu stärkeren LN die potenzielle Progressionsachse wie folgt darstellen:

- (1) Verselbständigung des AIK als Hauptsatz und semantische Reparaturen, wie anhand des Ikonizitätsprinzips *Ursache-Folge*, der kausalen Inferenzen oder aber im Sinne makroassimilativer Strategien, wo das AIK direkt und einfach attributiv mit makrorelevanten Topiks relationiert wird,
- (2) Aktivierung der Lesart einer rechtsverzweigenden Struktur und Versuch der Anbindung an die Vorfeldstruktur; dabei tendieren schwächere LN dazu, dem AIK den Status der Ergänzung zu geben und es aufzuwerten, während etwas stärkere LN das AIK als Angabe behandeln und in der Diskursprogressivität runterstufen; häufig sind dabei strukturelle Änderungen zur Anpassung (an die oder) der Argumentstruktur, in die insertiert wird, zu beobachten; bei einigen Probanden führt diese Reparatur zur Assimilierung des Nachfelds im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* auf der Vorlage der Struktur des AIK;
- (3) Aktivierung der Lesart für eine rechtsverzweigende Struktur mit der gleichzeitigen Intensivierung der Interaktivität des *Parsers*, sodass anstelle der Anbindung mit dem Vorfeld, der Matrixsatz aus der strukturellen Semantik des Signalwortes oder aus der illokutiven Qualität *top-down* inferiert wird, bzw. rezeptiv konstruiert wird;
- (4) Aktivierung der Lesart einer Linksverzweigung für das AIK, mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Qualität der Rezeption im Matrixsatz, und zwar wie folgt:
 - a. Restauration des vorangestellten Objektsatzes als Adverbialsatz;

- b. Restauration des vorangestellten Objektsatzes als Subjektsatz mit Folgen für den Matrixsatz, wie Konstruktion des Objekts aus dem rhematischen Feld und Änderung der informativen und illokutiven Struktur;
 - c. Restauration des vorangestellten Objektsatzes als Präpositionalergänzungssatz;
 - d. Das AIK wird im Kontext des *Right-Corner-Parsers* als Objektsatz restaruiert, wobei Unterschiede in der Disambiguierungsquelle vorliegen: die topologische Semantik, die Verbsemantik oder die Struktur der folgenden Äußerung;
- (5) Nominalisierung des AIK und seine Verschiebung nach dem *SVO-Default* in das rhematische Feld der Trägeräußerung,
- (6) Aktivierung der Lesart für eine parenthetische Einheit bei einer ambigen Struktur zwischen dem AIK und dem Matrixsatz.

Bei der komplexen Linksverzweigung (Objektsatz + sekundär regierter Kausalsatz) lassen sich dieselben Präferenzen erkennen, sowie intern die Gefahr der Spaltung und Änderung der syntaktischen Hierarchie durch die Aufwertung eines niedriger positionierten Elements und ihre parataktische Assimilierung. Die Präferenzen sehen wie folgt aus:

- (a) Verselbstständigung des AIK und Aktivierung des Musters einfacher Parataxe *HS+HS*, ohne Beachtung der Signalwörter und der Strukturhierarchie;
- (b) Verselbstständigung des AIK und Aktivierung des Musters der einfachen rechtsverzweigenden Subordination *HS+NS* innerhalb des AIK;
- (c) Spaltung der AIK-Einheit, sodass nur der Kausalsatz als näher zum Matrixsatz und strukturell kompatibler als das AIK erkannt wird (*Adverbialsatz + Matrixsatz*);
- (d) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des (untergeordneten, aber dem Matrixsatz näheren) Kausalsatzes assimiliert, nach dem Muster: (*Adverbialsatz 1 und Adverbialsatz 2*) + *Matrixsatz*;
- (e) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des (strukturell hierarchisch höher positionierten) Objektsatzes parataktisch assimiliert, nach dem Muster: (*Objektsatz 1 und Objektsatz 2*) + *Matrixsatz*
- (f) Objektsatz wird entsprechend integriert, aber die Subordination zweiten Grades wird nominalisiert: *Objektsatz (+nominalisierte Kausalphrase) + Matrixsatz*
- (g) Aktivierung des rezeptiven Musters für Parenthesen für die Subordination zweiten Grades.

LN zeigen fehlende Flexibilität für das Phänomen des freien Themas – infolge seines Diskursstatus, der syntaktisch-semantischen Komplexität und wenigen expliziten Bezüge sowie der Intensivierung der illokutiven Dynamik in seinem Nachfeld. Es konnten funktionale Herunterstufungen und Übergeneralisierungen belegt werden, aber vor allem negative Auswirkungen des FT auf die rezeptive Tiefe, die Änderung der informativen Struktur, die illokutive Nivellierung, die Ambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung und -ebene.

Das AIK wird nicht oder selten als diskursfunktionale Schaltstelle erkannt, und führt zur Reduzierung der illokutiven Inferenzaktivität und zur illokutiven Assimilierung, nach dem illokutiven Default aus dem Vorfeld (im Modus der Deskription, Narration, Explikation) oder bei stärkeren Probanden anhand des Nachfelds im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*; seltener sind pragmatische Übergeneralisierungen im Kontext der makroassimilativen Aktivitäten auf der illokutiven Ebene zu beobachten, sodass nach den erkannten illokutiven Präferenzen des Sprechers pragmatisch hyperinferiert wird. Die diskursfunktionalen Schaltstellen werden mit jenen auf der propositional-thematischen Ebene verwechselt.

Unterschiede konnten genauso im Umgang mit positiven und negativen *Primings* festgestellt werden: Schwächere LN assimilieren nach erkannten strukturellen Parallelismen, semantisch und illokutiv übergeneralisierend, während fortgeschrittene Probanden ihre assimilativen Strategien kontrollieren, bzw. sind für die Dynamik der pragmatischen Anreicherung der syntaktischen Muster im Diskursverlauf offener.

In der Analyse der Rezeption des Diskursmarkers *also* werden viele Nebeneffekte seiner falschen Lesart belegt – unter anderem bezogen auf die Progressionserwartungen und Fokuskontrolle sowie in der Worterkennung, Sequenzierung, Verwechslung der thematischen und diskursfunktionalen Wenden, in der Problematisierung der Kohärenzherstellungsrichtung/-ebene und Koordinierung der *Bottom-up*- und *Top-down*-Verarbeitungsstrategien. *Also* wird blind syntaktisch aufgewertet und semantisch gefüllt, bzw. es herrscht wie bei Konnektoren eine Signalwort-Orientierung und funktionale Runterstufung dieses diskurspragmatischen Konnektivs auf lokale und semantische Funktionen; LN zeigen eine Unflexibilität bezüglich der Variabilität seiner Operatorrichtung und -ebene, sodass *also* bevorzugt nach dem Prinzip der Ersterwähnung, der Diskursprägnanz und der *Cue*-Konflikt-Validierung – als additiver „Konnektor“, als Paraphrase- und Fokus-Indikator gelesen wird oder als der thematischen Weiterführung und Generalisierung. Mehrfach belegt ist die formbasierte Analogie mit *als*.

Bevorzugt aktiviert werden seine Lesarten auf der propositionalen Ebene, wie die Indizierung des Fokus, der Generalisierung und Schlussfolgerung, der Paraphrase, der Addition, der Weiterführung. Probleme ergeben sich bei seinen diskurspragmatischen Funktionen in der Indizierung korrektiver, diskursfunktionaler Schaltstellen, wie bei Parenthese, Reparaturen, der ein-/ausleitenden Revision und Legitimierung der verletzten interaktiven Obligationen. Eine besondere Schwachstelle ergibt sich als Folge der Kollision seiner semantischen Lesart (Schlussfolgerung/Generalisierung) und pragmatischen Lesart, wenn es z.B. eine Sequenz der Spezifizierung einleitet.

Die negativen Folgen sind pragmatische Übergeneralisierungen, wie bei der *Turn*-Übernahme die funktionale Umwertung des ganzen *Turns* in eine einfach deskriptive, explikative und thematische Weiterführung, ohne dass die evaluativen, distanzierenden und korrektiv-revidierenden Transferqualitäten erkannt werden. Dies ist genauso innerhalb von *Turns* bei Parenthesen und anderen diskursfunktionalen Schaltstellen beobachtet: Anstatt illokutive Inferenzaktivität zu intensivieren, tendieren LN bei *also* zur illokutiven Nivellierung und Intensivierung diverser semantischen Operationen der Generalisierung, der kausalen Inferenz, der meronymischen Relationierung und auf der Makroebene. Es kommt außerdem zur Intensivierung der kausalen Inferenzen im Nachfeld, bzw. *also* baut die Erwartung einer explikativen Sequenz auf, infolgedessen es zur Änderung der informativen Struktur und Funktion der darauffolgenden Struktur kommt, sodass die argumentativen Muster, die es oft einleitet, aus der L2-Perspektive zu explikativ-objektivierenden runtergestuft werden.

Also bewirkt eine Zäsurierung, nach der es zur Aktivierung der syntaktischen *Default*-Erwartungen sowie zur Dislozierung des rezeptiven Fokus und Änderung der Progressionserwartungen und Kohärenzherstellungsrichtung kommt, infolgedessen in den von *also* regierten Sequenzen – in der Erwartung einer fokalisiert generalisierenden Sequenz oder eines thematisch neuen, progressiven und proaktiv zu kohärierenden Fokus – verstärkt Worterkennungs- und syntaktische Verarbeitungsprobleme beobachtet werden sowie eine Intensivierung der semantischen und makroassimilativen Strategien.

3.3.2. Die Rezeption der äußerungsfinalen Konstrukte

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, das rezeptive Verhalten der Probanden im Umgang mit äußerungsfinalen Konstrukten (AFK) im *Online*- und *Offline*-Modus zu analysieren sowie die Unterschiede zwischen den DaF-Lernern (LN) und L1-Sprechern (MS). Die Analyse gibt Einblicke in die spezifische Dynamik des L2-*Parsers* in der Interaktion mit semantischen und diskurspragmatischen Verarbeitungspräferenzen und weist auf die Erwerbsspezifika dieses Lernniveaus hin.

3.3.2.1. Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AFK im rezeptiven *Offline-Modus*

Zum Testen der Grammatikalität, pragmatischen Akzeptabilität und des Korrekturverhaltens, die auf die syntaktischen Verarbeitungspräferenzen der LN auf diesem Lernniveau hinweisen, werden den Probanden zwei authentische Testsätze angeboten, und zwar:

Testsatz 1: Man hat die Erfahrung gemacht, dass Internet eine außerordentlich bittere Sache
sein kann mit großen Schädigungsauswirkungen.

Testsatz 2: Gibt es denn Politiker, die in dieser Befragung von den jungen Leuten gelobt
worden sind wegen ihrer klaren Sprache, ihrer Verständlichkeit?

Untersucht werden neben der Einschätzung der Angemessenheit bei der pragmatisch basierten Verletzung der Klammerregel die Anbindungspräferenz bei der Reintegration der AFK in die Trägeräußerung und somit die Interaktion der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Verarbeitung in einer kontextarmen, aber diskurspragmatisch markierten Einbettung.

Im ersten Testsatz handelt es sich um die Verletzung der Modalverb-Klammer im nominal regierten Komplementsatz und die Ausklammerung der Präpositionalergänzung (*mit großen Schädigungsauswirkungen*), die bzgl. ihrer Anbindung und der Ebene des Operierens ambig und wegen der semantischen Struktur des Kompositums zusätzlich erschwert ist. Zentral wird dabei die Präferenz bei der Anbindung und Integration des AFK getestet, und zwar folgende:

Fall 1: Anbindung an das Subjekt *Internet* – als Ausdruck der semantischen Präferenz für das ikonische Prinzip *Ursache*→ *Folge* und *Assertion*→ *Evaluation*, für die Progression mit dem durchlaufenden Thema sowie als Ausdruck der pragmatischen Erwartung, dass das AFK zur Spezifizierung des thematischen Feldes und zum *Common Ground* dienen;

Fall 2: Anbindung an das Subjektsprädikativ *Sache* – als Ausdruck der Präferenz für die semantische Stärkung der unterspezifizierten *Dummy*-Struktur sowie für das Lokalitätsprinzip und als Ausdruck der pragmatischen Erwartung, dass AFK mit fokalen und progressiven Einheiten besetzt sind bzw. zur Verstärkung des rhematischen Elements dienen, bzw. im Sinne des *Prinzips der steigenden Rhematizität*;

Fall 3: Anbindung an das Attribut *bitter* – als Ausdruck der Erwartung, dass AFK als Mittel der pragmatischen Disambiguierung, Arbeit an Glückensbedingungen und zur Legitimierung der Evaluation dienen und nicht auf der propositionalen Ebene operieren;

Fall 4: als Ergänzung zum Kopulaverb – als Ausdruck der Präferenz für das *High-Attachment* und das SVO-Prinzip; mit dieser Lesart hängt die pragmatische Erwartung zusammen, dass das AFK zur Spaltung der *Forward-Looking*-Fokuse oder zur Realisierung besonders diskurspragmatisch exponierter Fokuse genutzt wird;

Fall 5: Wenn keine Änderungen im Satzaufbau vorgenommen werden, wird das bei den starken LN als Ausdruck einer hohen pragmatischen Kompetenz und bei schwächeren LN als Beweis der Fossilisierung verstanden, manifestiert in der Bevorzugung der *SVO-Defaults*.

Im zweiten – auch im *Online*-Modus als Testvorlage genutzten – Satz handelt es sich um eine *Quaestio*, in der es im Rahmen eines weiterführenden Relativsatzes zur „Verletzung“ der Passivperfekt-Klammer kommt – mittels einer kausalen PP-Angabe (*wegen ihrer klaren Sprache, ihrer Verständlichkeit*) mit einem pragmatischen Verselbständigungspotenzial, unter anderem zur Evozierung einer aus dem *Common Ground* und dem aktuellen GWM abgeleiteten Vermutung. Das Ziel ist es zu überprüfen, wie das AFK pragmatisch restauriert wird und welche Anbindungspräferenz sowie in der Einschätzung der Obligatorizität herrscht und im Umgang mit der Komplexität und internen Ambiguität des AFK. Außerdem wird dabei Folgendes überprüft: (1) Lassen sich Unterschiede im Vergleich zum ersten Testsatz feststellen, die auf unterschiedliche Mechanismen bei primären und sekundären Elementen hinweisen? (2) Welchen Fokalisiertheitsstatus hat das AFK, bzw. wie wird mit der (Verletzung der) „steigenden Rhematizität“ umgegangen? (3) Welche Anbindungspräferenz und Hierarchie der semantischen Rollen liegt vor?

A. Ergebnisse der Analyse zum ersten Testsatz: *Low-* oder *High-Attachment*?

Testsatz 1: Man hat die Erfahrung gemacht, dass Internet eine außerordentlich bittere Sache sein kann mit großen Schädigungsauswirkungen.



Während die Hälfte der MS den Testsatz als grammatisch und pragmatisch akzeptabel beurteilt und bei der Korrektur minimal syntaktisch eingreift, wird der Satz von den LN mit großer Mehrheit (76 %) als ungrammatisch eingeschätzt und nur syntaktisch repariert. Mit der zunehmenden Lern- und Aufenthaltsdauer intensiviert sich die rezeptive Flexibilität der LN und zeigt die Kompetenz für eine pragmatische Restauration. Die LN, die das vorliegende

AFK als pragmatisch begründet zulassen und zugleich ein stabiles Klammerbewusstsein haben, erweisen sich auch in der *Online*-Rezeption als signifikant erfolgreicher.

Aus dem Vergleich mit dem folgenden Testsatz lässt sich vorab Folgendes sagen: AFK in stark interaktiven Kontexten werden pragmatisch restauriert aber oft illokutiv aufgewertet und überinterpretiert, im Gegensatz zu Assertionen, bei denen ausschließlich syntaktisch repariert wird. Während LN strenger mit sekundären (*Low-Attachments*) und toleranter mit primären rechtsversetzten Einheit (*High-Attachments*) umgehen, sanktionieren die getesteten MS strenger die Rechtsversetzung von primären und sind toleranter bei der Rechtsversetzung von sekundären Einheiten und zeigen außerdem eine andere Dynamik in der pragmatischen Füllung des AFKs. Während die LN die Relation ausschließlich auf der propositionalen Ebene herstellen und die pragmatischen Skopen (Evaluation, Epistemizität und Illokution) nicht erkennen, aktivieren die MS auch in kontextarmen Konstellationen das Handlungsmusterwissen und nehmen diskursfunktional disambiguierende Reparaturen vor. Das Nachfeld erweist sich für MS als pragmatisch regiertes Feld, im Gegensatz zu LN, die in diesem Feld die syntaktischen und semantischen Strategien intensivieren. Die Progression bei LN weist auf die Entwicklung von einer mehr semantischen Verarbeitung über eine blind syntaktische zu einer pragmatisch geleiteten Disambiguierung sowie von einem *Left-* zu einem *Right-Corner-Parser* hin und auch die Entwicklung von Lesarten bei AFK von der bevorzugten Lesart als *High-* zur Lesart als *Low-Attachment*.

Die Unterschiede in dem rezeptiven Verhalten lassen sich – die Intensität und die Logik der Reparaturstrategien der L2-LN befolgend – wie folgt darstellen:

- *Die rezeptive (In-)Toleranz für die pragmatisch basierte Verletzung der Klammerregel, mit Unterschieden bei sekundären (Low-Attachments) und primären AFK (High-Attachments)*

Die große Mehrheit (70 %) der MS nimmt minimale (wie Kommasetzung (25 %)) oder keine Änderungen vor, bzw. greift ausschließlich zur Indizierung der funktionalen Grenze ein, wo sich das Komma als Mittel der pragmatischen Disambiguierung und Sequenzierung nach funktionalen Prinzipien zeigt. Das AFK ist als pragmasyntaktisches Konstrukt sedimentiert und als *Trigger* pragmatischer Inferenzen gelesen. Während die Ausklammerung von *Low-Attachments* toleriert und als wichtige Quelle pragmatischer Inferenzen genutzt wird, wird es bei *High-Attachments* stark sanktioniert, was die These untermauert, dass AFK keine Gefahr für die Klammermechanismen darstellen. L2-LN befolgen dagegen mit großer Mehrheit (70 %) die Klammerregel, was auf die starke Regel protektive Verarbeitungsstrategien und

die schwache Interaktivität des *Parsers* hinweist sowie auf eine „Erwerbsphase“ der verstärkten syntaktisch basierten Übergeneralisierung.

Bei den 30 % der LN, die keine Korrekturen vornehmen, handelt es sich teilweise um leistungsstarke Lerner, die die Phase der syntaktischen Übergeneralisierung überwunden haben und rezeptive Toleranz für pragmatisch motivierte Abweichungen am rechten Rand zeigen. Beim Vergleich mit dem nächsten Testsatz sind zwei Tendenzen erkennbar: In einer Untergruppe wird die Rechtsversetzung von primären und sekundären Einheiten gleichermaßen behandelt, und in einer anderen wird die Rechtsversetzung von sekundären Einheiten als pragmatisch bedingt zugelassen, aber bei den primären Einheiten konsequent sanktioniert, womit sich diese Gruppe den Präferenzen bei den MS annähert. Fortgeschrittene LN zeigen also eine klare qualitative Ausdifferenzierung der AFK als *Low- und High-Attachments*, die bei schwächeren LN entweder nicht gegeben ist (sie werden gleich toleriert/sanktioniert) oder aber in der umgekehrten Richtung funktioniert: Verbergänzungen (*High-Attachments*) sind als AFK toleriert und bevorzugt, während nur *Low-Attachments* korrigiert werden. AFK werden dann als progressionstragende und fokalisierte Ergänzungen gelesen: Es zeigen sich Fossilisierungstendenzen, was sich mit der ungenügenden Stärkung der rezeptiven Flexibilität für pragmasyntaktische Phänomene und zum Abbau der Konstruktion-internen „Konflikte“ bei der pragmatischen Adaptation der syntaktischen Regeln in Zusammenhang bringen lässt, sodass AFK – anstatt pragmatisch angereichert zu werden – konstant als Bestätigung der SVO-Erwartung erkannt werden und die persistenten Fossilierungen begünstigen.

➤ *Die Verarbeitungspräferenzen und die Erwerbsprogression: Von der semantischen über eine blind syntaktische zur pragmatisch motivierten Restauration der AFK*

10 % der besonders leistungsschwachen L2-LN bindet das AFK an das Subjekt *Internet* an:

Beleg 1: „..., dass Internet mit großen Schädigungswirkungen eine außerordentlich bittere Sache sein kann.“ (Rezipient KOL)

Es zeigt sich hiermit die Präferenz für die semantischen Prinzipien wie die Ikonizität (*Ursache*→*Folge* und *Assertion*→*Evaluation*), die Strategie der Befolgung des *Agens* und die Präferenz für die Progression mit dem durchlaufenden Thema, während verbale Anker vernachlässigt werden. Im *Online*-Modus zeigt sich bei diesen Probanden die gleiche Präferenz: LN erkennen das AFK entweder als Aufmacher neuer Äußerungseinheiten oder stellen nach der Progression mit dem durchlaufenden Thema eine referenzidentische Relation mit dem Subjekt in der Trägeräußerung her, oder aber tendieren zur einfach attribuierten Anbindung des AFK und zu meronymischen Relationierungen mit dem Diskurstopik.

Mit zunehmender L2-Kompetenz kommt die Präferenz für das rhematische Prinzip zum Ausdruck und die Anbindung des AFK an die progressionstragende fokalisierte NP (66 %) sowie als Verbergänzung. Die nominale Orientierung wird sukzessive durch eine verbale ersetzt und im nächsten Erwerbsschritt ändert sich die Präferenz der schwächeren LN für das *High-Attachment* wieder in die Präferenz für die Lesart eines *Low-Attachments*, vgl.

Beleg 2: „... ,dass Internet eine außerordentlich bittere Sache mit großen
Schädigungswirkungen sein kann.“

Die Mehrheit der LN stärkt hier die Einheit, die sie als progressionstragend einstufen und semantisch unterspezifiziert ist, womit sich die Präferenz für die Funktion des AFK als eines disambiguierenden Nachtrags mit dem Bezug zum rhematischen Element zeigt und die Befolgung des „Prinzips der steigenden Rhematizität“. Es zeigt sich außerdem die bevorzugte Befolgung des Lokalitätsprinzips. Durch die Verstärkung der NP *Sache* wird außerdem die fokale (evaluative) Komponente *bitter* funktional heruntergestuft, sodass es bei der Reintegration des AFK zur Verschiebung des progressionstragenden Fokus kommt und zur Änderung der informativen Struktur der Trägeräußerung – bei einer „blinden“ Befolgung des Prinzip der „steigenden Rhematizität“.

30 % der Probanden aus dieser Gruppe kommatiert zwischen dem AFK und der NP, bzw. gibt dem AFK eindeutig den Status einer fokalisierten Verbergänzung und stellt eine parataktische Relation mit dem rhematischen Element her, vgl.

Beleg 3: „... ,dass Internet eine außerordentlich bittere Sache, mit großen
Schädigungswirkungen sein kann.“

Hiermit zeigt sich die strikte Befolgung des Prinzips der „steigenden Rhematizität“ und die Präferenz für das *High-Attachment* nach dem *SVO-Default*, bzw. das AFK wird als fokalisiert und progressionstragend erkannt, aber anstelle seiner Unterordnung als nominale Ergänzung wird die Lesart einer Verbergänzung bevorzugt. Beim Vergleich dieser rezeptiven Präferenz mit der eigentlichen rezeptiven Leistung der LN zeigt sich, dass die Lesart 'AFK als *Low-Attachment*' ein Leistungsindikator in der Gruppe der stärkeren LN ist, während schwächere Probanden die Lesart 'AFK als *High-Attachment*' aktivieren bzw. als Verbergänzung betrachten. Dies entspricht auch dem Verhalten bei MS, die es zu einem Drittel als *Low-Attachment* mit dem Bezug zum Nomen *Sache* oder Adjektiv *bitter* lesen.

Bei keinem der Probanden zeigt sich explizit eine pragmatisch motivierte Reintegration des AFK, in der das AFK mit dem Anker *bitter* relationiert wird, bzw. auf der Ebene der

Optimierung der Evaluation und Glückensbedingungen, wie es bei den getesteten MS oft kommentiert oder (durch Pfeile) markiert wird. Für die Indizierung, dass es um eine diskurspragmatische Reparatur zur Optimierung der Evaluation handelt, aktivieren MS außerdem das Muster der Parenthese, was die funktionale Verwandtschaft dieser pragmatischen Nischen bestätigt, und notieren:

Beleg 4: „...dass Internet eine außerordentlich bittere Sache, mit großen Schädigungswirkungen, sein kann.“

Die pragmatisch-stilistischen Transformationen der MS beziehen sich außerdem auf die Stärkung der pragmatischen Kohärenz beim funktionalen *Code-Switching*: Beobachtet wird eine verstärkte Komprimierung und Abstraktion, was der authentischen Funktion dieses Testsatzes entspricht und genauso im Sinne der Indizierung der Pointe und Konsequenz.

Bei wenigen LN kommen allerdings die pragmatischen Hyperinferenzen zum AFK und ihre negativen Auswirkungen auf die illokutive Struktur der Trägeräußerung zum Ausdruck: Dem aktuellen AFK wird der Status einer die vorherige Sequenz relativierenden Vermutung zugeschrieben, die bei der Reintegration des AFK die illokutive und epistemische Qualität des Trägersatzes ändert:

Beleg 5: „... , dass Internet eine außerordentlich bittere Sache mit großen Schädigungswirkungen sein könnte.“ (Proband KU)

Die ist ein typisches Beispiel einer unkontrollierten pragmatischen Hyperinferenz bei LN mit langjähriger Lernerfahrung, mit gutem grammatischen Wissen, aber ungenügender Flexibilität des *Parsers* in pragmatisch variablen Kontexten, die mit negativen pragmatischen Hyperinferenzen belastet sind und auch gegen negative *Priming*-Effekte nicht resistent sind, denn der Proband versucht zwischen diesem und dem nächsten Testsatz eine funktionale Parallele zu ziehen, ohne andere Mechanismen ihrer pragmatischen Füllung zu aktivieren und die Einbettung in unterschiedlichen Handlungsmuster zu erkennen. In der Aufgabe zur Reflexion über die rezeptiven Schwierigkeiten hebt der Proband auch selbst hervor, besondere Probleme mit und Interesse an der pragmatischen Füllung der syntaktischen Muster zu haben.

➤ *Die Klammer-Insel und Präferenz für das High-Attachment*

Einige LN (5 %) – die im *Online*-Modus und in der Befragung eine klare Präferenz für die Befolgung der Argumentstruktur des Verbs als rezeptiven *Cue* gezeigt haben – bevorzugen bei AFK genauso wie die anderen die Lesart eines *High-Attachments*, spalten aber zugleich die komplexe Klammer, indem sie das AFK zwischen den finiten und infiniten Verbteilen

platzieren und als Verbergänzung in Form einer syntaktischen Insel innerhalb der Klammerstruktur reintegrieren, was hier *Klammer-Insel* genannt wird, vgl.

Beleg 6: „..., dass Internet eine außerordentlich bittere Sache sein mit großen Schädigungswirkungen kann.“

Bei einigen LN wird im Sinne der Amalgamierung zweier Klammernuster die Reihenfolge der klammerbildenden Elemente wie im Hauptsatz geändert, vgl.

Beleg 7: „..., dass Internet eine außerordentlich bittere Sache kann mit großen Schädigungsauswirkungen sein.“

Dieses Phänomen lässt sich als Ausdruck einer fortentwickelten Disambiguierungsstrategie verstehen, den Status der Verbergänzung für das AFK zu verdeutlichen und eine *Low-Attachment*-Lesart zu inhibieren, bzw. bei der Befolgung der *High-Attachment*-Lesart nach *Default* das Prinzip der „steigenden Rhematizität“ mit der Klammerregel zu koordinieren. Da das AFK mit rezeptiven *Default*-Prinzipien kollidiert, sind in frühem Erwerbsstadien der Klammerregel solche syntaktische Amalgame notwendig und ein wichtiger Indikator der Übergangsphasen in der sukzessiven Entwicklung der Interaktion der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Prinzipien. Die Spaltung der Klammer beweist die rezeptive Abhängigkeit von einer möglichst frühen Positionierung des Verbs und seiner Semantik zur Disambiguierung der syntaktischen Struktur, was auch die Reihenfolge bei der Spaltung der Klammer bestätigt: Zuerst werden die semantischen und erst dann die formell-syntaktischen Verarbeitungsschritte erledigt (Beleg 6), was sich sukzessive ändert, sodass im nächsten Erwerbsschritt die formell basierten Entscheidungen den Vorrang haben und auch eine Ausdifferenzierungen in Bezug auf andere syntaktisch verwandte Strukturen frequenter erfolgt und in der syntaktischen Entscheidung genutzt wird (vgl. den Beleg 7, in dem eine syntaktische bergeneralisierung anhand eines anderen Klammertyps erfolgt und in dieser Erwerbsphase der Regelubergeneralisierung ein notwendiger Schritt zur Regeladaptation ist).

Dieses Phänomen wäre genauso eine wichtige rezeptive Strategie der Rationalisierung durch Bevorzugung einfacher Parataxe, Addition und des Prinzips der Serialisierung sowie durch die Trennung der Propositionen, wo das *Topik* in anderen semantischen Rollen vorkommt, bzw. zur Reduzierung der Komplexität und Etablierung von Ein- anstatt von Zwei-Argument-Einheiten bzw. zur besseren Koordinierung der semantischen Rollen. Dies zeigt sich als eine (im *Online*-Modus) besonders frequente Strategie: Das AFK wird nicht nur so gelesen, wie es in der Trägeräußerung zur Sicherung der Konstanz der semantischen Rolle erwartet wird, sondern es dient als Vorlage der assimilativen Aktivitäten bzw. motiviert eine Änderung der

Argumentstruktur der Trägeräußerung. Die strukturellen Transformationen erfolgen auch zur Sicherung der Konstanz der semantischen Rolle des *Topiks*, vgl. Internet als *Cause*

Beleg 8: „Durch Erfahrungen hat sich ergeben, dass Internet außerordentlich große Schäden hervorbringt und eine bittere Sache ist“.

Beleg 9: „Man hat die Erfahrung gemacht, dass Internet außerordentlich gefährlich sein kann und Schaden ausrichten kann.“

Bei leistungsstärkeren Probanden wird die Trägeräußerung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* nach dem Muster des AFK bzw. der da bevorzugten Rolle re-strukturiert, sodass in beiden Fällen die semantische Rolle *Cause* und *Konsequenz* gestärkt werden und die ganze Trägeräußerung strukturell-semantisch auf der Vorlage des AFK angepasst wird.

Die Postulierung der *Klammer-Insel* lässt sich mit dem pragmatischen Informationsmanagement erklären: Die Konkurrenz der *Forward-Looking*-Fokuse wird nach dem Prinzip der *steigenden Rhematizität* durch ihre funktional gleichwertige Behandlung anstelle ihrer Fusionierung gelöst; zugleich wird der konkurrierende Fokus bis zur Klärung seines progressiven Wertes in einem funktionalen *Stand-By*-Modus gehalten und zwei Fokuse werden gleichzeitig befolgt, bzw. die Spaltung der Klammer dient zur Klärung der Kollision zweier Fokuse. Dies zeigt sich im *Online*-Modus als Strategie der fortgeschrittenen Probanden: Das AFK wird fokalisiert und als paralleler Fokus befolgt und erst anhand des Nachfelds wird sein pragmatischer Status disambiguiert, während die schwächeren LN dazu tendieren, das AFK als das einzige progressive und fokalisierte Element aufzuwerten.

Die *Klammer-Insel* veranschaulicht die analytisch nicht zu vernachlässigende Interaktion und Amalgamierung unterschiedlicher Verarbeitungsprinzipien (semantischen, syntaktischen, pragmatischen, verarbeitungs-ökonomischen), die sukzessive Ausdifferenzierung zweier Klammernuster und Entwicklung eines immer stärker interagierenden und hybridisierenden *Parsers*.

➤ *Rezeptive Intoleranz gegenüber den nominal regierten Komplementsätzen*

Bei manchen leistungsstarken LN, bei denen eine hohe pragmasyntaktische Kompetenz belegt ist, wird überraschenderweise eine hohe rezeptive Intoleranz gegenüber dem nominal regierten Komplementsatz erkannt, dessen implizit syntaktisch projektiver Kopf *Erfahrung* verbalisiert wird (*hat es erfahren*), vgl.

Beleg 10: „Man hat es erfahren, dass das Internet eine außerordentlich bittere Sache sein kann mit großen Schädigungswirkungen.“ (Proband TA)

Anstelle von nominal- werden verbregierte Ergänzungssätze bevorzugt und es zeigen sich die konstanten Probleme mit der syntaktischen Struktur von Deverbativa und die Tendenz zu ihrer Transformation in Prädikate. Da aber solche Transformationen in der Gruppe der MS genauso frequent sind, lassen sie sich bei diesen fortgeschrittenen LN als Ausdruck einer hohen pragmatisch-stilistischen und funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz interpretieren: Der Proband erkennt die pragmatisch-stilistische Unverträglichkeit des Nominalstils und des AFK und transformiert die Struktur zur Erzielung einer pragmatischen Kohärenz und Angemessenheit im strukturellen Aufbau einer konzeptuell mündlichen und schriftlichen Struktur. Fortgeschrittene LN handeln nach diskurspragmatischen Angemessenheitsstandards, die sie auch in strukturell-syntaktischen und nicht nur lexikalischen Bereichen erkennen, bzw. in der Interaktion Pragmatikon–Konstruktikon.

➤ *Hyperaktivität des syntaktischen Monitors und Disambiguierungsstrategien*

Dass der syntaktische Monitor auf diesem Lernniveau besonders stark und zu syntaktischen Übergeneralisierungen zum Schutz der internalisierten Regel tendiert, zeigen viele Hyperkorrekturen. Als Bestätigung der Hyperaktivität des syntaktischen Monitors und einer Verfeinerung von Disambiguierungsstrategien (bezogen auf syntaktische Signalwörter) lässt sich bei vielen stärkeren LN die verstärkte Disambiguierung von *dass-das* beobachten, vgl.

Beleg 11: „Man hat die Erfahrung gemacht, dass das Internet eine außerordentlich bittere Sache ist“.

Die Disambiguierungsstrategien stärken die „Resistivität“ des Prozessors gegen Multifunktionalitäten und Homonymieerscheinungen sowie die *Cue-Konflikt-Validität* der syntaktisch projektiven Elemente, zu der schwächere LN zur Akzellerierung des Erwerbs didaktisch begleitet werden sollten.

B. Ergebnisse der Analyse zum zweiten Testsatz: Von der syntaktischen Assoziierung zur pragmatischen Verselbstständigung?

Testsatz 2: Gibt es denn Politiker, die in dieser Befragung von den jungen Leuten *gelobt worden sind* wegen ihrer klaren Sprache, ihrer Verständlichkeit?



Dank der funktionalen Transparenz des illokutiven *Clusters* (Frage + Vermutung, abgeleitet aus dem *Common Ground*) herrscht bei diesem AFK eine höhere Grammatikalitätstoleranz (s.

Grafik) und eine bessere Anerkennung ihrer Angemessenheit für die Konstellationen der konzeptuellen Mündlichkeit. Auch wenn die LN das AFK seltener reintegrieren und die Einheit als funktional verselbstständigt tolerieren, lässt die Analyse folgende Spezifika erkennen: Die LN tendieren signifikant weniger zur Verbletzstellung (AFK wird bei nur 39 % der LN reintegriert), aber werten das AFK funktional als progressiven Fokus auf, relationieren aber nur auf der propositionalen Ebene und assimilieren illokutiv. Beim Vergleich dieser mit dem vorherigen Testsatz lässt sich beobachten, dass LN die Rechtsversetzung von *High-Attachments* tolerieren, während *Low-Attachments* im Nachfeld (wie bereits gezeigt) die Gefahr bergen, zu *High-Attachments* umfunktioniert zu werden.

MS und LN unterscheiden sich hier signifikant in der Einschätzung des informativen Status und progressiven Wertes des AFK: MS erwarten im äußerungsfinalen Feld diskursbekannte und inferierbare Propositionen, die zu wichtigen diskurspragmatischen Funktionen eingesetzt werden, während LN der rechtversetzten Proposition den Status des exponierten *Forward-Looking*-Fokus geben, bzw. zu ihrer informativen Aufwertung tendieren. Bei der Reintegration des AFK zeigen die L2-LN eine deutliche Präferenz für das Lokalitätsprinzip und die Positionierung des AFK im Fokusfeld direkt vor der Verbalklammer (35 %) und als Ergänzung zum Verb bzw. für die Profilierung des AFK als progressionstragenden Fokus, was bei MS weniger belegt ist (12 %), vgl.

Beleg 1: „Gibt es denn Politiker, die *in dieser Befragung von den jungen Leuten* wegen ihrer klaren Sprache *gelobt worden sind?*“

MS zeigen im Gegensatz dazu die Präferenz für die Repositionierung des AFK ins *Backward-Looking*-Feld, lesen es als diskursbekannte, *Common-Ground*-Einheit mit dem Bezug zum thematischen Feld, was dem eigentlichen Status dieser Proposition entspricht, vgl. MS-Gruppe (20 %) und LN (4 %):

Beleg 2: „Gibt es denn Politiker, die *in dieser Befragung* wegen ihrer klaren Sprache und ihrer Verständlichkeit *von den jungen Leuten gelobt worden sind?*“

Beleg 3: „Gibt es denn Politiker, die wegen ihrer klaren Sprache und ihrer Verständlichkeit *in dieser Befragung von den jungen Leuten gelobt worden sind?*“

Die LN geben dem AFK den Status einer vorwärtsgerichteten und progressiven Einheit und bestätigen ihre rezeptive Unflexibilität beim Verstoß gegen die „steigende Rhematizität“, indem sie zur informativen und funktionalen Aufwertung des Elements im rechten Feld in ihrer progressiven Qualität und somit zur Verschiebung der Fokusse neigen.

Unterschiede bestehen in der Lokalisierung des Ankers für die kausale PP: Während L2-LN das Verb *loben* als Anker nutzen und eine *High-Attachment*-Präferenz zeigen, nutzen MS außerdem den nominalen *Trigger*, das Objekt *Politiker*, bzw. präferieren die Anbindung des AFK an einen entfernten Anker und die Lesart als *Low-Attachment*. Dies deutet auf die Befolgung der Diskursstrategien und Aktivierung des Kontextwissens in der Gruppe der MS sowie eine starke Interaktivität des L1-Parsers mit dem Diskurswissen in den projektions-eröffnenden Phasen, die bei den LN nicht vorgegeben ist.

Außerdem zeigen die LN eine unterschiedliche Erwartung bezüglich der Hierarchie und Reihenfolge der semantischen Rollen bei der Reintegration des AFK: Während MS eine Variabilität und Flexibilität bei der Koordinierung der semantischen Rollen im Mittelfeld zeigen und die „Störung“ des Subjekt-Objekt-Zusammenhangs durch die Positionierung anderer semantischer Rollen tolerieren (durch die Reihenfolge *Objekt – lokale Angabe – kausale Angabe – Agens* oder *Objekt – kausale Angabe – lokale Angabe – Agens*), meiden LN die Unterbrechung des Subjekt-Objekt-Zusammenhangs und zeigen somit keine Flexibilität bei Abweichungen in der Hierarchie der Argumenten und ihrer topologischen Variationen. Besonders wichtig ist es, dass LN bei Passivkonstruktionen eine starke Abhängigkeit von der Inferenz und Explizierung der Agensangabe zeigen, im Gegensatz zu MS.

In diesem Beispiel zeigen sich außerdem die besonderen Schwierigkeiten für L2-LN in der Koordinierung der Argumentstruktur des Hauptsatzes, des Relativsatzes und im AFK, in denen der Referent *Politiker* einmal als *Theme* (Hauptsatz), als *Patiens/Beneficiary* (Relativsatz) und als *Agens/Cause* (in der rechtsversetzten kausalen PP) vorkommt. LN reduzieren die Komplexität der Argumentstruktur und sichern die Konstanz der semantischen Rolle ein, oder entlasten die syntaktisch-semantische Struktur durch Verschiebung mancher Elemente in den Hauptsatz, womit zweiwertige Argumentstrukturen bzw. die Konstanz in ihrer Anzahl und im Aufbau bevorzugt werden sowie eine Konstanz in rezeptiven Rhythmen gesichert wird, vgl.

Beleg 4: „Gibt es in dieser Befragung Politiker, die von jungen Leuten wegen ihrer klaren Sprache gelobt sind?“

Hiermit zeigt sich die besondere Notwendigkeit einer optimierten didaktischen Begleitung der LN bei der Disambiguierung des Status eines Satzglieds (als Angabe/Ergänzung) und bzgl. seiner (pragmatisch bedingten) Obligatorizität, seiner diskursprogressiven Potenziale sowie zur Erweiterung der prozessualen Kapazitäten für mehrwertige Strukturen und lokale Transformationen der semantischen Rollen des Topiks, auch belastet mit der Ambiguität und

bei unterschiedlichen Anforderungen an die Interaktivität des *Parsers*, wo sich das AFK als geeignetes didaktisches Mittel anbietet.

Die interne Komplexität und Ambiguität des AFK zeigt sich in der Gruppe der LN genauso als rezeptiv herausfordernd – bedingt hier durch das Fehlen von explizit strukturierenden Mitteln innerhalb des AFK (*wegen ihrer Sprache, ihrer Verständlichkeit*) und das Problem der Auflösung der pronominalen Form (*ihrer*). MS (25 %) disambiguieren durch Explizierung und Stärkung der phrasalen Konsistenz im AFK (Beleg 8). L2-LN vereinfachen dagegen das AFK durch das Auslassen ambiger Elemente (Beleg 6), oder spalten das AFK als funktionale Einheit und reintegrieren nur semantisch kohärente und syntaktisch klar indizierte Elemente, während die ambigen Elemente funktional verselbständigt werden (Beleg 5). Anstelle der Auflösung des Pronomens *ihre* mit dem entfernten Anker *Politiker* herrscht die Präferenz für den lokalen und nahen Anker *Sprache* (Beleg 7 und 5).

Beleg 5: „..., die in dieser Befragung wegen ihrer klaren Sprache gelobt worden sind, ihrer Verständlichkeit?“

Beleg 6: „..., die in dieser Befragung von den jungen Leute wegen ihrer klaren Sprache gelobt worden sind?“

Beleg 7: „..., die in dieser Befragung von den jungen Leute wegen der Verständlichkeit der Sprache gelobt sind?“

Beleg 8: ... wegen ihrer Sprache und wegen ihrer Verständlichkeit.

Außerdem wird die ambige NP *Verständlichkeit* öfters ausgelassen, da sie eine Abweichung von der Argumentstruktur in der Trägeräußerung mit sich bringt und jene Lesart bevorzugt wird, die die Konstanz der semantischen Rolle aufrechterhalten ermöglicht. Die semantische Dichte wird durch die Bevorzugung der meronymischen Relationierungen über die kausale reduziert. In diesem Sinne sind im *Online*-Modus häufige Transformationen der syntaktischen und semantischen Struktur des AFK erkennbar sowie auf ihrer Vorlage der Trägeräußerung. Dies weist auf die besondere didaktische Priorität des rezeptiven Trainings zur Förderung der Disambiguierungsstrategien bei impliziten syntaktischen Relationierungen hin, insbesondere in Positionen, in denen der *Parser* stark mit pragmatischen Verarbeitungsmodulen interagiert oder in Konstellationen belastet mit zahlreichen Distraktoren im Vorfeld, wo eine lokalitische Interpretation und Strategien zur Sicherung der Konstanz in der Argumentstruktur und der semantischen Rolle bevorzugt werden.

C. Vergleichende Analyse mit der Vergleichsgruppe auf dem B2-Niveau

Der Vergleichsgruppe auf dem Niveau B2 wurden vier aus dem vorher rezipierten Kontext exzerpierte Äußerungen zur Beurteilung (und Korrektur) angeboten: die rechtsversetzte Temporal- (Testsatz 1), Lokal- (Testsatz 2) und Agensangabe (Testsatz 4) sowie eine Präpositionalergänzung im Rahmen einer phraseologischen Einheit (Testsatz 3):

1. Da gabs mal jemanden, der sagen wir mal das Ziel von Beschimpfung **war** eine Zeitlang und dann wieder nicht mehr.
2. Man hat vor circa vier Jahren damit begonnen, das Thema Cybermobbing wissenschaftlich **zu untersuchen** im deutschen Bereich.
3. Generell ist es halt sinnvoll, dass Eltern und doch Lehrer ein offenes Ohr **haben** für die Internettätigkeiten ihrer Kinder bzw. ihrer Schüler.
4. Es gibt ja rund oder ich sag mal zwischen 15 und 20 Prozent der befragten Kinder oder Jugendliche, die schon einmal **betroffen gewesen sind** von Cybermobbing.

B2-LN akzeptieren die „Verletzung“ der Klammer im Falle der lokalen und temporalen Angabe (52 % beurteilen diese als grammatisch akzeptabel), bei der Ergänzung zum Phraseologismus (bewertet von 60 % als grammatisch akzeptabel), im Gegensatz zur Rechtsversetzung der Agensangabe, die zu 60 % als unakzeptabel eingestuft wird. Die Unterschiede zwischen *Low-* und *High-Attachments* werden aber immer noch nicht wirklich vorgenommen. Die Toleranz für AFK mit dem Status einer Angabe ist hier mit der noch nicht abgeschlossenen Internalisierung der Klammerregel zu erklären sowie mit der Verarbeitungsökonomie, denn das AFK wird wegen hoher Inferenz-*Loads* beim Passiv und bei komplexen Klammerstrukturen nicht reintegriert, im Gegensatz zu einfachen Sätzen, wo LN das AFK signifikant frequenter reintegrieren. LN sind rezeptiv intoleranter bei AFK in Relativsätzen als in Komplementsätzen, und mehr in Subjekt- als in Objektsätzen, bzw. wo die Kollision der Progressivität der Trägerstruktur und der Regressivität des AFK vorliegt. Das Problem erweist sich in der Einschätzung der Fokalisiertheit, der Progressivität und in der Aktivierung des Kontext- und Diskurswissens.

B2-LN erkennen pragmatische Funktionen des Nachfelds, wenn darin Informationen zur Lokalisierung, Strukturierung, Pointierung oder Spezifizierung vorkommen, bzw. zeigen rezeptive Offenheit für die Funktionen auf der semantischen und Ebene der Disambiguierung und wenn da potenziell fokalisierte und progressionstragende Einheiten vorkommen. LN tolerieren es aber nicht, wenn im Nachfeld ein *Backward-Looking-Fokus* positioniert wird,

bzw. bei der Kollision des informativen Werts und des Prinzip der „steigenden Rhematizität“. Der Übergang vom B2- zu C1-Niveau zeigt sich als die Phase der syntaktischen Übergeneralisierung mit einem starken syntaktischen Monitor, was sich hier in der Tendenz der übertriebenen Nutzung der Klammer als Äußerungssequenzierungsprinzip und der Umwertung der Elemente aus dem Mittelfeld zu Klammerstrukturen sowie der *Low-Attachments* zu *High-Attachments* zeigt und in dem Phänomen der Bildung der *Klammer-Insel* und *-Amalgame*. Dies wird im Folgenden näher dargestellt.

➤ *Umwertung der rechtsversetzten Low-Attachments nach dem SVO-Default in High-Attachments*

LN befolgen *SVO-Defaults* und das Prinzip der steigenden Rhematizität, weswegen aus dem AFK verbregierte Elemente rezeptiv konstruiert bzw. AFK zu *High-Attachments* transformiert werden. So wird die Ergänzung *für die Internettätigkeiten* mit dem Bezug zum Nomen *offenes Ohr* als Verbergänzung profiliert und führt zur Änderung der Argumentstruktur, vgl.

Beleg 1: ..., dass Eltern und doch Lehrer für die Internettätigkeit ihrer Kinder ein offenes Ohr haben.

Diese Tendenz wird sich im *Online-Modus* bei schwachen C1-LN bestätigen, ebenso bei phraseologischen Einheiten, die konzeptuell oft dekomponiert werden. Nominal regierte Elemente werden konstant als verbal regierte gelesen.

➤ *Klammerregel als Prinzip der Äußerungssequenzierung*

Beobachtet wird außerdem eine strikte Befolgung der Klammerregel: Die Äußerung wird an der Grenze mit AFK gespalten und das AFK funktional verselbständigt. LN kommentieren, dass das Verb im AFK fehle und die Struktur nach der Klammer unvollständig sei, ohne Versuche der syntaktischen und pragmatischen Restauration, vgl.

Beleg 2: Da gabs mal jemanden, der sagen wir mal das Ziel von Beschimpfung **war**. Eine Zeitlang und dann wieder nicht mehr ??? (Kommentar: Verb fehlt)

Beleg 3: Man hat vor circa vier Jahren damit begonnen, das Thema Cybermobbing wissenschaftlich **zu untersuchen**. Im deutschen Bereich ??? (Kommentar: Sinn??, auslassen)

Dies wird im *Online-Modus* – infolge der eingeschränkten Flexibilität im Management der rezeptiven Orientierung und fehlenden Revisionsstrategien – nicht nur die lokale Äußerungssequenzierung und Progressionserwartungen problematisieren sowie eine Verschiebung der rezeptiven Zyklen und eine Disbalance der Aktivitäten des *Bottom-Up-* und *Top-Down-*

Prozessors zur Folge haben, infolgedessen nach AFK syntaktisch immer flacher rezipiert wird und die Orientierung nach *Bridging*-Postulaten intensiviert wird.

➤ *Die Akkommodierung der Klammerregel und Klammer-Insel und -Amalgame*

Wie in den vorherigen Testsätzen zeigt sich hier, aber noch stärker, die Tendenz zur Spaltung des verbalen Komplexes und Herausbildung einer strukturellen Insel – zur Einbettung der Ergänzung zwischen dem semantischen Kern des Prädikats und den finiten Verbformen, bzw. zwischen der semantischen und formbasierten Prozessierung. Dabei wird die Insel im Prozess der Stabilisierung der Klammerregel sukzessive reduziert – von der ursprünglichen Positionierung unmittelbar nach dem semantischen Träger (Beleg 4) immer mehr innerhalb der semantisch entleerten strukturell regierenden Einheiten (Beleg 5), was die Prozesse der Interaktion der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Verarbeitungsprinzipien veranschaulicht:

Beleg 4: „..., die schon einmal **betroffen** von Cybermobbing **gewesen sind**“

Beleg 5: „..., die schon einmal **betroffen** **gewesen** von Cybermobbing **sind**“

Die *Klammer-Insel* beweist die Übergangsphase in der Akkommodierung der Klammerregel und Stabilisierung unterschiedlicher Klammernmuster. Der Unterschied zum C1-Niveau liegt in der signifikant höheren Präsenz dieser Strategie und der Variabilität der Amalgamierungen: Nach der bevorzugten Positionierung der Insel näher am semantischen Träger (als Beweis der Prädominanz der semantischen Verarbeitung und Abhängigkeit von der Verbsemantik) erfolgt in der nächsten „Erwerbsphase“ zur Separation innerhalb der finiten und semantisch reduzierten Formen (als Beweis der syntaktischen Übergeneralisierung, des formbasierten Analogisierens und der Ausdifferenzierung verwandter Klammertypen), um sich in der nächsten Phase die komplexe Klammer als einheitliches *Chunk* zu etablieren und von anderen Klammertypen zu unterscheiden, wobei die Interaktivität des *Parsers* immer mehr zunimmt.

➤ *Verwechslungsgefahren im Mittelfeld: Umwertung der Elemente aus dem Mittelfeld in klammerschließende Strukturen*

In der Erwartung des *SVO-Defaults* werden nach dem Prinzip der Schemakonstanz einfache Diskursmarker, Partikeln oder Komposita mit verbalen Stämmen, positioniert im Mittelfeld, häufig als Verb umwertet und eine Quasi-Klammer herausgebildet, z. B.

Original: „Generell ist es halt sinnvoll, dass Eltern (...)“

Korrektur des Lerners: generell ist es sinnvoll gehalten, dass...“

Die Klammerregel wird übergeneralisiert und infolge der rezeptiven Abhängigkeit von der Verbsemantik werden Mittelfeld-elemente mit „verb-bildenden Potenzialen“ blind syntaktisch restauriert, was sich im *Online*-Modus als „Verwechslungsgefahr“ besonders deutlich zeigt.

Dies wird genauso beim Diskursmarker *ich sag mal* beobachtet: LN neigen einerseits zur Dekomponierung und Assimilierung der benachbarten Struktur, sodass das Verb *sagen*, losgelöst aus seiner phrasalen Einbettung und aufgewertet, die Umwandlung der folgenden Propositionen in eine einfache oder Nebensatz-Ergänzung bewirkt oder aber pragmatisch übergeneralisiert das Muster der direkten Rede aktiviert, vgl. folgende Korrekturen

Original: Da gabs mal jemanden, der sagen wir mal das Ziel von Beschimpfung war

Korrekturen der Lerner:

- der wir mal das Ziel von Beschimpfung sagen
- der sagte: wir waren das Ziel der Beschimpfung
- der sagt das Ziel von Beschimpfung

Die Partikel *mal* wird auch nicht als abschwächende Vagheitspartikel, sondern häufig als Temporaladverb re-konstruiert: „der, sagen wir, einmal das Ziel von Beschimpfung war“.

Besondere Beachtung verdienen deswegen die multifunktionalen, ambigen oder Elementen, die mit Homonymiepaaren oder negativen Nachbarschaftseffekten im Mittelfeld belastet sind und zu syntaktisch motivierten Inferenzen eines zur Aufrechterhaltung der Regelkonstanz mit Übergeneralisierungen belasteten *Parsers* einladen.

D. Grammatikalitätsurteile bezüglich der V2-Stellung in Nebensätzen

Zur Überprüfung der rezeptiven Toleranz gegenüber der V2-Stellung im Nebensatz dienen zwei authentische Testsätze, ein V2-*weil*- und ein V2-*während*-Satz, in der schlussfolgernd-pointierenden Funktion. Begleitet werden beide im authentischen Kontext mit dem Diskursmarker *also*, der aber im zweiten Testsatz absichtlich ausgelassen wird, um die Auswirkungen des (nicht) vorhandenen funktionalen *Clusterings* auf die Evozierung des dahinterstehenden Handlungsmusters zu überprüfen, vgl.

Testsatz 1: Also das heißt feiern, weil dann gibts auch wieder Kraft und Freude für das nächste Ziel für die nächste Vision.

Testsatz 2: Beim Klatschen geht es eher so um die Unterhaltung, während beim Tratschen wird schon etwas eher Negatives in die Welt gesetzt.

Testsatz 1



Testsatz 2



Die pragmatische Flexibilität für die V2-Realisierung im Nebensatz korreliert positiv mit der L2-Leistung und der Lern-/Aufenthaltsdauer sowie mit der allgemeinen L2-Kompetenz. Die Grammatikalitätsurteile der getesteten MS und L2-LN zeigen signifikante Unterschiede: Bei V2-*weil* ist die Grammatikalitätsnorm der LN viel strenger (V2-*weil* wird zu 97 % als ungrammatisch beurteilt), während die Hälfte der MS den Satz als grammatisch korrekt und pragmatisch angemessen beurteilt. Beide Testgruppen haben ein gleich stark ausgeprägtes Bewusstsein von der konzeptuellen Mündlichkeit und beurteilen V2-*weil* bis zu 60 % als den prototypischen Satz der gesprochenen Sprache, was auch dem funktionalen *Clustering* mit dem Diskursmarker *also* und *dann* in der schlussfolgernd-komprimierenden Funktionalität zu verdanken ist. V2-*weil* in der schlussfolgernd-bilanzierenden Funktion wird als funktional distinkt erkannt und festigt den Weg zum pragmatischen Standard, sodass entkontextualisiert die V2-Stellung in Nebensatz als *Trigger* pragmatischer Inferenzen und als Evokator des Handlungsmusterwissens gilt.

Bei V2-*während* haben MS dagegen eine stärkere Grammatikalitätsnorm (der Satz wird von 90 % als ungrammatisch und nur von 25 % als Phänomen der GeSp erkannt), während LN mehr Toleranz für die V2-Stellung zeigen. Die Intoleranz der MS gegenüber dem V2-*während* zeigt die noch nicht ausgereifte pragmatische Verselbstständigung und semantische Ausbleichung, bedingt auch durch die dreifache Existenz von *während* sowie die Konkurrenz mit dem funktional stabileren Verwandten *wobei*. Die Evozierbarkeit ist im aktuellen Beispiel zusätzlich durch das Auslassen des Diskursmarkers *also* erschwert.

Im Folgenden werden die rezeptiven Präferenzen anhand von Korrekturen veranschaulicht.

➤ *Strenges Klammerbewusstsein vs. pragmatisch motivierte Restauration*

L2-LN bevorzugen bei V2-*weil* mehrheitlich (60 %) die Verbletzstellung, was nur bei 14 % der getesteten MS der Fall ist. Fortgeschrittene LN (30 %) reparieren nicht, obwohl sie gute Kompetenzen im Management unterschiedlicher Klammertypen zeigen, was darauf hindeutet, dass mit ansteigender L2-Kompetenz die eingeschätzte Grammatikalität immer weniger von der Systemnorm und immer mehr von der Prinzipien der pragmatischen Angemessenheit, sowie der evozierten pragmatischen Muster abhängig ist, bzw. beobachtet wird der Anstieg der Interaktivität des *Parsers*, die Sensibilisiertheit für die pragmasyntaktischen Phänomene der konzeptuellen Mündlichkeit und die Kompetenz zur Aktivierung des Diskurswissens.

Manche LN (5 %) zeigen eine rezeptive Unverträglichkeit in der Koordinierung der kausalen Semantik von *weil* und seiner Funktion in der bilanzierenden Schlussfolgerung, bzw. in der Vereinbarung der ursprünglichen Semantik und der diskurspragmatischen Funktion der

Subjunktion. Zur Lösung dieser Kollision lassen fortgeschrittene LN die Subjunktion als pragmatisch unverträglich aus und geben jenen Elementen den Vorrang, die die erkannte Sprechhandlung (schlussfolgernd-pointierende und adressierende Bilanzierung) klarer realisieren, vgl.

Beleg 1: „Also das heißt feiern, dann gibt es Kraft und Freude.“ (Proband 419)

Die Priorität wird der pragmatischen Kohärenz gegeben, was darauf hinweist, dass fortgeschrittene LN die pragmatischen Aspekte zur Disambiguierung und zur Herstellung der pragmatischen Kohärenz nutzen, anstelle ausschließlich auf der rein propositionalen Ebene zu relationieren. Außerdem zeigt sich, dass die Wortstellung als syntaktischer *Cue* über die syntaktische projektive Kraft der Subjunktion bevorzugt wird und als Leistungsindikator gilt.

Leistungsschwache L2-LN lösen die Kollision der kausalen und der diskurspragmatischen Schlussfolgerungssemantik dagegen mit semantisch-syntaktischen Reparaturen: die Sequenz wird semantisch repariert und illokutiv in eine einfach explikative transformiert, was die rezeptive Unvorbereitetheit der LN auf die Relationierung außerhalb der propositionalen Ebene und die Gefahr der Umfunktionierung der multifunktionalen Konnektoren zeigt, vgl.

Beleg 2: „Also das heißt feiern, weil es Kraft und Freude gibt.“ (Proband KOL)

Leistungsschwache LN geben syntaktischen *Cues* den Vorrang und relationieren auf der propositionalen Ebene ohne Berücksichtigung der pragmatischen Einbettung oder Evozierung des Handlungsmusterwissens. Außerdem bestätigt sich, dass schwächere Probanden mehr der Semantik der Subjunktion als der Wortstellung vertrauen.

Bei MS spielt das funktionale Cluster *weil dann* und *also* eine wichtige disambiguierende Funktion und gilt als *Trigger* pragmatischer Inferenzen. MS unterscheiden sich dabei von den L2-LN in folgenden Hinsichten:

- *Disambiguierungsstrategien und die Vielfalt der pragmatischen Restaurationen*

MS disambiguieren die diskurspragmatische Qualität der projizierenden Einheit, verstärken die Semantik der Schlussfolgerung und Pointierung sowie im Diskurs-Syntax-*Interface*: Die Vorfeld-Einheit wird zum Operator-Konstrukt aufgewertet; gestärkt wird die pragmatische Qualität der Konsequenz und des Appells, was der tatsächlichen Funktion dieser Sequenz entspricht (Beleg 3); MS (5 %) aktivieren außerdem die Lesart einer explikativen und verständnissicherstellenden Sequenz (Beleg 4), vgl.

Beleg 3: Also das heißt: Feiern gibt Kraft und Freude für das nächste Ziel

Beleg 4: also Feiern heißt, dass es dann auch wieder Kraft und Freude gibt

MS zeigen somit eine breitere Palette von diskurspragmatischen Lesarten und evozieren unterschiedliche illokutive Muster. In der Disambiguierung nutzen sie im Gegensatz zu L2-LN nicht nur die Semantik der Subjunktion, sondern die pragmatische Projektionskraft der semantisch unterspezifizierten Elemente und den syntaktischen Aufbau sowie die Aspekte auf der Relation Äußerung-Diskurs als Disambiguierungsquelle.

▪ *pragmatisch-stilistische Kohärenz und funktionale Code-Switching-Kompetenz*

Zur Sicherung der pragmastilistischen Konsistenz bei der Anpassung an die Konstellationen der Schriftlichkeit tendieren MS zur Explizierung und strukturellen Anpassungen durch Kondensierung, Nominalisierung und diskurspragmatischen Kontextualisierung, vgl.

Beleg 5: „... weil man kann dabei wieder Kraft und Freude für die nächsten Ziele sammeln.“

Die Analyse des zweiten Testsatzes (mit *V2-während*) zeigt außerdem die Unterschiede in der pragmatischen Gewichtung, Einschätzung der Progressionskraft und der Epistemizität der von *V2-während* eingeleiteten Proposition in der Gruppe der MS und LN. Während LN, fokussiert mehr auf die syntaktischen Dimensionen, die diskurspragmatischen und informativen Werte nicht beachten, und die *Default*-Präferenz für die temporale Lesart aktivieren, wird in der Gruppe der MS die adversative Lesart aktiviert. Die von *während*-Äußerung wird dabei als Träger der *Backward-Looking*-Fokuse eingestuft und in das Vorfeld transportiert, vgl.

Beleg 6: Während es beim Klatschen um Unterhaltung geht, geht es beim Tratschen darum, etwas Negatives in die Welt zu setzen. (20 % der MS)

Die MS gewichten die *während*-Proposition anhand der *V2*-Stellung als bekannt, nicht progressiv und projektiv, sondern als zugehörig zum *Common Ground* und implizit korrektiv, was ihrer authentischen Funktion entspricht. *V2*-Stellung im Nebensatz evoziert somit den informativen Status (bekannt/*Common Ground*) und das Handlungsmusterwissen (pointierte Aktualisierung und (implizite) Reparatur), bzw. die konstruktinterne Vernetzung erfolgt nicht nach formellen und semantischen Kriterien, sondern nach diskurspragmatischen, sodass MS auch in kontextarmen Konstellationen eine pragmatische Restauration vornehmen. LN behandeln es als rhematisch-progressiv und reparieren nur syntaktisch übergeneralisierend. Bei MS sind außerdem semantisch-strukturelle Transformationen erkennbar, zur Herstellung der strukturell-semantischen Kohärenz und Sicherung der Konstanz der Argumentstruktur, auch als Beweis fortgeschrittener, funktionaler *Code-Switching*-Kompetenzen:

Beleg 7: Beim Klatschen geht es vielmehr um die Unterhaltung, während beim Tratschen das Negative dominiert.

Beleg 8: Während es beim Klatschen um Unterhaltung geht, geht es beim Tratschen darum, etwas Negatives in die Welt zu setzen.

➤ *Syntaktische Analogien ohne Beachtung diskurspragmatischer Unterschiede*

10 % der LN ersetzen V2-*weil* mit *denn*, was bei keinem MS zu beobachten ist:

Beleg 9: Das heißt feiern, denn dann gibts auch wieder Kraft und Freude für das nächste Ziel für die nächste Vision.

Mit wachsender Kompetenz bilden LN semantisch oder formbasierte Netzwerke, haben aber zugleich Schwierigkeiten mit ihrer Ausdifferenzierung, bei der Integration pragmatischer Füllungen in das Konstrukt und ihrer Anknüpfung an illokutive Aspekte. Die semantisch basierten Nachbarschaftseffekte (didaktisch oft unreflektiert gefördert) beeinträchtigen die Internalisierung der pragmatischen *Cues* und programmieren Konstrukt-interne Fehler und die funktionale Schichtung eines syntaktischen Signalwortes, wie hier bei *während*.

Im rezeptive Verhalten bei V2-*während* sind besonders negative Analogien mit „falschen Freunden“ erkennbar: Die LN ersetzen *während* entweder nach dem syntaktischen Prinzip mit entfernten subjunktionalen Verwandten, z. B. mit dem Konnektor *denn*, behandeln es als Präposition, oder lassen es infolge der funktionalen Ambiguität aus und schreiben einfach parataktisch um, vgl.

Beleg 10: Beim Klatschen geht es eher so um die Unterhaltung, denn beim Tratschen wird schon etwas eher Negatives in die Welt gesetzt. (5 %)

Beleg 11: Beim Klatschen geht es eher so um die Unterhaltung, während Tratschen wird schon etwas eher Negatives in die Welt gesetzt. (15 %)

Beleg 12: Beim Klatschen geht es eher so um die Unterhaltung,] beim Tratschen wird schon etwas eher Negatives in die Welt gesetzt. (5 %)

Es lässt sich dabei eine Progression in der syntaktischen Disambiguierung bei der Kollision der syntaktischen Projektion anhand der Wortstellung und anhand der Subjunktion wie folgt darstellen: (1) die ambige und multifunktionale Subjunktion wird ausgelassen und eine einfache parataktische Relation etabliert (Meideverhalten); (2) eine *Default*-Lesart der Subjunktion (hier die temporale) wird aktiviert, anhand dieser syntaktisch übergeneralisiert; (3) genutzt werden Verwandtschaften nach dem Prinzip der formellen und semantischen Konstanz, bzw. Konstrukt-interne Variation ohne kognitive Ausdifferenzierung der Änderung (*während* als Präposition); (4) die ambige Struktur wird mit anderen nach syntaktischen

Prinzipien verwandten Subjunktionen ersetzt, bzw. Konstrukt-externe Vernetzung mit syntaktisch verwandten Signalwörtern und nach paradigmatischen Relationen wird genutzt, sowie jene mit einem stabilen *Cue-Konflikt-Validitätsindex*. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass jene Lesart aktiviert wird, die aktuell im Konstruktikon am stärksten, ökonomischer und reichere und stabilere Verwandtschaften hat, aber auch weniger negative Konsequenzen und Revisionsgefahren hat, bzw. für die aktuelle *Interim-Dynamik* hohe *Cue-Konflikt-Validität* hat.

LN zeigen sich in dem *während*-Satz (im Gegensatz zum *weil*-Satz) außerdem mehr auf die Wortstellungs-*Cues* ausgerichtet, was sich mit der funktionalen Ambiguität und der reduzierten *Cue-Konflikt-Validität* des Signalwortes erklären lässt. Didaktisch notwendig ist es deswegen, variable pragmatische Kontextualisierungen anzubieten, bzw. nach der Phase der Festigung der syntaktischen Regel eine Phase der pragmatischen Adaptation einzuführen, in der auch die Disambiguierungsstrategien bei Multifunktionalitäten und insbesondere bzgl. der Ebene des Operierens (Subjunktion auf der rein propositionalen vs. diskurspragmatischen Ebene) gefördert werden sowie form-, funktional-, semantisch-, pragmatisch bedingte Analogien und Konstrukt-interne und -externe Netzwerke.

3.3.2.2. Die Analyse der rezeptiven Strategien bei AFK im rezeptiven *Online-Modus*

Zum Testen des rezeptiven Verhaltens der LN bei AFK im rezeptiven *Online-Modus* dienen in der authentischen Einbettung sechs Testäußerungen, drei in den *Quaestios* und drei in den Antwortsequenzen, und mit dem Ziel, die Flexibilität des *Parsers* bei unterschiedlichen pragmatischen Füllungen von AFK im Gesprächsverlauf zu überprüfen. Die AFK in den Antwortsequenzen kommen als erste im Gespräch vor, aber aufgrund der besonderen Diskursfunktionalität und -prägnanz werden zuerst die Präferenzen in der Rezeption von AFK bei der *Turn-Abgabe* dargestellt. Die Testäußerungen werden in ihrer authentischen Reihenfolge dargestellt, um die rezeptive Geschichte und die Akkommodabilität des *Parsers* im Diskursverlauf zu veranschaulichen. Zur besseren Übersichtlichkeit aller Testäußerungen sind im Anhang – Kapitel III.2.3. – ihre syntaktischen und diskursfunktionalen Eigenschaften tabellarisch dargestellt. Die grundlegenden Ziele der Analyse sind folgende:

- (1) Welche Funktionen von AFK erkennen LN, bei der *Turn-Abgabe* und *Turn-intern*? Wie werden ihre unterschiedlichen Progressionswerte eingeschätzt? Welche Auswirkungen haben AFK auf die Herstellung der Kohärenz – lokal und auf der Gesprächsebene?
- (2) Welche Präferenzen lassen sich bei der Reintegration der AFK beobachten?
- (3) Welche rezeptive Dynamik lässt sich im Diskursverlauf erkennen, bzw. die Flexibilität und Akkommodierbarkeit des *Parsers* bei unterschiedlichen Funktionen von AFK?
- (4) Was lässt sich anhand des rezeptiven Verhaltens bei AFK über die allgemeinen Spezifika und Interaktivität des *Parsers* für dieses Lernniveau ableiten, bzw. über die Strategien im *Diskurs-Syntax-Interface*?

3.3.2.2.1. AFK in der *Quaestio* bei der *Turn-Abgabe*

Nach dem Set von drei offenen und drei assertiven *Quaestios* kommt in letzten Teil des Testinterviews ein Dreier-Set an *Quaestios* vor, aufgebaut nach dem Muster *direkte Frage(+/- Vermutung) + AFK*. Diese Aneinanderreihung führt dazu, dass die spezifische Funktionalität der AFK im Diskursverlauf immer erfolgreicher erkannt wird sowie die Revisionen der ursprünglichen Erwartungen hinsichtlich der projektiven Funktionalität des AFK zunehmen, aber auch die pragmatischen Übergeneralisierungen, als Folge negativer *Priming*-Effekte mit jenen *Turn-internen* Funktionen. Die Kosten bei der Disambiguierung der AFK bei der *Turn-Abgabe* haben negative Effekte auf die Kohärenzherstellung im *Turn-Taking*-Bereich. Alle drei AFK operieren auf der Makroebene des GWMs, vorstrukturierend, disambiguierend und

zum Management der Fokuse; sie fungieren aber genauso als zusätzliche *Frame*-Evokatoren und *Trigger* bestimmter Handlungsmuster und dynamisieren die thematisch-illokutive Struktur des folgenden *Turns*, indem sie unterspezifizierte Formen, Erweiterungen oder Aktivitäten zur Befreiung von den dadurch implizit aufgestellten Obligationen bei der *Turn*-Übernahme motivieren. Im *Online*-Modus kommt die Intoleranz beim Verstoß gegen das Prinzip der „steigenden *Rhematizität*“ noch deutlicher als im *Offline*-Modus zum Ausdruck, denn die Realisierung eines *Backward-Looking*-Fokus an einer besonders prominenten und projektiven Stelle, direkt vor der *Turn*-Abgabe, wo nach *Default* erwartet projektive *Forward-Looking*-Fokuse vorkommen, verunsichert die LN bezüglich der *Quaestio*-Projektion. Das AFK führt dann zur Ambiguierung des Fokus und seiner Verschiebung, weswegen die LN neben der Probleme mit der Kohärenzherstellung zwischen den *Turns* große Probleme mit der Äußerungs- und Wortsequenzierung und Koordinierung der thematischen und illokutiven Progression erfahren, die sich mit den falsch auf dem AFK aufgebauten Progressionserwartungen und ihrer falschen Reparatur auf der propositionalen Ebene erklären lassen.

A. Ergebnisse der Analyse zur ersten Testäußerung: Präferenz für das Low-Attachment oder High-Attachment als Leistungsindikator?

Testsequenz 1
M: mhm. (-) sie Haben schOn geSAGt. frAU: proFESSsor FACKelmann; (-) dass: sie: an verSCHIEDene SCHULtypen geGANGen sind. dass sie verSUCHt Haben. (-) die beFRAGung in gANz UNtersCHIEDlichen miLIEUs (--) dURch zu FÜHrn. Haben sie dEnn !DA:! signifiKANTE UNTERSCHIEDE FESTgestellt. (-) in der EINschätzung .

Das vorliegende AFK *in_der EINschätzung* ist ein nicht progressives *Turn-Taking-Dummy*, das zur Entlastung der Fokusdomäne und Inferenzunterstützung dient. Infolge der negativen *Priming*-Effekte der vorherigen AFK-Realisierung (35 Sekunden davor, wo es als progressive Einheit zur thematischen Verschiebung beiträgt) bietet sich die funktionale Verselbständigung als mögliche Lesart für viele LN an. Trotz seines „unbedeutenden“ informativen Werts einer nicht progressiven, lokalen PP ist dieses AFK bereits wegen der illokutiven Komplexanapher mit Inferenz-Loads belastet – sowohl bei der Evozierung der Argumentstruktur als auch bei der Koordinierung mit jener in der Trägeräußerung.

Die Ambiguität ist darüber hinaus durch die ungünstige prosodische Maske (Diskontinuitätssignale und prosodische Ambiguierung der Anker in der Trägeräußerung), weswegen viele LN, die prosodische *Cues* befolgen, an dieser Stelle die Äußerungsgrenze ziehen und das AFK zu verselbständigen versuchen und funktional aufwerten. Die Reintegration des AFK

ist zusätzlich durch die Ambiguität bei der Auflösung des Adverbs *da* erschwert sowie durch die Konkurrenz potenzieller Fokusse im Vorfeld und die Ambiguität des Rethematisierungskonstrukts. Anhand der Rezeption des Adverbs *da* lässt sich bezüglich der Flexibilität in der Kohärenzherstellungsrichtung Folgendes beobachten: Die schwachen LN zeigen eine Präferenz für anaphorische Lesarten, mit der ansteigenden Kompetenz mehr für kataphorische Lesarten und anschließend entwickelt sich die Flexibilität für den Wechsel zwischen anaphorischen und kataphorischen Lesarten im *Online*-Modus.

Wie im *Offline*-Modus zeigt sich auch hier eine Tendenz zur Aufwertung des AFK nach dem SVO-Muster und dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ sowie die Präferenz für seine Umwertung in *High-Attachment*. Mit ansteigender L2-Kompetenz sind LN in der Lage dieses AFK als *Low-Attachment* zu erkennen. Leistungsstärkere LN sind fähig, ihre syntaktische Entscheidung *online* oder retroaktiv zu revidieren, während schwächere LN auf jegliche Reparaturversuche verzichten und stattdessen makroassimilative Orientierung nach *Bridging*-Postulaten intensivieren, wo sich das AFK als *Inviter* makroassimilativer Inferenzen zeigt.

Im Folgenden werden die rezeptiven Tendenzen dargestellt sowie ihre Auswirkungen auf die Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns*.

Nur 11 % der Probanden fokussieren beim HV1 die Proposition des AFK *Einschätzung*. Es handelt sich dabei um Probanden, die in der Umfrage die Befolgung der Verb-Anker als primäre Strategie angeben und im Diskursverlauf diese Kompetenz zeigen sowie konstant zur Reintegration von rechtsversetzten Propositionen tendieren. Bei anderen LN sind – auch wenn nicht explizit fokussiert – die starken Einflüsse der falschen funktionalen Profilierung des AFK erkennbar: Das AFK führt zu einer Fokus-Ambiguierung, zum Aufbau falscher Progressionserwartungen und zur Problematisierung der Kohärenz mit dem folgenden *Turn*. Das AFK löst bei vielen Probanden (40 %) eine Kollision in der rezeptiven Orientierung aus, sodass es der Hälfte der LN misslingt – trotz aller (erfolgreich erkannten) Propositionen aus der *Quaestio*, die Kohärenz zwischen den *Turns* herzustellen. Infolge der Konkurrenz der Fokusse beginnt die Verfolgung des neuen Fokus erst in der Antwortsequenz, vgl.

Proband CMH:

Notizen beim HV1: Stadtteilen Stärker im Gymnasium – Interesse

Notizen beim HV2: **Bildungsabschluss – höhere – mehr Interesse**

Ausformulierung: „Die Ergebnisse haben uns auch gezeigt, dass die Interesse an Politik stärker ist für diejenigen, die das Gymnasium besuchen. Das Bildungsabschluss hat viel mit der Interesse zu tun.“

Der Proband unterlässt alle Fokuse in der *Quaestio*, was sich mit der Fokusambiguität und -konkurrenz, generiert durch das AFK, erklären lässt. Die Herstellung der Kohärenz basiert auf den *top-down* Inferenzen und Assimilationen auf der Makroebene.

Bei der Analyse der rezeptiven Profile des AFK lassen sich folgende Lesarten beobachten, die zur Veranschaulichung der möglichen Erwerbsprogressionsdynamik von den leistungsschwächeren hin zu den immer leistungsstärkeren Probanden dargestellt werden:

- (1) Gelesen wird das AFK als Ellipse, semantisch repariert und illokutiv assimiliert;
- (2) Das AFK wird funktional aufgewertet, aber pragmatisch falsch übergeneralisiert;
- (3) Aktiviert wird das *SVO-Default* und das AFK als progressive Verbergänzung gelesen;
- (4) Das AFK wird als *Low-Attachment* in die Trägeräußerung reintegriert.

(1) Das AFK – gelesen als selbstständige, elliptische Einheit

Die Äußerung wird an der Grenze mit AFK gespalten und das AFK deverbalisiert, und dann semantisch und illokutiv mit der Trägeräußerung assimiliert: Infolge der Priorität der Herstellung der referenziellen Kohärenz im *Turn-Taking*-Bereich werden die semantischen Strategien intensiviert und die syntaktischen Reparaturen aus verarbeitungsökonomischen Gründen inhibiert, sodass die Struktur des AFK auf der Vorlage jener im Vorfeld assimiliert wird, ohne dass die Verschiebung der Referenzsubjekte erkannt wird. Dabei kommt auch eine illokutive Assimilierung zum Ausdruck: Dem AFK wird der Status einer neutralen Zusatzfrage gegeben, sodass die illokutive Komplexanapher *Einschätzung* in der Erwartung der Konstanz des *Agens* auf den aktuellen Gesprächspartner bezogen als *Wie ist Ihre Einschätzung* gelesen wird und das Deverbativum verbalisiert: *Wie schätzen Sie das ein?*

Illokutiv und semantisch mit der Trägeräußerung assimiliert verliert die Proposition des AFK ihre Relevanz für die Unterstützung des Ankers *Unterschied*, weswegen hier eine Intensivierung von Elaborationen zu beobachten ist: Die semantische Lücke wird neben dem *Default-Agens* auf der Makroebene (*Jugendliche*, vgl. Proband KR, RJ) mit *Frame*-geleiteten Strukturen gefüllt (zw. *mehr und weniger ausgebildeten Menschen*, vgl. Proband JS), vgl.

Proband KR:

Notizen beim HV1 / HV2: Verschied. Ternen Einschätzung (wissensch) / Interesse an Politik
sehr verschieden

Ausformulierung: „Unterschiede zwischen den Jugendlichen“ wurden auch festgestellt.“

Proband RJ:

Notizen beim HV1 / HV2: ----- einschätzen / An bestimmten Themen Bildungsabschluss

Ausformulierung: „Gibt es auch Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die interessieren an bestimmten Themen.“

Proband JS:

Notizen beim HV1 / HV2: ----- schätzen / Unterschiede – mit Bildungsabschluss mehr Themen

Ausformulierung: „Es gibt auch Unterschiede zwischen mehr und weniger ausgebildeten Menschen“

Das AFK *Einschätzung* wird nicht als Komplexanapher mit dem Bezug zur referenziellen Kette *Meinung-Ansicht-Aussage-Eindruck-Kritik* oder zu verbalen Strukturen (*wurde gesagt*) erkannt, sondern als neues Topik und als zu verselbständigende Struktur (vgl. Notizen). Die Subordinierung von Deverbativa wird gemieden und sie werden bevorzugt verbalisiert, wobei ganz schwache LN die makroassimilativen Inferenzen intensivieren und etwas stärkere eine lokale semantische Reparatur vornehmen. Manche LN zeigen eine Präferenz für das lokale und im Vorfeld durch das Rethematisierungskonstrukt *promotete* Topik *Schultypen*, wie z. B.

Proband SN:

Notizen beim HV1 / 2: Signifikante Unterschiede / -bei bestimmten Themen / Schultypen /

Einschätzung Größere Interesse (Bildungsabschluss, davon hängt es ab)

Ausformulierung: „Noch eine anderer Frage war, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen gibt.“

Erkennbar sind hier: die Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema und das Prinzip der Ersterwähntheit sowie die Probleme in der Interpretation des Rethematisierungskonstrukts als korrektiven und progressiv-überleitenden Topik-Promoter. Der signifikante Fortschritt dieses probanden liegt in der Reduzierung der *Top-Down*-Strategien und in der Nutzung der lokalen Anker, wobei aber immer noch im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* verarbeitet wird. In den abschließenden syntaktischen Positionen wird die Interaktion mit semantischen Modulen verstärkt, wobei die prosodisch abgesetzten Elemente als Aufmacher neuer Projektionen eingestuft und in der Erwartung der referenziellen Konstanz blind syntaktisch restauriert und assimiliert werden. Die Inhibierung der syntaktischen Reparatur – trotz der erfolgreichen Rezeption des AFK – lässt sich hier durch die Koordinierung der Argumentstruktur der illokutiven Komplexanapher mit der in der Trägeräußerung erklären.

Diese LN zeigen in kommenden Testäußerungen konsequentes Verhalten, was auf eine reduzierte rezeptive Flexibilität und eingeschränkte Akkommodabilität des *Parsers* hinweist und auf ein *Backsliding* in kritischen rezeptiven Phasen zu einer semantischen Orientierung und *Bridging*-Postulaten. LN sollten, um Fossilisierungsketten zu reduzieren und für die

Mechanismen der pragmatischen Füllung der syntaktischen Konstrukte, rezeptiv trainiert werden, syntaktische *Monitoring*prozesse zu intensivieren.

Im *Offline*-Modus zeigen sie dagegen ein diskrepantes Verhalten, denn die sekundären Elemente dieser Art werden erfolgreich reintegriert. Diese Diskrepanz lässt sich neben der eingeschränkten prozessualen Fluenz mit der Reprioritisierung der Strategien-*Cluster* erklären und der höheren Gewichtung der prosodischen und semantischen *Cues* an den kritischen Diskursstellen, an denen bestimmte Kohärenzerwartungen und Assimilationen bevorzugt und die syntaktischen Disambiguierungen gemieden werden.

(2) Die pragmatisch übergeneralisierte Aufwertung des AFK

Das AFK wird funktional verselbstständigt, aber illokutiv aufgewertet und als progressionstragendes, exponiertes Topik gelesen, das den eigentlichen Fokus (*Unterschied*) verdrängt und als zur rückwärtsgerichteten Assimilierung der Struktur in der Trägeräußerung führt, vgl.

Proband ML:

Notiz beim HV1: Schultypen Milieu / feststellen Einschätzung: -Bildungsabschluss

Notiz beim HV2: Breiteres Interesse / höher Abschluss

Ausformulierung: „Während der Studie hat man bemerkt, dass je höher der Schulabschluss, desto breiter das Interesse für Politik unter den Befragten.“

Das AFK wird als makroorganisatorischer, exponierter Fokus erkannt, sodass es funktional verselbstständigt die rückwärtsgerichtete Assimilierung der Trägeräußerung motiviert: Die Struktur der Trägeräußerung (*Wissenschaftler – den Unterschied – feststellen*) wird der Struktur des AFK (*x-einschätzen-y*) angenähert – *man hat bemerkt* – und alle vorher rezipierten Propositionen als nicht integrierbar verdrängt. Im Gegensatz zu der vorherigen Gruppe kommt es hier infolge der pragmatischen Aufwertung des AFK zur rückwärtsgerichteten strukturellen Assimilierung. In diesem Fall assimiliert der *Right-Corner-Parser* nach der Struktur, die auf der Makroebene konsistenter und als Makroassimilierungs-*Inviter* fungiert.

Wegen der konstanten Präferenz dieses Probanden für die Topiks, die auf der Makroebene die Konstanz der Argumentstruktur sicherstellen, lässt sich dieses rezeptive Verhalten neben der pragmatischen Übergeneralisierung nach dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ als Strategie der Priorität für jene Argumentstruktur verstehen, die auf der Makroebene konstant und die *Default*-Argumentstruktur trägt, auf deren Grundlage die benachbarten Strukturen disambiguiert und assimiliert werden.

(3) *Blind Syntaktische Reparatur des AFK nach dem SVO-Default und die Präferenz für das High-Attachment*

In einer (im Diskursverlauf *bottom-up* rezipierenden) Gruppe der LN (10 %) wird eine syntaktische Übergeneralisierung belegt: Das AFK wird nach dem *SVO-Default* als *High-Attachment* aufgewertet, bzw. zu einer projizierenden Verb-regierten Einheit transformiert, vgl.

Proband HMJ:

Notiz beim HV1: Verschiedene schultypen feststellen in der Einschätzung/ Interesse/ Erwartung

Notiz beim HV2: Unterschied / welche Beschlußung

Ausformulierung: „Nach der Einschätzung der Wissenschaftler ist Unterschied nach Schultyp der Beschluss der Schule.“

Der Proband gibt dem AFK beim HV1 den Status eines exponierten und progressions-tragenden Topiks, der als Verbergänzung integriert wird (vgl. *feststellen in der Einschätzung*), wobei der eigentliche Fokus der Trägeräußerung (*Unterschied*) verloren geht und erst beim HV2 nachgeholt wird, wobei das AFK als illokutive selbständige, progressive Einheit revidiert wird (*Wie ist Ihre Einschätzung*). Seine funktionale Disambiguierung bleibt nicht ohne Auswirkung auf die rezeptive Tiefe und Qualität im Matrixsatz, denn diese wird rückwärts auf der Vorlage der AFK-Struktur angepasst. Infolgedessen sind aber im Nachfeld Probleme mit der referenziellen Kohärenz im kommenden Turn zu beobachten, bei der Auflösung der anaphorischen Formen und Worterkennung, die der Proband mit starken Elaborationen kompensiert (vgl. *Beschluss der Schule*), alles infolge der falschen Progressionserwartung, basiert auf dem AIK. Die Reintegrationsversuche zu AFK, zuerst als *High-Attachment* und dann seine Verselbständigung, führen zur Rationalisierung und Abwandlung des *Verb-Frames* bzw. zur Änderung der Obligatorizitätshierarchie.

Dieses rezeptive Profil veranschaulicht einen *Left-Corner-Parser*, der in den projektions-abschließenden Phasen „blind“ nach syntaktischen *SVO-Defaults* und dem Prinzip der steigenden Rhematizität arbeitet und die Inferenzaktivität auf der Semantik der exponierten Elemente aufbaut und dem AFK der Status einer progressiven Ergänzung gibt. Der Proband zeigt durch die syntaktische Revisionsstrategie beim HV2 die Disambiguierungskompetenz bzgl. des Status des ambigen Elements, aber nicht auf der syntaktischen und diskurs-pragmatischen Ebene und immer noch nicht die Kompetenz für die Lesart eines *Low-Attachment*. Es zeigt sich die rezeptive Abhängigkeit von der disambiguierenden Kraft der Verbsemantik sowie in der Sicherung der Agenskonstanz, denn der *Agens Wissenschaftler*, pragmatisch falsch restauriert und als *promoted* mit dem AFK, übergeneralisiert.

(4) Reintegration des AFK als Low-Attachment als Ausdruck der hohen L2-Kompetenz

Bei wenigen fortgeschrittenen LN (10 %) kommt es – aber erst beim HV2 – zur erfolgreichen Reintegration der rechtsversetzten PP als Ergänzung zum nominalen Kern *Unterschied*. Die Kompetenz für das *Low-Attachment*, die syntaktische Revision sowie die Subordinierung der illokutiven Komplexanaphern und Inferenz ihrer Argumentstruktur, die mit jener im Matrixsatz kollidiert, bestätigt die hohe rezeptive Leistung dieser Probanden. Die Strategie dieser fortgeschrittenen Probanden ist die Sicherung der Kohärenz mit dem folgenden *Turn*: Die LN fokussieren ausschließlich in der Antwortsequenz, meiden ambige und konkurrente Fokusse in der *Quaestio* und befolgen die Strategie *Wait-and-See* eines *Right-Corner-Parsers*, vgl.

Proband AD:

Notiz beim HV1: Verschiedene Schule / Bildungsabschluss

Notiz beim HV2: Unterschiedliche Einschätzung / Themen / Angestrebt wird

Ausformulierung: Zwischen den verschiedenen Schulen, wo die Studie erstellt wurde, gibt es Unterscheidungen in der Einschätzung. Das Interesse der Jugendliche in der Politik scheint abhängig von den Themen zu sein. Die Unterscheidungen haben aber auch mit dem angestrebten Bildungsabschluss zu tun.

Beim HV2 wird das AFK erfolgreich als Ergänzung zum Nomen integriert, aber anstelle der Subordination der Komplexanapher wird rationalisierend die attributive Relation zwischen diesen potenziell kompetitiven Fokussen hergestellt. Es bestätigt sich, dass die Proposition des AFK auch bei der Reintegration als exponierter Fokus und Objekt aufgewertet wird (vgl. *unterschiedliche Einschätzung*), seinen Anker (*Unterschied*) verdrängt und syntaktisch und informativ runterstuft, bzw. seine Transformation in das Adjektiv *unterschiedliche* motiviert. Es kommt also zur rückwärtsgerichteten Assimilierung des Matrixsatzes im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* – auf der Vorlage der topologisch höherwertigen AFK-Proposition. Die Konkurrenz zweier exponierter Fokusse wird durch ihre Fusionierung gelöst, aber dem pragmatisch markierten wird die strukturelle Wertigkeit gegeben.

Auch wenn dies bei der Ausformulierung – im Sinne des *Matchings* mit dem kommenden *Turn* – revidiert wird (vgl. *Unterscheidungen in der Einschätzung*), kommt durch die Transformation des Deverbativums *Unterschied* in Ableitungsmuster *Unterscheidung* die rezeptive Unverträglichkeit bei der Koordinierung zweier Deverbativa und der Konkurrenz ihrer impliziten *Verb-Frames* zum Ausdruck, die die LN entweder durch strukturelle Rationalisierung (im *Online-Modus*) oder Verstärkung des nominalen Charakters im lexikalischen Aufbau (im *Offline-Modus*) lösen.

Beim folgenden fortgeschrittenen Probanden sind ähnliche Strategien belegt:

Proband AK:

Notizen beim HV1: Interesse an Politik stärker / -Bildungsabschluss

Notizen beim HV2: v. Schultypen, v. Milieaus, Unterschiede von Abschätzen / angestrichet
(bessere B-ung – mehr interessiert)

Ausformulierung: „Während der Umfrage wurden auch Unterschiede von Abschätzen der Politik zwischen Schüler aus verschiedenen Schultypen und aus verschiedenen Milieus erfahren. Bildungsabschluss wurde angestrichet, das heißt, dass wer bessere Bildung hat, interessiert sich mehr für die Politik.“

Der Proband löst erst beim HV2 die syntaktische Ambiguität bezüglich des Status des AFK, bindet es erfolgreich an den nominalen Kopf an und inferiert erfolgreich die SO-Elemente zur Komplexanapher (vgl. *Unterschiede von Abschätzen*), nähert aber diese zwei Argumentstrukturen an, indem die Semantik einer lokalen PP mit der Transformation der semantischen Rolle *theme* und mit einer meronymischen Relation (*Unterschiede von*) ersetzt wird, was der Erwartung einer höheren Fokalisiertheit für das exponierte AFK entspricht.

Infolge dieser Angleichungsprozesse lässt die Wachsamkeit des *Bottom-Up*-Prozessors nach, weswegen der LN Worterkennungsprobleme erfährt (*Abschätzen* anstatt *Einschätzung* und Infinitiv anstatt Derivation), was auf die Priorität der Disambiguierung der syntaktischen Funktion der ambigen Elemente bei diesem fortgeschrittenen LN über die semantischen Tiefe oder formbasierten Rezeption bestätigt, im Gegensatz zu den schwächeren Probanden.

Diese Profile indizieren die Verschiebung der syntaktischen Entscheidung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* bis zur Herstellung der Kohärenz mit der darauffolgenden Einheit, bzw. Disambiguierung des Nachfelds und eine Verstärkung der Aktivitäten im Diskurs-Syntax-Interface in den projektionsabschließenden Phasen; in erster Linie belegen sie einen fortgeschrittenen Prozessor, der die syntaktische Struktur *online* revidieren kann, syntaktische Disambiguierungsstrategien bzw. des Status der primären vs. sekundären Einheiten und der Äußerungsgrenze ausgerüstet ist und einen *Sentence-Wrap-Up*-Schritt routinisiert sowie auf die pragmatische Flexibilisierung des *Parsers* vorbereitet ist. Allerdings zeigt sich bei den AFK immer noch eine rezeptive Gefahr ihrer syntaktischen und pragmatischen Aufwertung, infolgedessen ihre Reintegration in den Matrixsatz strukturelle, informative und pragmatische Änderungen und rückwärtsgerichtete Assimilierungen auf der Vorlage der semantischen Struktur des AFK auslösen kann sowie die Änderung und Runterstufung des eigentlichen progressionstragenden Fokus.

B. Ergebnisse der Analyse der zweiten Testäußerung: Die Anker-Ambiguität und der lernende Parser

Testsequenz 2

M: mhm. (-) Gab_es UNTERSchiede nAch ge!SCHLECHT!. Dass (-) vielleIcht MÄDchen sich(.) Ehe:r (-) drAuf EINlassn:.u:nd mEhr geDULD HAbn:. als BÜbn,

Trotz der auf den ersten Blick rezeptiv unproblematischen Realisierung des AFK *als BÜbn* erweist es sich für die Rezeption des kommenden *Turns* als problematisch: Von mehr als der Hälfte (57 %) der Probanden wird das AFK problemlos inferiert. Die andere Hälfte (43 %) ist dagegen nicht in der Lage, dieses äußerungsfinal realisierte Subjekt weder anhand des Topiks *Unterschiede nach Geschlecht* noch anhand seiner Wiedererwähnung (*Bubn oder Jungs*) zu inferieren, sondern rezipiert nur jene Propositionen, die sich explizit auf das Subjekt *Mädchen* beziehen. Bei vielen LN sind falsche Zuschreibungen bestimmter Aussagen dem Referenten *Bubn* erkennbar, als Folge der pragmatischen Aufwertung des AFK. Einige Gründe dafür sind neben der Strategie zur Reduzierung der Anzahl der Referenzsubjekte, der Unvertrautheit mit dem illokutiven *Cluster Frage+ Vermutung* sowie der negativen rezeptiven Vererbung aus dem Diskursvorfeld auch folgende: die Ambiguierung des Fokus durch das AFK und die Ambiguität seiner potenziellen Anker. Die qualitative Analyse weist auf Folgendes hin:

- (1) Aktiviert wird das SVO-Muster, das AFK nach dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ wird zum progressionstragenden Fokus aufgewertet, sodass in der Herstellung der Kohärenz mit dem folgenden *Turn* falsche Elaborationen und Übergeneralisierungen zu beobachten sind, basiert auf dem AFK.
- (2) Die Vermutung wird falsch als Explikation gelesen bzw. illokutive Inferenz zum AFK führt zu pragmatischen Umwertungen, illokutiven Neutralisierungen der *Quaestio* und bewirkt, dass anstelle der korrektiv-evaluativen Argumentation mit dem Bezug zu präsupponierten Strukturen die falsche rezeptive Progressionserwartung einer einfachen Erklärung aufgebaut wird, bzw. die illokutive Struktur des folgenden *Turns* gar nicht erkannt wird.
- (3) Die Änderungen im Strategieeinsatz im Diskursverlauf, bedingt durch die *Priming*-Effekte, weisen auf einen flexiblen, aktuell „lernenden“, akkommodierenden *Parser* bei leistungsstärkeren LN hin, der Verarbeitungsstrategien stetig aktualisiert und die Diskurs-Syntax-Schnittstelle als Disambiguierungsquelle nutzt. Bei leistungsschwachen LN sind sedimentierte Verarbeitungspräferenzen belegt, durch deren Konstanz und Versuche der Bestätigung der internalisierten Regel sich der Prozessor gegen kontextuelle Modifikationen und eine potenzielle Destabilisierung der Regel schützt.

Dies wird im Folgenden näher veranschaulicht.

Die Ambiguität in der Anbindung des AFK wird meist semantisch gelöst: Hergestellt wird die semantische Relation *Unterschied-Mädchen/Buben*, anstatt dass das AFK mit syntaktischen Ankern (Komparativformen *mehr/eher*) in Bezug gesetzt wird. Die Fokussierungsreihenfolge zeigt, dass dem AFK hohe Progressionspotenziale zugeschrieben werden und die Kohärenz zwischen den *Turns* mit diesem Topik hergestellt wird. Die ersten rezipierten Propositionen im folgenden *Turn* werden mit dem AFK kohäriert, auch wenn diese explizit auf das Referenzsubjekt *Mädchen* bezogen sind – was später erfolgreich revidiert wird, vgl.

Proband ZA:

Notiz beim HV1: Nach Geschlecht: -die Buben mehr Interesse -die Frauen weniger Interesse haben für Politik“ Soziale erwünschte Rollen – deswegen vorsichtig lesen diese Ergebnisse

Notiz beim HV2: Mit vorsicht zu / Sehr viel kritischer

Ausformulierung:“Ein weiteres Phänomen wurde noch besprochen, dass die Frauen für Politik weniger Interesse haben und sie sie sehr kritisch schauen, als die Männer.“

Anhand des Vergleichs der rezeptiven Geschichte bei diesem Probanden lässt sich feststellen: Der Proband neigt in dieser Realisierung zu einer funktionalen Aufwertung des AFK, bis zur Reparatur dieser Präferenz bei diesem AFK. In allen darauffolgenden Realisierungen wird diese Strategie geändert und die AFK-Propositionen werden nicht mehr als progressions-tragend erkannt. Dies bestätigt einerseits die Akkommodabilität eines sich entwickelnden und im Diskursverlauf anpassenden *Parsers*; andererseits zeigt es die Relevanz der Stärkung des syntaktischen Monitors und der Einschätzung der Effektivität der syntaktischen Revisionsstrategien, denn bei einer Enttäuschung der Revisionsversuche kommt es zur Reduzierung ihrer *Cue-Konflikt-Validität* und der Bereitschaft zu neuen syntaktischen Reparaturen. Deswegen wäre es wichtig, die prozessuale Persistenz und Akkommodabilität des *Parsers* in neuen pragmatischen Einbettungen zu stärken, bei Ankern und Distraktoren unterschiedlicher Qualität zu trainieren, aber auch den Umgang mit enttäuschten syntaktischen Revisionen.

Auch wenn sich bei der großen Mehrheit der Probanden bestätigt, dass der *Parser* aus der aktuellen Verarbeitungsgeschichte „lernt“ und seine Strategien sukzessive anpasst, finden sich viele Belege für einen unflexiblen, nach demselben Verarbeitungsmuster funktionierenden *Parser*, der im Kontext der starken, Regel-protaktiven Mechanismen zu syntaktisch Übergeneralisierungen tendiert. So tendiert der Proband HMJ – konstant im Gesprächsverlauf – zur funktionalen Aufwertung des Konstrukts nach dem *SVO-Default*. Dadurch aufgebaute Erwartung führt zu semantischen Übergeneralisierungen im folgenden *Turn*, sodass alle

unterspezifizierten pronominalen Formen in der Antwortsequenz als anaphorische Vertretung des AFK falsch gelesen werden, vgl.

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: Erwartung / Unterschied- Bub Frauen weniger / Kritisch mehrfach

Notizen beim HV2: umgekehrt / Interesse an Politik / Überprüfen / Vorsicht zu lesen / Für Jungs

Ausformulierung: “Unterschied zwischen Geschlechtern ist weniger Interesse der Frauen an Politik. Dieser Folge ist umgekehrt als Erwartung. Die Männer überprüfen kritisch mehr Fachsprache, wobei vorsichtig lesen können.“

Der Proband fokussiert das AFK und bezieht alle pronominalen Formen im kommenden *Turn* auf diesen Referenten (vgl. *Die Männer überprüfen kritisch mehr Fachsprache, wobei vorsichtig lesen können*) – als Folge der funktionalen Aufwertung der Diskursprogressionspotenziale des AFK nach dem SVO- und Prinzip der „*steigenden Rhematizität*“.

Von keinem der Probanden wird der Charakter der Vermutung erkannt (auch wenn dies im folgenden *Turn* expliziert wird, vgl. *gerade umgekehrt als Sie es vermutet haben*), sondern es wird illokutiv assimiliert – als Folge der pragmatischen Übergeneralisierung der AFK: Die illokutive Indizierung beim AFK anhand der markierten Prosodie intensiviert die Kollision der pragmatischen *Cues*, weswegen die meisten LN auf der Vorlage des exponierten Fokus im AFK die korrektiv-skeptische Vermutung des Moderators illokutiv falsch (als neutrale Frage) lesen. Das AFK verunsichert die LN bei ihrer ohnehin instabilen illokutiven Inferenzaktivität und führt zu einer illokutiven Nivellierung und rückwärtsgerichtet zu Assimilierung. So wird im folgenden Beleg die Vermutung des Moderators als faktisch feststellend gelesen und als Frage nach einer Explikation, weswegen die argumentative Linie der Antwortsequenz und in der argumentativen Revision der präsupponierten Annahmen (*getriggert* durch das AFK) gar nicht entsprechend erkannt wird, vgl.

Proband CCM:

Notizen beim HV1: F-weniger Interesse

Notizen beim HV2: Frauen haben mehr Geduld Kritischer Mehr Fach unterzeugen

Ausformulierung:“ Außerdem hat die Forscherin gesagt, dass es Unterschiede zwischen Geschlechtern gabe. Über Politik ist die Männer lieber als Frauen, weil die Mädchen weniger Interesse als Männer über Politik haben.“

Letztendlich muss betont werden, dass dank dieser prosodischen Ausgestaltung des AFK und seines illokutiven *Clusters*, die illokutive und thematische Progression in der Antwort besonders dynamisiert sind, bzw. das AFK gilt als pragmatischer *Frame*-Aufmacher, der argumentative und evaluative Muster implizit projiziert und eine bestimmte pragmatische

Kohärenzherstellung benötigt, auf die LN – da ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationierend und das AFK pragmatisch falsch restaurierend – nicht entsprechend reagieren und die dadurch implizit projizierten digressiven Sequenzen missinterpretieren und Probleme mit der illokutiven Kohärenzherstellung im folgenden *Turn* haben.

C. Ergebnisse der Analyse zur dritten Testäußerung: AFK im Spannungsfeld der syntaktischen Assoziierung und funktionalen Verselbständigung

Testsequenz 3

ähm (-) gIbts dEnn poLItiker? (-) dIE: in dieser beFRAGung von_den JUNGN LEUtn (-) **ge!LOBt! WORDn sInd.** WEgen ihrer KLARn !SPRA:!che: (-) IHrer verSTÄNDlichkeit.

Die rezeptiven Tendenzen in der vorliegenden Testsequenz wurden bereits im *Offline*-Modus getestet (s. Kapitel 3.3.1.1.2.). Mit dem Charakter einer *Common-Ground*- und aus dem GWM ableiteten Vermutung nähert sich das AFK *WEgen ihrer KLARn !SPRA:!che: (-) IHrer verSTÄNDlichkeit.* dem Status einer selbstständigen Einheit mit reichen projektiven Qualitäten an. Eine besonders wichtige Rolle spielt dabei seine prosodische Semantik, die zusätzliche pragmatische *Frames* evoziert sowie eine Fokus-Konkurrenz und Eröffnung der Räume für implizite Sprechakte motiviert.

Fokussiert wird das AFK von einem Drittel der Probanden, hauptsächlich beim HV1, während Fokussierungen beim HV2 wegen der Enttäuschung seiner Progressionspotenziale unterlassen werden. LN, die das AFK explizit fokussieren, bauen eine starke Erwartung der begründenden Sequenz auf und erkennen erfolgreicher implizite kausale Relationen in der Antwortsequenz und sind bei der Kohärenzherstellung bei den verletzten Progressionserwartungen im darauffolgenden *Turn* flexibler. Die Hälfte der Probanden (45 %) rezipiert im *Quaestio* überhaupt nicht, bedingt durch die Fokus-Ambiguität, ausgelöst durch das AFK, vgl.

Rezipient SPJ:
 Notizen beim HV1: Geheimnis
 Notizen beim HV2: Politik Pächung
 Ausformulierung: „Manche Politiker sind aber sehr beliebt unter den Jugendlichen.“

Rezipient CCM:
 Notizen beim HV1: Erfahrung
 Notizen beim HV2: Stark Name
 Ausformulierung: „Zum Schluss ist zu wichtig im Politik persönliche Erfahrung. Wenn Jugendliche Erfahrung hat, können junge Leute besser verstehen im Politik.“

Die LN erkennen weder den Fokus *gelobt* noch die rechtsversetzte Proposition *wegen ihrer klaren Sprache*, fokussieren nur in der Antwortsequenz und lassen bei der Ausformulierung alle als inkohärent aus. Die wenigen, die es auszuformulieren wagen, wie der Proband CCM, zeigen falsche *Top-Down*-Inferenzen zur Stärkung der Makrokohärenz, was auf der Vorlage der AFK-Proposition erfolgt. Dass der Proband CCM die Inferenzaktivität auf dem *Agens Jugendliche* und den AFK-Propositionen *Verständlichkeit/Sprache* aufbaut, weist auf die Ambiguität ausgelöst durch die funktionale Aufwertung des AFK und seine makro-assimilative Potenziale sowie auf die Schwierigkeiten in der Disambiguierung der pronominalen Form innerhalb des AFK (*ihre*), die nicht lokal (mit dem Anker *Politiker*) sondern durch *Bridging*-Postulate (mit dem Anker *Jugendliche*) gelöst wird. Diese rezeptiven Tendenzen deuten darauf, dass das AFK aufgewertet als Makroassimilierungs-*Inviter* genutzt wird, auf deren Grundlage im kommenden *Turn* falsch elaboriert wird.

Im Folgenden werden die prototypischen Lesarten für das AFK dargestellt. Vorab lässt sich Folgendes sagen: Beim Vergleich des rezeptiven Verhaltens im *Offline*- und *Online*-Modus zeigte sich bei manchen schwächeren Probanden ein konsistentes Verhalten: Die AFK werden als selbstständige Einheiten erkannt und funktional aufgewertet, oder falsch als *High-Attachment* gelesen; bei anderen LN dagegen ist eine starke Diskrepanz zu beobachten, bedingt durch die Wachsamkeit des Monitors im *Offline*-Modus und die eingeschränkte Routiniertheit im *Online*-Modus. Beobachtet wird eine Fortentwicklung von einer primär semantischen zu einer syntaktisch übergeneralisierenden Disambiguierung, bis hin zur interaktiven Verarbeitung anhand *Diskurs-Syntax-Interfaces*. Es lassen sich außerdem strategische Amalgamierungen beobachten sowie „Rückfälle“. Der syntaktische Monitor entfaltet sich zu einem akkommodablen System, das nicht ausschließlich *Priming*-Effekte nutzt, sondern die Effektivität und die Auswirkungen der syntaktischen Entscheidungen auf die Kohärenzherstellung im Nachfeld bzw. die Dynamik der pragmatischen Füllung des syntaktischen Musters im Diskursverlauf berücksichtigt. Die rezeptiven Verarbeitungspräferenzen, die qualitativ größtenteils mit jenen im *Offline*-Modus übereinstimmen, werden im Folgenden aufsteigend, von den schwächeren zu stärkeren Probanden dargestellt.

(1) Die Äußerung wird an der Grenze zu AFK gespalten und das AFK als selbstständige Einheit behandelt bzw. die Klammerregel und die prosodischen *Cues* übergeneralisiert; Es bestätigt sich die im *Offline*-Modus erkannte Präferenz für die semantische Reparatur des AFK durch die Anbindung an die *Agens*-NP und Herstellung der einfachen referenziellen Kohärenz im Sinne der Progression mit dem durchlaufenden Thema, vgl.

Proband KOL:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Jugendlichen, die Politik gelernt haben ihre Sprache

Ausformulierung: -----

Besonders leistungsschwache LN zeigen eine nominale Orientierung sowie die Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema und reparieren das AFK lokal semantisch: Das Pronomen *ihre* im AFK wird als referenzidentisch mit dem Subjekt der Trägeräußerung *Jugendliche* aufgelöst und die ganze Sequenz im Sinne der Konstanz des *Agens* repariert.

(2) Das AFK wird als assoziierte Einheit erkannt, aber funktional heruntergestuft, aus Gründen der prozessualen Ökonomie, aber vor allem weil es keine diskursprogressiven Qualitäten enthält, sodass von 35 % der LN das Topik *Lob/Gelobt* als der progressions-tragende Fokus erkannt wird, vgl.

Rezipient SO:

Notizen beim HV1: X-Politiker Wurden nicht genannt

Notizen beim HV2: -----

Ausformulierung: „Wissenschaftler wurde gefragt, welche Politiker von Jugendlichen gelobt
wurden. Er hat aber Namen nicht genannt, obwohl die Politiker von
Jugendlichen genannt wurden.“

Die funktionale und informative Herunterstufung des AFK ist außerdem bedingt durch protektive Verarbeitungsmechanismen an Diskursschlüsselstellen, wo der *Parser* die Tiefe der syntaktischen Analyse den Mechanismen der Referenzherstellung unterordnet, bzw. die *Bottom-up*-Orientierung reduziert und die semantischen Strategien intensiviert. Der eingeschätzte informative Diskurssatus der Proposition erweist sich als entscheidend, was – auch als Folge der negativen *Priming*-Effekte – vor allem der Beweis eines im Diskursverlauf akkomodierenden *Parsers* ist, der die Dynamik der *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse im Diskursverlauf immer sensibilisierter ist.

(3) Das AFK wird im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* nach dem *SVO-Default* aufgewertet.

Der Proband HMJ, der im Diskursverlauf konstant eine Präferenz für die funktionale und informative Aufwertung des AFK zeigt, bleibt seiner Strategie auch in diesem Fall treu: Das AFK wird nach dem *SVO-Default* als exponierter Fokus behandelt, bewirkt die Fokusverschiebung und als *Makroassimilierungs-Inviter* motiviert starke Elaborationen im folgenden *Turn*, vgl.

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: gelobt **Klare Sprache** Wenn Beschäftigung Eigene Erfahrung austiebig
Sehr stark ertausche Bestimmte Name

Ausformulierung: „Es ist schwer, ein Politiker mit den Jugendlichen gut zurechtzukommen, aber er kann unter bestimmten Bedingungen gelobt werden, wenn er klare Sprache benutzt und sich mit eigenen Erfahrungen beschäftigt. Angenommen, dass ein Politiker mit der komplizierten Sprache nur stark eine Rede hält, preisen die Jugendlichen ihn nimmer.“

In der Fokussierung zeigt sich die Transformation der kausalen PP in ein Akkusativobjekt (vgl. *klare Sprache*) und in der Ausformulierung wird das Muster HS+NS ein Bedingungssatz aktiviert, was eine blind syntaktisch Reparatur eines *Left-Corner-Parsers* in der Interaktion mit makroassimilativen Strategien aufzeigt.

(4) Bei der Aktivierung des SVO-Musters und Re-Integration des AFK als Verbergänzung wird die semantische Rolle des AFK oder die Argumentstruktur des Matrixsatzes geändert. Die kausale PP wird in eine andere semantische Rolle transformiert, die nach dem Ikonizitätsprinzip die Semantik des Ziels, der Folge oder der Richtung aktiviert, wobei diese LN in anderen Sequenzen rezeptive Souveränität mit kausalen Propositionen und in der *Online-Reparatur* des AFK zeigen, sodass sich diese syntaktische Entscheidung nicht mit einfachen ökonomischen Prinzipien erklären lässt, vgl.

Rezipient VV:

Notizen beim HV1: Gelobt von Studenten für ihre klare Sprache
Verzichten auf Nennen der Namen

Notizen beim HV2: Worden sind / Weil: stark verkürzt / Bestimmte Namen – schlecht

Rezipient KV :

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: für Sprache gelobt

Ausformulierung: „Manche Politiker waren auch von den Studenten für ihre klare Sprache gelobt worden. Das Forscher-Team nannte aber keine Namen, denn dies konnte die Ergebnisse der Studie stark verkürzen und in einen anderen Licht bringen.“

Rezipient SN :

Notizen beim HV1: Politiker die nach der Sprache belobt sind Keine Namen

Notizen beim HV2: nennen

Ausformulierung: „Schließelich wurde gefragt, ob es Politiker gibt, die nach der Sprache belobt sind. In dieser Punkt durfte Fackelmann keine Namen erwähnen.“

Die Beispiele (*für/nach der Sprache* anstelle *wegen ihrer Sprache*) beweisen, dass die LN dem AFK den Status einer obligatorischen Verbergänzung geben und nach dem SVO-Default automatisch als *High-Attachment* lesen. Die Umwertung in eine finale oder direktionale Qualität (vgl. *für (ihre) Sprache, nach der Sprache*) lässt sich auf diesem Niveau nicht mehr mit der Unaufmerksamkeit und den Disambiguierungskosten erklären, sondern im Kontext der interagierenden, semantischen und diskurspragmatischen Strategien verstehen, unter anderem des Ikonizitätsprinzips: Die *Ursache–Proposition* wäre vor einer Konsequenz zu realisieren und im Falle der Verletzung dieser Erwartung wird die Reihenfolge nach *Default* restauriert. Außerdem entspricht dies dem Prinzip der *steigenden Rhematizität*, bzw. der Erwartung der hohen progressiven Kraft des AFK als exponierten Fokus, der somit semantisch eine Konsequenz darstellt und dementsprechend transformiert wird. Zur Lösung des diskurspragmatischen Konflikts des Prinzips der *steigenden Rhematizität* und des niedrigen informativen Werts des AFK wird jene semantische Transformation durchgeführt, die der diskurspragmatischen Progressionserwartung entspricht. Darüber hinaus ist dies die Folge der makroprotektiven und -assimilativen Mechanismen: Zum Schutz der semantischen *Default*-Rolle auf der Makroebene werden die Propositionen (*un-)klare Sprache und (Un-)Verständlichkeit*, die im Diskursverlauf in der semantischen Rolle *Cause* mit den evaluativ negativ vorgezeichneten Topiks *Kritik und Uninteresse* vorkommen und in der Sequenz mit den positiv vorgezeichneten Topiks *Lob und Interesse* in derselben semantischen Rolle unverträglich werden, in dieser semantischen Rolle dissimiliert, um ihre evaluative und konzeptuelle Diskurskonsistenz aufrechtzuerhalten. Erfolgreiche L2-LN setzen somit nicht nur assimilative Strategien zur Sicherung der Konstanz der semantischen Rolle auf der Diskursmakroebene ein, sondern auch dissimilative Strategien, die im Falle von Kollisionen der semantischen Rolle in der aktuellen Realisierung mit der in einer anderen funktionalen Einbettung durch semantische Transformation in eine andere konzeptuell verträgliche semantische Rolle schützen. Dies belegt einen stark interaktiven Parser, der parallel lokale und Makrokohärenzstrategien befolgt sowie semantische, syntaktische und pragmatische Disambiguierungen zugleich vornimmt.

Da es sich bei diesen Probanden um Lerner, deren Muttersprache Russisch ist, handelt, wo das Verb *loben* mit der Präposition *für* bzw. als *хвалят | кого | л | за | что* kombiniert wird, lassen sich diese Transformationen außerdem als Reflexe der tiefsemantischen Automatismen aus L1 verstehen, die überraschenderweise immer noch auf diesem Lernniveau zu beobachten ist – aber nur in den Konstellationen der reduzierten Wachsamkeit des *Bottom-Up*-Prozessors und bei strukturellen Disambiguierungen. Die LN greifen also auf L1-

Strukturen nur in ambigen Fällen, die tiefe syntaktische Disambiguierung benötigt, was die Problematik der fluktuierenden *Interim*-Dynamik in der Tiefe der Lernaltersprache belegt.

Darüber hinaus handelt es sich um die suppressiven Wirkungen des *Agens* der passivischen Struktur, der kausale Satelliten verdrängt und ihre semantische Abwandlung motiviert, zur Reduzierung der Konkurrenz und Komplexität in der Argumentstruktur. Diese rezeptive Schwäche mit der gleichzeitigen Realisierung der agentivischen und kausalen Ergänzungen bei Passiv, beweist die Notwendigkeit einer systematischeren Konzipierung der Erwerbsprogression bei Passiv, basiert weniger auf formellen und mehr auf tiefen-semantischen Komponenten, ihrer Anzahl, Komplexität, diskurspragmatisch bedingten Kollision. In der Rezeption des Passivs im L2-Kontext zeigt sich eine starke Abhängigkeit von der Inferenz des *Agens* sowie der Vereinfachung der Verbstruktur. Die Anzahl der rezipierten Satelliten und ihre Komplexität zeigen sich als Indikator der rezeptiven Kompetenz bei Passiv sowie die Unabhängigkeit von der Verbsemantik bei der Disambiguierung der Argumentstruktur und die Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Elementen.

(5) Die Reparatur im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*

Die fortgeschrittenen Probanden reparieren das AFK erst nach der Disambiguierung des Diskurs-Syntax-Interface, vgl.

Proband TA

Notiz beim HV1: „Sie nennt keine Namen“

Notiz beim HV2: „die klare Sprache – deswegen gelobt sind, // weil es hätte eine negative Auswirkung an die Studie“

Ausformulierung: „Leider könnte die Wissenschaftlerin nicht die Namen von einzelnen Politikern nennen, die wegen ihrer klaren Sprache gelobt seien – es hätte einen Einfluss auf die Studie. Aber ist schon klar, dass je klarer und gerade eine Politiker kommuniziert, desto eher gelobt er oder sie ist.“

Der Proband wertet zuerst das AFK auf (vgl. die Reihenfolge in der Notiz beim HV2) und zeigt eine Abhängigkeit vom semantischen Prinzip der Ikonizität und dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“, zugleich erfolgreiche Revisions-, Disambiguierungs- und Rationalisierungsstrategien. Im Sinne eines rückwärtsgerichtet disambiguierenden *Right-Corner-Parsers* wird nach der Herstellung des Diskurs-Syntax-Interface rückwärtsgerichtet die syntaktische Reanalyse vorgenommen.

Dieses *Online*-Verhalten widerspricht dem Verhalten des LNs im rezeptiven Vorfeld sowie im *Offline*-Modus, zumal dieses AFK als funktional selbstständig und progressiv betrachtet

und ohne strukturelle Änderungen als grammatisch völlig akzeptabel beurteilt wird. Trotz des starken *Monitors* ist der Proband im *Offline*-Modus dank der fortgeschrittenen pragmatischen Inferenzkompetenz in der Lage, die authentische Funktion des AFK zu erkennen und in den eingeschränkten prozessualen Konstellationen die strukturelle Revision problemlos *online* vorzunehmen. Im *Online*-Modus, wo dasselbe AFK den Status *diskursbekannt* hat und die Erwartung des *Forward-Looking*-Fokus und das Ikonizitätsprinzip verletzt, wird problemlos reintegriert und in seiner Funktion des potenziell exponierten Fokus disambiguiert. Die syntaktischen Entscheidungen variieren also abhängig von der pragmatischen Einbettung und dem Abgleich im Diskurs-Syntax-*Interface*. Die syntaktische Flexibilität in pragmatisch variablen Konstellationen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit erweist sich als der entscheidende Unterschied zwischen den leistungsstärkeren und leistungsschwachen Probanden.

Bei der Auflösung der referenziellen Ambiguität innerhalb des AFK lässt sich diesselbe Tendenz wie im *Offline*-Modus feststellen: Die zweite Proposition (*Verständlichkeit*) wurde nur von 6 % erfolgreich rezipiert. Manche LN tendieren dazu, diese als potenziell neues Topik einzustufen und funktional zu verselbstständigen, während der erste Teil in die Trägeräußerung reintegriert wird. Bei leistungsschwachen Probanden zeigt sich eine Präferenz für das Lokalitätsprinzip, vgl.

Proband AK:

Notizen beim HV1: Politiker die wegen ihrer Sprache gelobt werden

Notizen beim HV2: ihrer Verständlichkeit worden sind?

Geheimnis Effekt wird stärker wenn Namen nenne

Ausformulierung: „Aber der Moderator will auch wissen, ob die Politiker, die wegen ihrer Sprache gelobt worden sind, existieren. Die Professorin antwortet auf diese Frage nicht, bemerkt nur, dass wenn sie diese Namen nennt, wird Effekt viel stärker.“

D. Die Ergebnisse der Analyse zur vierten Testäußerung: AFK als Trigger semantischer Makroassimilierung

Testsequenz 4

RIChtig. (-) Es gIbt Aber_nOch; was_das THEma SPRA:che ANbelangt. EIn: ZWEITn asPEKt; äh NÄMlich dass Oft ne_sehr aggresSI:ve SPRA:che **verWENdet wIrd.** im diaLO:G ZWIschn poliTIKern. Und dAs wird Als sEhr ABstoßend empFUNdn.

Im vorliegenden Fall ist das AFK *im diaLO:G ZWIschn poliTIKern* im Kontext der *Agens-Kaschierstrategie* verwendet. Fokussiert wird das AFK von nur 14 % der Probanden und auch wenn rezeptiv nicht relevant, hat negative Auswirkungen auf die Rezeption der Äußerung im Nachfeld (die von nur 10 % der LN erfolgreich rezipiert wird) und bewirkt einige thematische und illokutive Verschiebungen, da sich die Proposition des AFK als Makroassimilierungs-*Inviter* zeigt. Es lassen sich folgende rezeptive Präferenzen erkennen:

(1) Lokale semantische und makroassimilative Disambiguierung des AFK

Die Äußerung wird an der Grenze zu AFK gespalten und die Proposition aus dem AFK aufgewertet; anstelle der lokalen Reparatur zur Herstellung der Bezüge zum Anker *agressive Sprache* wird es als selbständiges Topik erkannt und nebenordnend relationiert. Außerdem kommt es dabei zur Intensivierung von makroassimilativen Strategien. Es zeigt sich darüber hinaus die Gefahr der Verwechslung mit dem Muster für äußerungsinitiale Konstrukte, sodass *das* im Anschluss an das AFK als seine anaphorische Vertretung falsch gelesen wird, vgl.

Proband ML: „Den aggressiven Umgang und Dialog zwischen Politikern wurde auch erwähnt“

Proband MV:

Notiz beim HV1: Es ist sehr aggressive Sprache

Notiz beim HV2: Dialog zwischen Politiker

Ausformulierung: Dann verstehen sie nicht Politik, weil es sehr aggressive Sprache ist. Die

Dialogen zwischen Politiker sind nicht so einfach.

Andere Probanden nutzen lokale semantische Strategien, sodass zwischen dem AFK und dem rhematischen Element des Matrixsatzes eine referenzidentische Relation postuliert wird, bzw. das Muster der linearen thematischen Progression aktiviert, was mit kausalen *Bridging*-Inferenzen zur Sicherung der Kohärenz auf der Makroebene untermauert wird – im Sinne der Amalgamierung lokaler und Strategien auf der Makroebene, vgl.

Proband 22:**Notizen beim HV1:** 2. Aspekt – aggressive Sprache**Notizen beim HV2:** Dialog zwischen Politiker**Ausformulierung:** „Sie verstehen auch nicht den Dialogen zwischen Politiker, weil sie eine aggressive Sprache benutzen.“

Das AFK wird hier topikalisiert und informativ aufgewertet (vgl. *Dialog zwischen Politiker*). Zur Disambiguierung wird gleichzeitig die kausale Inferenz intensiviert (vgl. *weil...*) und nach dem Ikonizitätsprinzip bekommt die vorangestellte Proposition den Status der Ursache und das AFK wird als fokalisierte Konsequenz-Proposition aufgewertet, bzw. es kommt zur thematischen Verschiebung und kausalen Inferenzen zur Lösung der strukturellen Inkohärenz.

Bei einigen Probanden sind makroassimilative Hyperinferenzen erkennbar, mit das AFK mit einer anderen auf der Makroebene *geclustert* wird und die Konstanz der semantischen Rolle sichert. Das AFK fungiert dabei als *Trigger* makroassimilativer Inferenzen und nicht nur auf der propositionalen, sondern auch auf der illokutiven Ebene, weswegen es eine kritisch evaluative Sequenz in eine Empfehlung transformiert wird, vgl. den Beleg, in dem die AFK-Proposition *Dialog zwischen Politikern* als makroassimilativer *Trigger* zur Umwertung dieser Sequenz in eine Empfehlung fungiert (*wäre es wichtig zu begrüßen*), wie diese Proposition, in einer anderen Realisierung vorkommt

Proband ZA:**Notizen beim HV1:** sehr aggressive Sprache**Notizen beim HV2:** Dialog zwischen Politikern**Ausformulierung:** Zum zwei ist es störend, dass die politische Sprache eine sehr aggressive Sprache ist, um ihre Zuhörer zu überzeugen. Und für die junge Leute wäre es wichtig den Dialog zwischen Politikern mehr zu begrüßen. Manchmal scheint so, dass es eine politische Rede zu kompliziert ist.

Die lokale syntaktische Verarbeitung ist – bedingt durch den Diskursstatus des AFK als Scharnier zwischen Gesprächsphasen und Handlungsmuster – durch die makroassimilativen Mechanismen beeinflusst und bewirkt thematische und illokutive Verschiebungen. AFK erfüllt die Rolle eines semantisch-illokutiven Makroassimilierungs-*Inviters*.

(2) Syntaktische Reparatur des AFK mit der Präferenz für das *High-Attachment*

Das AFK wird –beim HV1 (Proband JCH) oder beim HV2 (Proband SPJ) – syntaktisch repariert, und nach der *Default*-Erwartung einer SVO-Struktur. Dies führt zur semantisch-syntaktischen Anpassung des AFK und der Trägeräußerung, wie in folgenden Beispielen zur Aktivierung des Musters für Relativsätze und nach dem HS+NS-Muster, vgl.

Proband JCH:

Notizen beim HV1: aggressive Sprache, die die Politiker im Dialog verwenden

Proband SPJ:

Notizen beim HV1: Aggressive Sprache verwendet

Notizen beim HV2:

In dialog zwischen Politikern

Ausformulierung: Außerdem kritisieren sie auch die aggressive Sprache, die die Politiker
zwischen sie in Dialog verwenden.

Erfolgreichere Probanden inhibieren die Umwertung des AFK zur Verbergänzung und disambiguieren es als Verbangabe, wobei es zur Änderung der semantischen Qualität einer lokalen in eine temporale PP kommt, vgl. *während des Dialogs zwischen Politiker*

Proband SK:

Notizen beim HV1: Aggressive Sprache

Notizen beim HV2: 2. Aspekt Im Dialog zw. Politiker

Ausformulierung: In zweite Reihe verstehen nicht, warum die Politiker so aggressiv sprechen
(z. B. während des Dialogs zwischen Politiker).

Die lokale PP wird in eine temporale umwandelt und aktiviert wird die Lesart eines veranschaulichend-spezifizierenden Nachtrags. Reparieren wird auf der semantischen Ebene (die Transformation der semantischen Rolle), syntaktischen Ebene (durch die Transformation der nominal regierten in eine verbal regierte Angabe) und zugleich auf der funktional-pragmatischen Ebene (wobei es durch Umwertung eines disambiguierenden Infrenz-interstützenden Elements zu einem veranschaulichend-spezifizierenden zu einer leichten funktionalen Verschiebung kommt), was den Anstieg in der Interaktivität des *Parsers* und Flexibilität bestätigt sowie die immer komplexere Amalgamierung unterschiedlicher (lokaler und globaler) Strategien.

Bei fortgeschrittenen Probanden sind die Strategie-Amalgamierung noch ausgeprägter: Das AFK wird lokal syntaktisch repariert und erfolgreich als *Low-Attachment* erkannt (vgl. *Aggressive Sprache im Dialog zwischen Politiker*), aber anschließend wegen seines prominenten Status auf der Diskursmakroebene transformiert und verselbstständigt, vgl.

Proband JW:

Notizen beim HV1: Aggressive Sprache im Dialog zwischen Politiker

Notizen beim HV2: 2. Grund

Sehr

Ausformulierung: Andererseits sind die Dialoge zwischen Politiker zu aggressiv. Zwischen
Politiker und Jugendlichen gibt es kein Dialog, damit sie sie verstehen können.

Die Amalgamierung der lokalen und Kohärenzstrategien auf der Diskursmakroebene und die Intensivierung der *Interaktivität* des Parsers zeigen sich als Indikatoren des rezeptiven Fortschrittes. Dabei zeigt sich zugleich eine Hyperinferenz und die Schwäche in der Koordinierung der Argumentstruktur des Matrixsatzes und des AFK, denn *Dialog zwischen Politiker* wird zum *Dialog zw. Politiker und Jugendlichen* uminterpretiert, als Folge der (durch die Reintegration des AFK) bedingten Assimilierung zwischen zwei Passivstrukturen mit unterschiedlichem Subjekt-Objekt-Bezug, denn im Matrixsatz des AFK fungiert *Politiker* als *Agens* und in der darauffolgenden Äußerung *Jugendliche*.

(3) Reintegration des AFK im Sinne des Right-Corner-Parsers

Wenige fortgeschrittene LN zeigen eine *Low-Attachment*-Präferenz sowie Kompetenzen zur routinisierten syntaktischen Reparatur – auch ohne Verbsemantik, vgl. den Beleg, in dem die Bezüge zwischen dem AFK und dem Matrixsatz beim HV1 erfolgreich hergestellt werden und das Verb erst beim HV2 fokussiert wird:

Probant KU

Notizen beim HV1: aggressive Sprache – Dialoge zwischen Politiker

Notizen beim HV2: verwendet wird zwischen?

Ausformulierung: „Das zweite ist, die Sprache zwischen den Politiker. Es wurde eine aggressive Sprache in den Dialogen verwendet.“

Bei erfolgreichen Probanden bestätigt sich die Strategie des *Right-Corner-Parsers*, nach der die darauffolgende Struktur als Disambiguierungsquelle genutzt wird. An dieser Stelle kommt es auch zu rückwärtsgerichteten strukturellen Assimilierungen – auf der Vorlage der Äußerung nach dem AFK. So notiert der Proband NK:

Notizen beim HV1: ---

Notizen beim HV2: 2. Aspekt: aggressive Sprache im Dialog der Politiker

Ausformulierung: Ein anderer Aspekt dieses Problems liegt darin, dass die Jungen das Dialog zwischen Politiker als sehr aggressiv betrachtet)

Der Proband nutzt die Argumentstruktur der darauffolgenden Einheit (*als abstoßend empfunden*) als Disambiguierungsquelle und nimmt rückwärtsgerichtet die syntaktische Revision auf ihrer Vorlage vor, sodass es zur strukturellen Assimilierung des Matrixsatzes und des AFK kommt (*vgl. als aggressiv betrachtet*).

3.3.2.2.2. Das AFK innerhalb von Turns

Die AFK in den Antwortsequenzen haben den Status einer progressiven Einheit und initiieren oft eine Suspension in der Diskursprogression. Ihre Ambiguierung von funktionalen Grenzen innerhalb von *Turns* zeigen sich als besondere rezeptive Herausforderungen für die L2-LN, infolgedessen es zur Reduktion der Tiefe der syntaktischen und illokutiven Rezeption kommt sowie zur Intensivierung von makroassimilativen Inferenzen. Dargestellt werden zwei Testsequenzen direkt bei der *Turn*-Übernahme, die in keiner besonderen prozessualen Nähe zueinander stehen, sodass *Priming*-Effekte nicht zu beobachten sind.

A. Die Ergebnisse der Analyse zur fünften Testäußerung: Strukturelle Transformation der Trägeräußerung auf der Vorlage des rechtsversetzten Deverbativums

Testsequenz 5
I: (---) <u>dAs</u> (.) TAU:chte verEINzelt auch Auf ; als kri:TIK, (.)ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIErt . (-) Also DAs: dAs wIrkt in der TAT Eher ANbieDErnd ; (--) ähm HÄUfig WURde geSAht;(-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTZe:, (...)

Die Prädikatsergänzung *als_kri:TIK*, die gegen eine schwache Klammer (*tauchte...auf*) verstößt, bereitet viele rezeptiven Schwierigkeiten, die sich unter anderem aus der metaphorischen Komplexität des Verbs und der illokutiven Komplexanapher ergeben sowie bedingt durch die Positionierung des AFK direkt bei der *Turn*-Übernahme, wo eine starke Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema herrscht bzw. eine assimilative Tendenz zur Aufrechterhaltung der Konstanz in der rezeptiven Orientierung. Zusätzlich begünstigt durch prosodische Diskontinuitätssignale und die Ambiguität des einleitenden *als*, wird das AFK oft aufgewertet und dann als enttäuschter Fokus verlassen, oder führt zur Verstärkung von makroassimilativen Inferenzen und Elaborationen. Als problematisch erweist sich die Inferenz des *Agens* zur illokutiven Komplexanapher und die Koordinierung mit der Argumentstruktur aus der *Quaestio* sowie mit der in den darauffolgenden, partiell synonymen Äußerungen.

Die Proposition *Kritik* wird von nur 14 % der getesteten Probanden (meist beim HV2) rezipiert. Davon stellt die Mehrheit der LN die Kohärenzrelation rückwärtsgerichtet her, ohne vorwärtsgerichtete Relationierung mit der Kette der synonymen Strukturen (*goutieren / anbietend finden*), die aus anderen metaphorischen Domänen eine Transformation der Argumentstruktur mit sich bringen. Diese drei Äußerungen im Nachfeld bleiben zu 95 % unterrezipiert und die rezeptive Aktivität beginnt erst mit dem auf der Makroebene

konsistenten *Topik klare Sätze* (fokussiert von 80 % der Probanden). Dies weist darauf hin, dass LN die Qualität der Argumentstruktur und die Konstanz der semantischen Rolle nutzen sowie die Konstanz in der Kohärenzherstellungsrichtung als Voraussetzung für andere syntaktische Disambiguierungen. Außerdem zeigen sich hier die durch das AFK ausgelösten Probleme in der Disambiguierung des Fokus, des Progressionsstatus des AFK und der Kohärenzherstellungsrichtung. Dies zeigt auch das rezeptive Profil des Probanden SS:

Notizen beim HV1: Politiker- Jugendslang – anwiedernd Sollen klare Sätze
Wenn Fachsprache dann übersetzen

Notizen beim HV2: Kritik ! einfache worte benutzen

Ausformulierung: „Um dies zu verbessern, meinten viele, Politiker sollen in klaren Sätzen sprechen, einfache Wörter benutzen und fachsprachwörter erklären lernen, aber auf keinen Fall Jugendslang benutzen.“

Das AFK wird beim HV2 rezipiert (vgl. Notiz *Kritik*), aber auch funktional heruntergestuft, ohne Kohärenzherstellung zu verwandten Strukturen im Nachfeld (vgl. *anwiedernd*) oder mit der *Quaestio*. Die Kohärenzlücke wird stattdessen anhand makroassimilativer und *Top-Down*-Inferenzstrategien gelöst. Das AFK bei der Turnübernahme verunsichert LN bezüglich der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung und durch die Ambiguierung des Fokusses bleibt die ganze auf dem AFK aufgebaute Sequenz als illokutiv und thematisch inkohärent unterrezipiert.

Viele LN haben im Nachfeld des AFK Probleme mit der referenziellen Kohärenz und bei der Auflösung von Anaphern, sodass bei der Ausformulierung konstant unpersönliche Strukturen vorkommen. Die Empfehlungssequenz im Anschluss wird nicht selten falsch als subjektive Aussage des Sprechers gelesen und dabei zeigt sich die nächste negative Auswirkung des AFK, nämlich auf die Herstellung der illokutiven Kohärenz im *Turn*: 50 % der LN erkennen überhaupt nicht, dass es sich um eine Empfehlung handelt und geben diese einfach illokutiv neutralisiert wieder oder lesen es falsch als Aufforderung. Die illokutive Neutralisierung und Umwertung sind die Folgen der Probleme in der illokutiven Kohärenz der rechtsversetzten illokutiven Komplexanapher *Kritik*, die einerseits als Makroassimilierungs-*Inviter* bestimmte illokutive *Cluster* auf der Makroebene begünstigt, aber zugleich lokal voraktivierend eine neue illokutive *Qualität* (der *Empfehlung*) bzw. Änderung der Sprechhandlungsmodalität ankündigt, was LN aber als inkohärent lesen und auf der Makroebene instabile Illokutionen auslassen, während jene mit Möglichkeiten der Herausbildung illokutiver *Cluster* bevorzugt werden.

Das AFK zeigt sich als *Trigger* von makroassimilativen Inferenzen und Elaborationen, die die enttäuschte Progressionserwartung kompensieren, basiert auf der informativ-funktionalen Aufwertung des AFK und der Probleme in der Herstellung der Kohärenz in ihrem Nachfeld sowie mit dem vorherigen *Turn*, vgl. die Formulierung des LN 419

Ausformulierung: „Noch ein Problem ist wenn Politiker Jugendslang benutzen, weil es als Kritik genommen könnte. Auch weil „Jugendslang“ oder die jugendliche Sprache lässt sich immer verändern, könnte die Wörter auch schon eine andere Bedeutung haben. Was sollen die Politiker dann tun, um die Jugendliche Wahl und Interesse zu gewinnen? Fackelmann sage, dass die Politiker klarere und einfachere Wörter oder Sätze benutzen sollten. Wenn möglich sollten sie auch eine Übersetzung für Fachsprache geben.“

Die qualitative Analyse bestätigt dieselben Strategien wie in den vorherigen Beispielen: Fortgeschrittene Probanden handeln im Sinne des *Right-Corner-Parsers*, der die syntaktische Entscheidung suspendiert und die Reintegration erst nach der Disambiguierung des Nachfelds vornimmt. Es zeigt sich dann die Präferenz zur Transformation des Deverbativums und zur rückwärtsgerichteten Anpassung der Struktur der Trägeräußerung an die Struktur des AFK, vgl.

Proband ZA:

Notizen beim HV1: Klare Sätze, einfache Wörter in Politik wären gut für Jugendliche

Notizen beim HV2: Jugendslam: als Kritik tauchte es auf

Ausformulierung: Ihre Wünsche sind dass die politische Reden aus klaren Sätzen, einfachen Wörtern aufgebaut werden.

Proband 419: Schlimmste – auch als Kritik genommen

Proband AK

Notizen beim HV1: Jugendslang zu verfallen → steht unter Kritik

Ausformulierung: Unter Kritik steht auch, dass Politiker Jugendslang verfallen

Proband FR

Notizen beim HV 2 – Das ist kritisiert

Ausformulierung: Dann haben sie auch kritisiert dass die Politiker jugend „Slang“ benutzen und das ist von Jugendlichen nicht akzeptiert.

Bei der Disambiguierung des Status des AFK kommt es zur Vereinfachung und strukturellen Assimilierung auf der Vorlage des Deverbativums im AFK. Ausgewählt wird ein semantisch weniger gefülltes Verb als *Dummy* (*stehen/nehmen*); der durch das multifunktionale *als* ambiguierte Status der Ergänzung wird durch die Auswahl einer transparenteren Verb-ergänzung disambiguiert (Präposition oder Akk-Ergänzung). Die Argumentstruktur der Trägeräußerung (*x-steht/nimmt-y*) wird an die des AFK (*x-kritisiert-y*) angenähert (Anzahl der

Satelite und Qualität), bzw. die strukturelle Assimilierung erfolgt rückwärtsgerichtet, im Sinne des *Right-Corner-Parsers*. Während stärkere LN zu semantisch-syntaktischen Annäherungen tendieren, aber die Struktur mit dem Deverbativum beibehalten, rationalisieren weniger fortgeschrittene Probanden vollständig, indem sie das Deverbativum transformieren und eine prädikative Struktur daraus ableiten.

Die hier gezeigten Assimilierungs- und Rationalisierungspräferenzen veranschaulichen die rezeptive Spannbreite und die sukzessiven Kapazitäts- und Erweiterung der Interaktivität des *Parsers*: Die LN entwickeln sich (1) von einer reduzierten Nutzung der Verbanker und Tendenz zur Transformation von Deverbativa in Prädikate sowie einer Präferenz für attributiv vereinfachte *Dummy-Prädikate* (Proband FR: *ist kritisiert*), über (2) eine Inferenz des semantisch schwachen Verbs zum Deverbativa im Kontext einer makroassimilativen Strategie (Proband 419: *als Kritik genommen*), und (3) über eine lokale strukturell-semantische Annäherung der Strukturen im Sinne des *Right-Corner-Parsers* (Proband AK: Unter Kritik steht – das ambige Element wird als Verbergänzung disambiguiert und erst auf seiner Vorlage das Verb inferiert), bis hin zu (4) Strukturen mit der Subordinierung des Deverbativums, auch wenn dies mit metaphorischen *Loads* belastet ist (Proband ZA). Dabei sind die Kosten der Disambiguierung und Transformation immer weniger und somit die Kohärenz mit dem Nachfeld erfolgreicher und vor allem die illokutive Verarbeitung weniger betroffen.

B. Die Ergebnisse der Analyse zur sechsten Testäußerung: Die Präferenzen in der Äußerungssequenzierung

Testsequenz 6
I:wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst mAl ein geSPÜR zu beKOMmn. für die THEmn die die JUGendlichn in_bezUG AUf poliTIK und SPRA:che intresSIern; (-) UNterviews Also GRUPpn interVIEWS in: berLINer SCHUlN DURCHgeföhrt. dAs WA:rn insgeSAMT SIEbenundzwanzig stÜck.(SP.13-19)

Das AFK *für die THEmn (...)* nistet sich als Ergänzung zur Nomen *Gespür* im Rahmen einer digressiven *um-zu*-Konstruktion ein, die rezeptiv ungünstig im Mittelfeld, unmittelbar bei der *Turn*-Übernahme vorkommt. Als rezeptiv problematisch erweist sich die Verkettung mehrerer nominal regierter Einheiten, die syntaktische Komplexität des weiterführenden Relativsatzes zu AFK und die prosodisch und durch das ambige Diskursmarker *also* ambiguierte Sequenzierung sowie die Gefahr der Verwechslung der eingeschobenen Sequenz mit der projektionsabschließenden Einheit und der Lesart für das Topik *Themen* mit jener im Vorfeld bereits voraktivierten Lesart.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Mehrheit der Probanden (71 %) weder in der Lage ist, komplexe Mittelfeld-Inseln dieser Art zu rezipieren, noch den Bezug des AFK zur NP im Phraseologismus herzustellen. Die ganze Sequenz bleibt als syntaktisch kontaminiert unterrezipiert oder stark rationalisiert und die Fokusverfolgung beginnt, erst wenn sich das Muster der linearen und der Progression mit dem durchlaufenden Thema als rezeptives *Default* wieder etabliert. Erkennbar ist die Zunahme von makroassimilativen Inferenzen. Die Proposition des AFK wird nur von 6 % und der Relativsatz nur von 14 % der Probanden rezipiert. Auch wenn lokal unwichtig, hat die fehlende Rezeption dieser Einheit zahlreiche negative Auswirkungen lokal und auf der Diskursebene – in der Disambiguierung des progressionstragenden *Topiks* und bei der Auflösung der Anapher. LN nutzen immer weniger syntaktische *Cues* und elaborieren stark und verwechseln Mittelfeld-elemente mit projektionsabschließenden Strukturen; LN erfahren große Probleme im Nachfeld mit der funktionalen und syntaktischen Sequenzierung, Worterkennung und in der Rezeption der Gesprächssequenzen, die auf der Reaktivierung dieser AFK beruhen.

Die rezeptiven Präferenzen deuten einerseits auf die Aktivierung des Musters HS+NS an der ambigen Stelle hin und andererseits auf die Aktivierung des Musters NS+HS, wobei die erfolgreiche Rezeption parenthetischer Nische bei wenigen LN erkennbar ist. Alle Belege zeigen Probleme in der Erkennung der syntaktisch projektiven Kraft bei Deverbativa, die Bevorzugung der Lesart eines *High-Attachments* bei AFK und Meidung von nominalen Regenten. Die Entwicklung verläuft von der Präferenz für die Sequenzgrenze-Ziehung vor dem AFK und seiner syntaktischen Verselbstständigung zur Reintegration der Teile des AFK in den Matrixsatz. Bei wenigen LN ist die ganzheitliche Rezeption erkennbar, wie z.B.

Proband SN

Notizen beim HV1: wissen Jugend / Berliner Schulen / Verschiedene Stufen, Milieus

Notizen beim HV2: Schulinterviews, Interesse für Sprache und Politik

Ausformulierung: „Fackelmann machte Schulinterviews, um zu wissen, ob Jugend Interesse für Sprache und Politik_hat, die in Berliner Schulen stattfanden und in verschiedenen Stufen und in verschiedenen Milieus sind.“

Die Mittelfeld-Insel wird erfolgreich disambiguiert, aber rationalisiert und nach dem Muster HS+NS restauriert, sodass der Relativsatz zu einem Ergänzungssatz umgewertet und das AFK *für die Themen* als nicht progressives *Dummy* ausgelassen wird. Damit wird die Postulierung mehrerer nominal regierter *Low-Attachments* gemieden und die Abhängigkeit von den verbalen Anker gestärkt sowie jene Lesart bevorzugt, bei der explizite syntaktische Signalwörter erkennbar sind, wie hier die Relativpronomen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit

der Verstärkung der rezeptiven Trainings bei impliziten syntaktischen Relationen, nominal basierten Projektionen und mit mehreren Hierarchieebenen. Es zeigt sich außerdem, dass eine lokale syntaktische Entscheidung erst anhand der Einschätzung des progressiven und Status des *Topiks* auf der diskursiven Makroebene getroffen wird und nicht nach dem syntaktischen Status, weswegen jene Propositionen bevorzugt werden, die auf der Makroebene wiederholt, konstant, semantisch stabiler sind und im Sinne der *Bridging-Postulate* als Makro-assimilierungs-*Iniviter* fungieren.

Bei einem anderen Probanden lässt sich eine ähnliche Strategie erkennen – im Sinne der Zäsurierung an der ambigen Stelle und Aktivierung des Musters HS+NS – aber es kommt zur Rationalisierung innerhalb des AFK, sodass die Propositionen *Sprache und Politik* ausgelassen und das AFK *Themen* aufgewertet wird, was dem eigentlichen syntaktischen Wert dieser Propositionen entspricht, vgl.

Proband ZA

Notizen beim HV1: 27 Stück

Notizen beim HV2: Herausfinden, welche Themen interessieren Jugendliche in unterschiedlichen schulen

Zusammenfassung: „(...)Sie wollten herausfinden, welche Themen interessieren die Jugendlichen in unterschiedlichen Schulen, verschiedenen Milieus.“

Anstelle des nominalen Ankers des AFK *Gespür* ist das Verb *herausfinden* inferiert. Das AFK wird nach dem HS+NS-Muster zum Objektsatz, aber die Rationalisierungen innerhalb dieser Struktur sind – im Gegensatz zum vorherigen Beispiel – nicht durch den semantischen Status der Proposition auf der Makroebene bzw. makroassimilative Strategien bedingt, sondern durch den syntaktischen Status, denn die hierarchisch niedriger positionierten Propositionen werden ausgelassen und syntaktisch höherwertige und höher positionierte aufgewertet. Der Proband handelt weniger nach semantischen und Prinzipien der Konstanz auf der Makroebene und mehr nach lokalen, syntaktisch-strukturellen Prinzipien. Allerdings zeigt sich auch hier die Präferenz für jene Argumentstruktur, die auf der Makroebene konstanter ist.

Bei wenigen LN wird nach der syntaktischen Zäsurierung an der ambigen Stelle das Muster NS+HS aktiviert, vgl.

Proband EAB:

Notizen beim HV1: Gespür bekommen Methode: Gruppen 27 Schulen Versch.Schultypen

Notizen beim HV2: Berlin /stufen/Stadtteile Focus Schulen

Ausformulierung: Um ein gutes bzw. bewiesendes Ergebniss zu haben, hat das Team Fragebögen an 27 Berliner Schulen ausgeteilt.

Proband JW:**Notizen beim HV1:** Um über gespu In Berliner Schule 27 Stück**Notizen beim HV2:** Berliner 27 Stück

Dem parenthetischen Element wird zuerst der Status der fokalen Einheit gegeben (vgl. Notiz *Gespür bekommen* und *um über gespu*), was eine syntaktische Übergeneralisierung im Mittelfeld nach dem SVO- und *Prinzip der steigenden Rhematizität* beweist. Anschließend erfolgt eine syntaktische Revision und Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung, sodass das Muster NS+HS aktiviert wird, aber zugleich Makrokohärenz-stabilisierende Inferenzen intensiviert werden (vgl. *Um ein gutes bzw. bewiesendes Ergebniss zu haben*). Hiermit zeigt sich die Dynamik eines *Left-Corner-Parsers*, der an der ambigen Stelle zäsuriert und blind syntaktisch eine *Default*-Erwartung aufbaut (hier das NS+HS-Muster) und in den erwarteten projektionsabschließenden Strukturen semantisch intensiv verarbeitet und die syntaktische Tiefe reduziert. Außerdem kommt es zur Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung.

Bei einigen Probanden zeigt sich außerdem die Tendenz zur Umwertung des AFK zu einem *High-Attachment*, wobei es in den Prozessen der Reintegration zur Änderung der Struktur des Prädikats und zur Anpassung des Matrixsatzes an das zu integrierende AFK kommt, vgl.

Proband MH:**Notizen beim HV1:** Themen forschen 27 Berliner Schulen Verschiedene Schulstufen Milieus**Ausformulierung:** „Die Jugendlichen verstehen und interessieren sich nicht für die Sprache der Politik. Um über dieses Thema zu forschen hat Prof. Fackelmann, die an der Design Akademie Berlin arbeitet, mit Schülern von 27 Berliner Schulen gearbeitet. Sie teilte an 30000 Teilnehmern Fragebögen aus.“

Die Reihenfolge des Fokussierens und die Transformation – erkennbar in der Notiz beim HV1 – deuten darauf hin, dass das AFK *Themen* nach dem SVO-*Default* als Einheit mit dem Komplementstatus restauriert wird und das Verb *forschen* zur Befriedigung der Progressionserwartung und der syntaktischen Übergeneralisierung nach *Default* inferiert wird. Der Proband transformiert den Matrixsatz zur Anpassung an die syntaktische *Default*-Erwartung. Außerdem zeigt sich noch einmal die Tendenz zur Intensivierung der Makroassimilation in projektionsabschließenden Feldern sowie Strategien zur Aufrechterhaltung der semantischen Rolle des im Gesprächssetting eingeführten Topiks *Themen*. Die Priorität der Disambiguierung der Relation *AFK+ Trägersatz* über die Relation *AFK+Supplement* deutet genauso auf die primäre Befolgung des syntaktischen Prinzips über das semantische hin, genauso eine

Interaktion unterschiedlicher Verarbeitungsprinzipien, die LN je nach prozessualen Kosten unterschiedlich amalgamieren.

3.3.2.3. Zwischenfazit

Die Analyse des rezeptiven Verhaltens bei AFK hat auf die Notwendigkeit ihrer intensiveren Didaktisierung sowie auf ihre zahlreichen Potenziale hingewiesen, unter anderem

(1) für die Förderung der pragmatischen Inferenzen und der Interaktivität des *Parsers*; (2) für die qualitativen Erweiterungen im Konstruktikon-internen Netzwerk mit Vernetzungen, basiert auf funktional-pragmatischen Kriterien sowie zur Minimierung der Signalwort-Orientierung in der syntaktischen Verarbeitung; (3) für die Stärkung der syntaktischen *Cues* und ihrer *Cue*-Konflikt-Validität bzw. der Persistenz der syntaktischen Verarbeitung bei pragmatisch bedingten Abweichungen; (4) für die Ausdifferenzierung der Grammatikalität und der diskurspragmatischen Angemessenheit bzw. zur Stabilisierung der Norm und Flexibilisierung für die Gebrauchsstandards, zur Stärkung der *Noticing*- und *Monitoring*-Kompetenzen; (5) für die Förderung der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenz und *Interfaces Mündlichkeit–Schriftlichkeit*; (6) für die Förderung der prozessualen Kompetenzen, unter anderem der Fluenz, der Revisions- und Reparaturstrategien sowie jener zur Disambiguierung und Verschiebung der syntaktischen *Points-Of-Decision*; außerdem lassen sich AFK zur Förderung einer Verborientierung und sukzessive Erweiterung der Kapazitäten für mehrere, komplexe Satelliten instrumentalisieren, aber zugleich für die Reduzierung der Abhängigkeit von der Verbsemantik und der syntaktischen Übergeneralisierungen; dies würde nicht nur die Klammerregel stabilisieren, die Konstruktikon-internen Inkonsistenzen abbauen und gegen negative Analogien stärken, sondern es würde ermöglichen, die Tendenz zu syntaktischen Übergeneralisierungen zu überwinden und syntaktische Fossilisierungen aufzubrechen – durch gezielte Trainings in der Interaktion syntaktischer, semantischer und pragmatischer Verarbeitungsstrategien. Da AFK meist den Charakter einer Komplexanapher haben, bieten sie sich darüber hinaus für die Förderung der Nominalisierungskompetenz; (7) für die Entwicklung der Kompetenzen im Fokus-Management bei Präsenz der Distraktoren, im Falle der Fokusambiguität/-konkurrenz und Abweichung von der *Default*-Reihenfolge der *Backward-/Forward-Looking*-Fokusse, bzw. für die Förderung einer flexiblen rezeptiven Orientierung und für die Wechsel der vorwärts- und rückwärtsgerichteten Kohärenzherstellung sowie gleichzeitig auf der lokalen und globalen Ebene; (8) für die Entwicklung der Diskurskompetenzen (z.B. im Kontext der interaktiven Anpassung und für die Kontrolle

der perlokutiven Effekte etc.). Die Analyse empfiehlt das Lernniveau B2 als geeignete didaktische Baustelle, da sich auf diesem Niveau unterschiedliche Klammernmuster amalgamieren und eine Neigung zur blind syntaktischen Übergeneralisierung und eine Verwechslungsgefahr im Mittelfeld zeigen.

Die Analysen des rezeptiven Verhaltens im *Online*- und *Offline*-Modus haben viele Belege der Übergeneralisierung der Klammerregel und der *SVO-Defaults* gegeben sowie die Interaktivität des *Parsers*, die Revisions- und Disambiguierungskompetenzen und die rezeptive Flexibilität für die Abweichungen von dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ als Schwäche und signifikante Leistungsindikatoren bestätigt, genauso wie die Rezeption im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* und die Kompetenz zur Disambiguierung der AFK als *Low-Attachments*.

Im *Offline*-Modus zeigen sich ein aktiver syntaktischer Monitor sowie eine Unausdifferenziertheit der Grammatikalität und der pragmatischen Angemessenheit und eingeschränkte funktionale *Code-Switching*-Kompetenzen. Im Gegensatz zu MS ist die pragmatische Inferenzaktivität der LN sehr eingeschränkt. Die Probanden bewegen sich von einer primär semantischen zu einer blind syntaktischen Verarbeitung mit der sukzessiv zunehmenden Interaktivität des *Parsers*. Die Intensivierung der pragmatischen Inferenzen ist in *Quaestios* erkennbar und führt einerseits zu illokutiven Assimilierungen und Übergeneralisierungen, andererseits zur Änderung der illokutiven Struktur der Trägeräußerung, auf der Vorlage der falsch inferierten illokutiven Qualität des AFK. Das AFK zeigt sich als besonders anfällig für Hyperinferenzen, was auch interkulturell-pragmatisch bedingt große didaktische Relevanzen hat.

Während ganz schwache LN eine prädominant nominale Orientierung zeigen und nach semantischen Strategien das AFK reparieren, unter anderem durch die Befolgung des Agens, des Lokalitätsprinzips oder der Ikonizität Ursache-Folge sowie anhand kausaler Inferenzen, wechseln die stärkeren Probanden in der Reparatur der AFK immer mehr zu syntaktischen Prinzipien, zu einer (übertriebenen) Nutzung der Argumentstruktur des Verbs. Die *SVO-Defaults* werden übergeneralisiert und das AFK falsch als Verbergänzung gelesen, was nicht nur zu syntaktisch-semantischen Transformationen und Anpassungen des AFK an die Erwartung eines fokalisiert progressiven Objekts führt, sondern die Änderung der Argumentstruktur der Trägeräußerung und ihrer Obligatorizitätshierarchie bewirkt. Die Rechtsversetzung von *High-Attachments* wird toleriert und im Falle von *Low-Attachments* kommt es zu ihrer Umwertung zu Verbergänzungen. Wenige Probanden disambiguieren das AFK als

Verbangabe und die wenigen fortgeschrittenen LN zeigen die Lesart eines *Low-Attachments*. Besonders wichtig sind die Probleme der Subordinierung der illokutiven Komplexanaphern bzw. in der Koordinierung ihrer Argumentstruktur mit jener in der Trägeräußerung, wodurch sich viele strukturelle und semantische Transformationen des Matrixsatzes zur Anpassung an die Struktur der Komplexanapher erklären lassen.

Die Analyse dieser Transformationen lässt einige signifikante Unterschiede in der Quelle und Richtung der Disambiguierung feststellen: Während schwächere LN im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* proaktiv assimilieren, tendieren stärkere LN zu rückwärtsgerichteten Anpassungen im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Ein *Left-Corner-Parser* trifft blind syntaktische Entscheidungen nach *Default* und syntaktisch übergeneralisierend, in den projektionsabschließenden Phasen zu Hyperinferenzen tendierend; der *Left-Corner-Parser* entwickelt sich sukzessive mit der Erweiterung der Verarbeitungskapazitäten für die Verschiebung der syntaktischen Entscheidung zu einem *Right-Corner-Parser*, für den eine Interaktion unterschiedlicher Verarbeitungsebenen typisch ist und der eine pseudo-syntaktische Struktur so lange im reparablen Modus hält, bis anhand der Struktur im Nachfeld eine passende Disambiguierung rückwärtsgerichtet erfolgt. Beobachtet werden im *Offline-Modus* außerdem unterschiedliche Stadien der Amalgamierung der Klammernmuster und das Phänomen der *Klammer-Insel* (vgl. 3.3.2.1. A), die die komplexe Prozesse der Interaktion der semantischen, syntaktischen und diskurspragmatischen Strategien und der Internalisierung der syntaktischen *Cues* sowie in der Konstrukt-internen Ausdifferenzierung verkörpern.

Die signifikanten Unterschied zwischen LN und MS liegen in der Einschätzung des Diskursstatus, der Progressivität und pragmatischen Funktionen des AFK sowie in Bezug auf die rechtsversetzten *Low-* und *High-Attachments*: Während die L2-LN beim AFK ausschließlich verbregierte und informativ neue Einheiten als *Forward-Looking-Fokuse* erwarten bzw. nach dem *SVO-Default* und dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ funktional aufwerten, zeigen MS mehr pragmatische Toleranz für die Rechtsversetzung, die sie als *Common-Ground-Einheit* pragmatisch disambiguieren sowie als *getriggert* durch illokutive, epistemische, evaluative, metadiskursive Qualitäten der Trägeräußerung lesen. Im Gegensatz zu LN ist in der Gruppe der MS die Rechtsversetzung von obligatorischen Verbergänzungen stark sanktioniert und die von *Low-Attachments* als pragmatisch motiviert akzeptiert.

Ähnliche Ergebnisse gibt die Analyse zur V2-Stellung in Nebensätzen: Während LN blind syntaktisch reparieren, anhand der *Default*-Semantik der Subjunktionen, und nur auf der propositionalen Ebene relationierend, wobei diesen Propositionen ein progressiver Charakter

gegeben wird, behandeln die MS diese als diskurspragmatische Konnektive, nutzen die V2-Stellung im Nebensatz als pragmatischer *Trigger* und evozieren anhand dieser die authentische illokutive und argumentative Qualität der Testsequenz. Die MS greifen zur funktionalen Disambiguierung ein oder zur Explizierung des erkannten Handlungsmusters und Sicherung der pragmatilistischen Kohärenz und stufen die Proposition, eingeleitet mit der V2-Subjunktion als diskursbekannt, aber diskurspragmatisch relevant und markiert ein. Die LN zeigen eine Anfälligkeit für formbasierte Analogien und die Übergeneralisierung anhand syntaktischer Signalwörter, während die Nutzung der Wortstellung als *Cue* als Leistungsindikator gilt. Mit steigender L2-Kompetenz erkennen LN die diskurspragmatischen Qualitäten der V2-Subjunktionen, bzw. ihre Konzeptualisierung im Konstruktikon erfährt eine Erweiterung mit pragmatischen *Cues*, sodass syntaktische Reparaturen reduziert und jene zur funktionalen Disambiguierung des Handlungsmusters intensiviert werden.

Im rezeptiven *Online*-Modus werden qualitativ dieselben Strategien bestätigt, wie im *Offline*-Modus, aber infolge des prozessualen Drucks eine intensivere Präsenz der semantischen und makroassimilativen Reparaturen, bei einer sehr flachen pragmatischen Inferenzaktivität. Dabei lässt sich von den leistungsschwächeren zu immer stärkeren Probanden potenzielle Erwerbsdynamik wie folgt rekonstruieren:

(1) Das AFK wird verselbständigt und semantisch repariert

- a. Aktiviert wird die additive oder meronymische Relation: Zwischen dem AFK und dem Topik aus dem thematischen Bereich der Trägeräußerung wird im Sinne der Progression nach dem durchlaufenden Thema eine Referenzidentität postuliert; Deverbativa werden verbalisiert, aber semantisch auf der Vorlage der Trägeräußerung semantisch assimiliert oder bewirken rückwärtsgerichtet die Transformation der Trägeräußerung;
- b. Reparatur erfolgt anhand kausaler *Bridging*-Inferenzen;
- c. Das AFK intensiviert die semantischen Strategien auf der Diskursmakroebene und Elaborationen, bzw. fungiert als *Trigger* makroassimilativer Inferenzen;

(2) Das AFK wird syntaktisch übergeneralisierend im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* repariert:

- a. Gelesen wird das AFK nach dem SVO-Default als Verbergänzung; Dabei wird ein rechtsversetztes *Low-Attachment* zu einem *High-Attachment* transformiert; bei seiner Reintegration kommt es zur strukturellen Änderung der Trägeräußerung oder zur Aktivierung des Musters HS+NS; Die Änderung der

semantischen Rolle bei AFK ist einerseits durch lokale Disambiguierungen bedingt, andererseits mit assimilativen oder dissimilativen Mechanismen auf der rezeptiven Makroebene, und bei wenigen LN im Sinne der tief-semantischen Reflexe aus L1; Nicht selten ersetzt das AFK den eigentlichen Fokus, bzw. führt zu thematischen und illokutiven Verschiebungen;

- b. Das AFK wird als Verbangabe disambiguiert und semantisch angepasst (lokale PP wird als temporale Angabe gelesen), bzw. die Konkurrenz der Fokusse wird durch Änderung der semantischen Rollen der Argumente gelöst;
- c. In der *Turn*-internen Realisierung: Das AFK wird mit einem äußerungs-initialen Konstrukt verwechselt oder aktiviert das Muster einer linksverzweigenden Struktur (NS+HS);

(3) Das AFK wird im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* disambiguiert: Nach der Disambiguierung seines diskurspragmatischen Status wird die Entscheidung bezüglich seiner syntaktischen Reparatur anhand der Nachfeldstruktur getroffen, mit mehr oder weniger strukturellen und semantischen Rationalisierungen und Transformationen.

Auf der Ebene der pragmatischen Restauration der AFK lässt sich auch im *Online*-Modus eine flache Aktivität feststellen: Das AFK wird nach dem Prinzip der *steigenden Rhemazität* aufgewertet, aber illokutiv neutralisiert und ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationiert, wobei wenige LN zu pragmatischen Hyperinferenzen tendieren, die dann zur illokutiven Assimilationen oder Verschiebungen führen oder (da AFK als *Inviter* für makro-assimilative Prozesse) zur Stärkung bestimmter illokutiver *Cluster* auf der Makroebene. Erfolgreich erkannt werden die Funktionen wie Reparatur, Disambiguierung, Spezifizierung, Ergänzung, Generalisierung, weswegen das AFK oft als kompetitiver Fokus, Fokus-Zusatz und Erweiterung profiliert wird. Die Disambiguierungskosten bei AFK bewirken eine signifikante Reduzierung der Qualität in der illokutiven Kohärenzherstellung.

Es lassen sich viele Nebeneffekte der falschen Rezeption von AFK feststellen, wie die Problematisierung der Sequenzierungsmechanismen, die „Kompromittierung“ der syntaktischen *Cues* durch die Reduzierung ihrer *Cue-Konflikt-Validität*, die Ambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung und die Problematisierung der *Interfaces* der *Bottom-up*- und *Top-down*-Strategien, weswegen im Anschluss an das AFK syntaktisch immer flacher rezipiert wird und nur jene syntaktische Revisionen vornehmen, die auf der Makroebene konsistent sind, bzw. AFK erweisen sich – auch wegen ihres Diskursstatus – als *Trigger* makroassimilativer Inferenzen. Zentrale Probleme liegen in der Disambiguierung des

progressionstragenden Fokus, bedingt durch die funktionale Aufwertung oder Herunterstufung der AFK. Zusätzlich erschwert ist dies durch negative *Priming*-Effekte zwischen AFK in *Quaestios* und in den Antwortsequenzen, die entgegengesetzte funktionale Qualitäten und progressive Werte haben, weswegen die LN viele falsche Erwartungen bezüglich der Diskursfunktion des AFK falsch analogisierend aufbauen. Da AFK als *Trigger* funktionaler Schaltstellen und Indikatoren der Übergänge zu argumentativen Sprechhandlungsmodalitäten gelten, ist ihre misslungene Rezeption besonders negativ für die illokutive Rezeption des folgenden *Turns*.

Das rezeptive Verhalten variiert bei fortgeschrittenen Probanden im Diskursverlauf und ist Ausdruck des flexiblen und lokal lernenden *Parsers*, der nicht nach strategischen *Defaults* und *Priming*-Effekten arbeitet, sondern sich den neuen pragmatischen Konstellationen anpasst, bzw. eine aktive und offene rezeptive Haltung für Reparaturen und diskurspragmatische Füllung der AFK pflegt. Leistungsschwache LN verwenden dagegen konstant dieselben Strategien oder geben nach der Enttäuschung der Versuche der syntaktischen Revision einfach auf und fallen zurück in Muster der semantischen und *top-down* geleiteten Kohärenzherstellung zur Aufrechterhaltung der Illusion der rezeptiven Progression. Das inerte rezeptive Verhalten ist im Diskursverlauf einerseits die Folge der Mechanismen zur Bestätigung der aktuell internalisierenden Regel (die Phase der Regel-übergeneralisierenden Mechanismen), andererseits der prozessualen Ökonomie (Meidung aller Revisionen oder Reparaturen) und der Repriorisierung der Strategien an Diskursschlüsselstellen, wo die Strategien der Referenzherstellung als relevanter syntaktische Revisionen oder eine Vertiefung der syntaktischen Verarbeitung inhibieren. Genauso sind Effekte der affektiven Filter zu beobachten, sodass der ursprünglich sehr aktive *Parser* nach einer rezeptiv „frustrierenden“ Erfahrung bei der falschen Reintegration des AFK nur nach dem syntaktischen *Default* arbeitet.

Die rezeptiven Strategien im *Offline*- und *Online*-Modus sind in der Gruppe der leistungsschwachen LN entweder im Sinne einer ungenügenden Ausdifferenzierung der rezeptiven Strategien für die konzeptuelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit konstant in beiden Modi oder es kommt im *Online*-Modus aus ökonomischen Gründen zur Reduktion der syntaktischen Verarbeitung und zur primären Nutzung der semantischen Strategien und nur zur sporadischen Nutzung der syntaktischen *Cues* – bei eindeutigen syntaktischen Signalwörtern. Bei erfolgreichen LN zeigen sich dagegen überraschende Diskrepanzen im *Online*- und *Offline*-Modus: Im *Offline*-Modus kommt pragmatische Kompetenz zur Evozierung der

im AFK implizit enthaltenen pragmatischen Aspekte zum Ausdruck, weswegen AFK nicht repariert sondern funktional disambiguiert werden, während sich im *Online*-Modus die automatisierten syntaktischen Revisionen und Disambiguierungsstrategien zeigen sowie die Flexibilität des *Parsers* für pragmatisch dynamisierte Konstellationen und eine pragmatisch bedingte Inkonsistenz im rezeptiven Verhalten im Diskursverlauf.

Als Indikatoren für eine fortgeschrittene syntaktische Kompetenz bestätigen sich die Akkommodabilität des *Parsers* im Diskursverlauf, die Resistenz gegen negative *Priming*-Effekte, die Sensibilisiertheit für variable pragmatische Füllungen, die Kompetenz zur Lokalisierung der *Trigger* des AFK außerhalb der propositionalen Ebene, die reaktiven syntaktischen Revisionsstrategien sowie die syntaktische Disambiguierungskompetenz und bei der Nutzung der Wortstellung als rezeptiver *Cue*. Dies gilt genauso für die Flexibilität für die Dynamik der *Backward-/Forward-Looking*-Fokusse beim Verstoß gegen das Prinzip der „*steigenden Rhematizität*“ durch die Kollision des informativen Werts der Proposition und ihrer topologischen Position.

Letztendlich wäre die Kompetenz zur Auflösung der Kollisionen der syntaktischen, semantischen und prosodischen *Cues* zu nennen. Aufgrund der besonderen Rolle der prosodischen *Cues* bei der Disambiguierung der Funktion des AFK, sollten LN auf der Vorlage ihrer prosodischen Maske für die *tiefe prosodische Semantik* und ihre diskurspragmatisch projektiven Qualitäten auf der Ebene des Handlungsmusters sensibilisiert werden, bzw. gegen Konflikte zwischen semantischen und prosodischen *Cues* resistenter gemacht und zu angemessenen pragmatischen Inferenzen angeregt werden.

3.3.3. Die Rezeption von Parenthesen

Im vorliegenden Kapitel werden die rezeptiven Präferenzen der L2-LN im Umgang mit Parenthesen im rezeptiven *Offline*- (Kapitel 3.3.3.1.) und *Online*-Modus (Kapitel 3.3.3.2.) dargestellt und diskutiert.

3.3.3.1. Die Rezeption von Parenthesen im rezeptiven *Offline*-Modus

A. Rezeption des Testsatzes 1: Syntaktische vs. pragmatisch geleitete Reparaturen

Das erste Testbeispiel ist eine metasprachliche P(arenthese), eingesetzt zur Disambiguierung des Konjunktivs II im Kontext der distanzierend-objektivierenden, indirekten Rede, vgl.

Testsatz 1: Es würde so heißt es hier in Berlin die Bürger überfordern.



Die befragten MS und L2-LN zeigen signifikante Unterschiede in der Disambiguierung der P: 80 % der MS beurteilen den Satz als einen prototypischen Satz der gesprochenen Sprache, korrigieren dabei nur die fehlende Kommatierung (89 %) und variieren bei der Bestimmung der rechten parenthetischen Grenze, zeigen aber eine Vielfalt pragmatischer Lesarten. L2-LN beurteilen den Satz dagegen mit der größten Mehrheit (70 %) als ungrammatisch sowie für die Konstellationen der gesprochenen Sprache als pragmatisch unangemessen; ein Drittel zeigt sich über die Möglichkeiten der Korrektur verunsichert, obwohl kommentiert wird, dass der Satz „ungrammatisch“ sei. LN korrigieren blind syntaktisch und nach semantischen Prinzipien und nur wenige zeigen sich in der Lage, die P kraft pragmatischer Inferenzen und mithilfe des evozierten Diskurswissens zu disambiguieren. Wie bei anderen Testsätzen lassen sich signifikante Korrelationen zwischen der pragmatischen Disambiguierung der P und der Lern-/Aufenthaltsdauer und der Selbstzufriedenheit feststellen sowie mit den illokutiven und syntaktischen Kompetenzen, gezeigt in der *Online*-Rezeption.

Im Folgenden werden zuerst (1) die Korrekturen der MS aufgezeigt und anschließend (2) die syntaktischen und semantischen Strategien der getesteten LN.

(A) Die pragmatischen Restaurationen der P in der Gruppe der getesteten MS

Die getesteten MS nehmen entweder keine Korrekturen vor (11 %) oder ausschließlich nur Kommatierungen (89 %) und markieren meist die ganze P-Einheit (70 %) (Beleg 1) – was auf den hohen Grad der funktionalen Sedimentierung und der pragmatischen Routinisierung dieses parenthetischen Musters sowie in Bezug auf die Evozierbarkeit des impliziten *Agents* (*Bundestag*) aus der lokalen Angabe (*hier in Berlin*) hinweist, trotz der Entkontextualisierung und ungünstigen Positionierung sowie der Ambiguität an der rechten Grenze der P, vgl.

Beleg 1: Es würde so, heißt es hier in Berlin, die Bürger überfordern.
(70 % der MS und nur 10 % der LN)

11 % der MS erkennen nur den Kern *so heißt es* (Beleg 2) als P und zeigen eine Präferenz für eine einfache disambiguierende Funktion der P. Das hängt genauso mit der Bevorzugung jener Lesart zusammen, die ein funktionales *Clustering* ermöglicht, wie hier die Lesart eines epistemischen Operators nach dem Sedimentierungsverfahren für Konstrukte wie *sagen wir mal* und deutet auf die wichtige Pragmatisierungsschiene bei der pragmatischen Verfestigung der P zu Diskursmarkern hin, vgl.

Beleg 2: Es würde, so heißt es, hier in Berlin die Bürger überfordern. (11 % der MS)

Mit der Präferenz für die metasprachliche Funktion der P und die Verschiebung der lokalen Angabe (*hier in Berlin*) aus P in die Trägeräußerung wird zugleich die Inferenz des *Agens* beim Passiv inhibiert und ein anderer Fokus-Mechanismus aktiviert: Durch die Re-Positionierung der lokalen Angabe wird die Relevanz des *Patiens* (*Bürger*) reduziert und somit die Aspekte der Betroffenheit und Konsequenz minimiert, während die situative Verortung und Frame-Kontextualisierung als fokale Einheit hervorgehoben werden, bzw. aktiviert wird eine *Agens-Kaschier*-Strategie und jene fokale Bewegung, die das Diskurswissen und pragmatische Inferenzen aus dem *Script* aktivieren ermöglicht. Es zeigt sich eine rezeptive Unabhängigkeit von der Inferenz des *Agens*, die bei L2-LN sehr stark ausgeprägt sind.

MS markieren die Grenze zwischen *hier* und *in Berlin* nicht und behandeln sie als funktionale Einheit und Kompensat des durch die *Facemanagement*-Verfahren verdeckten *Agens*, bzw. als auf der pragmatischen Ebene kohärent, bzw. lesen die Struktur als eine linksverzweigende, pragmatisch relationierte, das *Agens* kaschierende adverbiale Phrase, die mit pragmatischen Mehrwerten so funktional zusammengewachsen ist, dass ihr syntaktischer Aufbau als pragmatischer Inferenz-*Trigger* genutzt wird und als Träger einer pragmatischen Information nicht sanktioniert wird. Im Gegensatz dazu spalten die L2-LN diese Einheit und lesen sie als appositionsartige, semantisch disambiguierende Paraphrase, vgl.

Beleg 3: Es würde, so heißt es hier, in Berlin, die Bürger überfordern. (10 % der LN)

LN disambiguieren semantisch, bevorzugen einfache Relation der Addition und eine Rechtsverzweigung, während die MS illokutive und Kohärenzmechanismen auf der Diskursebene aktivieren und auch die interaktiven Aspekte bei der syntaktischen Disambiguierung mitberücksichtigen.

Eine andere Strategie ist im folgenden Korrekturvorschlag erkennbar: 5 % der MS erkennen *so heißt es hier* (Beleg 3) als P, während die PP *in Berlin* als lokale Angabe zugehörig zur Trägeräußerung gelesen wird, vgl.

Beleg 4: Es würde, so heißt es hier, in Berlin die Bürger überfordern. (5 % der MS)

Die Intoleranz für nachtrags-/appositionsartige Erweiterungen zur P lassen sich zuerst im Sinne der Anpassung an die konzeptuelle Schriftlichkeit verstehen, sodass die interaktiv und diskurspragmatisch motivierten paraphrasierenden Aktivitäten ihre Funktionen verlieren und anstelle einer semantischen Verwandtschaft eine strukturell-funktionale Spaltung der adverbialen Einheit *hier in Berlin* vorgenommen wird. Dabei wird bevorzugt die diskursdeiktische, die Makrokohärenz herstellende Lesart der P aktiviert, in der Relation Diskurs–Äußerung – anstelle einer lokalen, semantischen und *Agens*-kaschierenden Lesart, bzw. MS aktivieren ihr Diskurswissen und nutzen die Diskursebene als primäre Quelle ihrer Inferenzen, weswegen die funktionale Spaltung der Diskurs-Ebene (*hier*) und Frame-Ebene (*in Berlin*) vorgenommen wird, bzw. eine diskursfunktionale Schichtung.

Als problematisch erweist sich bei LN – im Gegensatz zu MS – die diskurspragmatische Kontextualisierung und auch die Disambiguierung des Vorfeld-*es*, bzw. die Herausforderungen in der Koordinierung unterschiedlicher Inferenzquellen, Ebenen und Richtungen in der Kohärenzherstellung, weswegen LN auch zum Auslassen des ambigen und Inferenzbelasteten *hier* tendieren, anstatt es pragmatisch zu füllen oder unterschiedliche Inferenzebenen funktional zu trennen (wie es bei den MS der Fall ist), vgl.

Beleg 5: Es würde so heißt es in Berlin, die Bürger überfordern.

Zusammenfassend lässt sich sagen: MS erkennen die P erfolgreich als pragmatische Nische, aktivieren eine Fülle ihrer diskurspragmatischen Funktionen, wie für das Fokus-Management, die Lesart-Disambiguierung, die Verstärkung der Semantik der Konsequenz, ihre *Agens*-Kaschierer- und Funktionen für die Makrokohärenzherstellung, bzw. rezeptionieren variabler anhand gleichzeitiger Aktivierung des Diskurs-, Handlungsmuster und Kontextwissens und unterschiedlicher Inferenzquellen. Genauso zeigt sich die P als Pragmatisierungsschiene und die Tendenz ihres funktionalen *Clusters* und Analogisierens mit jenen P, die zu Diskursmarkern funktional bereits verschmolzen sind. Das syntaktische Muster der P wird genauso als pragmatischer Inferenz-*Trigger* gelesen, sodass anstelle semantischer pragmatische Kohärenzmechanismen prädominant genutzt werden.

(2) Die blind syntaktischen Reparaturen der P in der Gruppe der getesteten L2-LN

Die P wird von nur 25 % der getesteten LN erkannt, dabei meist durch Kommata (Beleg 1) markiert, seltener Gedankenstriche (5 %) (Beleg 2) – was auf die Probleme der Einschätzung des informativen Status und der Diskursfunktion der P (bzw. ihre semantische Aufwertung) hindeutet sowie auf die Unvertrautheit mit der Pragmasemantik des Gedankenstriches, vgl.

Beleg 1: Es würde, so heißt es hier (,) in Berlin, die Bürger überfordern. (20 %)

Beleg 2: Es würde – so heißt es hier (,) in Berlin – die Bürger überfordern. (5 %)

Beleg 3: Es würde so heißt es hier in Berlin die Bürger überfordern. (15 %)

12 % der LN zeigen eine Intoleranz gegenüber der frühen Einnistung der P im Matrixsatz und korrigieren den Satz in erster Linie (nach der *Default*-Präferenz für eine Rechtsverzweigung) durch die Ausrahmung der P und ihre funktionale Umwertung zum Nachschub (Fall 4, 5) oder durch die Restauration des HS-NS-Musters, vgl.

Beleg 4: Es würde die Bürger überfordern, so heißt es hier (,) in Berlin. (12 %)

Beleg 5: Hier in Berlin würde die Bürger überfordern, so heißt es. (5 %)

Damit zeigen die LN eine reduzierte prozessuale Kapazität für Mittelfeldinsel, bzw. eine Neigung zu starken Rationalisierungen und Assimilierungen. Das zentrale Problem ist die Erkennung des Skopus und der Operatorebene der P sowie die Aktivierung des Diskurs-, Kontext- und Handlungsmusterwissens, denn ihre Funktion in Bezug auf den Skopus *würde* und für die epistemische und illokutive Qualität werden von keinem LN erkannt, sondern nur die Funktionen auf der propositionalen Ebene. Weitere Probleme ergeben sich bei der Auflösung der Anapher, denn das parenthetische *es* wird in der Erwartung der Referenzkonstanz mit dem *es* im Vorfeld assimiliert, bzw. zur Aufrechterhaltung der Konstanz der rezeptiven Orientierung, der Referenzebene und Argumentstruktur sowie der Kohärenzherstellungsebene kommt bei funktionalen Chamäleons wie *es* in einer dichten Realisierung der P zu signifikanten rezeptiven Verschiebungen, vgl.

Beleg 6: Es würde so heißt x hier in Berlin, die Bürger überfordern. (5 %)

Als großes Problem erweist sich somit die Koordinierung der *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse, die LN zur Aufrechterhaltung der Konstanz der rezeptiven Orientierung immer nach demselben Muster auflösen und zur Umwertung der kataphorischen in die anaphorische Lesart tendieren, oder aber umgekehrt die P wird als funktionale Schaltstelle überinterpretiert und führt zu einer Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung und zur Verschiebung des Fokus. Die P ändert die Ebene/Richtung der Kohärenzherstellung,

intensiviert Übergeneralisierungen anhand von semantischen und syntaktischen *Default*-Strategien, wobei entweder sie an die Struktur des Matrixsatzes angepasst wird, oder bewirkt eine strukturelle und semantische Assimilierung des Trägersatzes auf ihrer Vorlage.

Eine Gruppe der Probanden (10 %) zäsuriert in diesem Sinne an der linken parenthetischen Grenze, umwertet die P zum einleitenden Matrixsatz (Fall 7), liest es als paraphrasierende Einheit bzw. verwechselt sowohl die Ebene des Operierens als auch den parenthetischen Skopus und ändert die bevorzugt rückwärtsgerichtete Kohärenzherstellungsrichtung in eine proaktive und rechtsverzweigende, übergeneralisiert die P als projektionseröffnende Einheit; als Disambiguierungsquelle wird das Verb der Parenthese und seine übergeneralisierte *Default*-Semantik genutzt, vgl.

Beleg 7: Es heißt, es würde die Bürger in Berlin überfordern. (10 %)

Es zeigt sich außerdem eine rezeptive Unflexibilität bei multifunktionalen Elementen wie *so*, die – wegen einer ausgeprägten rezeptiven Signalwort-Orientierung der LN und der Tendenz zur syntaktischen Übergeneralisierung auf ihrer Vorlage – die Parenthese einleitend die Kollision der rezeptiven Orientierung generieren, weswegen LN besondere didaktische Unterstützung für die (Wechsel der) anaphorischen und kataphorischen Lesarten und für die Erkennung der Operatorrichtung und Änderung der Kohärenzebene bei der P brauchen.

Die L2-LN, die Pn nicht erkennen (50 %), zeigen neben dem Meide-Verhalten und lokalen semantischen Strategien diverse Strategien zur blind syntaktischen Reparatur, die im Folgenden näher dargestellt werden. Die Reihenfolge in der Darstellung ist aufsteigend.

➤ *Die Disambiguierung anhand des SVO-Prinzips*

Eine Gruppe der Probanden (6 %) verstärkt den semantischen Wert der Projektion *es würde* bzw. disambiguiert die Argumentstruktur im Matrixsatz im Vorfeld der P, reduziert die Potenziale der P, als projektionsabschließende Einheit erkannt zu werden, u.a. durch die Erhöhung der Distanz zwischen der P und der projektionseröffnenden Einheit im Matrixsatz und durch die Repositionierung des *Patiens Bürger* vor der Parenthese, womit das Prinzip Subjekt-Verb(*Dummy*)-Objekt als rezeptive *Default*-Strategie gesichert wird, vgl.

Beleg 8: Es würde die Bürger, so heißt es hier(,) in Berlin, überfordern.

Es zeigt sich somit die rezeptive Abhängigkeit von der Klärung der referentiellen Kohärenz anhand Subjekt und Objekt, der Disambiguierung des Hilfsverbs (*würde*) und der Argumentstruktur (SO) als Voraussetzung für die erfolgreiche Annahme der Parenthese, bzw. die

Meidung der frühen Positionierung der P im Vorfeld zwischen der linken Klammer und dem Mittelfeld, bevor der SO-Bezug als rezeptives *Default* geklärt ist. Andererseits wird die Erweiterung der Argumentstruktur im Anschluss an die P gemieden. Diese Probanden zeigen sich in der Disambiguierung von der Verbsemantik weniger abhängig, die bei den stärkeren Probanden erkennbar ist (vgl. Beleg 7).

Bei manchen LN wird das parenthetische Vorfeld (anstelle des Objekts) um eine modal-instrumentale Angabe erweitert und die referenziellen Kohärenz anhand der Disambiguierung der *Backward-Looking*-Fokuse gesichert bzw. die P wird zur Trennung der *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse genutzt. Fortgeschrittene Probanden orientieren sich also immer weniger nach dem SVO-Prinzip und sind in der Lage, die Revisionen und Erweiterungen der Argumentstruktur nach der P zu verarbeiten, die syntaktische Entscheidung zu verschieben und auch andere Ergänzungstypen als Disambiguierungsquelle zu nutzen. Hier zeigt sich noch eine wichtige Strategie, nämlich zur Reduzierung der Distraktorpotenziale des parenthetisch einleitenden Distraktors *so*, bzw. in der Disambiguierung des syntaktischen Signalwortes, was als Strategie der Disambiguierung der Kohärenzherstellungsebene und -richtung die fortgeschrittenen LN von schwächeren LN signifikant unterscheidet, vgl.

Beleg 9: Es würde so, heißt es hier in Berlin, die Bürger überfordern.

Das parenthetisch einleitende Adverb *so* wird zu einem resultativ-modalen Korrelat mit dem Rückwärtsbezug, was die referenzielle Kohärenz und die Entschlüsselung der Argumentstruktur im Vorfeld der P als die Voraussetzung für die Rezeption der P sichert. Diese LN reparieren somit auch anhand des Diskurswissens, auf der Relation Äußerung-Diskurs und bevorzugen jene Lesart für ambige Elemente, die die Diskurskohärenz auf der Makroebene sichert sowie eine Trennung der Ebenen und Richtungen der Kohärenzherstellung ermöglicht. Genauso reduziert sich hier die oft sehr starke Signalwort-Orientierung. Die V1-Stellung zeigt sich in diesem Fall als ausreichender Indikator der P (bzw. die Wortstellung als rezeptiver *Cue* stärkt mit der voranschreitenden Kompetenz), aber die LN erweisen sich im Allgemeinen im Gegensatz zu den MS abhängiger von den expliziten lexikalischen einleitenden Indikatoren der P und gegenüber Distraktoren an der linken Grenze (wie *so*) weniger resistent, die zu falschen Lesarten und syntaktischen Übergeneralisierungen der P einladen. So wird sich im Folgenden (Beleg 16) zeigen, dass die Überinterpretation des Signalwortes *so* eine Intensivierung der kausalen Inferenzen bewirkt und zur blind syntaktischen Restauration eines Kausalsatzes an der Schaltstelle mit Parenthese führt.

➤ *Übergeneralisierung der Klammerregel*

Die frequent belegte, blind syntaktische Orientierung führt zur Übergeneralisierung der Klammerregel sowie zur syntaktischen Assimilierung der P-Einheit mit dem Matrixsatz, vgl.

Beleg 10: Es würde so hier in Berlin die Bürger überfordern heißen.

Die P wird zu einem klammerschließenden Element umgewertet und mit dem projektionsabschließenden Verb formell assimiliert, in Form eines Modalitätsverbs, während andere Elemente mit der Trägeräußerung semantisch assimiliert werden. Die semantische Inkohärenz und Kollision wird bei dieser blind syntaktisch übergeneralisierten Reparatur nicht erkannt. Außerdem zeigt sich die Gefahr der Überinterpretation des parenthetischen Verbs, das als Vorlage zur semantischen und strukturellen Assimilierung der Trägeräußerung dient.

Eine relativ große Gruppe der Probanden (15 %) löst die P-Einheit funktional und semantisch-strukturell auf und vollführt blind syntaktische Transformationen nach dem Muster HS+NS: Die P bekommt den Status eines formell projektionsabschließenden Klammer-bildenden Elements und an der Grenze des parenthetischen Prädikats wird eine neue rechtsverzweigende Struktur als Nebensatz postuliert, vgl.

Beleg 11: Es würde so heißt – es hier in Berlin die Bürger überfordern.

Die Strategie der Umwertung des parenthetischen Verbs in ein klammerschließendes Element hat – als „Verwechslungsgefahr“ im Mittelfeld – negative Konsequenzen für die Nachfeldstruktur, was sich in der *Online*-Rezeption sehr frequent in Form von Fokusverschiebung, Übergeneralisierung und Hyperinferenz zeigt. Wichtig ist es dabei, dass bei der Sicherung der Klammerregel nur eine Illusion der Klammer entsteht, was auf oberflächliche, formbezogene Verarbeitung und die Neigung zu syntaktisch basierten Übergeneralisierungen hindeutet, ohne Beachtung der semantischen oder der illokutiven Struktur, bzw. auf eine nicht-interaktive syntaktische Verarbeitung. Als Disambiguierungsquelle wird das parenthetische Verb genutzt, was trotz des rezeptiven Fortschrittes in der Nutzung der Veranker eine große Gefahr der Unter-/Überinterpretation der Verbsemantik aufzeigt. Dieses Beispiel zeigt außerdem die Verwechslungsgefahr zwischen der Parenthese und der Sequenz der inszeniert direkten Rede, die im *Online*-Modus noch frequenter zu beobachten ist.

➤ *Syntaktische Zäsurierung, syntaktische Aufwertung der P und Änderung der Kohärenzherstellungsrichtung*

Eine Gruppe der Probanden zäsuriert an der parenthetischen Grenze und umwertet die P zur projektionstragenden Einheit, bzw. wertet die P semantisch und syntaktisch auf – die Semantik des parenthetischen Verbs als Disambiguierungsquelle übergeneralisierend, vgl.

Beleg 12: Hier in Berlin heißt es so, die Bürger überfordern.

Beleg 13: So heißt es: hier in Berlin überfordern die Bürger.

Beleg 14: Es würde die Bürger überfordern, heißt es hier in Berlin.

Die ganze Einheit wird in der Kohärenzherstellungsrichtung assimiliert, sodass alle Elemente mit der kataphorischen Lesart beibehalten und andere mit den *Backward-Looking*-Potenzialen ausgelassen (Fall 12, 13) werden, oder aber umgekehrt, wenn die anaphorische Lesart befolgt und ambige Elemente mit potenziell kataphorischer Lesart ausgelassen werden (Fall 14). In den meisten Fällen wird das rechtsverzweigende Muster *HS+Ergänzungssatz* aktiviert und es kommt zu einer strukturellen Annäherung an und Assimilierung des Matrixsatzes auf der Vorlage der P. Die Ambiguität der Lesart für *so* und Kohärenzherstellungsrichtung werden außerdem mit der Konjunktion *als* ersetzt (Fall 16), vgl.

Beleg 15: Es würde es heißt als hier in Berlin Bürger überfordern.

Dabei zeigt sich als Folge der Assimilierung des parenthetischen und des *Backward-Looking*-Fokus des Matrixsatzes (*es*) die negative Auswirkung auf die Argumentstruktur: So wird – wegen der Probleme der Inferenz des Agens und der Annäherung der Argumentstruktur des Matrixsatzes mit der P – im Beleg 13 eine *Agens*-lose Struktur formuliert mit der Gefahr der Umwertung des Objekts in Subjekt, genauso wie im Beleg 12 (*Bürger überfordern*). Die Gefahr der strukturellen Assimilation und Transformation des Matrixsatzes auf der Vorlage des Verbs der P als Disambiguierungsquelle zeigt sich im *Online*-Modus als rezeptive Konstante.

➤ *Steigende Interaktivität des Parsers: Syntaktische Reparaturen und kausale Inferenzen*

Bei einer Gruppe der L2-LN kommt es bei der blind syntaktischen Übergeneralisierung zu einer gleichzeitigen Verstärkung der kausalen Inferenzen, was ein Beweis der steigenden Interaktivität des *Parsers* ist, und auch ein Zeichen, dass bei syntaktisch ambigen Strukturen kausale Inferenzen als rezeptive Primitive nach *Default* aktiviert werden, vgl.

Beleg 16: Es würde so heißt, weil es hier in Berlin die Bürger überfordern.

Die Intensivierung der kausalen Inferenzen lässt sich als Spur der *Metatalk*-Aktivitäten bei ambigen Strukturen verstehen, die als Basisinferenzen und minimal kognitiv herausfordernd als Kohärenzbrücke eingesetzt werden; kausale Inferenzen sind hier gleichzeitig Reparaturprimitive bei Parenthesen, da diese nach *Default* mit explikativen Handlungsmustern verknüpft werden, bzw. als Reflex einer unbewussten pragmatischen Verarbeitung. Dies ist aber genauso die Folge der Distraktor-Effekte und *Inferenz-triggering*-Effekte des Adverbs *so* und einer Signalwort-Orientierung: LN übergeneralisieren das Signalwortes *so*, das hier als Korrelat gelesen einen begründenden Nebensatz bzw. Kausalitätszusammenhänge *triggert*.

Da dieser strategische *Cluster* aber im *Online*-Modus bei gleichen Probanden in anderen Konstellationen konstant vorkommt, lässt sich dies auch als ein wichtiger Erwerbsschritt zur Überwindung der Phase der syntaktischen Übergeneralisierung und zur besseren Koordinierung syntaktischer und semantischer Strategien verstehen, bzw. im Sinne der sukzessiv steigenden Interaktivität des *Parsers*, der vermehrt syntaktische und semantische Reparaturen gleichzeitig vornimmt und dabei zu Übergeneralisierungen nach aktuellem *Default-Cluster* der rezeptiven Strategien tendiert.

➤ *Die Hyperinferenzen eines interaktiven Parsers*

Aktiviert werden auch in diesem Fall die syntaktischen *Default*-Muster (die P wird zur projektionsabschließenden Einheit und das Muster HS+NS aktiviert). Im Gegensatz zu den vorherigen Fällen, wo kausale Primitive, das Verb als Disambiguierungsquelle oder die Strategien zur Anpassung der Richtung der Kohärenzherstellung und zur Sicherung der referenziellen Kohärenz im Vorfeld aktiviert werden, kommt es in diesem Fall zu mehrfach amalgamierenden Hyperinferenzen, in denen mehrere Disambiguierungsquellen interagieren. Es kommt einerseits zur semantischen Verdichtung der konkurrierenden Verbformen und zur Reparatur durch einen Synonymieersatz. Die IrrealisKomponente (*würde*) wird falsch gelesen als Grundlage eines irrealen Vergleichssatzes genutzt, während die *Default*-Semantik von *heißen* mit dem den fiktiven Sachverhalt indizierenden *aussehen* ersetzt wird, bzw. die P wird zum übergeordneten Hauptsatz und der Matrixsatz zum irreal vergleichenden Nebensatz; erkennbar wird eine syntaktisch motivierte Hyperinferenz bei der mehrfachen Interaktion der syntaktischen, semantischen und diskurspragmatischen Reparaturstrategien, vgl.

Beleg 17: Es sieht so aus, als ob die Bürger in Berlin überfordert sind.

Der Lerner inferiert andererseits diskurspragmatisch, indem er die Distanzierung und den Versuch der Objektivierung antizipiert, aber falsch kontextualisiert und illokutiv als Vermutung übergeneralisiert, anstelle des Bezugs zur fremden Stimme und impliziten Kritik.

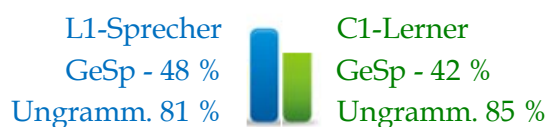
Dieses Beispiel zeigt eine starke Interaktion des *Parsers* bei einem fortgeschrittenen Lerner, bei dem die falsche syntaktische Übergeneralisierung immer noch stark ist (HS+NS) und anhand der Semantik des Verbs erfolgt, aber bei der die Inferenzaktivität aus der Syntax (*würde* als Inferenzquelle) sowie aus der Inferenz der Sprechhandlungsqualität und dem Kontext- und Handlungsmusterwissen abgeleitet wird, was als ein positiver Entwicklungsschritt zu betrachten ist. Außerdem zeigt sich die rezeptive Neigung zur Re-Konstruktion jener syntaktischen Lesart, die im aktuellen Erwerbskontext internalisiert, routinisiert und durch falsche Übergeneralisierungen die Regel festigen ermöglicht.

B. Rezeption des Testsatzes 2: Die Reparatur der komplexen Zwei-Ebenen-P

In dem zweiten Testsatz handelt es sich um eine „Zwei-Ebenen-Parentese“, die in der authentischen Einbettung als funktionales Apokoinu gleichzeitig rückwärts- und vorwärtsgerichtet, lokal und auf der Makroebene operiert – zur Legitimierung einer pointierten Reparatur einer falschen Unterstellung der Inkonsistenz und Unvereinbarkeit mit dem *Common Ground*. Sie besteht aus einer *Common-Ground*-bestätigenden, *Script*-aktivierenden und Kausalitätszusammenhänge-explizierenden Äußerung und einer positiven, Relevanz-suggestierenden, Konsens-inszenierenden Evaluation, mit der das Relativierte aufgegriffen und vor der interaktiv korrektiven Konsequenz pointierend eingeschoben wird. Diese P ermöglicht neben dem Testen der Flexibilität für komplexere Pn mit unterschiedlichen Ebenen des Operierens, LN bei einer ambigen Projektion (multifunktionales *wird*) und ambigen Indikatoren (ambiges *Sie/sie*) zu beobachten und ihre pragmasyntaktischen Strategien zu vergleichen, vgl.

Testsatz 2:

Die Verkäuferin wird vielleicht wenn sie sich respektiert sieht und das ist ja das besondere am Kompliment wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen.



Die Äußerung wird von der Mehrheit als ungrammatisch bewertet (MS-81 %, LN-85 %), aber als Phänomen der konzeptuellen Mündlichkeit (MS-48 %, LN-42 %) erkannt. Auch wenn quantitativ keine Unterschiede vorliegen, ist das Korrekturverhalten der befragten MS und L2-LN qualitativ unterschiedlich. LN erfahren Probleme infolge unterschiedlicher Ebene und Richtung des Operierens der P, mit ihrer internen Ambiguität (des pragmatischen Konnektivs

und) sowie mit der Änderung der Referenzsubjektebene (*sie-Sie-das*) und der illokutiven und argumentativen Qualität der Propositionen (Assertion vs. Evaluation; Bedingung vs. Pointe), bzw. auf der Ebene der pragmatischen Relationierung und auf der Relation dem Diskurs. Im Folgenden wird auf die rezeptiven Präferenzen im Umgang mit der komplexen P eingegangen und anschließend (Teil 2) auf andere in diesem Testsatz gezeigten Schwächen.

1. Disambiguierungspräferenzen zu komplexen Zwei-Ebenen-Pn

16 % der MS sind von der Akzeptabilität der P ohne weitere Verbesserungen überzeugt. 36 % korrigieren die fehlende Kommatierung der externen Grenze der P (Beleg 1) und 20 % der MS erkennen den funktionalen Unterschied der P-Teile (Beleg 2) und kommatieren ihre interne P-Grenze. Im Gegensatz dazu erkennen nur 13 % der L2-LN die P-Einheit in ihrer Ganzheit, davon markiert nur 5 % ihre interne parenthetische Grenze, vgl.

Beleg 1: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich respektiert sieht und das ist ja das besondere am Kompliment, wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (MS – 36 % vs. LN – 13 %)

Beleg 2: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich respektiert sieht, und das ist ja das besondere am Kompliment, wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (MS – 20 % vs. LN – 5 %)

Die Mehrheit der LN (43 %) bevorzugt, wie im vorherigen Testbeispiel, die Entlastung des Mittelfelds und die Ausrahmung der P, ihre funktionale Umwertung und Relationierung nur auf der propositionalen Ebene. Die *Default*-Reihenfolge HS-NS (30 %) wird bevorzugt, vgl.

Beleg 3: Die Verkäuferin wird vielleicht, wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen, wenn sie sich respektiert sieht, und das ist ja das besondere am Kompliment.

Seltener (13 %) ist infolge der spezifischen Semantik der P-Einheit und der Aktivierung des Ikonizitätsprinzips das Muster NS-HS vertreten (Beleg 4), wo sich die Komplexität der Linksverzweigung als klarer Leistungsindikator bestätigt. Beobachtet wird die Zäsurierung und Verselbstständigung der P (Beleg 5) bei schwächeren LN,

Beleg 4: Wenn die Verkäuferin sich respektiert sieht, und das ist ja das besondere am Kompliment, wird Sie vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen.

Beleg 5: Wenn die Verkäuferin sich respektiert sieht, ist das ja das besondere am Kompliment. Sie wird vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen.

Zur Disambiguierung der parenthetischen Verwendung des Nebensatzes ist in einer kleinen Gruppe der fortgeschrittenen LN, die linke Grenze der P zusätzlich markiert, dem dem Adverb *vielleicht* wird der Status des parenthetisch einleitenden Indikators gegeben:

Beleg 6: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich respektierend sieht und das ist ja das besondere am Kompliment wird sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen.

Die zusätzliche Markierung der linken Grenze der P dient einerseits zur Verdeutlichung der Lesart des multifunktionalen *wenn* in der parenthetischen Verwendung, bzw. ist ein Zeichen der intensiven Disambiguierung des Signalwortes, andererseits dient zur Inhibierung des falschen Skopusbezugs und Explizierung des Bezugs zur ganzen Äußerung bzw. auf einer anderen Ebene des Operierens und ist eine diskurspragmatische Strategie zur Trennung unterschiedlicher illokutiver Qualitäten. Das hängt aber auch mit der Überinterpretation der ausleitenden Indikatoren der P bei ihrer Wiederholung (*wird sie vielleicht*) zusammen. Stärkere LN haben Strategien zur Disambiguierung des Skopus, bei der funktional und nicht nur semantisch/syntaktisch basierten Äußerungssequenzierung und bei ambigen Signalwörtern entwickelt und tendieren dazu, funktionale Diskursschaltstellen mit bestimmten (auch wenn funktional falsch gelesenen) Diskurpartikeln zu markieren, im Gegensatz zu schwachen LN, die blind syntaktisch reparieren und die einleitenden Signalwörter falsch als syntaktische Konnektive übergeneralisieren. Der Beleg zeigt außerdem die Problematik mit diskurspragmatischen Inferenzen, denn der P wird falsch der Status einer Vermutung oder einer skeptischen Exemplifizierung gegeben und somit funktional umgewertet, ohne dass dabei die interne illokutive Differenz und Kohärenz zweier parenthetischer Qualitäten im illokutiven *Cluster* erkannt wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass LN, die linke parenthetische Grenze generell intensiver disambiguieren und Probleme mit der Disambiguierung der internen und rechten parenthetischen Grenze haben, bzw. in der gleichzeitigen Bearbeitung mehrerer Sequenzierungsprinzipien/-positionen und dabei nur jene bedienen, die syntaktisch expliziter markiert sind.

35 % der getesteten LN, die die Mittelfeldpositionierung zulassen, vollführen innerhalb der P-Einheit diverse Transformationen zu syntaktischen und semantischen Assimilierungen, ohne Beachtung ihrer unterschiedlichen Diskursfunktion – auf der Vorlage der erstrealisierten, semantisch kontextualisierenden, auf der propositionalen Ebene relationierten und syntaktisch expliziter indizierten P, während die evaluative und implizit korrektive Einheit als solche gar nicht erkannt wird und funktional einfach assimiliert, ausgelassen oder subordiniert wird. Im

Folgenden werden die Strategien der MS und L2-LN kontrastierend und in der aufsteigenden Reihenfolge dargestellt. Davor werden kurz die Basisstrategien veranschaulicht, die für die Dynamik der Rezeption im *Online*-Modus besondere Relevanz haben und auch im vorherigen Testsatz gezeigt wurden – und zwar jene *zur Sicherung der Konstanz in der Kohärenzherstellungsrichtung*: Die Mehrheit der Transformationen lässt sich als Versuch der Sicherung der Konstanz der rezeptiven Orientierung, der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung und der Argumentstruktur (primär des *Agens*) verstehen, denn der proaktiv operierende Teil wird konstant zu einem rückwärtsgerichtet operierenden umfunktioniert und referenziell angepasst. Die schwachen LN lösen das parenthetische *das* konstant mit dem engen, nahen Skopus in der vorherigen Sequenz auf, vgl.

Beleg 7: Die Verkäuferin wird Sie vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen, wenn sie sich respektiert, das ist ja das besondere am Kompliment, sieht.

Mit der voranschreitenden Kompetenz kommt es zur Erweiterung des Bezugs von einem engen Fokus (Verb *respektiert*, Beleg 7) zum breiten Fokus (die ganze vorherige Äußerung/-sequenz im Beispiel 8 und 9), vgl.

Beleg 8: Die Verkäuferin wird Sie vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen, wenn sie sich respektiert sieht, was ja das besondere am Kompliment ist.

Beleg 9: Die Verkäuferin wird vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen, wenn sie sich respektiert sieht. Und das ist ja das Besondere am Kompliment.

Besonders leistungsstarke L2-LN lassen die Ambiguität anaphorisch-kataphorisch zu bzw. die Entscheidung offen (Beispiel 10), vgl.

Beleg 10: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich als respektiert sieht, und das ist ja das besondere am Kompliment, freundlicher, netter und besser bedienen. (Und das ist ja das besondere am Kompliment).

Die Kompetenz zur Aktivierung der kataphorischen Lesart und der Wechsel zwischen der anaphorischen und kataphorischen Lesart bzw. von einer rückwärts- zu einer vorwärtsgerichteten Kohärenzherstellung sowie die sukzessive Erweiterung in der Erkennung des Skopus der Parenthese ist ein wichtiger Indikator für den rezeptiven Fortschritt, was didaktisch kontrollierter geübt werden kann, und vor allem bei den Skopussen auf der illokutiven und argumentativen Ebene.

Die syntaktischen Reparaturen werden im Folgenden in der aufsteigenden Reihenfolge dargestellt.

➤ *Die Umwertung der P in die projektionsabschließende Einheit nach dem Muster HS+NS*

Das rechtsverzweigende Muster HS+NS wird aktiviert, sodass die P zur projektionsabschließenden Einheit umfunktioniert wird, wobei es zur Unterbrechung der „Kommunizierbarkeit“ des parenthetischen Vor- und Nachfelds kommt, vgl.

Beleg 11: Die Verkäuferin wird vielleicht respektiert, wenn sie sich sieht und das ist ja das besondere am Kompliment. Sie wird vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (KU)

Dies weist auf den besonderen Status der parenthetischen Nebensätzen hin, die bestimmte syntaktische Erwartungen aufbauen und übergeneralisierend die Struktur der umgebenden Einheiten ändern, wobei infolge der dadurch ausgelösten Verarbeitungskosten die Verarbeitung auf der illokutiven und semantischen Ebene äußerst flach wird.

➤ *Syntaktische Zäsurierung und blinde Signalwort-Orientierung*

In einer relativ kleinen Gruppe der LN (5 %) wird an der linken parenthetischen Grenze zäsuriert und die Struktur verselbständigt; im Sinne der Signalwort-Orientierung wird anhand *wenn* das Muster NS+HS aktiviert und zu „Sättigung“ der syntaktischen Projektion der zweite Teil der Parenthese zum Hauptsatz umfunktioniert, vgl.

Beleg 12: Wenn die Verkäuferin respektierend aussieht, ist das Kompliment. Dann wird sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (JCH)

Hiermit zeigt sich erneut die rezeptive Schwachstelle bei nebensatzartigen Strukturen, die außerhalb der propositionalen Ebene operieren und im L2-Kontext falsch gelesen zur Umwertung der benachbarten Sequenzen zu „projektionssättigenden“ Einheiten führen sowie die Gefahr der semantischen Übergeneralisierung bergen.

Bei fortgeschrittenen Probanden kommt es – anstelle der Verselbständigung – anhand des pragmatischen Konnektivs *und* innerhalb der komplexen P-Einheit zur syntaktischen Assimilierung (Beleg 13), zur Rationalisierung des zweiten Teils (Beleg 14), oder aber zu seiner Komprimierung und Subordinierung (Beleg 18). Auch dabei wird die Kollision der lexikalischen (*und* als Indikator der Parataxe) und syntaktischen *Cues* (Wortstellung) nach dem Vorrang der Signalwörter gelöst, während die Wortstellung als unzuverlässig gilt, vgl.

Beleg 13: Wenn die Verkäuferin sich respektiert sieht und das ja das besondere am Kompliment ist, wird sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (Proband ZA)

Beleg 14: Wenn die Verkäuferin respektiert wird, wird sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen. (Proband SB)

Und wird nicht als pragmatischer Konnektiv und als funktionale Schaltstelle gelesen, sondern auf der propositionalen Ebene und gilt als Inviter der strukturellen Assimilierung mit dem Nebensatz; dies konnte in unterschiedlichen Positionen belegt werden: die P wird nachgestellt (Beleg 15), vorangestellt (Beleg 17) oder interpoliert (Beleg 16) assimiliert realisiert, vgl.

Beleg 15: Die Verkäuferin wird vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen, wenn sie sich respektiert sieht und das ja das besondere am Kompliment ist.
(Proband RV)

Beleg 16: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich respektiert sieht und das besondere am Kompliment ist, freundlicher, netter, besser bedienen.
(Proband KOL)

Beleg 17: Wenn die Verkäuferin sich respektiert sieht und ja das besondere am Kompliment wird, wird sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen
(Proband CCM)

Die Analyse zeigt, dass schwächere LN mehr der Semantik der Konnektive vertrauen als der Wortstellung und dass mit der voranschreitenden Kompetenz die Wortstellung immer mehr als pragmasyntaktischer *Cue* an Bedeutung gewinnt. Der Vergleich der Fälle – wo Probanden mit der gleichen Ausgangssprache einerseits die Wortstellung andererseits den Konnektor als rezeptiven *Cue* bei der syntaktischen Disambiguierung nutzen – zeigt, dass dies nicht nur von den aus der L1 vererbten *Cue*-Zuverlässigkeitsindizes abhängig ist, wie angenommen, sondern – wie auch die *Online*-Analyse zeigt – (von der Validierung der Zuverlässigkeit eines *Cues*) im rezeptiven Verlauf variieren kann und LN eine rezeptive Inkonsistenz zeigen, die analytisch Schwierigkeiten bereitet und Generalisierbarkeit problematisiert.

Wenige LN tendieren zur Subordinierung der zweiten Proposition in Form einer Ergänzung zur VP, bzw. bevorzugen eine Kondensierung, Subordinierung des ambigen Elements und eine Phrasen-interne Adition und assimilatives *Matching* nach dem Prinzip der Konstanz des *Agens* und eine Vereinfachung der semantischen Rolle für das Referenzsubjekt *Verkäuferin* (als *Agens*, *Experiencer* und *Patiens*):

Beleg 18: Die V. wird vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen wenn sie sich respektiert und das als Kompliment sieht. (Proband 419)

Neben der semantischen und strukturellen Ökonomie ist diese Subordination primär durch das Prinzip der Konstanz der Argumentstruktur und der semantischen Rolle des progressions-tragenden Topiks motiviert. Diskurspragmatische Aspekte werden völlig vernachlässigt, sodass anstelle der Evaluation des Sprechers der falsche Bezug der Evaluation zum Referenz-

subjekt hergestellt wird, womit sich die besondere Schwachstelle in der Rezeption von Parenthesen zeigt, nämlich in der Verschränkung und Koordinierung unterschiedlicher Referenzebenen und Diskursstimmen, die LN in der Erwartung der linearen oder Progression mit dem durchlaufenden Thema nach dem Prinzip des Konstanz des Referenzsubjekts assimilieren, rationalisieren und im illokutiven *Default*-Modus nivellieren. In diesem Fall erfolgt die Assimilation auf der Vorlage des Matrixsatzes, aber nicht selten wird die ambige parenthetische Struktur als Vorlage zur Änderung der Struktur des Matrixsatzes genutzt.

➤ *Intensivierung der kausalen Inferenzen*

Im Sinne eines steigend interaktiven *Parsers* tendieren LN bei der Disambiguierung der P zur Intensivierung der kausalen Inferenzen. So wird der parenthetische Nachtrag, ohne dass seine evaluative, vorwärtsgerichtete und argumentativ pointierende Funktion erkannt wird, nur auf der propositionalen Ebene relationiert und in einen postponierten Kausalsatz transformiert, was ein Beweis der internen illokutiven Assimilierung im parenthetischen *Cluster* darstellt, vgl.

Beleg 19: Die Verkäuferin wird Sie vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen
wenn sie sich respektiert fühlt, da das ja ein besonderer Kompliment ist.
(Proband MH)

Beleg 20: Die Verkäuferin wird vielleicht freundlicher, netter und besser bedienen,
wenn sie sich selbst respektiert, denn das ist das besondere am Kompliment.
(Proband NK)

Beleg 21: Die Verkäuferin wird vielleicht wenn sie sich respektiert sieht freundlicher,
netter und besser verdienen, weil das ein besonderer Kompliment ist.
(Proband KR)

Die Probanden haben Schwierigkeiten mit der Erkennung des progressiven Status der P: Ihre diskurspragmatische Funktion (argumentativ-evaluativ, illokutiv) wird mit dem informativen Wert und der Fokalisiertheit verwechselt, sodass die P ins rhematische Feld als neu und progressiv transponiert und als fokalisiert gelesen wird. Dies veranschaulicht gleichzeitig die illokutiven Erwartung bzgl. der Reihenfolge, des illokutiven Ablaufs und der Progression der Sprechhandlungen, im Sinne einer postponierten Realisierung von evaluativen Akten, die im *Online*-Modus genauso frequent belegt wird. Die proaktive und argumentative Funktion in der Unterstützung der Schlussfolgerung wird nicht erkannt, weswegen die Fremdsprachendidaktik besondere Aufmerksamkeit den vorwärtsgerichteten Pn schenken sollte sowie ihre Position im Sprechhandlungsmuster, bzw. die Variationen der illokutiven *Cluster*. Die Parenthese evoziert bei den meisten LN einen explikativen und begründenden Modus,

weswegen LN zur Überwindung und Erweiterung dieser *Default*-Lesart mit anderen illokutiven *Clustern* und Funktionen im Sprechhandlungsmuster didaktisch begleitet werden sollten sowie für die illokutiven Variationen und diverse Ambiguitäten ihres progressiven Werts.

Bei den MS sind die kausalen Inferenzen erkennbar, aber gleichzeitig eine Komprimierung, Rationalisierung und Interpolation dieser Propositionen sowie auf der pragmatischen Ebene eine Variabilität in der Evozierung von Kontexten und möglichen Handlungsmustern. Es kommt zur besseren *Frame*-Integration zur Explizierung von bestimmten *Frame*-Elementen (vgl. *zu den Kunden*) und zu intensiveren Elaborationen, vgl.

Beleg 22: Die Verkäuferin wird sich durch Komplimente respektiert fühlen. Dadurch wird sie vielleicht freundlicher und netter (zu den Kunden) werden (sein) und besser bedienen.

Beleg 23: Die Verkäuferin wird vielleicht mit einem Kompliment besser, netter und freundlicher bedienen, da sie sich respektiert fühlt.

Beleg 24: Die Verkäuferin wird vielleicht wenn sie sich respektiert fühlt und das ist ja oftmals schwierig in diesem Berufsfeld, freundlicher, netter, besser bedienen.

MS aktivieren erfolgreicher ihr Diskurswissen; es wird auch die proaktive Operatorrichtung der P beachtet sowie ihre argumentative Funktion. MS elaborieren intensiver und evozieren diverse Handlungsmuster (Fall 24): Anstelle einer Kombination aus Bedingung und der (argumentativ verstärkenden) Evaluation wird der parenthetische *Cluster* diskurspragmatisch kohäriert und illokutiv angenähert, indem die evaluative P mit einer objektivierenden und Epistemizität verstärkenden Assertion ersetzt wird, und als eine aus dem *Common Ground* abgeleitete, hochepistemische und implizit die argumentative Struktur positiv verstärkende Assertion (vgl. *schwierig in diesem Berufsfeld*). Damit wird neben der proaktiven Unterstützung der Folge bessere pragmatische Kontextualisierung gesichert und die illokutive Kohärenz innerhalb der P gestärkt. Die MS nutzen also weniger die semantischen *Default*-Inferenzen, sondern aktivieren diskurspragmatische Handlungsmusterwissen und *Scripts*, intensivieren die pragmatischen Inferenzen anhand illokutiver *Cluster* und vor allem anstelle explikativer Muster evozieren jene im Kontext der Argumentation.

➤ *Pragmatisch motivierte Reparaturen*

Bei wenigen Probanden, die diese komplexe Parenthese erkennen (18 %), lässt sich einerseits die Reduzierung der funktionalen Mehrwertigkeit und interne Assimilierung auf der Vorlage des ersten P-Teils erkennen und andererseits die pragmatische Verschiebung und Einengung,

sodass nur der zweite Teil, in dem evaluiert wird, als Parenthese erkannt wird und sein Skopus gleichzeitig eingeeignet wird. Als Skopus wird nur das Verb *respektieren*, womit sich die Präferenz für enge, rückwärtsgerichtete Anker zeigt. Es kommt also zur Verschiebung der Ebene (Funktionen auf die propositionale Ebene) und der Richtung des Operierens (auf die rückwärtsgerichtete Funktionen anstelle vorwärtsgerichteten), vgl.

Beleg 25: Die Verkäuferin wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen, wenn sie sich respektiert, das ist ja das besondere am Kompliment, sieht.
(Proband 22)

Darüber hinaus zeigt sich (interkulturell-pragmatisch bedingt) ein relevanter Unterschied in der Integration der P in Handlungsmuster: Der LN verstärkt mit der P nicht die Proposition mit dem Status der Pointe und Konsequenz, sondern der Ursache, bzw. nicht in der argumentativen sondern wissensbereitstellenden Funktion, was auf die Notwendigkeit der Förderung der rezeptiven Flexibilität für unterschiedliche Realisierungen der P und in unterschiedlichen Phasen der argumentativen Progression unterstreicht.

Im Gegensatz dazu zeigen MS eine Tendenz zur Beibehaltung der propositional reichen, also „untypischen“ Parenthese im Mittelfeld (zur Intensivierung der Kausalität u. Konsekutivität) und zur Ausrahmung der zweiten, die auf einer anderen funktionalen Ebene operiert und zu ihrer Umwertung in einen pointierenden, abrundend-evaluativen Nachtrag, der aber immer noch auf der Konsequenz-Proposition operiert, bzw. es kommt zu einer funktionalen Desintegration und Schichtung, bei der aber immer die Konstanz in der Richtung der Kohärenzherstellung gesichert wird und eine klare Trennung der illokutiven Schritte vorliegt, vgl.

Beleg 26: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich respektiert sieht, Sie vielleicht freundlicher, netter und besser bedinen und das ist ja das besondere am Kompliment.

Dies entspricht der illokutiv-argumentativen *Default*-Erwartung bezüglich der nachträglichen Realisierung der evaluativen oder argumentativ pointierenden Sequenzen und des Aufbaus eines Handlungsmusters, bzw. die MS aktivieren intensiver ihr Handlungsmusterwissen und arbeiten an der illokutiven Kohärenz und Konsistenz auf der Ebene des Handlungsmusters.

Die besonders fortgeschrittenen LN, flexibel beim Wechsel der Kohärenzherstellungsrichtung und offener für die Relationierung auf der illokutiven Ebene, erkennen die Ambiguität in der Richtung des Operierens dieser P und lassen ihre freie Verschiebbarkeit und funktionale Des-/Integration zu, womit sie sich den Korrekturvorschlägen der MS nähern, vgl.

Beleg 27: Die Verkäuferin wird vielleicht, wenn sie sich als respektiert sieht, und das ist ja das besondere am Kompliment, freundlicher, netter und besser bedienen. (Und das ist ja das besondere am Kompliment).

2. Allgemeine rezeptive Schwächen und rezeptive Strategien

Rezeptive Schwächen beziehen sich hier auch auf die Rezeption der Partikel *ja*, des nominalisierten Adjektivs (*das Besondere am Kompliment*) und des resultativen Prädikats (*sich respektiert sieht*) sowie die Auflösung der pronominalen Form *Sie*.

➤ Unvertrautheit mit der Pragmasemantik der Partikel *ja*

Die hohe Diskrepanz zwischen den getesteten MS und LN liegt in der Rezeption der Partikel *ja*: Während die MS mit der größten Mehrheit (90 %) die Partikel *ja* als einen wichtigen pragmatischen *Cue* für die Einschätzung des argumentativen Werts und die Aktivierung des Handlungsmusters nutzen, lässt die Hälfte der L2-LN die Partikel als funktional intransparent und zur Relationierung auf der propositionalen Ebene störend aus. Nur vereinzelt sind bei sehr erfolgreichen LN *ja*-Partikel kompensierende Strategien zu beobachten, wie z. B. die Verwendung von Konnektoren, die den *Common Ground*-Status indizieren (*da*). LN zeigen beim Transfer in die konzeptuelle Schriftlichkeit außerdem eine allgemeine Unsicherheit im Umgang mit Partikeln, weswegen die Didaktik der Partikel nicht nur ihre Realisierung in unterschiedlichen illokutiven Mustern und Funktionen für die Diskursprogression und interaktives Management berücksichtigen sollte, sondern mehr die Bezüge der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie form-funktionale Verwandtschaften mit anderen Mitteln, die die Pragmasemantik der Partikel ersetzen können.

➤ Deadjektiva als rezeptive Schwachstelle

In der Korrektur des nominalisierten Adjektivs *das b/Besondere am Kompliment* konnten zwischen den MS und den L2-LN quantitativ keine Unterschiede festgestellt werden, denn es wird in beiden Gruppen von nur 5 % der Probanden entsprechend groß geschrieben und als Kopf der NP behandelt. Die Herunterstufung des Kopfes dieser NP führt allerdings in der L2-Gruppe zur Verschiebung des Zentrums dieser P auf die PP (*am Kompliment*) und motiviert die funktionale Transformation und rezeptive Runterstufung der evaluativen und illokutiven Qualität der Äußerung. Deadjektivierte Substantive werden bevorzugt als Attribute gelesen (vgl. Fall 14, 15, 16). Die LN zeigen dabei nicht nur Probleme mit der Nominalisierung bei Deverbativa und Deadjektiva, sondern mit dem als der L2-Perspektive untypischen Muster *das nominalisierte Adjektiv+an+Nomen*. LN zeigen allerdings im Gegensatz zu MS diverse

Strategien zur Transformation der Deadjektiva/Deverbativa nach dem Muster der Ableitung und Genitivattribute, wie z. B. *die Besonderheit des Kompliments*. Die Ableitung bestätigt sich als rezeptiv leichter als eine Konversion, Genitivattribute gegenüber Präpositionalattributen. Trotz dieser erfolgreichen Disambiguierung wäre ein potenzielles Problem dieses Lernniveaus die Übergeneralisierung des morphematischen oder Stammprinzips.

Die Kleinschreibung ist an dieser Stelle nicht durch orthographische Inkompetenz zu erklären, sondern durch die Disambiguierung des informativen Status und der progressiven Werte der Proposition sowie die Erwartung der illokutiven Progression, was bei der orthographischen Sprachstandsdiagnostik als eine diskurspragmatische Strategie stärker berücksichtigt werden sollte.

➤ *Fehlende Disambiguierungsstrategien bei multifunktionalen Hilfsverben im Vorfeld der P sowie im parenthetischen Nachfeld*

Als problematisch erweist sich die Auflösung der ambigen Form *Sie* im parenthetischen Nachfeld, die unsere Probanden in der Erwartung der Konstanz des Referenzsubjekts mit der größten Mehrheit (86 %) als Wiederaufnahme des *Agens* (*Verkäuferin*) interpretieren – infolge der fehlenden diskurspragmatischen Kompetenzen zur Herstellung des situativen Bezugs und Aktivierung des Kontextwissens, bzw. der Meidung der Agglomeration und Verschränkung der Referenzsubjektebenen, vgl.

Beleg 28: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich respektiert fühlt, x netter und freundlicher bedienen. (30 %)

Beleg 29: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich respektiert fühlt, sie netter und freundlicher bedienen. (56 %)

Die Argumentstruktur der Trägeräußerung wird vereinfacht, nach der P schwer erweiterbar, bzw. zeigt die Dynamik eines *Left-Corner-Parsers*, der für Revisionen im späteren Verlauf des syntaktischen Projektionsbogens nicht bereit ist, sondern nach der Aktivierung eines syntaktischen *Default*-Musters semantische Inferenzen intensiviert und die Konstanz des *Agens* als Prinzip befolgt. Dies hängt hier auch mit der Einschätzung der Obligatorizität der Ergänzungsklassen zusammen (Ein-/Zweiwertigkeit des Verbs *bedienen*) und pragmatischen Inferenzen zur Auflösung der Anapher *Sie*, die bei keinem der Probanden erkennbar sind. MS inferieren dagegen zur besseren Kontextualisierung und füllen die pronominale Vertretung des *Patiens/Beneficiary Sie* mit „die Kunden“, also *Frame*-geleitet und im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Außerdem ist in der Gruppe der MS eine Fülle an Strategien zur Komprimierung und konzeptuellen Re-Strukturierung erkennbar. Anstelle einer semantischen

Assimilation werden zur besseren Disambiguierung die Strukturen getrennt, in denen der Referent in unterschiedlichen semantischen Rollen und Relation zum Objekt steht, vgl.

Beleg 30: vielleicht freundlicher und netter werden und besser bedienen

Beleg 31: vielleicht freundlicher und netter zu den Kunden sein und besser bedienen.

➤ *Probleme mit der Koordinierung der Argumentstruktur der Trägeräußerung und der P*

Als Quelle rezeptiver Probleme erweist sich die Konstruktion mit dem resultativen Prädikativ *sich respektiert sieht*, die als eine Art *Akkusativ cum Partizip* in Anlehnung an AcI-Konstruktionen, nicht nur wegen der Agglomeration der Verbformen (der *Agens* erscheint gleichzeitig als *Patiens* und der andere *Agens* muss inferiert werden) und der Ambiguität ihrer Hierarchie, sondern wegen der Diskrepanz der semantischen Rolle des Referenten in der Trägeräußerung (*Agens*: Verkäuferin) und in der P-Einheit (zugleich *Patiens* und *Experiencer*) eine hohe rezeptive Herausforderung für LN darstellt, die zur Assimilierung und Sicherung der Konstanz der Argumentstruktur nach *Default* tendieren.

20 % der MS (nur 5 % der LN) ersetzen das Verb *sehen* mit dem Verb *fühlen*, um die *Experiencer*- mit der *Agens*-Rolle kohärenter zu koordinieren (die Inferenz des *Agens Kunden* und den Transfer des *Default-Agens Verkäuferin* in *Patiens* zu inhibieren), bzw. im Sinne der Annäherung der Argumentstrukturen der P und der Trägeräußerung sowie um die Funktion des Partizips und die metaphorische Verankerung zu disambiguieren ebenso die reflexive Verwendung des Verbs, durch die Auswahl eines frequenteren, stabileren *Tokens* (*sich sieht – sich fühlt*) und mit einer metaphorisch leichter kohärierbaren Struktur, vgl.

Beleg 32: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich respektiert fühlt, Sie netter und freundlicher bedienen.

Leistungsschwächere L2-LN lösen die Ambiguität durch Rationalisierungen und Auslassen des „inkohärenten Verbs“ auf und wählen jenen semantischen Anker in der Konstruktion, der mit der Trägeräußerung tiefsemantisch kompatibler ist: So wird das übergeordnete *sieht* ausgelassen, die Partizipialergänzung wird als semantischer Kern *respektiert* aufgewertet, da seine Argumentstruktur ein besseres *Matching* mit jener der Trägeräußerung ermöglicht, vgl.

Beleg 33: *wenn sie sich selbst respektiert // wenn sie sich respektiert.*

Die Herstellung der Relation *Agens-Experiencer* erweist sich als weniger problematisch als die mit *Patiens*, was die Strategie der Rationalisierung mit der tiefsemantischen Assimilierung der Argumentstruktur der P mit der Trägeräußerung ist.

Erfolgreiche LN reparieren strukturell basiert und explizieren die Prädikativ-komplement-Relation, indem sie den Adjunktor *als* verwenden, befolgen die Strategie der syntaktischen Signalwörter, die den Status des Partizips als Ergänzung zum Verb *sehen* explizieren und auf der Ebene der Argumentstruktur vereinfachen, vgl.

Beleg 34: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich als respektiert sieht, Sie netter und freundlicher bedienen.

Die andere Strategie ist die Intensivierung der Distanzstellung zwischen den unterschiedlich aufgebauten Argumentstrukturen, um jene, in denen der Referent als *Patiens* und *Agens* vorkommt, klarer abzugrenzen, vgl.

Beleg 35: Die Verkäuferin wird, vielleicht wenn sie sich respektiert werden sieht, Sie netter und freundlicher bedienen.

Es kommt dabei zur Überkomponierung, Übergeneralisierung der passivischen Komponente, sodass ein Infinitiv Passiv (*respektiert werden*) als *Dummy* gebildet wird – was auch ein Ausdruck der aktuellen Übergeneralisierungsphase im Passiverwerb ist. Mit einem Hilfsverb wird die Konkurrenz zweier Verbanke gemildert, bzw. ein *Klammeramalgam* wird zur Disambiguierung der semantischen und syntaktischen Hierarchie gebildet und dabei jenem verbalen Anker der Vorrang gegeben, der mit dem Hilfsverb leichter koordiniert wird.

Bei einem Probanden wird im Sinne der Strategie der Distanzstellung der zweite Teil der P-Einheit zwischen den Verbformen eingefügt. Dabei wird in dem strukturellen Aufbau das Prinzip der Serialisierung befolgt: *Agens-Experiencer-Patiens*, vgl.

Beleg 36: Die Verkäuferin wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen, wenn sie sich respektiert, *das ist ja das besondere am Kompliment*, sieht.

In einer schwächeren Gruppe (5 %) kommt dagegen es zur Spaltung und getrennten Realisierung der Teile der komplexen VP, vgl.

Beleg 37: Die Verkäuferin wird vielleicht respektiert, wenn sie sich sieht.

Die komplexe Prädikation wird aufgrund der Kollision der semantischen Rolle des Referenten als *Agens* und *Patiens* nicht als syntaktische Einheit betrachtet, sondern es werden zwei separate Strukturen gebaut, was zur Umwertung der P an das Muster HS-NS und ihrer funktionalen Assimilierung führt.

In der Gruppe der stärkeren LN lassen sich außerdem Transformationen des Partizips 2 in das der adjektivischen Verwendung nähere Partizip 1 beobachten, eingesetzt zur Disambiguierung der strukturellen Hierarchie und der Funktion des Komplements:

Beleg 38: *Wenn die Verkäuferin respektierend aussieht*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass LN die Argumentstruktur der P und der Trägeräußerung annähern und assimilieren. Seltener kommt es zur Änderung der Struktur der Trägeräußerung auf der Vorlage jener in der Parenthese. Während ganz schwache Probanden nach semantischen Prinzipien handeln, stark rationalisieren und jene Veranker bevorzugen, die mit der Trägeräußerung kompatibel sind und andere auslassen, zeigen stärkere Probanden Tendenz zur Separation und Verselbständigung ambiger Strukturen nach dem Serialitätsprinzip, während die besonders starken Probanden immer mehr strukturell geleitete Entscheidungen treffen, indem sie anhand Signalwörter den Status des regierten Verbs als Verbergänzung explizieren (*als*), anhand Transformationen in prototypische Realisierungen und Konstruktikon-interne Analogien disambiguieren (*Partizip I anstelle des Partizips II*), oder syntaktisch übergeneralisierend und strukturell überkomponierend (*Passiv*), bzw. strukturelle Elemente wie Hilfsverben als Operation der Überprüfung nutzen, womit sich der Weg der sukzessiven konzeptionellen Internalisierung der L2-Syntax zeigt.

rückwärtsgerichtete Assimilierungen im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* erkennbar, bzw. das Kohärenzprinzip aus dem Nachfeld wird zur Disambiguierung der P und ihres Vorfelds genutzt und rückwärtsgerichtet assimiliert. Bei wenigen LN kann die parenthetische Lesart belegt werden, aber es zeigt sich dabei die Gefahr der pragmatischen Übergeneralisierung und der Verwechslung mit der inszenierten direkten Rede, was erhebliche Auswirkungen auf die weitere Rezeption der Stimmenpolyfonie im Diskurs hat.

Die metadiskursive Komplexanapher *Begriff* in der P wird in der Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema zur einfachen Anapher mit minimaler semantischer Bewegung umgewertet (*Fachsprache* \geq *Begriff*). Genauso wird bei der Auflösung des *Experiencer* *uns* der *Agens* vorheriger Äußerung (*Schüler*) bevorzugt, anstelle einer neuen Stimme (*Forscherteam*), bzw. der Übergang auf die metadiskursive Ebene und die neue illokutive Qualität werden nicht erkannt. Die Evaluation in der P wird neutralisiert und die Narration mit dem Sprecherbezug wird zur einfachen Wiedergabe mit dem Bezug zum *Agens* der Trägeräußerung, bzw. die P wird illokutiv assimiliert und auf der propositionalen Ebene relationiert. Die prosodischen *Cues* der P werden allerdings falsch als Fokusindikatoren gelesen, sodass die P in ihrer Diskursprogressionsqualität und Projektivität aufgewertet wird und verdrängt oder aber führt zur Rationalisierung und semantischen Unterordnung anderer Fokuse, was auch „kompromittierende“ Auswirkungen auf die Nutzung der prosodischen *Cues* und ihre Koordinierung mit syntaktischen *Cues* im weiteren Diskursverlauf hat und eine primär semantisch basierte Kohärenzorientierung stärkt.

Im Folgenden werden die rezeptive Strategien der LN im Umgang mit der Parenthese in der aufsteigenden Reihenfolge veranschaulicht und diskutiert.

(1) *Zäsurierung, Meideverhalten und Ambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung*

Bei einer relativ großen Gruppe der Probanden (15 %) beginnt die rezeptive Aktivität erst im weiteren Nachfeld der durch die Parenthese rezeptiv „kontaminierten“ Sequenz, nachdem sich die Erwartung der linearen Progression stabilisiert und die referenzielle Kohärenz (zwischen den *Turns*) problemlos hergestellt wird, vgl. als Beispiel das rezeptive Profil des LN SO

Notizen beim HV1: Was verstehen die junge Leute nicht in politische Fachsprache?

1)Kunstwörter 2)aggressive Sprachen zwischen Politikern

Notizen beim HV2: 1)Fachsprache 2)Fachwörter 3)Kunstwörter 4) sehr aggressive Sprache

Ausformulierung: Die jugendlichen verstehen nicht im politischen Bereich: Sprache,

Kunstwörter, aggressive Sprache zwischen Politikern.

Die P führt zur Reduzierung der rezeptiven Tiefe und zur Orientierung nach *Bridging*-Postulaten, sodass ausschließlich die Propositionen aus dem Nachfeld als Fokusse rezipiert werden. Infolge der Problematisierung der Sequenzierung und der Progressionserwartung sind auch intensive Probleme bei der Worterkennung und *Frame*-basierte Inferenzen zu erkennen. Auch beim HV2 wird die meronymische Relation der Propositionen aus dem parenthetischen Nach- und Vorfeld nicht erkannt, bzw. es kommt zur Spaltung des rezeptiven Zyklus, sodass anstelle der rückwärtsgerichteten Kohärenzherstellung nach der P ausschließlich proaktiv relationiert wird, bzw. die Parenthese bewirkt nicht nur die Verschiebung des Fokus, sondern führt zur Zäsurierung, Unterbrechung des rezeptiven Zyklus und Änderung der Richtung der Kohärenzherstellung.

Dies belegt auch das rezeptive Profil des Probanden KR, in dem bei einer relativ starken rezeptiven Aktivität die rezeptiven Zyklen vor und nach der Parenthese immer noch stark getrennt sind und ohne Versuche der Kohärenzherstellung (weder während noch nach der Rezeption), und die Propositionen mit der *Quaestio* getrennt relationiert werden, vgl.

Notizen beim Hv1: Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter (zusammengesetzte)
Notizen beim Hv2: Fachsprache Migrationshintergrund Wachstum
Ausformulierung: Warum verstehen die Jugendlichen, die Sprache der Politik nicht so gut? Um diese Frage zu antworten, wurden viele Gründe nach der Befragung festgestellt. Zum Beispiel, die Politik ist eine eigene Sprache, die viele Fremdwörter, Fachwörter verstehen sind, hat. Die Wörter wie Migrationshintergrund, Wachstum sind unverständlich für die Jugendlichen.“

(2) *Semantische Reparaturstrategien*

Bei den semantischen Reparaturen lassen sich folgende Präferenzen beobachten:

➤ *Aditive Relationierung*

Der *Backward-Looking*-Fokus der Parenthese (die metadiskursive Komplexanapher *Begriff*) wird als einfache parataktische Erweiterung des Haupttopiks *Fachsprache* erkannt, bzw. als semantische Addition mit minimaler semantischer Bewegung, vgl. das Profil des Probanden KU

Notizen beim HV1: Ergebnisse was die nicht verstehen:
 1. Fachsprache, Begriffe Fremdwörter – Fach-, Kunstwörter
Notizen beim HV2: --- (...)
Ausformulierung: „Sehr interessant waren die Ergebnisse. Die Jugendliche sehr oft der Fachsprache und den Begriffen nicht verstehen. Fremdwörter oder Fachwörter sowie Kunstwörter sind für die Jugendliche ein Genuss“

Dieses Beispiel zeigt außerdem die Spaltung des rezeptiven Zyklus an der Grenze mit P und die Unterbrechung der proaktiven Kohärenzherstellung, denn die einfache meronymische Relation wird nicht erkannt und hat infolge der Unterbrechung und Änderung der Richtung der Kohärenzherstellung falsche Elaborationen zur Folge im Nachfeld (vgl. *sind für die Jugendliche ein Genuss*).

➤ *Einfache Weiterführung nach der Erwartung der linearen Progression*

Der *Forward-Looking-Fokus* der Trägeräußerung (*Fachsprache*) wird nach der Erwartung der linearen Progression mit dem *Backward-Looking-Fokus* der P (*Begriff*) assimiliert bzw. die Komplexanapher in der P als einfache Wiederaufnahme gelesen, sodass die parenthetischen Propositionen dem progressiven Topik *Fachsprache* einfach nach dem Prinzip der Progression mit dem durchlaufenden Thema zugeordnet werden (*Fachsprache übergreifend auftrat*), vgl. das Profil des Probanden CMH

Notizen beim HV1: Nicht verstehen Vokabular oder Syntax
 Fachsprache – Fremdwörter / Fachwörter / Kunstwörter
Notizen beim HV2: Fachsprache übergreifend auftrat Kunstwörter
Ausformulierung: „Die Ergebnisse dieser Studie haben uns gezeigt, dass die Jugendliche viele Probleme mit dem Verstehen der Politik haben. Der Art der Rede ist für manche schwierig, wegen der unverständlichen Fachsprache und Kunstwörtern.“

Im Nachfeld ist dasselbe Prinzip der einfachen Assimilierung und Rationalisierung der progressiven Anaphern mit dem Topik *Fachsprache*, wie bei der P, erkannt.

➤ *Aktivierung der Lesart für eine Paraphrase*

Zwischen dem parenthetischen *Backward-Looking-Fokus* *Begriffe* und dem Anker *Fachsprache* wird die paraphrasierende Relation hergestellt, bzw. die referenzielle Konstanz als *Default* befolgt; anstelle einer tieferen Rezeption der Parenthese wird *Frame*-basiert die Proposition *nicht bekannt* inferiert, die mit der *Quaestio* (*nicht verstehen*) kohärenter ist, vgl. die Notizen beim TA

Notizen beim HV1: Kritik: Fachsprachen, bzw. die begriffe nicht bekannt (Fremd-, Kunstwörter)
Notizen beim HV2: Zu viel Fachsprache, Fremdwörter, Kunstwörter
Ausformulierung: „Als Gründe für das Nichtverstehen der Politik wurde erstens die Schwierigkeit der in der Politik verwendeten Sprache genannt. Die Jugendliche können die Fachsprache, bzw. die Begriffe, Fremdwörter und Kunstwörter nicht verstehen.“

Dabei kommt noch eine negative Auswirkung der P zum Ausdruck: Anstatt mit dem Fokus *Fachsprache* werden die Propositionen aus dem parenthetischen Nachfeld mit dem parenthetischen Fokus meronymisch relationiert (vgl. Notizen beim HV1), bzw. das parenthetische Topik *Begriffe* wird als progressiver und als neuer Fokus erkannt, was die Folge der Überinterpretation ihrer prosodischen *Cues* und ihrer konzeptuellen Übergeordnetheit ist.

➤ *Meronymische Relationierung im Sinne eines Right-Corner-Parsers*

Im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, bei dem eine ambige Struktur anhand des Nachfelds disambiguiert und rückwärts assimiliert wird, wird an dieser Stelle die meronymische Relation im Nachfeld erkannt und zur Disambiguierung der P genutzt, vgl. das rezeptive Profil des Probanden SN

Notizen beim HV1: Ergebnisse – Begriffe in der Fachsprache
 Fremdwörter Fachwörter zusammengesetzte Wörter

Notizen beim HV2: Was verstehen die Studenten nicht
 Ge Kunst- Verständnis dafür

Ausformulierung: „Was die Ergebnisse betrifft, verstehen die Studenten die Begriffe in der Fachsprache nicht. Fremdwörter, Fachwörter, bzw. zusammengesetzte Kunstwörter gehören zur Gruppe der Fachsprache.“

Die meronymische Relationierung wird nach dem Prinzip der Konstanz der Argumentstruktur und Kohärenzrichtung auf das ambige parenthetische Vorfeld übertragen, sodass die P anstatt auf der metadiskursiven Ebene einfach meronymisch relationiert wird (vgl. *Begriffe in der Fachsprache*). Die Parenthese bewirkt auch hier die Unterbrechung der rezeptiven Zyklen.

(3) Syntaktische Reparaturen und pragmatische Hyperinferenzen

Neben der hier gezeigten Präferenz für die Parataxe (vgl. Proband KU) und Ausstiege (vgl. Proband KR) sowie der proaktiven Assimilierung im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* konnte in einer Gruppe der fortgeschrittenen Probanden die Aktivierung des *Default-Musters HS+NS* belegt werden sowie syntaktische Übergeneralisierungen: Der P wird der Status der nebensatzartigen Verbergänzung gegeben und es wird einerseits pragmatisch hyperinferiert, sodass die P als inszenierend direkte Rede gelesen mit dem Verb *nennen* relationiert wird, und andererseits kommt es zu einer verbsemantisch basierten Übergeneralisierung, vgl.

Proband AK:

Notizen beim HV1: Was verstehen Sprache Wortschatz

1. Fachsprache- überrascht Fachwörter Komplexe Themen Kunstwörter

Notizen beim HV2: die J. der Politik Syntax Fremdwörter Kernschulart,
Migrationshintergrund

Ausformulierung: „Aber was verstehen die Jugendliche in der politischen Sprache nicht: Wortschatz oder Syntax? Zum einen, überrascht den Jugendlichen die Fachsprache, dazu gehören Fachwörter, Fremdwörter, komplexe Themen und Kunst Wörter, zum Beispiel: Migrationshintergrund und Kernschulart.“

Die P bekommt nach dem Muster HS+NS den Status einer Ergänzung zum Verb *nennen* (vgl. *überrascht den Jugendlichen die Fachsprache*) und die parenthetische Evaluation wird falsch dem *Agens* der Trägeräußerung (*Jugendliche*) zugeordnet, anstatt zum *Forscherteam*. Dies ist ein klarer Reflex der SVO-Präferenz sowie eine verbsemantisch basierte Disambiguierung und beweist genauso die Präferenz für die proaktive Assimilierung der Argumentstruktur der P auf der Vorlage jener in der Trägeräußerung.

(4) Aktivierung der parenthetischen Lesart

Wenige fortgeschrittene Probanden erkennen die P erfolgreich und befolgen die Strategie de Isolierung der ambigen Einheit: Beim ersten Hören wird die semantische Relation und der syntaktische Bezug zwischen dem parenthetischen Vor- und Nachfeld problemlos gelöst und beim HV2 wird die parenthetische Proposition als funktionale Nische disambiguiert (vgl. *Begriffe übergreifend auftraten*). Dabei kommt es aber zur funktionalen Assimilierung, sodass die P ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationiert und assimiliert wird, vgl.

Proband AD:

Notizen beim HV1: Was verstehen die jungen Leute nicht

Fachsprache Fremde Fachwörter Komplexe Themen zusammengesetzte

Notizen beim HV2: Wortschatz Syntax Begriffe übergreifend auftraten Kunstwörter genannt

Ausformulierung: „Die zweite Frage lautet: „Was verstehen die jungen Leute nicht? Gehen die Schwierigkeiten z.B. um Wortschatz oder Syntax?“ Die Leiterin der Studie erklärt, die Fachsprache sei häufiger das Problem. Die Jugendliche verstehen Fremd- aber auch Fachwörter oft nicht und die Begriffe treten übergreifend auf. Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter.“

Die parenthetische Proposition wird einfach nebengeordnet, ohne Erkennung der Verschiebung der Referenzebene und der diskurspragmatischen Qualität.

Der einzige Proband, der die Qualität der metadiskursiven Komplexanapher in der P-Einheit und den Bezug zum Rückwärtsskopos *Fachsprache* erkennt, ist der Proband LK, vgl. *Sie haben dafür einen Begriff – Fachsprache benutzt*:

Proband LK:

Notizen beim HV1: Nicht verstehen? 1. Fachsprache Fremdw. Fachw. Kunstw.

Notizen beim HV2: Begriff von Schüler Vor allem Negativwachstum Kernschulart

Ausformulierung: „Was war das größte Problem für Nichtverstehen? Die Schüler haben meistens zwei Punkte erwähnt. Erstens geht es um die Sprache selbst. Sie haben dafür einen Begriff – Fachsprache benutzt. Darunter kann man sich Fremdwörter, Fachwörter und vor allem Kunstwörter (wie z.B. Negativwachstum) vorstellen.“

Allerdings bleibt die eigentliche Diskursfunktion und die Motiviertheit dieser narrativ-evaluativen Sequenz nicht erkannt, sondern illokutiv als weiterführend-explikative Feststellung assimiliert. Die partielle Fokussierung nur jener Propositionen, die die Aufrechterhaltung der Konstanz der Argumentstruktur sowie der illokutiven Qualität ermöglichen, unterstreicht die besonderen rezeptiven Herausforderungen infolge der illokutiven „Inkohärenz“ der P und eine *Default*-Präferenz der LN für illokutive Assimilierungen und Neutralisierungen sowie die Reduzierung der Verschränkung unterschiedlicher Referenzsubjektebenen.

Ähnliche rezeptive Tendenzen werden in der Rezeption der zweiten Realisierung der P in diesem *Turn* beobachtet, vgl.

wobei AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEht. dasses Eben HÄUfig auch komPLExe THEmen sInd. mit DENen sich poLItiker auseiNANdersetzen;

Die rezeptiven Probleme in diesem Fall ergeben sich neben der syntaktischen Komplexität, der Mittelfeldpositionierung, der illokutiven Komplexanapher (*Verständnis*) auch infolge der Distanz des Skopus *Kritik* und dadurch bedingter funktionaler Intransparenz der P, der Ambiguität des parenthetisch einleitenden *wobei* sowie des ausleitenden Indikators *und*. Die etwas stärkere rezeptive Aktivität – im Vergleich zur vorherigen Realisierung – ist die Folge der Positionierung der P in einer späteren Phase des thematischen Zyklus und *Turns*, aber auch bedingt durch die makroassimilativen Strategien, denn diese Proposition wird im weiteren Verlauf wieder aufgegriffen. Die semantischen Reparaturversuche zeigen, dass die P bevorzugt als Weiterführung oder Präzisierung gelesen wird und semantisch assimiliert wird. Anstelle der Lesart für eine illokutiv-evaluative Komplexanapher herrscht eine Präferenz für die einfache Wiederaufnahme und die Progression mit dem durchlaufenden Thema. Nur von 5 % der Probanden wird die evaluative Komponente dieser Komplexanapher erkannt, aber nicht der Bezug zum entfernten Skopus *Kritik*. Stattdessen werden Versuche beobachtet, die P

mit einem nahen, nominalen Skopus (*Fachwörter*) zu relationieren, oder mit dem makro-relevanten Skopus, bzw. dem Diskurstypik *Sprache der Politiker* und *verstehen*, vgl.

Proband JW:

Notizen beim HV1: was verstehen nicht Kritik Fachsprache Überraschend Fremdwörter
Komplexe Themen Kunstwörter

Notizen beim HV2: Genannt z.B. Migrationgrund

Ausformulierung: Das Ergebnis dieser Erforschung einerseits zeigt, dass die Jugendlichen die Fachsprache die Fremde- und Kunstwörter kritisieren, wie zum Beispiel Migrationsgründer. Die Sprache der Politiker ist sehr fächig mit komplexen Themen.

Der Kopf der parenthetischen Phrase *Verständnis*, gelesen als einfache Anapher, verliert progressive Potenziale, sodass die Proposition *komplexe Themen* als *Forward-Looking-Fokus* erkannt entweder makroassimilativ oder nebenordnend als Akk-Objekt semantisch assimiliert wird, wie im Beispiel

Proband CCM:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Fachsprache, Fremdwörter, komplexe Themen, Kunstwörter, z.B. Kernschuld

Ausformulierung: „Warum verstehen die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht so gut? Dafür ist der Grund, dass die Sprache der Politik Fachsprach, Fremdwörter oder Kunstwörter ist. Und die Politiksprache hat sehr komplexe Themen.“

Dass die P bei der Ausformulierung in einer separaten Äußerung realisiert wird, deutet auf die Strategie der Isolierung der ambigen Einheit und Verschiebung des Disambiguierungspunktes hin sowie die semantische Assimilierung im Sinne des *Right-Corner-Parsers*.

An dieser Stelle sollte hervorgehoben werden, dass die funktionale Assimilierung dieser P negative Auswirkungen auf weitere Gesprächssequenzen hat, die auf der Reaktivierung dieser Proposition beruhen: Dass diese Proposition revitalisiert wird (*Rücksicht auf die Komplexität der Gegenstände*), wird von nur einer kleinen Anzahl (15 %) der Probanden erkannt, dabei nur die einfach wiederholte Proposition *komplexe Themen – Komplexität*, während keiner der Probanden die Synonymie zwischen der illokutiv-evaluativen Komplexanapher *Verständnis* und der Anapher *Rücksicht* erkennt, was neben den semantischen Differenzialen und der geänderten Argumentstruktur die Folge der Inhibierung der Lesart einer Komplexanapher bei der Erstrezeption der Parenthese ist. Dies weist nicht nur auf die Notwendigkeit der besonderen didaktischen Behandlung jener Pn hin, deren Propositionen im Diskursverlauf in anderen Extensionsqualitäten wiederaufgenommen werden, sondern eröffnet Möglichkeiten

zum Training der Nominalisierungskompetenzen unter Beachtung der illokutiven, argumentativen, evaluativen Progression.

Bei den Probanden, die diese P syntaktisch basiert zu reparieren versuchen, lassen sich neben der syntaktischen Verselbständigung syntaktische Übergeneralisierungen erkennen, sodass die P entweder (1) nach dem Muster HS+NS als Nebensatz rückwärts kohäriert wird, oder (2) als NS+HS restauriert wird, bzw. nach einer syntaktischen Zäsurierung proaktiv verknüpft wird, mit Rationalisierungen innerhalb und Spaltung der P-Einheit sowie strukturellen Änderungen der benachbarten Äußerung, mit der eine syntaktische Relationierung der P versucht wird. Bei einigen Probanden kommt es, wie im *Offline*-Modus, (3) zur Intensivierung der kausalen Inferenzen. Dies wird im Folgenden dargestellt und kommentiert.

(1) Die Aktivierung des Musters HS+NS

Die P wird erst beim HV2 disambiguiert, rationalisiert und als ein restriktiver, pointierender Bedingungssatz integriert, vgl. *vor allem wenn es um komplexe Themen handelt*:

Proband MH:

Notizen beim HV1: Verstehen nicht:

1. Fachsprache (Fremdwörter, Fachwörter Kunstwörter - Migration-)

Notizen beim HV2: **Komplexe Th.** Hintergrund, Kernsch Aggressive Sprache - abstoßend

Ausformulierung: „Meierhöfer möchte zuerst wissen, was die Jugendliche an Politik nicht verstehen – ob es das Vokabular oder das Syntax ist. Dazu antwortet Prof. Fackelmann mit zwei Punkte. Zum ersten spricht sie über die Fachsprache. Die Jugendlichen hätten ein Problem mit Fremdwörter und Fachwörter, **vor allem wenn es um komplexe Themen handelt**. Darüber hinaus hätten Jugendliche auch ein Problem mit sogenannten Kunstwörter (zusammengesetzte Wörter).“

An der Grenze mit der P wird das Verb (*Probleme haben*) inferiert (makroassimilativ) und im Sinne der syntaktischen Signalwort-Orientierung mit *wobei* die Lesart eines rechtsverzweigenden Nebensatzes aktiviert. Die Inferenz eines Bedingungssatzes (anstelle eines diktumskommentierenden mit *wobei*) ist einerseits die Folge der Übergeneralisierung der prosodischen *Cues* (Nachdrucksbetonung) und andererseits des Nachfelds (*und vor allen Dingen*) als Quelle der semantischen Disambiguierung. Hiermit bestätigt sich genauso die im *Offline*-Modus gezeigte Präferenz für kausale Inferenzen im Kontext der P und syntaktisch ambiger Strukturen. Es zeigt sich die Interaktion der semantischen und syntaktischen Strategien, denn die Subjunktion *wobei* wird als die Quelle der blind syntaktischen Entscheidung ohne Beachtung der Semantik genutzt, während die semantische Anpassung anschließend, anhand des Nachfelds und einer Makroassimilation erfolgt oder kausale

Inferenzen nach *Default* motiviert. Die Komplexität eines interaktiven *Parsers* kommt somit zum Ausdruck: Es werden zuerst makroassimilative Strategien zur Herstellung der referenziellen und Konstanz der Argumentstruktur vorgenommen sowie lokal syntaktische aktiviert und anschließend lokale semantische Disambiguierungen vorgenommen.

Einige schwächeren Probanden restaurieren das Muster HS+NS, ziehen aber innerhalb der P verfrüht die syntaktische Grenze und relationieren einige Teile der P und ausschließlich rückwärtsgerichtet, sodass das Korrelat (*dafür*) nicht kata- sondern anaphorisch falsch gelesen wird. Infolgedessen sind – wie beim Probanden KU – kompensatorisch falsche Elaborationen erkennbar, vgl.

Notizen beim HV1: Ergebnisse was die nicht verstehen:

1. Fachsprache, Begriffe Fremdwörter – Fach-, Kunstwörter – Migration

Notizen beim HV2:

Hintergrund

Ausformulierung: „Sehr interessant waren die Ergebnisse. Die Jugendliche sehr oft der Fachsprache und den Begriffen nicht verstehen. Fremdwörter oder Fachwörter sowie Kunstwörter sind für die Jugendliche ein Genuss Z.B. sie verstehen nicht was führt zu einem Migrationshintergrund usw. Das zweite ist, die Sprache zwischen den Politiker. Es wurde eine aggressive Sprache in den Dialogen verwendet.“

Im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* wird die syntaktische Entscheidung nach dem Muster HS+NS getroffen und die elaborative Aktivität zur Untermauerung der syntaktischen *Default*-Erwartung in der projektionsabschließenden Sequenz intensiviert, wobei die Äußerungsgrenze falsch gezogen wird und das Korrelat mit dem Rückwärtsbezug und Inferenz-basiert falsch disambiguiert (vgl. *Genuss*) wird. Bei diesem Probanden wird außerdem durch die Reparatur der Parenthese und dadurch ausgelöste Störung in der Koordinierung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Verarbeitung die Problematik der Worterkennung und funktionalen Sequenzierung erkennbar: Zu beobachten sind im Nachfeld falsche Inferenzen und Worterkennungsprobleme sowie Schwierigkeiten mit der funktionalen Sequenzierung. Außerdem wird im Nachfeld anstelle einer nebenordnenden, veranschaulichenden Sequenz infolge fehlender syntaktisch expliziter Signalwörter erschwert lokal relationiert und kompensatorisch kausal und makroassimilativ elaboriert, vgl. *was führt zu einem Migrationshintergrund*.

(2) *Syntaktische Reparaturen nach dem Muster NS(Subjektsatz)+HS*

Bei wenigen fortgeschrittenen Probanden wird das Muster eines linksverzweigenden Nebensatzes aktiviert, vgl. als Beleg das Profil des Probanden AD und anschließend die Analyse

Notizen beim HV1: Fachsprache Fremde Fachwörter **Komplexe Themen** zusammengesetzte
Notizen beim HV2: Wortschatz Syntax Begriffe übergreifend auftraten Kunstwörter genannt
In Dialog zw. Pol.

Ausformulierung: „Die Leiterin der Studie erklärt, die Fachsprache sei häufiger das Problem.
Die Jugendliche verstehen Fremd- aber auch Fachwörter oft nicht und die
Begriffe treten übergreifend auf. **Andere Probleme sind die Komplexität der
Themen und die Kunstwörter.**“

Die parenthetische Proposition wird beim HV1 nominalisiert (vgl. *Komplexität*) und mit der darauffolgenden Äußerung relationiert, was darauf hindeutet, dass bei der P syntaktisch zäsuriert und das Muster eines linksverzweigenden, topikalisierenden Nebensatzes aktiviert wird. Dieses Verhalten zeigt der Proband auch im *Offline*-Modus. Dies ist außerdem die Folge der *Priming*-Effekte aus dem Gesprächssetting, wo das linksverzweigende Muster voraktiviert und von diesem Probanden erfolgreich rezipiert wird. Dies deutet darauf hin, dass der *Parser* fortgeschrittener LN bei der lokalen Disambiguierung jene Lesart aktiviert, die auf der Makroebene bereits *geprimed* ist und in der Sicherung der semantischen Rolle und der Argumentstruktur auf der Makroebene konsistent ist. Beim HV2 wird keine syntaktische Revision vorgenommen sondern die Proposition – dank ihrer Relevanz für die folgende Gesprächssequenz – makroassimlativ und semantisch restauriert.

(3) *Blind syntaktische Übergeneralisierungen und kausale Inferenzen*

Der einzige Proband, der die Relation der P mit dem Skopus (*Kritik*) erkennt, intensiviert bei einer blind syntaktischen Reparatur kausale Inferenzen, was sich sowohl im *Offline*- als auch im *Online*-Modus als rezeptive Konstante dieses Probanden zeigt, vgl.

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: Was verstehen Politiker **kritik** fachsprache FaSp. Fremd Sprache Kunst
Wörter Kernschuldart

Notizen beim HV2: Fachwörter **komplex** Als..... **Negativer Wachstum**

Ausformulierung: Aus den Antworten der Jugendlichen ist anzumerken, dass die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht gutheißen. **Weil die Jugendlichen die Sprache der Politik kritisch als Fachsprache betrachten, denken sie die Sprache komplex.**
Die Sprache der Politik enthält fremde Sprache. Außerdem wird die Sprache der Politik als Kunstwörter genannt. Das kann man sich als negativer Wachstum vorstellen.

Die P wird erst beim HV2 rezipiert und erhält (wegen ihrer Reaktivierung in der nächsten Gesprächssequenz) den Status einer pointierenden, progressionstragenden Einheit und wird als fokalisierte Konsequenz/Folge gelesen, sodass die Propositionen aus dem Vorfeld nach

dem Ikonizitätsprinzip als Ursache re-interpretiert werden. Diese Lesart ist einerseits durch die makroassimilativen Mechanismen und die Aufrechterhaltung der Konstanz der semantischen Rolle bevorzugt, aber auch durch die pragmatische Erwartung bezüglich des Aufbaus des Handlungsmusters, der Diskursprogression und illokutiven Kohärenz im *Turn*. Darüber hinaus kommt es anhand der überinterpretierten und auf der propositionalen Ebene falsch gelesenen, parenthetischen Subjunktion zur Übergeneralisierung der rechtsverzweigenden Lesart, sodass die Proposition rückwärtsgerichtet kohäriert wird und die Änderung der Strukturen im Vorfeld bewirkt (ihre Umwertung in Ursache, vgl. *Weil die Jugendlichen die Sprache der Politik kritisch als Fachsprache betrachten*). Als negative Folge der parenthetischen Aufwertung, bzw. der rezeptiven Konstruktion eines kausalen Zusammenhangs wird die Proposition im Nachfeld nicht als Veranschaulichung gelesen, sondern nach der illokutiven *Default*-Erwartung als eine illokutiv höherwertige, evaluativ-appellative Sequenz (vgl. *Das kann man sich als negativer Wachstum vorstellen*), was außerdem darauf hinweist, dass die lokalen syntaktischen Entscheidungen und semantischen Reparaturen durch die Erwartungen vom Aufbau eines Handlungsmusters und bzgl. der illokutiven Progression bedingt sind und pragmatisch-interkulturell bedingt durch die Aktivierung vertrauter illokutiver Muster zur diskursfunktionalen Umwertung der Äußerung an der parenthetischen Schaltstelle führen. Die P baut die Erwartung einer pointierten, explikativ-begründenden Sprechhandlung auf und intensiviert die kausalen Inferenzen, in deren Anschluss eine Evaluation erwartet wird, bzw. beeinflusst durch die intensiven Disambiguierungskosten und Anpassungsversuche die Qualität der Relationierung in den benachbarten Äußerungen, die auf der Vorlage der P strukturell assimiliert, semantisch und illokutiv umgewertet werden.

Dases rezeptive Profil weist einerseits auf die besondere didaktische Priorität der rezeptiven Unterstützung der LN bei der Abgrenzung von Konjunktionen mit lokalen und Funktionen auf der Makroebene und jenen auf der propositionalen Ebene von jenen auf der epistemischen und illokutiven Ebene hin, da ihre Verwechslung nicht nur lokal negative Auswirkungen, aufwendige Reparaturstrategien und funktionale Umwertung zur Folge hat, sondern „kompromittierende“ Auswirkungen auf syntaktische *Cues* und die Interaktivität des *Parsers*, genauso wie auf die Dynamik des Konstruktions. Andererseits sollte anhand der Fülle der Funktionen der P auf der Diskursebene, ihrer Integrierbarkeit in unterschiedliche Handlungsmuster und mit unterschiedlichen illokutiven *Cluster*-bildenden Potenzialen sowie anhand ihrer Verschiebbarkeit die pragmatische Flexibilität und das Handlungsmusterbewusstsein der LN gefördert werden.

B. Die Rezeption der zweiten Testäußerung: Probleme in der Disambiguierung der metasprachlichen P an der diskursfunktionalen Schaltstelle

Testsequenz 2

Un:d: ähm ich KANN nUr SA:Gn; (.) Es Ist gAr nicht sO EInfach, (-) gRAde dAnn AUch Als WISSenschaftlerin; weil man in so ner beSTIMMten SPRA:CHwelt dAnn auch noch zuSÄTZlich jA: sozialisIert WURde; wenn ich dieses wOrt jEtzt hIEr beNUTzn dArf, (--) ähm (-) !A!be:r: (.) Es Ist MÖglich. Es ist tatsÄCHlich auch ne FRAge der disziPLIN. Aber ich GLAUbe diese disziPLIN wÜrde sich für ALle beTEILigten sEhr LOHnen.

Die P *wenn ich dieses wOrt jEtzt hIEr beNUTzn dArf* wird in den meisten Fällen als prototypische P erkannt – dank ihrer funktionalen Transparenz und günstigen Positionierung. Die expliziten Spuren einer erfolgreichen Rezeption dieser P lassen sich nur bei einem LN (MH) erkennen, der sie in ihrer metasprachlichen Funktion entsprechend markiert, vgl.

Notizen beim HV1: Nicht einfach	sozialisiert	Frage der Disziplin
Notizen beim HV2:	wurde	Wurde für alle beteiligten lohnen
Ausformulierung: „Fackelmann meint, dass das Forschungsprojekt ein eigenes Lernprozess für ihr Team wäre. Es sei für sie nicht einfach gewesen, da sie „sozialisiert“ wurden. Aber ihrer Meinung nach sei es eine „Frage der Disziplin“ und Disziplin würde für alle Beteiligten lohnen.“		

Das Problem liegt in der Einengung des Skopus auf *sozialisiert*, während sein obligatorisches Element *in einer bestimmten Sprachwelt* in der Distanzposition nicht erkannt wird, was einerseits die Probleme der Skopusbestimmung und -erweiterung und andererseits in der Einschätzung der Obligatorizität der Ergänzungen und ihrer diskursprogressiven Werte aufzeigt. Weitere Probleme werden an der externen Grenze der P beobachtet, bedingt durch die Verzögerung und die Ambiguität des pragmatischen Konnektivs *aber*, was LN nicht als diskursfunktionale Schaltstelle bzw. keine illokutive und diskursfunktionale Unterschiede erkennen sondern propositional relationierend illokutiv assimilieren oder überinterpretieren. Dies ist zusätzlich durch die Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit und die problematische Erkennung der Wortgrenzen innerhalb der P-Einheit motiviert, denn *jetzt=hier* hört sich im parenthetischen Staccato wie *geziert* an und erweckt den Eindruck eines „verpassten“, aber wichtigen Fokus, was die LN bezüglich der funktionalen Profilierung der P-Einheit und seiner Motiviertheit verunsichert und führt entweder zur Meidestrategie oder aber zur funktionalen Aufwertung der P und ihres Skopus und zur Verstärkung von Elaborationen.

Im Folgenden werden die rezeptiven Schwächen anhand einiger Fälle veranschaulicht, bezogen auf (1) die Probleme mit der Erkennung der Funktion der P und (3) ihres Skopus

sowie (2) auf die Probleme bei der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz im Nachfeld.

1. Probleme bei der Erkennung der pragmatischen Motiviertheit der Parenthese

Die zentralen Probleme ergeben sich aus der (in der L2-Perspektive) pragmatisch unklaren funktionalen Motiviertheit der P: Die durch die P indizierte „Metaphorizität“ und besondere pragmatische Wertigkeit des Ausdrucks *sozialisiert in einer bestimmten Sprachwelt* sind aus der L2-Perspektive nicht erkennbar, bzw. ihre pragmatische Füllung und die ausgelösten Inferenz-Trigger nicht klar sowie die Funktion für die Reorganisation der illokutiven Progression im Anschluss, zumal ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationierend LN dazu tendieren, die illokutive Dynamik zu assimilieren und die funktionalen Schaltstellen zu übergehen. In diesem Fall führt die P entweder zur Verunsicherung bzw. des progressions-tragenden Fokus und Intensivierung der semantischen Reparaturen (Elaborationen und *Frame*-basierten Inferenzen) oder zur Intensivierung der pragmatischen Hyperinferenzen.

In diesem Kontext wird frequent die übertriebene Topikalisierung des parenthetischen Skopus belegt – zur pragmatischen Motivierung der P, bzw. die P wird als Fokusmarker genutzt und verstärkt hier falsch die Erwartung der Progression auf der Grundlage des überbewerteten oder eingeeingten parenthetischen Skopus. So wird beim Probanden SB der parenthetische Skopus als progressives *Topik* aufgewertet und nominalisiert (*Sozialisation der Sprache*), wobei der Proband im ganzen Diskursverlauf keine Nominalisierungen vornimmt und auch keine weiteren rezeptiven Anker im ganzen *Turn* erkennt; die P wird nicht als diskurs-funktionale Schaltstelle erkannt, in deren Anschluss es zum illokutiven Wechsel kommt, sondern es wird im Gegenteil die Erwartung der referenziellen Konstanz und der Progression mit dem durchlaufenden Thema aufgebaut, vgl.

Proband SB:

Notizen beim HV1: Sozialisation Frage der Disziplin

Notizen beim HV2: Sozialisation der Sprache

Ausformulierung: „Der zweite Grund, der erklärt, warum die Jugendlichen Politik nicht immer verstehen wollen, ist aggressive Sprache zwischen Politikern. Das ist die
Frage nach Disziplin und Höflichkeit.“

Die metasprachliche Funktion der P wird nicht erkannt, sondern ausschließlich als Fokusmarker gelesen dient die P als Indiz für die Progressionspotenziale des Topiks, auf dem der Proband den ganzen folgenden Zyklus zu kohärieren versucht. Die Enttäuschung dieser Progressionserwartung motiviert die makroassimilativen Elaborationen, weswegen im

Nachfeld falsche Inferenzen erkennbar sind (vgl. in der Ausformulierung *Das ist die Frage nach Disziplin und Höflichkeit*). Anstatt als diskursfunktionale Stelle, nach der es zur Änderung der Referenzebene und illokutiven Struktur kommt, wird P falsch als Indikator eines progressiven Topiks gelesen und baut eine falsche Erwartung der linearen oder Progression mit dem durchlaufenden Thema auf.

2. Probleme mit der Kohärenzherstellung im parenthetischen Nachfeld

In der Erwartung einer linearen Progression auf dem aufgewerteten und zugleich eingegengten parenthetischen Fokus wird ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationiert und intensiv elaboriert oder *Frame*-basiert inferiert, bzw. illokutiv assimiliert. Bei keinem der Probanden wird die neue illokutive Qualität (*Appell/Empfehlung*) erkannt, sondern es wird illokutiv im explikativen und deskriptiven Modus nach *Default* assimiliert, vgl.

Proband AK: *In solchen Situationen kann Lernprozess helfen, die Sprache wurde sozialisiert und das ist die Frage der Disziplin.*

Proband SS: *Es wurde auch erwähnt, dass es nicht leicht war von Prof. Fackelmann, diese Ergebnisse zu analysieren, denn es hing davon ab, wie man in der Sprachwelt sozialisiert worden ist. Dies ist eine Disziplin, die sich lohnen würde zu lernen und beherrschen für viele Teilnehmer.*

Proband SB: *Das ist die Frage nach Disziplin und Höflichkeit.*

Didaktisch wäre es deswegen notwendig, primär jene Pn zu didaktisieren, die an den Diskurs-schaltstellen beim Wechsel der Referenzebene und des illokutiven Musters eine wichtige Überleitungsfunktionalität erfüllen und wo die parenthetisch motivierte Aufwertung des Skopus ungünstige Progressionserwartungen und Assimilierungen zur Folge haben kann. Außerdem könnte anhand der P die rezeptive Sensibilisierung für die illokutive Dynamik und Hierarchie sowie für die illokutive Wechsel zwischen und innerhalb unterschiedlicher Handlungsmuster didaktisch geeignet erfolgen.

3. Probleme mit der Lozierung des parenthetischen Skopus

Der Skopus der P (*in einer bestimmten Sprachwelt sozialisiert*) wird von einer äußerst kleinen Gruppe der Probanden (15 %) erkannt, wobei ihre metasprachlichen Funktionen nicht erkannt oder als nicht relevant eingestuft ausgelassen wird. Es zeigt sich das Problem der Erkennung der ganzen Äußerung als Skopus, bzw. die Präferenz für die Einengung des Skopus und Reduzierung des Operators auf die Funktionen auf der propositionalen Ebene. Dabei zeigt sich einerseits die Schwäche in der Einschätzung der Obligatorizität und der Progressionspotenziale der (situativen) Ergänzung (*in einer bestimmten Sprachwelt*) bzw. die Präferenz für

die Rationalisierung der Argumentstruktur auf SO-Strukturen. Andererseits kommen die makroassimilativen Mechanismen auf der Ebene der Argumentstruktur zum Ausdruck sowie die lokalen Assimilierungen der Argumentstrukturen in den benachbarten Äußerungen; hier wird frequent die Trägeräußerung auf der Vorlage der Argumentstruktur der P angepasst.

Das makrorelevante Topiks *Sprache*, das kontinuierlich als *Thema/Patiens* vorkommt und jetzt in eine neue semantische Rolle (*Cause*) repositioniert wird, aber auf der Oberfläche als lokale PP (*in einer bestimmten Sprachwelt*) realisiert wird, wird nach dem *OV-Default* transformiert (*Sprache wird sozialisiert*) und auf der Makroebene assimiliert. Auch hier bewirkt die P die Aufwertung des Fokus, sodass im Anschluss falsch die Erwartung der referenziellen Konstanz aufgebaut wird und vergeblich auf dem Skopus *Sozialisation der Sprache* kohäriert wird, vgl.

Probant AK:

Notizen beim HV1: Frage der Disziplin

Notizen beim HV2: klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert Lernprozess

Sprache wurde sozialisiert

Ausformulierung: „Es gibt auch Leute, die versuchen nicht, politische Sprache zu verstehen.

Klassische Ausrede dazu ist:“Die Sache ist kompliziert.“ In solchen

Situationen kann Lernprozess helfen, die Sprache wurde sozialisiert und das

ist die Frage der Disziplin.“

Probant SB: Notizen beim HV2: Sozialisation der Sprache

Beide LN transformieren die Struktur nach dem *OV-Default* und geben der Situativergänzung (*Cause*) den Status des Akkusativobjekts (vgl. *Sozialisation der Sprache* und *Sprache wurde sozialisiert*) und passen ihre semantische Qualität an die vorherigen Realisierungen im Diskurs an, also makroassimilierend und die Konstanz der semantischen Rolle sichernd. Es handelt sich also um eine Strategie zur Sicherung der Konstanz der semantischen Rolle des Referenten auf der Makroebene, die zur automatischen Aktivierung einer bestimmten syntaktischen Struktur und Diskursprogressionserwartung führt. Darüber hinaus zeigt dieses Verhalten die lokale strukturelle Annäherung der Argumentstruktur der Trägeräußerung und der P, denn es kommt zur assimilativen Anpassung der Argumentstruktur der Trägeräußerung auf der Vorlage jener in der Parenthese.

Der einzige Proband, der die Struktur *Objekt-Cause-Verb*, ohne Rationalisierungsstrategien und ohne Assimilierung nach Argumentstruktur der benachbarten Struktur, beibehält, ist

Proband SS:

Notizen beim HV1: Komplexität Sprachwelt sozialisiert werden disziplin

Notizen beim HV2: Nicht einfach **Lohnen für Teilnehmer**

Ausformulierung: „Es wurde auch erwähnt, dass es nicht leicht war von Prof. Fackelmann, diese Ergebnisse zu analysieren, denn es hing davon ab, wie man in der Sprachwelt sozialisiert worden ist. Dies ist eine Disziplin, die sich lohnen würde zu lernen und beherrschen für viele Teilnehmer.“

Auch in diesem Fall zeigt sich im Nachfeld die Problematik der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz, denn relationiert wird ausschließlich auf der propositionalen Ebene, mit der falschen Erwartung der linearen Progression und Referenzkonstanz, auf der Vorlage des falsch aufgewerteten parenthetischen Skopus als progressionstragenden Fokus.

C. Die Rezeption der dritten Testäußerung: Probleme in der Disambiguierung der P bezüglich der Richtung ihres Operierens

Testsequenz 3

Also diese ANsicht is: vOn DENen; die wir beFRAGt Haben. überHAUPT nIcht geTEILt WORdn; sie HATten auch nIcht dEn EIndruck. dAss (1) dAs: (.) Um die: !SA!che gEht. (.) SONdern dAss: (.) Eigentlich Jeder sein parTEIbuch UNterbie:tet. **dAs: wAr hÄUfig ne AUSSa:ge, (--)** U:nd dAss DESwegn überHAUPT KEIn WIRKlicher diaLOG im SINne von !AUS!tausch ÜberINhalte zuSTANde kOmmt.

Die P *dAs: wAr hÄUfig ne AUSSa:ge*, – auch wenn auf den ersten Blick rezeptiv irrelevant – verursacht Probleme in der Disambiguierung der Richtung des Operierens und der lokalen Kohärenzherstellung. Gelesen wird diese P-Einheit entweder als proaktiv operierend und als Aufmacher eines neuen Zyklus, oder als abrundend und unterbricht die Herstellung der Kohärenz vorwärts. Außerdem zeigen sich Schwierigkeiten mit der Inferenz des *Agens* bei der illokutiven Komplexanapher *Aussage* sowie in der Koordinierung des *Agens* der Trägeräußerung (*Politiker*) mit jenem in der P (*Jugendliche*), bzw. in der Disambiguierung der pronominalen Formen. Das rezeptive Verhalten der LN weist auf die besondere didaktische Priorität und die Potenziale der Pn für die Förderung der Rezeption der Komplexanapher sowie der rezeptiven Flexibilität bezüglich der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung.

15 % der Probanden fokussieren die Propositionen aus dem parenthetischen Vor-/Nachfeld, sind aber nicht in der Lage, sie kohärent zu relationieren und lassen sie deswegen bei der Ausformulierung aus – als negative Folge der P hinsichtlich der Ambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung. Dies ist in den folgenden Belegen gut erkennbar, in denen die LN entweder ausschließlich im parenthetischen Vorfeld fokussieren und dann nicht mehr im Nachfeld (Proband SK; SPJ; CMH) oder ausschließlich im Nachfeld (Proband HMJ), oder

sowohl im parenthetischen Vor- und Nachfeld (Proband MS), aber infolge der Ambiguierung ihrer Relation durch die Parenthese ohne erfolgreiche Herstellung der Kohärenz:

	Proband MS	Proband SK	Proband SPJ	Proband CMH	Proband HMJ
HV1	Parteibuch	Eindruck: Parteibuch bieten Inhalt verstehen	Wie die Politiker miteinander umgehen	Wie die Politiker miteinander umgehen, hat die jugendliche erstaunt	Ansicht
HV2	Keine wirkliche Dialoge	Um die Sache geht	Jeder sein Parteibuch unterbietet	Parteibuch unterbieten	Miteinander umgehen Dieser Ansicht – eine Partei Kein wirklicher Dialog
Bei der Ausformulierung werden alle Propositionen ausgelassen					

Die Belege weisen darauf hin, dass die Parenthese entweder als Indikator des Abschlusses oder als Aufmacher eines neuen Zyklus interpretiert wird und die *Turn*-interne Kohärenzherstellung stört – durch die Änderung der Argumentstruktur und der Referenzsubjektebene. Die Probleme dieser P ist die Inferenz des *Agens* bei der illokutiven Komplexanapher *Aussage* und in ihrer Koordinierung mit dem *Agens* der Trägeräußerung. In einigen Beispielen wird es auf der Vorlage des *Agens* aus der Trägeräußerung (*Politiker*) assimiliert, während bei anderen *Frame*-basierte und makroassimilative Inferenzen (*Bürger*) erkennbar sind; die negativen Auswirkungen der Änderung der Referenzsubjektebene in der Parenthese sind nicht nur lokal, sondern bezogen auf die darauffolgenden Äußerungen sowie durch die verstärkte elaborative Aktivität auf der Makroebene, vgl.

Proband 419:

Notizen beim HV1: Erstaunt wie die P. miteinander umgehen Parteibuch

Notizen beim HV2: Kein Dialog

Ausformulierung: „Ein andere Problem ist, dass es wenig Dialog zwischen die Parteibücher und die Bürger.“

Es zeigt sich außerdem – wie in der vorherigen Testsequenz – die Tendenz zur funktionalen Aufwertung des parenthetischen Skopus (*Parteibuch unterbieten*) als progressionstragenden Fokus, weswegen es einerseits bei den rezeptiv „faulen“ Probanden zur Intensivierung der Nominalisierungsaktivität kommt, vgl.

Bewahrung ihrer eigene Partei (Proband NK) // *Repräsentation des Parteiprogramms* (SB).

Andererseits wird die Inferenzaktivität, basiert auf diesem Skopus, verstärkt, sodass bei 20 % der im Diskursverlauf inferenz-„faulen“ Probanden für das unvertraute Verb (*unterbieten*) zahlreiche Inferenzen erkennbar sind, wie *die Partei (plan/programm) bewahren / loben /*

repräsentieren. LN lesen die P als Fokus-Indikator und verstärken ihre Inferenzaktivität zu ihrem Skopus, den sie aber zugleich stark einengen. Genauso kommt es zur verstärkten Erwartung der linearen Progression, wobei die LN Schwierigkeiten mit der referenziellen Kohärenz im Nachfeld erfahren.

D. Die Rezeption der vierten Testäußerung: Die Inferenz des Verbs der Trägeräußerung bei der Disambiguierung der Parenthese

Testsequenz 4

dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf; als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-)wIrd dAs(-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIert. (-) Also DAS: dAs wIrrt in der TAT Eher ANbiedeRnd; (--) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLARE SÄTze:, **Also** dAs wAs sie Unter SYNTAX ANgesprochn HAbn. (--) Und Eben tAtSÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. und !WENN! FACH sprache, dAnn (--) die MÖglicherweIse auch überSETzn. dAs ist ja MÖglich.

Die metakommunikativ operierende P *Also das was sie unter Syntax angesprochen haben* wird als funktional transparente P erfolgreich erkannt. Wenige Probleme, die hier belegt werden, beziehen sich auf die Disambiguierung des einleitenden Diskursmarkers *also* und der pronominalen Formen (*sie/Sie*). Erwähnenswert sind aber die Präferenzen der LN bzgl. der Nutzung der Verbsemantik als Disambiguierungsquelle: Die schwächeren LN reparieren automatisch semantisch, indem sie gleich an der Schaltstelle zur P das fehlende Verb *frame*-basiert inferieren, während leistungsstärkere LN (Proband KR) die Entscheidung verschieben und nachträglich im Sinne eines rückwärtsoperierenden *Right-Corner-Parsers*, syntaktisch und anhand des Nachfelds reparierend, disambiguieren, vgl.

Proband KOL:

Notizen beim HV1: Wörter in Fachsprache übersetzen

Notizen beim HV2: Klare Sätze verwenden / Einfache Wörter benutzen

Ausformulierung: „Um sich von den Jugendlichen verstehen zu lassen, sollten die Politiker einfache Wörter und klare Sätze verwenden.“^{kc}

Der Proband inferiert das fehlende Verb *frame*-basiert (*verwenden* wurde *geprimed*) und ohne syntaktische Verzögerung, aber auch ohne Versuche der Kohärenzherstellung zwischen dem parenthetischen Vor- und Nachfeld im *Online*-Modus, sodass erst nach der Rezeption die Struktur rationalisiert und assimiliert wird, wobei das inferierte Verb *verwenden* den Vorrang über das rezipierte Verb *benutzen* hat, womit sich die rezeptive Abhängigkeit von verbalen Anker zeigt sowie die eingeschränkte syntaktische Kompetenz, die in einer automatischen

semantischen und makroassimilativen Reparatur resultiert, anhand der die potenziell ambigen Strukturen relationiert werden.

Im Gegensatz dazu verschiebt der stärkere Proband KR (vgl. unten) seine Entscheidung, disambiguiert zuerst das parenthetische Nachfeld und erst beim HV2 wird die ambige Sequenz der P und ihr Vorfeld rückwärtsgerichtet und anhand des Verbankers kohäriert. Der stärkere Proband zeigt die Kompetenz zur Verschiebung der syntaktischen Entscheidung, der Kontrolle der semantischen Inferenzen und die Strategie der Isolierung und nachträglichen syntaktischen Revision der ambigen Struktur. Die Ambiguität wird syntaktisch und nicht inferenz-basiert gelöst und genauso nicht durch makroassimilative Strategien sondern lokale und rückwärtsgerichtet und im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, vgl.

Proband KR:

Notizen beim HV1: Einfache Wörter benutzen / etwas übersetzen

Notizen beim HV2: Klare Sätze / Fachsprache übersetzen

Ausformulierung: „Viele Vorschläge, um dieses Problem zu lösen, wurden in der Studie angeboten. Damit die junge Leute besser mit der Politiksprache verstanden zu werden, sollten Politiker einfache Wörter, klare Sätze benutzen. Wenn Fachsprache benutzt wird, wo es möglich ist, etwas übersetzen.“

Die zwei rezeptiven Profile veranschaulichen die Dynamik eines *Left-* und eines *Right-Corner-Parsers*. Dies ist ein gutes Beispiel, wie LN durch den gezielten Einsatz von Pn in der Kompetenz der syntaktischen Antizipierung und syntaktischen Disambiguierung gefördert werden können sowie in der Revision der syntaktischen Entscheidung und Erweiterung der Argumentstruktur und in der Unabhängigkeit von der Verbsemantik, bzw. in der Flexibilität in der Erkennung der syntaktischen *recognition points* und in der besseren Koordinierung der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Strategien.

Dieses Testbeispiel zeigt außerdem zwei für die Didaktik relevante Schwächen, nämlich (1) die Inferenz der illokutiven Qualität an einer wichtigen diskursfunktionalen Schaltstelle und (2) in der Rezeption der Ellipse.

(1) Die Probanden relationieren auf der illokutiven Ebene sehr flach, assimilieren illokutiv und sind nicht in der Lage, bei impliziten oder indirekten Sprechakten pragmatische Inferenzen zu generieren. Die Hälfte der Probanden erkennt den Empfehlungscharakter nicht; LN zeigt Unsicherheit bei der Attribuierung der illokutiven Qualität, sodass in 10 % der Fälle die Empfehlung falsch dem aktuellen Sprecher zugeschrieben wird, in 40 % der Fälle wird neutral ohne spezifizierende Angabe wiedergegeben, während nur 20 % der LN es

entsprechend als Empfehlung der befragten Jugendlichen erkennen. Bei 20 % kommt es zur illokutiven Umwertung, sodass diese Sequenz als Wunsch oder Aufforderung (*Jugendliche verlangen*) uminterpretiert wird, was auch die Folge des illokutiven *Clusterings* dieser Gesprächssequenz mit anderen im Nachfeld ist, bzw. die Folge der makroassimilativen Strategien auf der illokutiven Ebene. Es zeigt sich außerdem die Gefahr der interkulturell-pragmatisch unterschiedlichen Evozierung bestimmter Sprechakte, basiert auf der falschen Nutzung der pragmatischen *Cues*. Mehrheitlich wird proaktiv illokutiv assimiliert, sodass diese markierte illokutive Einheit als assertive neutralisiert oder als Kritik übergeneralisiert wird.

(2) Didaktisch erwähnenswert ist im vorliegenden Testbeispiel außerdem die Rezeption der konditionellen Ellipse *wenn Fachsprache, dann ...*: Auch wenn die Proposition von den meisten LN beim HV2 entsprechend rezipiert wird, zeigt sich die Unsicherheit bezüglich der semantischen Füllung des Verbs. Die Inferenzquelle ist bei einem Drittel das unmittelbare Vorfeld (*Fachsprache benutzen/verwenden*), oder das Nachfeld, also im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* (30 %) (*Fachsprache übersetzen//Übersetzung der Fachsprache*). Bei 10 % der LN wird *top-down* inferiert, wie *vereinfachen, klarsprechen, vermeiden* (10 %). Wenige LN aktivieren ihr Kontextwissen und zeigen Kompetenz in pragmatischen Inferenzen.

E. Die Rezeption der fünften Testäußerung: Die *Priming*-Effekte und die pragmatischen Kohärenzstrategien bei der Disambiguierung von Parenthesen

Testsequenz 5	
<p>(-) Es ist DU:RCHgängig sO; dAss die: erGEBnisse: (-) AUfzeign; dass FRAUen !W:E:!niGer intereSse an poliTIK HA:bn. da:ss sie: (--) dAs insgeSAMT sEhr vIEL KRITischer SEHn; wo:BEI wI:r so_klAr die ZAHLn auch_sind. und wir HABn uns GRAdE An dER STELle WIRKlich MEHRfach (-) Über PRÜFungsschLEIFn UNTERzogn. wEI:l (-) Uns dAs sEhr erSTAUnt hAt. zUm TEIL (--) wIr !AU!ch (.) geSAGt HABn; es ist mit VORSicht zu LESn. dAs sInd zum TEIL Auch ERst soZIAL erWÜNSCHte ROLln, wir HATtn auch eine: GLÜcklicherwEise eine studENTin im tEAm; die GE:N:de:r stuDIERT, (--) Un:d Uns natÜRLich in dER HINSicht EINFach auch ein sEhr WERTvolles MITglied wA:r; (-) dIEse ZAHLn sind mit VORSicht zu LESn; wEIl Es Ebn (--) fÜ:r: (-) BUbn Oder JUnGs unter UMständn EINFach ähm (.) zUm SELbstbIld dAZU geHÖrt.sich (.) STÄRKer auch über poliTIK zu unterHALTn. und für MÄDchn und FRAUen !WE!niger.</p>	<p>1</p> <p>2</p>

Die Rezeption dieser Gesprächssequenz erweist sich als äußerst problematisch, bedingt vor allem durch eine dichte Realisierung mehrerer komplexer parenthetischer Einheiten, ihre funktionale Intransparenz und ungünstige Positionierung sowie die ausgeprägte Stimmenpolyfonie. Die P-Einheiten werden als einfache thematische Erweiterungen „gelesen“ und

semantisch assimiliert oder aber als Sequenz der inszenierten direkten Rede mit dem Bezug zum falschen Referenzsubjekt übergeneralisiert. Das größte Problem stellt die primäre Ausrichtung der LN auf die Kohärenzherstellung auf der propositionalen Ebene dar, ohne Beachtung der illokutiven Bezüge der parenthetischen (narrativ-evaluativen) Sequenz mit der Trägeräußerung (Assertion und Appell), bzw. die illokutive Kompetitivität und die Probleme in der Erkennung der illokutiven Hierarchie. Nur 23 % der Probanden erkennen die illokutive Qualität der Empfehlung und des Appells im Anschluss an die erste parenthetische Sequenz und davon nur 6 % die entsprechende Adressierung und ihren Bezug zum Sprecher. Es kommt zur Re-Hierarchisierung der Argumente, sodass sekundäre Propositionen funktional zu Progressionsträgern aufgewertet werden, bzw. die parenthetischen Propositionen werden mit fokalisierten, progressionstragenden verwechselt und inferenz-basiert und makro-assimilativ mit der *Quaestio* kohäriert. Außerdem kommt es zur Ambiguierung der Richtung der Kohärenzherstellung, denn zur Sicherung der Konstanz der rezeptiven Orientierung wird die ambige Proposition falsch rückwärts- oder vorwärtsgerichtet relationiert, bzw. die Erkennung der funktionalen Grenzen und Abhängigkeitsrelationen auf der thematischen und illokutiven Ebene erschwert.

Die Stimmenpolyphonie und die Einführung von neuen Referenten (*wir= Forscherteam* und *Genderstudierende*) tendieren LN zu rationalisieren und nach *Default* zu assimilieren: Dabei wird der Bezug zu einem in der *Quaestio* oder einem durch die aktivierten *Scripts* bevorzugten Referenten hergestellt, bzw. LN zeigen eine starke Erwartung der Konstanz der Referenzsubjekte und eine proaktiv assimilative Haltung. Dies kommt in folgenden Belegen zum Ausdruck, vgl. *Frauen sind vorsichtig* (Proband KR) / *Männer lesen es mit Vorsicht* (Proband SN), anstelle *die Empfehlung der Forscher ist es, die Ergebnisse vorsichtig zu lesen*

Proband KR:

Notizen beim HV1: Vermuter – Frauen weniger Interesse haben

Notizen beim HV2: Die ergebnisse. F – sehr viel kritischer sehen Vorsicht zu lesen

Ausformulierung: Besonders interessant war das, dass befragte Frauen weniger Interesse als die Männer haben. Die Jungen unterhalten sich stärker zu Politik. Die Frauen sind sehr kritisch (und vorsichtig) zur Politik.

Proband SN:

Notizen beim HV1: -nacht Geschlecht Frauen haben weniger Interesse

Notizen beim HV2: Mit Vorsicht lesen

Ausformulierung: Auch Unterschiede zw. den zwei Geschlechtern wurden befragt und es stellte sich heraus, dass Frauen weniger Interesse für Politik als Männer haben und mit Vorsicht lesen.

Die beiden Probanden fokussieren im rhematischen Feld nach der P (*Vorsicht zu lesen*) ohne Beachtung der illokutiven Qualität (*Appell/Aufforderung*), die sie falsch mit den Referenzsubjekten aus der *Quaestio* relationieren (*Frauen/Männer*). Hiermit zeigt sich neben der *Default*-Erwartung der Progression mit dem durchlaufenden Thema und der stark assimilativen illokutiven Verarbeitung die negative Auswirkung der *Priming*-Effekte (häufige, unmarkierte Fluktuationen der direkten und indirekten Rede), die hier die Verwechslung der Parenthese mit der Sequenz der direkten Rede bedingen, bzw. eine diskurspragmatische Hyperinferenz motivieren, sodass der Bezug des Appells zum Sprecher gar nicht erkannt wird. Die LN sind nach dieser semantischen Reparatur bezüglich des progressiven Fokus verunsichert, sodass das rezeptive Nachfeld völlig unterrezipiert bleibt, trotz seiner expliziten Relevanz für die Beantwortung der *Quaestio*.

Wenige LN versuchen diese P syntaktisch zu reparieren. Aktiviert wird das Muster HS+NS und im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* und einer Signalwort-Orientierung wird die P-Einheit zur projektionsabschließenden Struktur umgewertet, vgl. *wobei vorsichtig lesen können*

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: Erwartung / Unterschied- Bub Frauen weniger [Kritisch mehrfach]
Notizen beim HV2: umgekehrt Interesse an Politik [Überprüfen] Vorsicht zu lesen /Für Jungs
Ausformulierung: Unterschied zwischen Geschlechtern ist weniger Interesse der Frauen an Politik. Dieser Folge ist umgekehrt als Erwartung. [Die Männer überprüfen] [kritisch mehr Fachsprache, wobei vorsichtig lesen können].

Die P wird mit dem in der *Quaestio* implizit projizierten Subjekt *Männer* relationiert (vgl. *wobei Männer überprüfen und vorsichtig lesen können*), nach dem *Default* der Konstanz der Referenzsubjekte, und in einen auf der propositionalen Ebene relationierten Nebensatz nach dem Muster HS+NS transformiert. Dabei zeigt sich die Verwechslungsgefahr für Mittelfeld-elemente (wie Deverbativa oder andere Stämme mit dem Prädikats-Potenzial) und ihre Umwertung in Klammer-bildende Strukturen, denn die parenthetische Proposition *Überprüfungsschleifen unterzogen* wird nach der syntaktischen *Default*-Erwartung in eine VP *überprüfen* transformiert und funktional verselbstständigt (vgl. die Notiz beim HV2), bzw. ein parenthetisches Deverbativum zu einer projektionsabschließenden Struktur übergeneralisiert. Es zeigt sich dabei die rezeptive Abhängigkeit von der Verbsemantik zur Disambiguierung, die dann aus Deverbativa im Mittelfeld als Prädikate rezeptiv re-konstruiert werden und anschließend falsche Inferenzen motivieren.

Im Gegensatz zu dieser Reparatur im Sinne einer Signalwort-Orientierung, in der die projektive Kraft der Subjunktion *wobei* übergeneralisiert wird, zeigen einige fortgeschrittene

Probanden eine mehr topologisch geleitete syntaktische Reparatur: Die P wird als Umstieg gelesen und an der ambigen Stelle zäsuriert, während die im rhematischen Feld befindlichen Elemente (*Überprüfungsschleifen*) werden nach dem SVO-Default zu Progressionsträgern aufgewertet werden. Dabei kommt es zur Transformation von Deverbativa im Mittelfeld und zu ihrer Verselbständigung, vgl. im Folgenden *über Prüfung* und *Mehr Fach unterzeugen*. Anstelle einer rückwärtsgerichteten Anbindung der Struktur wird die P verselbständigt und vorwärtsgerichtet kohäriert, vgl.

Proband CCM:

Notizen beim HV1: F-weniger Interesse

Notizen beim HV2: Frauen haben mehr Geduld Kritischer Mehr Fach unterzeugen

Ausformulierung: Außerdem hat die Forscherin gesagt, dass es Unterschiede zwischen Geschlechtern gabe. Über Politik ist die Männer lieber als Frauen, weil die Mädchen weniger Interesse als Männer über Politik haben.

Proband JW:

Notizen beim HV1: Ergebnisse – frauen weniger interessiert Politiker Mehr kritisiert

Notizen beim HV2: Haben Mehr Frauen über Prüfung 5 Mädchen und Frauen wenig

Ausformulierung: Das Ergebnis „zeigt“ die Unterschiede zwischen Geschlechtern. Es ist festzustellen, dass für die Frauen oder Mädchen die Politik weniger interessant ist.

Die parenthetischen Fokusse werden anhand der Wortstellungserwartung syntaktisch de- und re-konstruiert, funktional aufgewertet, aber infolge der Enttäuschung ihrer Diskursprogressivität, der Probleme der Kohärenzherstellung mit der *Quaestio* und wegen des Mangels an syntaktischen Revisions- und Reparaturstrategien in der Ausformulierung ausgelassen. Die rezeptive Leistung beruht dann nur auf der Rezeption im parenthetischen Vorfeld, bzw. es kommt nach der misslungenen syntaktischen Reparatur und Enttäuschung der *Cue*-Konflikt-Validität der syntaktischen *Cue* zur Reduzierung der rezeptiven Tiefe. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit den voranschreitenden Kompetenzen die syntaktischen Übergeneralisierungen im Mittelfeld immer mehr zunehmen und dass nominale Strukturen bevorzugt in Prädikative transformiert werden; genauso wird die Orientierung nach syntaktischen Signalwörtern immer weniger ausgeprägt und die Nutzung der Wortstellung als rezeptiven *Cue* immer stärker, die aber bei der Enttäuschung der syntaktischen Reparaturversuche zu einer makroassimilativen Aktivität führen, weswegen LN in der Persistenz ihrer syntaktischen Verarbeitung und in der Stärkung der *Cue*-Konflikt-Validität der syntaktischen *Cues* gestärkt werden sollten.

An dieser Stelle muss außerdem die funktionale Ambiguität des parenthetischen Nachtrags *zum Teil* erwähnt werden, zumal dieser die ohnehin erschwerte Sequenzierung zusätzlich belastet und die Assimilierung der P mit ihrem Nachfeld begünstigt. Außerdem ist dies durch die ambige Konjunktion *und*, den Konnektor *so* und den Wechsel der syntaktischen Muster innerhalb der P motiviert, weswegen LN zur Aufrechterhaltung der Konstanz der Kohärenzherstellungsrichtung entweder ausschließlich rückwärts- oder vorwärtsgerichtet kohärieren oder an diesen ambigen syntaktischen Positionen falsch zäsurieren und syntaktisch übergeneralisieren oder erst in den Äußerungen wieder rezipieren, in denen sich die Linearitätserwartung wieder erkennen lässt. Auch wenn informativ nicht wichtig, ambiguiert die P die Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung und führt zur Verschiebung des Fokus, sodass syntaktische Übergeneralisierungen und makroassimilative Inferenzen stets erkennbar sind.

In der zweiten Realisierung der P handelt es sich um eine narrative Sequenz, die funktional intransparent hohe Verwechslungsgefahr birgt, als Aufmacher neuer Zyklen bzw. als thematisch weiterführend und progressiv erkannt zu werden, vgl.

Wir HATtn auch eine: GLÜcklicherwEise eine studENTin im tEAm; die GE:N:de:r stuDIert, (--) Un:d Uns natÜRlich in dEr HINsicht EINfach auch ein sEhr WERTvolles MITglied wA:r;

Positioniert an einer diskursfunktionalen Schaltstelle führt sie zur Verwechslung einer illokutiven mit einer thematischen Schaltstelle und intensiviert illokutive Assimilierungen und Neutralisierung, problematisiert die Erkennung der argumentativen Struktur und Hierarchie durch die Verwechslung der Schlussfolgerung mit einfachen epistemischen Propositionen. Bei vielen LN beginnt eine vertiefende Fokussierungsaktivität erst mit dieser narrativen Sequenz, deren aufgewertete Fokusse dann als enttäuscht und mit der *Quaestio* inkohärent verlassen werden. Beobachtet werden aber auch Versuche, diese auf der Makroebene aufzuwerten und makroassimilativ einen besonderen Status kraft der *Cluster*-bildenden Potenziale auf der illokutiven Ebene zu geben. Narrative Sequenz hat dank ihres rezeptiven und aktuellen Diskursstatus den illokutiven Vorrang und ist außerdem durch bestimmte illokutive *Cluster* aus dem Diskursvorfeld bevorzugt. Ihre rezeptive Relevanz ergibt sich hier in der Beeinflussung der illokutiven Verarbeitung nach der Priorität jener Illokution, die auf der Makroebene frequenter, kohärenter und rezeptiv weniger aufwendig ist, bzw. durch die Re-Hierarchisierung der illokutiven Struktur, Annäherung und Anpassung anderer vor- und nachgestellter Illokutionen auf ihrer Vorlage. Einige solcher illokutiven Assimilierung werden im Folgenden dargestellt:

1. Illokutive Assimilierung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*: Die Narration wird auf der Vorlage der darauffolgenden und mesokohärenteren Sequenz zur Explikation

Leistungsstarke Probanden assimilieren illokutiv im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*: Nach der Disambiguierung der Proposition im Nachfeld der P und Herstellung der Kohärenz zur *Quaestio*, bzw. auf der Basis der Stabilisierung des hier zentralen, explikativen Musters, wird die eingeschobene narrative Sequenz zur explikativen umgewertet und rückwärtsgerichtet illokutiv assimiliert. Es kommt dabei zur Nivellierung der illokutiven Hierarchie, bzw. die sekundären Illokutionen werden mit primären assimiliert. Wichtig ist die Verwechslung der Ebene und Richtung der illokutiven Relationierung bzw. die funktionalen Zusammenhänge im Turn, denn die narrative Sequenz wird proaktiv, anstatt rückwärtsgerichtet, kohäriert und illokutiv assimiliert, vgl.

Proband EAB:

Notizen beim HV1: F / M

F < Int. an Politik

Genderstereotypen

Notizen beim HV2:

Kritischer sehen

Soziale Rollen

Ausformulierung: Die Studie zeigte auch, dass Mädchen eine geringere Interesse an Politik haben als Jungen. Dies kann an soziale Rollen und Genderstereotypen liegen.

Die Parenthese wird zum Aufmacher einer neuen funktionalen Einheit aufgewertet und proaktiv relationiert, im Dienste der Explikation und nicht der Empfehlung/Aufforderung gelesen, und als explikativ auf der propositionalen Ebene kohäriert (vgl. die parenthetische Proposition *die GE:N:de:r stuDIert*, die als *Genderstereotypen* gelesen wird). Es kommt zur Nivellierung der illokutiven Hierarchie im *Turn*, auf der Vorlage jener Illokution, die die Herstellung der Kohärenz zwischen den *Turns* sichert und auch auf der Makroebene illokutive *Cluster*-bildende Potenziale hat. Die illokutive Disambiguierung erfolgt im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*.

2. Kohärenz durch die Bildung illokutiver Cluster

In diesem Fall wird die narrative Sequenz funktional überbewertet und führt rückwärtsgerichtet zur illokutiven Assimilierung des *Turns*, sodass auch die Kohärenz mit der *Quaestio* auf der Vorlage der illokutiven Qualität der Parenthese erfolgt, bzw. sie dient als zentrale Kohärenzgrundlage im *Turn*, was vor allem mit ihren *Cluster*-bildenden Potenzialen auf der Makroebene des Diskurses zusammenhängt, aber auch mit dem *Default*-Status der Narration. Die narrative Sequenz wird zur primären, übergeordneten Illokution, deren argumentativer Wert (zur Untermauerung der Empfehlung) nicht erkannt die funktionale Runterstufung der übergeordneten illokutiven und argumentativen Qualitäten bewirkt, vgl.

Proband SB:**Notizen beim HV1:** Die Ergebnisse: Frauen haben weniger Interesse an Politik**Notizen beim HV2:** Sehen auch kritischer von der Gender Studierende**Ausformulierung:** Und die Mädchen haben weniger Interesse an Politik, als Jüngen, obwohl das von den Gender Studierenden kritisiert war.

Die Stimmenpolyfonie wird genauso nach der Priorität des Referenten (*Genderstudierende*) aus der P rationalisiert, da diese narrative Sequenz als semantische und illokutive Kohärenzgrundlage dient. Zur illokutiven und semantischen Annäherung wird diese mit der Proposition *Kritik* (vgl. *kritisiert war*) erweitert, was einerseits eine makroassimilative Strategie auf der illokutiven Ebene ist und ein illokutives *Clustern* auf der Makroebene ermöglicht. Andererseits wird dadurch die illokutive Qualität aus dem Vorfeld (*Empfehlung/Aufforderung*) als *Kritik* diskurspragmatisch bedingt überinterpretiert und falsch, anstelle des Bezugs zum aktuellen Sprecher, auf das lokale Referenzsubjekt bezogen und als narrativ verarbeitet. Es handelt sich also um eine lokale illokutive Assimilierung auf der Vorlage jener Illokution, die als zentrale Illokution erkannt wird (*Narration als Default*) und Potenziale zur illokutiven Kohärenzherstellung und *Cluster*-Bildung auf der Diskursmakroebene hat, bereits *vorgeprimed* wurde und die illokutive Hierarchie somit vereinfachen ermöglicht. Dies zeigt, dass die lokale illokutive Entscheidung durch die Einschätzung der illokutiven *Cluster*-bildenden Potenziale und der Dominanz bestimmter Sprechakte im Diskurs bedingt ist und dass narrative Parenthese als (Makro-)Assimilierungs-*Inviter* die Gefahr der Umwertung der illokutiven Struktur und Hierarchie im *Turn* birgt und alle impliziten, indirekten Sprechakte im Sprechhandlungsmodus der Explikation und Narration umwandeln kann.

3. Flache illokutive Kohärenz

Diese Testsequenz ist das paradigmatische Beispiel für die Verwechslung der illokutiv progressiven P mit einer thematischen Schaltstelle: Die parenthetische Proposition wird als progressionstragend erkannt und ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationiert. Aufgrund der Probleme in der Disambiguierung der Richtung der Kohärenzherstellung wird sie verselbständigt, in der Diskursrelevanz für die thematische Progression aufgewertet und verstärkt die *Frame*-basierte Inferenzaktivitäten, wird aber im illokutiven *Default*-Modus flach verarbeitet und als weiterführende Explikation falsch gelesen. Die narrative Sequenz wird im Dienste einer einfachen Beschreibung und Explikation auf der rein propositionalen Ebene kohäriert und illokutiv nivelliert und führt zur Reduzierung der rezeptiven Tiefe im Nachfeld, vgl.

Proband VV:

Notizen beim HV1: -Geschlecht (die Ergebnisse zeigen, dass Frauen sich weniger für Politik interessieren

Notizen beim HV2: I studiert Gender

Ausformulierung: „Ist es auch Frage des Geschlechts?“ hat der Moderator gefragt? „Ja“, Frau Fackelmann berichtet und sie hat noch gesagt, dass die Frauen weniger um Politik interessieren. Auch soziale Aspekte spielen dabei große Rolle.

F. Die Rezeption der sechsten Testäußerung: Die „Verwechslungsgefahr“ im Mittelfeld

Testsequenz 6

(-) und die: forMAtE die sie GRAdE Angesprochen hAbn; die sind !SEL!bst (.) ANgesprochn WOrdn, (-) EIN KLARer apPELL wAr zum BEIspiel; (der_ist) auch_iner HANDlungsempFEHLung NACHzu LESn; (-) die BUNDestags REDn SOLlten nIcht mEhr !AB!gelesn wErdn. SONdern (.) !FREI! geHALTn wErdn. dAs hAt (.) EIne viel STÄRkere überZEUGungs krAft.

Bei der letzten P (der_ist) auch_iner HANDlungsempFEHLung NACHzu LESn: kommen die im *Offline*-Modus mehrfach belegten Strategien zur syntaktischen Reparatur durch die Umwertung der P nach dem SVO- oder HS+NS-Muster zum Ausdruck: Es bestätigt sich, dass sich im Gegensatz zu schwären LN, die semantisch reparieren, die stärkeren LN von den Reparaturen im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* zu syntaktisch basierten Reparaturen eines *Right-Corner-Parsers* entwickeln. Es zeigt sich ebenso die Gefahr der syntaktischen Übergeneralisierung im Mittelfeld, denn das parenthetische Deverbativum (*Handlungsempfehlung*) wird in eine projektionsabschließende Struktur umgewertet und als Prädikativ restauriert. Bei allen LN sind im Nachfeld der P genauso konstant Probleme zu beobachten, wie erschwerte Sequenzierung, gestörte Worterkennung, Probleme in der Inferenzdynamik, die Reduzierung der rezeptiven Tiefe und ein Anstieg der makroassimilativen Strategien.

Mehr als 20 % der Probanden behandeln die parenthetischen Propositionen als progressions-tragende Fokusse, lassen sie aber infolge der misslungenen Kohärenz im Nachfeld aus, wobei es zur Reduzierung der rezeptiven Tiefe kommt, vgl.

Proband KR:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Untersch.metode Handlungs Freigehalten werden

Ausformulierung: -----

Eine kleinere Gruppe der fortgeschrittenen Probanden zeigt erfolgreiche Revisionsstrategien und verbessert die auf dem parenthetischen Fokus falsch aufgebaute Progressionserwartung

beim HV2, wie das rezeptive Verhalten des Probanden SB zeigt, bei dem die parenthetische Proposition (*Handlungsempfehlungen*) beim HV1 als der einzige progressionstragende Fokus erkannt wird, was beim HV2 revidiert wird und die Propositionen in ihrem Nachfeld aufgewertet werden, vgl.

Proband SB:

Notizen beim HV1: Handlungsempfehlungen

Talkshow Formate

Notizen beim HV2: *Entspannendes statt aggressive Formate Nicht abgelesen, sondern abgesprochen*

Ausformulierung: Die befragten Jugendlichen meinen auch, dass die Reden der Politiker im Bundestag mehr abgesprochen sein sollen, als abgelesen und die Talk-Show-Formate entsprechendes sein sollen, statt aggressiv.“

Trotz dieser Revision bleibt der Matrixsatz (Proposition: *Appell*) unterrezipiert, bzw. der Bezug zwischen dem parenthetischen Vor- und Nachfeld nicht hergestellt, was ein Indiz für einen eher unterlassenen Fokus, als eigentliche syntaktische Reparatur ist.

In der aufsteigenden Reihenfolge werden im Folgenden weitere Reparaturen aufgezeigt.

1. Die Reparatur im Sinne des rezeptiven Default-Prinzips der „steigenden Rhematizität“

Die parenthetische Proposition wird als eine projektionsabschließende, rhematische Einheit bzw. als progressionstragender Fokus gelesen und stellt die Grundlage der Inferenzaktivitäten im Nachfeld dar. Infolge enttäuschter Erwartungen der linearen Progression werden alle weiteren Fokussierungen unterlassen und die Proposition wird auf der Makroebene oder mit der *Quaestio* rückwärtsgerichtet kohäriert:

Proband KOL:

Notizen beim HV2: Handlungserklärung nachzulesen

Bundestag

Ausformulierung: Nach den Meinungen der Jugendlichen sollen die Auftrittarten der Politiker, Handlungserklärung nachzulesen, sein.

Die P-Einheit wird nach der blind syntaktischen Restauration im Sinne des Prinzips der „steigenden Rhematizität“ zum progressionstragenden Fokus aufgewertet (vgl. die Notiz beim HV2), und die Interaktivität des *Parsers* intensiviert, sodass die parenthetische Proposition semantische Adaptation erfährt: Anstatt *Handlungsempfehlung* notiert der LN das Wort *Handlungserklärung*, was nicht mit der reduzierten Wachsamkeit des *Parsers* oder den Worterkennungsproblemen zu verwechseln ist, sondern die Strategie der semantischen Anpassung an die aufgebaute *Default*-Erwartung der thematischen Progression aufzeigt sowie eine lokale strukturelle Annäherung an das Verb *nachlesen*, nach der vorherigen, blind syntaktischen Reparatur nach dem vertrauten SVO-Muster. Auch wenn es um eine makroassimilative

semantische Adaptation, nach dem Prinzip der Frequenz und der konzeptuellen Stabilität des *Types* handelt, zeigt diese rezeptive Re-Konstruktion die Probleme in der semantischen Ausbreitungsaktivität sowie der tiefensemantischen Vereinfachung, denn ausgewählt wird *Handlungserklärung* (und nicht *-empfehlung*) als konzeptuell kompakter, als Nomen stabiler, als tiefenstrukturell einfacheres (nur zweiwertiges) und auf der Ebene der Argumentstruktur lokal einfacher kohärierbares Verb.

2. *Blind syntaktische Reparatur im Sinne eines Left-Corner-Parsers*

An der parenthetischen Grenze wird zäsuriert und das Muster HS+NS aktiviert, wobei es anschließend zur Intensivierung der elaborativen Inferenzaktivität kommt, vgl.

Proband HMJ:

Notizen beim HV1: -----

Notizen beim HV2: Bundestag bewusst von Jugend selbst Selbst angesprochen Handlung
Abge freigehalten

Ausformulierung: Es gibt verschiedene Auftrittarten der Politiker z.B. selbst kann ein Politiker angesprochen werden oder durch bestimmte Handlung kann auf die Bühne der Politik auftreten.

Die Progressionserwartung wird auf dem parenthetischen Fokus aufgebaut, der nach dem SVO-Prinzip in ein Akk-Objekt (*Handlung*) transformiert, semantisch vereinfacht und an die Makroerwartungen angepasst wird (*durch bestimmte Handlung*). Sowohl bei der Befolgung der syntaktischen Projektion (*Appell*), als auch bei der Dekomponierung des Kompositums (*Handlung(-sempfehlung)*) wird die illokutive Komponente ausgelassen und ausschließlich auf der propositionalen Ebene relationiert. Der Proband intensiviert (wie in allen anderen Belegen) die kausalen Inferenzen und gibt dem rezeptiv konstruierten *Topik* die Rolle des Mittels (*durch bestimmte Handlung*). Durch diese syntaktisch-semantische Reparaturen werden die eigentlichen Fokusse im Nachfeld verpasst und stattdessen die elaborativen Aktivitäten, basiert auf den *Topiks* aus der *Quaestio*, intensiviert, bzw. zur Sicherung der Kohärenz zwischen den *Turns*, vgl. *durch bestimmte Handlung kann auf die Bühne der Politik auftreten*.

Dies Beispiel zeigt eine blind syntaktische Reparatur im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*: Die syntaktische Entscheidung erfolgt schnell: in den frühen Phasen der syntaktischen Projektion werden die syntaktischen *Default*-Muster voraktiviert und auf der Vorlage der syntaktischen Signalwörter; die Interaktion ist schwach und die Revisionsaktivität nicht vorgesehen. Im weiteren Verlauf kommt es zur Intensivierung der *Top-Down*-Aktivitäten und kausalen

Inferenzen, weswegen in den erwarteten projektionsabschließenden Phasen intensive Inferenzen und makroassimilative Aktivitäten zu beobachten sind. Anstelle der Nutzung der darauffolgenden Äußerungen zur Disambiguierung und Revision wird ausschließlich proaktiv assimiliert und rechtsverzweigend.

3. Syntaktische Reparatur im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*

Fortgeschrittene Probanden verschieben ihre syntaktische Entscheidung und reparieren im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*: Beim HV1 werden nur Propositionen stabiler makrokohäsiver Bezüge aus dem parenthetischen Nachfeld fokussiert, während die ambige, digressive Sequenz isoliert und erst beim HV2 rückwärtsgerichtet disambiguiert wird, aber gleichzeitig strukturell rückwärts angepasst wird. Diese Probanden aktivieren immer noch nicht die parenthetische Lesart, sondern assimilieren ihre semantische und illokutive Qualität auf der Vorlage jener im unmittelbaren Nachfeld, wobei zuerst die strukturelle Assimilierung und erst dann semantische Anpassung vorgenommen wird, vgl.

Proband TA:

Notizen beim HV1: Bundestagsprüche sollten nicht aufgelesen werden

Notizen beim HV2: Sollten Handlungsempfehlungen nachgelesen

Ausformulierung: Es wurde auch darüber gesprochen, ob wie die Jugendliche die verschiedenen Auftrittsorten der Politiker bewerten. Sie sagten, dass Handlungsfehlern (Handlungsempfehlungen) sollen nachgelesen werden, und die Bundestagsprüche seien nicht aufzulesen.

Der Proband fokussiert beim HV1 ausschließlich die Propositionen aus dem parenthetischen Nachfeld, die Indikatoren der illokutiven Qualität entsprechend beachtend (*Bundestagsprüche sollten nicht aufgelesen werden*). Der Proband stellt allerdings keine Synonymierrelation zwischen den illokutiven Komplexanaphern *Appell/Wunsch/Empfehlung* mit der Struktur *sollte ...* her, was didaktisch zu fördern wäre. Beim HV2 wird die parenthetische Sequenz nach dem Muster der Äußerung in ihrem Nachfeld, im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, rückwärts assimiliert, vgl. *Sollten Handlungsempfehlungen nachgelesen*. Bei der rückwärtsgerichteten Anpassung der P an die Äußerung im Nachfeld kommt es zum Angleichen sowohl der Argumentstruktur als auch der illokutiven Qualität, wobei das *online* problemlos erkannte Kompositum *Handlungsempfehlung* sukzessive transformiert und syntaktisch-semantisch angepasst wird: Der Proband befolgt das morphematische Stammprinzip und lexikalische Vernetzungen des Kernmorphems (*fehl*) und notiert zuerst *Handlungsempfehlung* und dann *Handlungsempfehlung*, und anschließend *Handlungsempfehlung*. Dieses Verhalten belegt die Priorität

der syntaktischen über die semantische Kohärenz im *Online*-Modus, bzw. zuerst wird die strukturell-syntaktische und illokutive Kohärenz bzw. Assimilation gesichert und erst dann erfolgt das semantische *Fitting* durch konzeptuelle Adaptation, wobei anstelle der Inferenzbasierten semantischen Variation das strukturelle, bzw. das Schemaprinzip befolgt wird.

Die Relevanz dieser P zeigt sich außerdem auf der Ebene der illokutiven Verarbeitung: Bei der Erkennung der illokutiven Qualität (Empfehlung) nutzen 35 % der LN die syntaktischen *Cues*, bzw. den Konjunktiv des Modalverbs und das Passivkonstrukt *sollten ... abgelesen werden*; nur eine kleine Anzahl (5 %) nutzt dafür die illokutive Komplexanapher (*Wunsch*), was die mehrfach belegte Präferenz für verbale Anker und Probleme in der Inferenz des *Agens* bei Komplexanaphern und ihrer Koordinierung mit der Argumentstruktur der Trägeräußerung bestätigt. Die LN erkennen genauso nicht die Synonymie-Relation zwischen dem parenthetischen Skopus *Appell* und der Kompositumskomponente *-empfehlung* und auch nicht mit der Struktur (*sollte...*), bzw. sollten bei der Erkennung der partiellen Synonymie auf unterschiedlichen Realisierungsebenen didaktisch mehr begleitet werden.

Die Hälfte der LN erkennt – trotz einer expliziten Realisierung – nicht, dass es um eine Empfehlung handelt, sondern gibt die Sequenz neutral assertierend-deskriptiv wieder, was auch die Folge der hohen Disambiguierungskosten bei der P ist, vgl.

Proband SK:

Notizen beim HV1: Auftritts Form Handlung nein ablesen, freie Rede Bundestag
Talkshow, ziemlich aggressiv

Notizen beim HV2: empfehlung – freigehalten vorbereitet

Ausformulierung: Wenn die Politiker in Bundesrat sprechen, sprechen sie freigehalten, aber wenn sie in eine Talkshow sind, sprechen sie ziemlich aggressiv und sind vorbereitet.

Die aufwendige Reparatur der P und zur Disambiguierung der Kohärenzherstellungsrichtung führen dazu, dass die illokutiven Qualitäten illokutiv neutralisiert und lokal assimiliert werden – auf der Vorlage jener auf der Makroebene prädominanten illokutiven *Cluster*. In diesem Kontext ist eine proaktive illokutive Assimilierung belegt, sodass anstelle der erfolgreich erkannten Illokution *Appell* diese in *Kritik* umgewertet wird, womit die Proposition *Kritik* aus dem *Turn*-Übernahmebereich als jene lokal prädominante und auf der Makroebene stabilere Illokution als Kohärenzgrundlage genutzt wird, vgl.

Proband ML:

Notizen beim HV1: Freigelesen # abgelesen

Notizen beim HV2: Bundestagsrede Halten Freie Rede Appell

Ausformulierung: Was Jugendliche auch kritisiert haben, ist dass die Rede im Bundestag immer abgelesen wurde. Stattdessen sollte sie man Freihalten.

Diese illokutive Transformation ist noch ein Beweis für die flache illokutive Rezeption und Neigung zur proaktiven und seltener rückwärtsgerichteten illokutiven Assimilierungen, genauso wie für die illokutiven Makroassimilationen und der Vorrang jener Illokution, die auf der Makroebene konstanter und frequenter ist, bzw. illokutive *Cluster* auf der Diskursebene bilden ermöglicht, was in der vorherigen Testsequenz mehrfach belegt wurde.

3.3.3.3. Zwischenfazit

Die Analysen des rezeptiven Verhaltens im *Online*- und *Offline*-Modus haben die für dieses Lernniveau überraschend großen rezeptiven Schwierigkeiten der LN in der Erkennung der P als funktionaler Kategorie bestätigt sowie unterentwickelte pragmatische Reparaturstrategien. Während die getesteten MS die P pragmatisch geleitet restaurieren und eine Fülle an Lesarten evozieren, reparieren LN im *Offline*-Modus ausschließlich syntaktisch übergeneralisierend. Im *Online*-Modus kommen infolge der Intensivierung der prozessualen Anforderungen die semantischen Reparaturen vermehrt zum Ausdruck, aber konstant auch die qualitativ gleichen syntaktischen Übergeneralisierungen. Während bei schwachen LN die lokalen semantischen und makroassimilativen Strategien prädominieren, lassen sich mit voranschreitender Kompetenz syntaktische Reparaturen und der Entwicklungsweg von einem *Left*- zu einem *Right-Corner-Parser* erkennen, genauso die sukzessive Intensivierung der Interaktivität des *Parsers* und Versuche der Kohärenzherstellung auf der illokutiven Ebene, aber immer eine Gefahr der Übergeneralisierung anhand einer *Default*-Lesart. Die P werden nur auf der propositionalen Ebene relationiert, strukturell an die Trägeräußerung assimiliert oder aber als progressionstragend aufgewertet und führen zur strukturellen Anpassung der benachbarten Äußerungen. Die wenigen belegten diskurspragmatischen Übergeneralisierungen beziehen sich auf die Verwechslung der P mit der direkten Rede und falsche Attribuierung der P sowie die Überbewertung der parenthetischen Illokution, auf deren Vorlage die umgebenden (illokutiv prominenten) Sprechhandlungen assimiliert werden, die Kohärenz zwischen den *Turns* oder auf der Makroebene falsch hergestellt wird, die illokutive Hierarchie einzelner *Turns* geändert sowie bestimmte illokutive *Cluster* auf der Diskursebene begünstigt werden.

Als funktionale Schaltstelle wird die P oft mit thematischen verwechselt oder illokutiv übergeneralisiert. Die L2-LN zeigen eine immer noch starke Signalwort-Orientierung, was bei nebensatzartigen Parenthesen durch die hohen Erwartungen ihrer syntaktischen Anbindung die Umfunktionierung der benachbarten Strukturen motiviert. Die Analyse der rezeptiven Präferenzen unterstreicht die Notwendigkeit einer intensiven didaktischen Unterstützung bei der Ausdifferenzierung der pragmatischen Konnektive von Subjunktionen und Diskursmarkern und in der Qualität der Relationierung außerhalb der propositionalen Ebene, wo die Pn zur Förderung der Flexibilität in der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung, der syntaktischen Fluenz, Reparatur- und Disambiguierungsstrategien einen großen Beitrag leisten können.

Die meisten rezeptiven Probleme ergeben sich bei der Auflösung der Komplexanapher und infolge der Übergeneralisierung der ein-/ausleitenden Indikatoren der P, die als pragmatische Konnektive und Indikatoren einer diskursfunktionalen Schaltstelle nicht erkannt werden, sondern blind syntaktisch übergeneralisierend *Default*-Muster aktivieren. Die weiteren Probleme entstehen bei der Disambiguierung der internen parenthetischen Grenze und der Richtung der Kohärenzherstellung, der Erkennung ihres Skopus und der Operator-Ebene sowie mit der Koordinierung der Argumentstruktur der P mit jener in der Trägeräußerung, die in der Erwartung der Konstanz vereinfacht und lokal assimiliert oder strukturell angenähert werden. Als primäre rezeptive Strategie zeigt sich jene zur Sicherung der Konstanz in der Kohärenzherstellungsrichtung, die bei der Kollision der *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse der Trägeräußerung und der P herausgefordert wird. LN kohärieren bevorzugt rückwärtsgerichtet und lösen alle pronominalen Formen immer mit dem gleichen Bezug auf, nach dem Prinzip der linearen und Progression mit dem durchlaufenden Thema. Bei einer sukzessiven Entwicklung der proaktiven Kohärenzkompetenz ist der Wechsel zwischen anaphorischer und kataphorischer Lesart, bzw. die Koordinierung der *Backward*- und *Forward-Looking*-Fokuse der P und der Trägeräußerung, ein wichtiger Indikator für den rezeptiven Fortschritt, belegt nur bei wenigen Probanden.

Die Analyse des rezeptiven Verhaltens im *Offline*-Modus zeigt Folgendes: MS unterscheiden im Gegensatz zu den L2-LN die Grammatikalität von der pragmatischen Akzeptabilität und erkennen die P als Pragmatisierungsschiene zur kommunikativen Sedimentierung von Strukturen zu Diskursmarkern, genauso wie ihre Potenziale zur Evozierung bestimmter Sprechhandlungsmuster, bzw. lesen die Pn als diskurspragmatisches Konstrukt, das auf der illokutiven, argumentativen und Diskursmakroebene operieren. Die MS sind erfolgreicher in

der Anpassung der konzeptuellen Mündlichkeit an die Konstellationen der geschriebenen Sprache und zeigen sich flexibler bei der Änderung der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung, insbesondere beim *Clustering* auf unterschiedlichen Ebenen operierender P; MS assimilieren weniger semantisch-strukturellen innerhalb der P oder in ihrer Relation mit der Trägeräußerung, greifen aber intensiver zur Sicherung der illokutiven Kohärenz im aktivierten Handlungsmuster.

LN bevorzugen als Disambiguierungsquelle enge, nahe und nominale Anker und seltener Prädikate, wobei sich die Ausweitung des Skopus sowie die proaktive Richtung des Operierens als wichtiger Leistungsindikator zeigt sowie die Erkennung ihrer Funktionen außerhalb der propositionalen Ebene. Erfolgreich werden nur metasprachliche und metakommunikative Pn rezipiert. Je semantisch komplexer, desto mehr werden die Pn als Umstiege und weiterführende explikative Sequenzen mit Gefahr der Fokusverschiebung behandelt. Bei den evaluativen Pn erfahren LN Probleme mit der Lozierung des Skopus und der Attribuierung der Evaluation, zumal die Verschränkung der erzählenden, aktuellen und inszenierten „Stimme“ bzw. Referenzsubjektebenen gemieden und nach *Default* rationalisiert wird. Am problematischsten sind funktional ambige Zwei-Ebenen-Parenthesen, die funktional intern und auch mit der Trägeräußerung assimiliert und runtergestuft werden.

Bei der Reparatur der Testsätze im *Offline*-Modus zeigt sich eine große Verwechslungsgefahr im Mittelfeld: Die P wird – in der aufsteigenden Reihenfolge von den leistungsschwachen zu immer stärkeren Probanden – funktional „nivelliert“ und lokal auf der propositionalen Ebene kohäriert und dabei entweder (1) nach dem *SVO-Default* zur projektionsabschließenden Einheit umfunktioniert und nach dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“ als fokale Einheit „restauriert“, (2) blind syntaktisch nach dem HS+NS-Muster als Nebensatz re-konstruiert, oder (3) im Sinne der Übergeneralisierung der Klammerregel zu einem Klammeramalgam konstruiert, oder aber es wird syntaktisch (4) zäsuriert und die P als eine projektive Struktur mit der Rechtsverzweigung und seltener (5) Linksverzweigung etabliert. Es kommt außerdem zur (6) Intensivierung der kausalen Inferenzen, sodass die P zu einem Bedingungs- oder Kausalsatz transformiert werden, was auch ein Reflex der illokutiven Erwartung einer explikativen Sequenz ist. Bei fortgeschrittenen Probanden sind (7) syntaktisch basierte Hyperinferenzen und Übergeneralisierungen einer aktuell internalisierenden syntaktischen Regel belegt, in denen eine starke Amalgamierung der syntaktischen und semantischen Reparaturstrategien und eine funktionale Transformation der P erkennbar ist, bzw. die Interaktivität des *Parsers* zunimmt. Wenige fortgeschrittene Probanden intensivieren die pragmatischen Inferenzen, wobei sich die Verwechslungsgefahr zwischen der Parenthese und der Sequenz

der inszeniert direkten Rede zeigt sowie die Gefahr der Übergeneralisierung der Semantik der verbalen Anker im Matrixsatz, auf deren Vorlage die P auf eine bestimmte Art gelesen wird. Belegt werden darüber hinaus (8) die Strategien zur Disambiguierung des parenthetischen Vorfelds, wie die Klärung die Argumentstruktur und vor allem der SO-Bezüge, die Sicherung der referenziellen Kohärenz mit dem Vorfeld und die Intensivierung der Distanz zwischen dem syntaktisch projektionseröffnenden Element und der P sowie die Assimilation der Argumentstruktur der P auf der Vorlage jener im Matrixsatz, bzw. eine klare Trennung der syntaktischen (im Vorfeld) und semantischen Reparatur Schritte (im Mittel- und Nachfeld). Fortgeschrittenen disambiguieren die einleitenden Indikatoren und zeigen eine Kontrolle der Signalwort-Orientierung, nutzen vermehrt Diskursmarker zur Indizierung der diskursfunktionalen Schaltstelle, bzw. zur Indizierung der Änderung der Ebene und Richtung der Kohärenzherstellung. Mit der zunehmenden Kompetenz verlieren die Signalwörter ihre Relevanz als syntaktische *Cues* und die Wortstellung gewinnt mehr an Relevanz.

Als erwerbsrelevant zeigt sich syntaktisch die Entwicklung von einem *Left-* zu einem *Right-Corner-Parser*: Mit voranschreitender Kompetenz ist der *Parser* immer interaktiver, disambiguiert anhand der darauffolgenden Struktur und immer weniger proaktiv, auf der Vorlage der vorherigen Struktur und immer weniger lokal und proaktiv assimilativ. Bei der Koordinierung der Argumentstruktur der P mit jener der Trägeräußerung wird oft die semantische Rolle des progressionstragenden Topiks geändert und die strukturelle Anpassung des Matrixsatzes auf der Vorlage der Argumentstruktur der P vorgenommen. LN zeigen sich unfähig die Argumentstruktur im Anschluss an die Parenthese zu erweitern und zu revidieren, bzw. die im Vorfeld aufgebaute Erwartung bezüglich der Argumentstruktur wird nach der P gar nicht oder selten revidiert, was einen dominanten *Left-Corner-Parser* bestätigt.

Im *Online*-Modus kommen neben den makroassimilativen und Meidestrategien infolge des zusätzlichen prozessualen Drucks die lokalen semantischen Strategien zum Ausdruck, aber qualitativ handelt es sich um die gleichen Prinzipien wie im *Offline*-Modus: Die P wird additiv, als einfache Weiterführung, meronymisch oder als Paraphrase kohäriert und eine referenzielle Identität mit dem progressionstragenden Fokus aus dem Vorfeld versucht; mit voranschreitender Kompetenz wird im Sinne des *Right-Corner-Parsers* zur Disambiguierung die semantische Relation aus dem Nachfeld genutzt und rückwärts auf die ambige Struktur projiziert. Genauso sind bei vielen Pn die makroassimilativen Strategien beobachtet, sodass die P so repariert wird, wie es zur Aufrechterhaltung der semantischen *Default*-Rolle des Topiks auf der Makroebene „erforderlich“ ist oder im Sinne einer bereits *geprimed* Struktur.

Genauso sind dissimilative Strategien zu erkennen. Es kommt ebenso konstant zum Anstieg der kausalen Inferenzen im Kontext der P. Die semantisch armen P wird außerdem als Fokus-Indikator gelesen, sodass in ihrem Anschluss eine starke Erwartung der linearen Progression auf ihrem oft eingeeengten (oder falsch gelesenen) Skopus herrscht und Nominalisierungsaktivitäten zur Topikalisierung zunehmen, was aufgrund ihrer Positionierung an den diskursfunktionalen Schaltstellen enttäuscht nicht nur die makroassimilativen Strategien intensiviert, sondern die semantischen Kohärenzmechanismen wegen unfunktionaler Nominalisierung generell problematisiert, weswegen in ihrem Anschluss erhebliche Probleme mit der Worterkennung, Sequenzierung und eine flache illokutive Inferenzaktivität erkennbar sind und eine sehr flache und interte semantische Aktivitäten. In vielen Fällen kommt es durch die Aufwertung der P in ihrer Diskursprogressivität und -projektivität zur Fokusverschiebung und kompensatorischen Intensivierung von (oft falschen) Inferenzen und Elaborationen.

Bei den syntaktischen Reparaturstrategien werden dieselben Tendenzen wie im *Offline-Modus* erkannt: Reparaturen nach dem Prinzip der „steigenden Rhematizität“, nach dem HS+NS-Muster, seltener NS+HS-Muster, oder bei fortgeschrittenen LN im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*, wo auf der Grundlage der Strukturen aus dem Nachfeld die parenthetische Einheit rückwärtsgerichtet assimiliert wird. Als besonders signifikant im *Online-Modus* hat sich die Gefahr der Spaltung der P an der internen Grenze sowie die Umwertung der nebensatzartigen Teile der Pn in projektionsschließende Strukturen gezeigt. Frequent sind auch die Versuche, aus den parenthetischen Deverbativa eine Prädikatstruktur rezeptiv zu konstruieren. Es zeigt sich auch ein signifikanter Unterschied in der Nutzung der Verbanker des Matrixsatzes zur Disambiguierung der P: Während die schwachen LN an der parenthetischen Grenze makroassimilative und *Frame*-basierte Inferenzaktivitäten intensivieren, ein Prädikat inferieren und P als Nebensatz rekonstruieren, zeigen die stärkeren Probanden die lokalen Strategien der Verschiebung der syntaktischen Entscheidung und Disambiguierung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Entschlüsselt wird zuerst die darauffolgende Struktur und der Verbanker und anschließend die ambige Struktur im Vorfeld rückwärtsgerichtet assimilierend aufgelöst und als hierarchisch niedriger positioniert integriert. Bei ganz schwachen Probanden wird auf der Vorlage des Verbs der Parenthese der Matrixsatz transformiert, bzw. es kommt zur Verwechslung der Abhängigkeitsrelationen, was die Kollision und die Probleme in der Interaktion der syntaktischen und pragmatischen Verarbeitungsprinzipien aufzeigt.

Die Positionierung der parenthetischen Nische erweist sich als entscheidend: Nachfeld-Pn, die nach dem klammerschließenden Element vorkommen, werden als einfache Weiterführung

oder Paraphrase gelesen und als funktionale Schaltstelle oft übergeneralisiert. Die typischen Mittelfeld-Parenthesen und positioniert nach der fokalen Einheit, werden am leichtesten erkannt und stören die syntaktische Relationierung weniger als jene Pn, die die syntaktische Projektion früh und vor dem rhematischen Element unterbrechen. Am schlechtesten rezipiert werden jene Pn, die in rhematischen Feldern vorkommen und mit dem progressionstragenden Fokus verwechselt werden. Pn, die bei der *Turn*-Übernahme vorkommen, wo hohe Erwartung der Linearität und Erfüllung der interaktiven Obligationen aus der *Quaestio* herrscht, haben genauso negative Auswirkungen auf die Kohärenzherstellung im Nachfeld, genauso wie jene, positioniert an den funktionalen Schaltstellen innerhalb des *Turns*, wo sie bei der Legitimierung der illokutiven Wechsel oder argumentativ eine entscheidende Rolle spielen, aber als thematische Schaltstellen verwechselt werden, während jene Pn, interpoliert in abschließenden Sequenzen zur Alignierungen im GWM mehr toleriert werden, aber zugleich die Gefahr bergen, die argumentative und illokutive Hierarchie rückwärtsgerichtet zu ändern, die illokutive Struktur des ganzen *Turns* zu transformieren und die illokutive Kohärenz mit dem vorherigen *Turn* oder auf der Makroebene zu beeinflussen.

Positioniert in den illokutiven Schaltstellen führt die P oft zur illokutiven Aufwertung, Runterstufung oder (lokalen oder Makro-)Assimilierung und problematisiert die Erkennung der illokutiven Hierarchie im *Turn*. Die P wird als sekundäre oder „Hilfs-illokution“ gar nicht erkannt, sondern illokutiv mit dem Vorfeld oder seltener Nachfeld funktional assimiliert oder als diskurspragmatisch markiert falsch aufgewertet. Die illokutive Qualität der P wird meist im assertiven *Default*-Modus oder auf der Vorlage jener im Diskursverlauf besonders voraktivierten illokutiven Cluster illokutiv neutralisiert, führt aber auch dank ihrer makro-assimilativen und *Cluster*-bildenden Potenzialen zur Verwischung der Grenze zwischen illokutiven Zyklen und zur Verwechslung der illokutiven mit thematischen Schaltstellen oder begünstigt eine bestimmte illokutive Inferenz. Die P erweist sich als *Trigger* bestimmter illokutiver *Cluster* und ändert dabei nicht nur die lokale illokutive Struktur sondern begünstigt bestimmte illokutive *Cluster* auf der Diskursmakroebene. In einigen Belegen wird die P illokutiv aufgewertet und auf ihrer Vorlage werden andere Illokutionen in ihrem Vor- oder Nachfeld assimiliert: So wird z.B. eine narrative P als zentrale Kohäsionsgrundlage genutzt und dabei nicht nur lokal die informative Struktur des *Turns* geändert (die illokutiven Qualitäten wie Empfehlung/Appell/Kritik werden nicht erkannt), sondern beeinflusst auf der Makroebene die Dynamik der illokutiven Inferenzen und die Herausbildung illokutiver *Cluster*, denn LN verstärken die Relevanz der durch die P begünstigten Narration im weiteren Diskursverlauf. Darüber hinaus zeigt sich eine illokutive *Default*-Orientierung, wo bestimmte

illokutive Cluster innerhalb der P und in der Relation mit der Trägeräußerung erwartet werden oder rezeptiv im Diskursverlauf sedimentiert werden und auf deren Grundlage illokutiv blind assimiliert wird. Die rezeptive Progression auf der illokutiven Ebene lässt sich wie folgt beschreiben: Die schwächsten LN nivellieren die illokutive Dynamik im *Turn* entweder durch illokutive *Default*-Cluster, festgestellt in den einführenden Diskurphasen oder im einfachen assertiven Modus und tendieren zu Makroassimilationen, nutzen P als Makroassimilierungs-*Inviter*; etwas stärkere LN relationieren anhand lokaler Quellen, indem sie vorwärtsgerichtet im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* assimilieren, während die fortgeschrittenen LN die illokutive Assimilierungen im Sinne eines *Right-Corner-Parsers* durchführen. Außerdem beachten fortgeschrittene LN die Diskursgeschichte in der Sprechhandlungsmodalität eines Sprechers und seine Variabilität in der illokutiven Progressionsdynamik und disambiguieren anhand eines frequenten, markierten oder funktional prominenten *Clusters* aus dem Vorfeld.

Letztendlich sollte die rezeptive Unflexibilität der LN für die variable prosodische Ausgestaltung der P und die Kollision der prosodischen, syntaktischen und semantischen *Cues* in der P und in ihrer Relation zu ihren Ankern in der Trägeräußerung genannt werden. Die LN zeigen sich als nicht ausreichend didaktisch vorbereitet für „Defokussierungen durch Hervorhebungsmittel“ (Lampert 1992), für die ambige Pragmasemantik der Verzögerung, Pausen an den Grenzen und innerhalb der parenthetischen Struktur sowie für die *tiefe Semantik* ihrer Intonation, die *Rush-Throughs* an der parenthetischen linken Grenze und zugleich eine starke Hypermarkierung der rechten Grenze, genauso wie das parenthetische *Accelerando*, das die interne Sequenzierung und Worterkennung zusätzlich erschwert und den Eindruck eines „verpassten“ Fokus intensiviert, das LN anstelle der lokalen Disambiguierung durch verstärkte Inferenzen und Elaborationen zur Füllung einer rezeptiv eingebildet verpassten Lücke und Meidestrategien lösen. Die schwachen LN nutzen prosodische *Cues* (Lautstärke, Betonung) als rezeptive „Primitive“ für die Erkennung der Fokusse, sodass den parenthetischen Propositionen aufgrund ihrer prominenten Betonung falsch der Wert der fokalisierten Einheit gegeben wird oder aber wird die Änderung der prosodischen Muster falsch als Indikator der Eröffnung neuer thematischen Zyklen oder als pointierte Abrundung gelesen, mit negativen Auswirkungen auf die lokale und Kohärenzherstellung auf der Makroebene. Die prosodischen *Cues* innerhalb der P werden dabei ausschließlich mit den Funktionen auf der propositionalen Ebene gelesen, anstelle ihrer disambiguierenden und Funktion für die Markierung des Übergangs auf eine andere Diskursebene, der Änderung der Diskurstimme oder der illokutiven Qualität sowie für implizite Sprechakte. Die meisten

rezeptiven Probleme lassen sich mit der rezeptiven Unvorbereitetheit der LN auf die Kollision der prosodischen und syntaktischen *Cues* erklären. Nur bei manchen Probanden lässt sich dabei eine Änderung in der Strategie der Koordinierung der prosodischen und syntaktischen *Cues* im Diskursverlauf beobachten, bzw. wenige sind in der Lage, ihre Sequenzierungsstrategien und *Cue*-Koordinierung den aktuellen Diskursanforderungen anzupassen. Die LN nutzen *Priming*-Effekte, stellen dabei aber oft falsche Parallelen z.B. zwischen den prosodischen Mustern der direkten Rede und der Parenthese. Beobachtet werden Hyperinferenzen auf der Grundlage der falsch gelesenen prosodischen *Trigger*, auf die die Fremdsprachendidaktik L2-LN anhand der variablen prosodischen Ausgestaltung der Parenthese mehr vorbereiten sollte.

4. Fazit und Ausblick

In der vorangegangenen Untersuchung wurde die didaktische Relevanz der hier zentral untersuchten Phänomene – der äußerungsinitalen, -finalen Konstrukte und Parenthesen – für die rezeptive Grammatik der gesprochenen Sprache im Kontext des Deutschen als Fremdsprache beim Übergang vom B2- zum C1-Lernniveau betrachtet. Analysiert wurden im authentischen rezeptiven Kontext die Verarbeitungspräferenzen der Lerner im *Online*- und *Offline*-Modus sowie allgemeine Probleme der Rezeption auf der Diskursebene, hier auf jene in Radiointerviews bezogen. Ferner wurden – ausgehend von den Annahmen einer *Outer-Syntax* – die diskursspezifischen Funktionen dieser pragma-syntaktischen Konstrukte in Radiointerviews untersucht. Darüber hinaus wurde die Gesprächssorte *Radiointerview* und ihre didaktischen Potenziale genauer betrachtet sowie ihre aktuelle Verortung in den Lehrwerken für die Mittel- und Oberstufe. Der Beitrag dieser Arbeit liegt außerdem in der Erprobung einer *Interface*-Methode, die es ermöglicht hat, dass durch die Triangulation der prozessualen und statischen Daten, bzw. der rezeptiven Produkte, der authentischen Dynamik der *Online*-Verarbeitung sowie der rezeptiven Konstrukte und Einstellungen, die rezeptiven Strategien und ihre Geschichte im Gesprächsverlauf explorativ-deskriptiv und rekonstruktiv-interpretativ und somit aus einer neuen Perspektive für Deutsch als Fremdsprache beleuchtet werden.

Begonnen wurde mit der Darstellung der Konzeption der äußerungsexternen Syntax als einer didaktisch geeigneten Vorlage für die Sensibilisierung der Lerner für die diskurspragmatischen Dimensionen einer Äußerung (in Anlehnung an SPRAK, vgl. Linell 2009) und die diskurspragmatischen Gebrauchsstandards, bzw. für die Förderung der *Code-Switching*-Kompetenzen. Besonders hervorgehoben wurden ihre Potenziale für die Stabilisierung der syntaktischen *Cues* und die Stärkung der „Resistivität“ des *Parsers* gegen die Konstruktikon-internen „Fehler“ an der Schnittstelle der Systemnorm und der Gebrauchsstandards, bedingt durch diese didaktisch vernachlässigten Phänomene, die als pragmasyntaktische Konstrukte an der Schnittstelle Syntax-Diskurs wichtige Funktionen in der Optimierung der illokutiven, argumentativen, epistemischen, interaktiven sowie evaluativen Qualität der Äußerung(-ssequenz) erfüllen sowie in der Regelung der Diskursprogression und somit einen wichtigen Bestandteil der Diskurskompetenzen, prozedural-pragmatischen Inferenzkompetenzen und des Handlungsmusterwissens darstellen und somit zentrale Relevanz für eine interkulturell pragmatische Didaktik haben. Die hier untersuchten Phänomene fungieren als pragmatische

Frame-Aufmacher, die an wichtigen Schaltstellen im Diskurs den Status eines diskurspragmatischen Operators haben. Aufgrund ihres Operatorstatus hat sich eine formbasierte Analyse – auch aus mehrfachen didaktischen Gründen – als ungeeignet erwiesen, weswegen diese primär nach funktionalen Kriterien beschrieben werden und zu vermitteln sind.

Besonderes Augenmerk wurde im ersten Kapitel auf die Hervorhebung ihrer praktischen Relevanzen für die Fremdsprachendidaktik gelegt, die sich sowohl aus der Analyse ihrer Diskursfunktion als auch des rezeptiven Verhaltens in den späteren Kapiteln ergeben: Diese beziehen sich einerseits auf die hohen Potenziale dieser Konstrukte für die Förderung der funktionalen *Code-Switching*-, *Monitoring*- und pragmasyntaktischen *Noticing*-Kompetenzen, andererseits für die Förderung der Diskurs- und pragmatischen Inferenz-Kompetenzen, für die Sensibilisierung der LN für die illokutive und argumentative Hierarchie und Kohärenz, für die Alignierung, Bearbeitung des *Common Grounds* und das *Updating* des Gesprächsweltmodells sowie die Regelung der interaktiven Obligationen, aber primär für die Stabilisierung der syntaktischen *Cue*-Konflikt-Validität, Flexibilisierung des *Parsers* und Intensivierung seiner Interaktivität sowie für die Stärkung der Bezüge *Konstruktikon–Pragmatikon*. Betont wurden ihre Potenziale zur besseren Internalisierung und Ausdifferenzierung syntaktischer Muster und Regeln (der *Type* und *Token*-Ebene) durch ihre pragmatische Adaptation bzw. pragmatisches *Cueing*, genauso wie zur Förderung der kognitiven Fluenz und prozessualen Kapazitäten durch Routinisierung der syntaktischen Reparatur- und Disambiguierungsstrategien. Die didaktischen Werte dieser Konstrukte liegen außerdem in der Förderung des Fokusmanagements sowie der Kohärenzmechanismen außerhalb der propositionalen Ebene und in der Flexibilisierung der rezeptiven Orientierung bezüglich der Kohärenzherstellungsrichtung und -ebene.

Im Zuge der Analyse der diskursspezifischen Funktion von AIK, AFK, Parenthesen und des Diskursmarkers *also* in Radiointerviews (RI) wurden im zweiten Kapitel folgende funktionale Profile belegt:

- Die V2-Stellung in *weil*-Sätzen lässt eine resultativ-konklusive Funktion erkennen, wo es zu einer gesichtswahrenden Revision und kooperativ-pointierten Reparatur einer *Common-Ground*-Annahme dient, bzw. im Kontext der Bearbeitung eines impliziten Widerspruchs, mit dem Bezug zu einer antizipierten Diskrepanz, falschen Unterstellung oder zur Reparatur einer inferenz-basierten Dissonanz. Die nächste wichtige Verwendung ist parenthetisch, wo sich die V2-Stellung im Nebensatz als epistemischer Indikator der (fremd-)korrektiven Aktualisierung des *Common Grounds*

profiliert und die parenthetische Nische als wichtige Pragmatikalisierungsschiene bestätigt.

- Äußerungsiniale Konstrukte erfüllen in Radiointerviews folgende diskursspezifische Funktionen: (1) auf der interaktiven Ebene (*als Agens-Promoter, Beneficiary-/Experiencer-Marker, Mitigator* potenziell negativer Adressierung und Euphemismen), (2) für die thematische Strukturierung und Progression (*als Script-Evokatoren, als Topic-Promoter, als Reopener und Reframer*), in der bestimmte Annahmen korrigiert werden, (3) in der Indizierung der Revision und einer funktionalen Wende, (4) in der Indizierung der korrektiven Bilanzierung, (5) in unterschiedlichen Funktionen für die illokutive, evaluative und argumentative Optimierung (im Kontext der Bearbeitung eines Widerspruchs, impliziten Dissens) sowie (6) als korrektive Inferenz-Operatoren.
- Die Untersuchung des Diskursmarkers *also* in der äußerungsinialen Realisierung hat auf folgende für die Fremdsprachendidaktik wichtige funktionale Profile hingewiesen: (1) im Kontext diverser *Inferenz-Check*-Verfahren (wie z.B. bei generalisierenden und disambiguierenden Inferenzen, zur Korrektur des *Common-Grounds*, bei appellativen und moralisierenden, bei involvierenden und progressiven Hyperinferenzen), (2) der Reparatur, Revision oder Reperspektivierung (wie z.B. bei der Revision der geteilten *Common-Ground*-Annahme, der Reparatur auf der Ebene der evaluativen Haltung, bei der Revision der illokutiven Erwartung und der Korrektur der perlokutiven Effekte), (3) als korrektiver Konklusivitäts- und Indikator der Generalisierung, (4) als Indikator der adressierenden, appellierenden Sequenzen sowie zur Bearbeitung von dissonanten interaktiven Obligationen, (5) als Bekanntheitsmarker und Indikator der korrektiven Aufwertung der Proposition in den *Common Ground*.
- Äußerungsfinale Konstrukte (AFK) kommen in folgenden Funktionen vor: (1) auf der interaktiven Ebene (*als Agens-Kaschierer, Agens-Promoter, Beneficiary-Marker, Turn-Taking-Regulatoren, Image-Promoter*), (2) für die thematische und illokutive Struktur und Progression (*als Topic-Promoter, Challenger, Script-Evokatoren* und als diverse *Quaestio*-Operatoren), (3) auf der informativen Ebene (*Type-Token-Konverter, Inferenz-Operatoren, Indikatoren der Änderung des Diskursstatus* oder als Lesart-Spezifikatoren), (4) in der Funktion der Indizierung der Revision, Umorientierung oder der Reparatur, (5) als implizit korrektive Konsequenz-, Pointe- und Indikatoren des Appells, mit denen auf Dissonanzpunkte und Widersprüche eingegangen wird.

- Parenthesen erfüllen in Radiointerviews folgende prototypische Funktionen: (1) für die thematisch-konzeptuelle Struktur und Progression (als *Script-Evokatoren*, *Type-Token-Konverter*, als *Frame*-ausbauende, inkludierende vs. exkludierende Pn), (2) für die illokutiv-argumentative Struktur und (3) für die evaluative Struktur und interaktive Alignierung, (4) auf der metasprachlichen Ebene (Lesart-Indikatoren, Konverter, Legitimierungen und Indikatoren der Uneigentlichkeit und Euphemismen) sowie auf der (5) metakommunikativen und metadiskursiven Ebene.

Diese Konstrukte kommen alle im Kontext einer (Selbst-/Fremd-)Reparatur einer *Common-Ground*-Annahme oder zur Vorindizierung der korrektiven oder Sequenzen zur Bearbeitung einer argumentativen, evaluativen und interaktiven Inkonsistenz sowie in der Legitimierung und Vorbereitung der Verschiebung von interaktiven Obligationen und Positionierungen oder beim Ausstiegen aus den Sprechhandlungsmustern und dienen als implizite Räume für die kooperative und argumentative Verarbeitung des *Common Grounds*. Wichtige Funktion erfüllen sie außerdem in der Indizierung der korrektiven Bilanzierung und Generalisierung, als korrektive *Inferenz-Check*-Verfahren in der Funktion der evaluativen und argumentativen Vereinheitlichung sowie als Mittel zur Aushandlung und Aktualisierung konversationeller Prinzipien und interaktiven Positionen, nach einer korrektiven Aktivität.

Besonderes Augenmerk wurde in der Analyse auf die Herstellung der Bezüge zwischen den funktionalen Profilen und ihrer Frequenz sowie Kontextualisierung in unterschiedlichen Gesprächsphasen gelegt. Dabei zeigte sich die Intensivierung ihrer Präsenz in den problemfokussierenden, argumentativen und die *Frame*-Inkonsistenzen verarbeitenden Phasen sowie in den appellativen, beratenden und bilanzierenden Phasen. Dabei konnte ein klarer Zusammenhang festgestellt werden: Während sie in den wissensbereitstellenden Phasen hauptsächlich auf der Ebene der thematischen Progression und *Common-Ground*-Struktur operieren sowie zum interaktiven Management, zur Optimierung der illokutiven Struktur und perspektivischen Vereinheitlichung, fungieren sie in den problemfokussierenden Sequenzen im Kontext der direkten Revision und Bearbeitung der Widersprüche, also (gegen-)argumentativ und im Kontext der korrektiven Inferenzfiguren; in den appellativen und beratenden Sequenzen fungieren sie dagegen als epistemische Operatoren, *Updater* des *Common Grounds* bei der pointierten und implizit korrektiven Generalisierung und zur Legitimierung des Appells. Hingewiesen wird immer auf die unterschiedliche Verwendung in den Moderatorenbeiträgen und Antwortsequenzen sowie auf die Diskursgeschichte in der

Verwendung dieser Konstrukte, die ihre Relevanz nicht nur im didaktischen sondern auch in der praktischen Radiomoderation findet.

Basierend auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragung erfolgte im dritten Kapitel eine systematische Analyse der rezeptiven Strategien mit dem Bezug zu äußerungsinitialen, -finalen Konstrukten und Parenthesen. Anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu rezeptiven Problemen lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Stabilisierung der Schnittstelle *Mündlichkeit-Schriftlichkeit* und das Bewusstsein von den pragmatischen Gebrauchsstandards hängen signifikant mit der rezeptiven Kompetenz und der Stabilität der Systemnorm im syntaktischen Bereich zusammen. Die Korrelationen bestehen genauso mit den Kompetenzbereichen, wie die Erkennung der Sprecherintention und pragmatische Inferenzen, die Herstellung der thematischen und illokutiven Zusammenhänge auf der Makroebene, in der Selektion, Disambiguierung des Fokus und Bestimmung der Relevanzstandards und im Management der Progressionserwartungen, genauso wie in der diskursfunktionalen und syntaktischen Sequenzierung, mit der syntaktischen Verarbeitung in ambigen Konstellationen (syntaktische Inferenzen) sowie mit der kognitiven Fluenz und Flexibilität für die Abweichungen von der Linearitätserwartung auf der syntaktischen, thematischen und illokutiven Ebene, bzw. mit der Flexibilität bei der Änderung der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung. Überraschenderweise geben LN an, eine besondere Belastung in den Transferaktivitäten zu erfahren, wo sie Probleme in der Ausformulierung und der Rekontextualisierung des rezipierten Gesprächsweltmodells erfahren, was die besondere Notwendigkeit der Förderung der funktionalen *Code-Switching*-Kompetenzen und der *Schnittstelle Syntax-Diskurs* unterstreicht sowie die durch die geschlossenen Aufgabenformate und eine oft unsystematische Förderung der Interaktion der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Strategien didaktisch vorprogrammierte Diskrepanz in den rezeptiven und produktiven Modulen bestätigt.

Das positive L2-*Selbst* und die Selbstzufriedenheit mit den Hörverstehenskompetenzen hängen – neben der Routinisierung der semantischen Inferenzprozessen und der kognitiven Fluenz – in erster Linie mit der Entfaltung der syntaktischen und illokutiven Strategien sowie pragmatischen *Noticing*-Kompetenzen zusammen. Ein Zusammenhang konnte zwischen der rezeptiven Leistung und den *Monitoring*-Kompetenzen und in der Kontrolle der rezeptiven Dynamik und der affektiven Filter während der Rezeption festgestellt werden sowie mit der internen Attribuierung und der Kompetenz zur Lozierung der rezeptiven Probleme auf der syntaktischen und diskurspragmatischen Ebene. Die schriftliche Befragung hat auf folgende

im praktischen Kontext mehr zu fördernde Strategie-*Cluster* hingewiesen: (1) syntaktische Inferenzstrategien, (2) Strategien zur Förderung der kognitiven Fluenz bei der Sequenzierung und Automatisierung der Reparatur-, Disambiguierungsstrategien, (3) diskurspragmatische Strategien zur Entschlüsselung der illokutiven Qualitäten bei stereotypen Sprechakten und unvertrauten illokutiven *Cluster* sowie in der Erkennung der illokutiven Indikatoren und in der illokutiven Hierarchie, (4) Strategien zur Operationalisierung und Umfunktionierung des rezeptiven Konstrukts.

Bei der Lokalisierung der rezeptiven Probleme während der Rezeption im Radiointerview konnte dies genauso bestätigt werden: Die meisten rezeptiven Probleme hängen weniger mit der semantischen Dichte und der Unvertrautheit mit der Semantik der lexikophraseologischen Einheiten zusammen und nicht mit der kognitiven Fluenz infolge der Sprechgeschwindigkeit und der syntaktischen Komplexität, sondern viel mehr mit diversen Herausforderungen in der Herstellung der illokutiven Kohärenz, mit pragmatischen Inferenzen und bei der Verletzung der thematischen und illokutiven Progressionserwartung und Änderung der Richtung und Ebene der Kohärenzherstellung, z.B. bei der Erkennung der projektiven Qualität bei assertiven *Quaestios*, bei der Herstellung der Kohärenz beim *Turn-Taking* (bei der Teil-/Non-Responsivität, Selektivität, thematischen Retraktionen oder Verschiebungen sowie bei den Ausstiegen aus Sprechhandlungsmuster und anderen illokutiv „inkohärenten“ Umstiegen) und bei der Verletzung der *Default*-Erwartungen bzgl. des Aufbaus des argumentativen oder Handlungsmusters, bzw. infolge der Probleme mit der illokutiven Dichte und der illokutiven Hierarchie, bei indirekten, impliziten und stereotypen Sprechakten und bei illokutiven Amalgamierungen.

Die besonderen Problembereiche sind – um nur einige zu nennen – die „Satzrand“-Strukturen und Parenthesen, die Ambiguität der progressionstragenden Fokuse infolge der Enttäuschung des „*Prinzips der steigenden Rhematizität*“ bzw. die Unvertrautheit mit der topologischen Pragmasemantik und der Dynamik der insistierenden und suspendierten Fokuse. Außerdem sind das implizite syntaktische Projektionen, Deverbativa, multifunktionale Konnektoren (die außerhalb ihrer *Default*-Semantik als pragmatische Konnektive fungieren, eine Änderung der Ebene der Kohärenzherstellung und eine Skopuserweiterung benötigen), (unmarkierte) Übergänge der direkten, indirekten, inszenierten Rede, Paraphrasen und Sequenzen der Rethematisierung und Retraktionen, genauso wie Metaphern, aber auch die Kollisionen der prosodischen, semantischen und syntaktischen *Cues*. LN haben Probleme in der Koordinierung unterschiedlicher Inferenzquellen und in der Disambiguierung der Richtung der Kohärenzherstellung. LN zeigen eine blind syntaktische Signalwort-Orientierung,

aufgrund deren sie zu syntaktischen Übergeneralisierungen und zu formbasierten Analogien tendieren. Im Kapitel zur Rezeption des Diskursmarkers *also* wird beispielsweise gezeigt, dass *also* im Sinne einer blind syntaktischen Signalwort-Orientierung semantisch und syntaktisch aufgewertet wird und auf der propositionalen Ebene falsch als Konnektor gelesen wird. Es zeigt sich genauso eine formbasierte Analogie-Gefahr mit dem Adjunktor *als*, die auch bei *dass–das* frequent belegt wird und infolgedessen die Verwechslung einer illokutiven, argumentativen und thematischen Diskursschaltstelle. In diesem Kapitel konnten auch Strategien in der Rezeption der Komposita aufgedeckt werden, wie die Rationalisierung nach dem Rechtsverzweigungs- oder dem Prinzip der Zweigliedrigkeit, die Strategie der Überkomposition, der Ersatz der ambigen Kompositumsteile mit semantischen Verwandten zur Sicherung der Makrokohärenz oder strukturelle Transformationen bei Deverbativa, starke Übergeneralisierungen nach dem morphematischen Prinzip. Es zeigt sich, dass Probleme mit der Worterkennung auf diesem Lernniveau primär mit den Problemen in der Disambiguierung der Richtung der Kohärenzherstellung und der Unflexibilität in der diskurspragmatischen Progressionserwartungen zusammenhängen sowie infolge der blind syntaktischen Übergeneralisierung erfolgen.

Es zeigt sich darüber hinaus eine hohe Verwechslungsgefahr im Mittelfeld und eine Neigung zur Restauration nach dem SVO-Prinzip, sodass Mittelfeldelemente oft verfrüht in Prädikate konvertiert, rezeptiv konstruiert werden (Inferenz-basiert oder durch Transformationen nach dem morphematischen Prinzip) und auch bestimmte Ergänzungsklassen nach dem SVO-Prinzip transformiert werden; die Neigung zu syntaktischen Übergeneralisierungen ist auch bei (freistehenden) Nebensätzen erkennbar, deren syntaktische Projektionserwartungen nach *Default* zur Transformationen und Umfunktionierung der benachbarten Strukturen, zur Dislozierung des Fokus und Änderung der Richtung der Kohärenzherstellung führen sowie zur Intensivierung von Inferenzen und oft falschen Elaborationen.

Die schriftliche Befragung zu den rezeptiven Strategien hat überraschenderweise für dieses Lernniveau ein schwaches metastrategisches Bewusstsein und eine immer noch starke L1-Orientierung gezeigt. Außerdem zeigt sich, dass sich mit der zunehmenden Lerndauer die *Aufgaben-*, *Bottom-Up-* und die Orientierung nach den einzelnen rezeptiven Ankern in der Rezeption und eine semantische Makroorientierung reduzieren und eine mehr illokutiv und syntaktisch basierte rezeptive Orientierung intensivieren, bzw. die Interaktivität des *Parsers* zunimmt und die syntaktische *Cue-Konflikt-Validität* gestärkt wird. Statistisch signifikant ist allerdings nur die Änderung in Bezug auf die Nutzung der verbalen Anker, der Wortstellung

als rezeptiven *Cue* und in der syntaktischen Kohärenzherstellung anhand Konnektoren, deren rezeptive Relevanz sich mit der zunehmenden Lerndauer intensiviert, was die Zunahme der *Cue-Konflikt-Validität* von syntaktischen *Cues* bestätigt sowie die sukzessive Befreiung von der Signalwort-Orientierung in der Rezeption. Der signifikante Zusammenhang besteht auch zwischen der rezeptiven Leistung und der Nutzung des Verbs als rezeptiven Anker, wobei sich im *Online-Modus* die Abhängigkeit von der Verbsemantik genauso als signifikanter Unterschied zwischen schwächeren und stärkeren Probanden bestätigt.

Die Analyse des rezeptiven Verhaltens im *Online-Modus* bestätigt diese Tendenzen aus der schriftlichen Befragung und zeigt, dass die rezeptive Tiefe signifikant mit den Kompetenzen in der Herstellung der Kohärenz außerhalb der propositionalen Ebene bzw. mit den Strategien im illokutiven Bereich sowie in der Koordinierung der *Bottom-up-* und *Top-down-*Strategien und unterschiedlichen Inferenzquellen zusammenhängt. Als Indikatoren der rezeptiven Leistung gelten die Kompetenzen zur Nominalisierung und Linksverzweigung, in der Passiv-, Konjunktiv- und Rezeption von Parenthesen, in der Rezeption von Deverbativa und komplexen *Low-Attachments* sowie in der Nutzung der Wortstellung als rezeptiven *Cue* und in der Lösung von Ambiguitäten im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*.

Erfolgreiche LN passen ihre strategische Orientierung im rezeptiven Verlauf an, reparieren intensiver und nutzen diverse Disambiguierungsquellen, die sie nicht nur in semantischen Ankern sondern syntaktisch projektiven, strukturellen und illokutiven Elementen suchen. Während schwächere Probanden semantisch reparieren, die *Bridging-Postulate* befolgend und auf der Makroebene assimierend, oder blind syntaktisch und im Sinne eines *Left-Corner-Parsers*, konnten bei stärkeren Probanden die Strategien eines interaktiven *Right-Corner-Parsers* festgestellt werden: Bei einer tiefen syntaktischen Rezeption und starker Interaktivität des *Parsers* wird die syntaktische Entscheidung verschoben und nach der Disambiguierung der Relation mit den Strukturen im Nachfeld, bzw. auch anhand des Diskurs-Syntax-*Interfaces*, rückwärtsgerichtet assimiliert. LN nutzen außerdem die lokale und Argumentstruktur auf der Makroebene als *Cue*, rezipieren im Verlauf des Interviews unterschiedlich syntaktisch tief (bedingt unter anderem durch die Prozesse der *Cue-Konflikt-Validierung*), womit die *Shallow-Hypothese* widerlegt wird. Im Gegensatz dazu assimiliert der *Left-Corner-Parser* (Jurafsky 1996) der schwächeren Probanden proaktiv und blind syntaktisch – basiert auf einer syntaktischen Signalwort-Orientierung und nach syntaktischen *Default-Mustern*, wobei es in den projektionsabschließenden Phasen – anstelle von Revisions-/Reparaturstrategien – zur Reduzierung der Wachsamkeit des *Bottom-Up-Prozessors* und zur

übertriebenen Intensivierung der Inferenzaktivität (mit dem Makrobezug) zur Anpassung an die strukturellen SVO-Erwartungen kommt.

Dieselben Mechanismen konnten in der Kohärenzherstellung auf der illokutiven Ebene bestätigt werden, nämlich flache illokutive Rezeption bei schwachen Probanden, mit einer ausgeprägten Tendenz zur illokutiven Makroassimilation nach dem narrativen, deskriptiven und seltener explikativen Modus sowie anhand bestimmter illokutiver *Cluster*, die auf der Makroebene bevorzugt sind und sich rezeptiv sedimentiert haben, wobei mit der ansteigenden Kompetenz dies immer lokaler mit einer proaktiven, illokutiven Assimilierung im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* erfolgt und bei stärkeren im Sinne einer rückwärtsgerichteten illokutiven Assimilierung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Beobachtet wurden pragmatische Hyperinferenzen als Folge der illokutiven Überinterpretation falscher illokutiver Indikatoren, oder auf der Vorlage eines rezeptiv falsch aufgewerteten Sprechaktes aus dem Vorfeld. LN übergeneralisieren auf der Vorlage jener Lesart, die als erst aktiviert gilt oder bei interaktiv dominanteren Sprechern frequent vorkommt. Es zeigt sich eine starke Präferenz für explizite, lexikalisierte illokutive Indikatoren, die sukzessive mit einer Präferenz für syntaktische *Cues* und Partikel als illokutive Indikatoren ersetzt wird. Neben den Problemen der rezeptiven Innertheit bei der Inferenz illokutiver Qualität und Verwechslung der illokutiven Indikatoren zeigen LN besondere Schwäche in der Disambiguierung der illokutiven Hierarchie und der ihrer Attribuierung sowie der Herstellung der illokutiven Kohärenz im *Turn-Taking*-Kontext.

Es zeigt sich eine starke Abhängigkeit von den Strategien der Sicherung der Konstanz in der Kohärenzherstellungsrichtung und eine Bevorzugung der einfach linearen oder Progression mit dem durchlaufenden Thema. Mit voranschreitenden Kompetenzen zeigen Lerner eine sukzessive Befreiung von der anaphorischen *Default*-Orientierung und immer stärker eine Präferenz für eine automatische Zäsurierung an ambigen Stellen und „blinde“ Aktivierung der kataphorischen Lesart, bevor sich eine Flexibilität in der Disambiguierung der ambigen anaphorischen Formen sowie in der Rezeption außerhalb der propositionalen Ebene entwickelt. Nur bedingt sind LN in der Lage, expressive und konnotative Aspekte zu rezipieren und nur bedingt evaluative Aspekte. Die syntaktische Tiefe variiert stark, abhängig von den Kosten bei der Sicherung der referenziellen Kohärenz, in der Auflösung der anaphorischen Formen oder der Disambiguierung der Diskursstimme und der Richtung der Kohärenzherstellung, sodass LN nicht immer ein konsequentes rezeptives Verhalten, aber auch fehlende Toleranz gegenüber *Priming*-Effekten zeigen.

LN zeigen ein qualitativ ähnliches rezeptives Verhalten im *Online*- und *Offline*-Modus, wobei die prozessualen Kosten dazu führen, dass semantische und makroassimilative Strategien im Sinne der *Bridging-Postulate* im *Online*-Kontext stärker sind. Die Tiefe der syntaktischen und illokutiven Verarbeitung variiert im Diskursverlauf und es konnte ein aktuell lernender *Parser* bestätigt werden, der aus der prägnanten Disambiguierungserfahrung seine Präferenzen revidiert und aktuell rezeptive Muster sedimentiert. Während schwächere LN konstant in beiden Modi verarbeiten, konstante Verarbeitungspräferenzen zeigen, die sedimentierte strategische *Cluster* belegen, lassen sich bei erfolgreichen LN überraschende Diskrepanzen erkennen: Im *Offline*-Modus kommt hohe pragmatische Inferenzkompetenz zur Evozierung der diskurspragmatischen Muster zum Ausdruck und eine kontrollierte syntaktische Inferenzaktivität ohne Übergeneralisierung, während im *Online*-Modus die automatisierten syntaktischen Revisionen und Disambiguierungsstrategien sowie die Flexibilität eines lernenden und aktuell akkommodierenden *Parsers* zum Ausdruck kommen. Dies bestätigt einen interaktiven *Parser*, der die Interaktion der semantischen, syntaktischen, illokutiven und diskurspragmatischen Verarbeitungsprinzipien den aktuellen konzeptuellen, medialen und diskursiven Konstellationen flexibel anpassen kann, im Gegensatz zu einem „monton“ und immer nach dem gleichen Prinzip handelnden *Parser* bei schwächeren LN.

Bei der systematischen Analyse der rezeptiven Strategien zu äußerungsinitialen Konstrukten konnten folgende Strategien aufgedeckt werden, die eine potenzielle Erwerbsprogression in der Disambiguierung des Vorfelds wie folgt widerspiegeln:

- (1) das AIK wird verselbständigt und semantisch repariert, anhand kausaler Inferenzen, makroassimilativer oder einfach attributiver und additiver Relationen;
- (2) für das AIK wird die Lesart einer rechtsverzweigenden Struktur aktiviert: Dabei tendieren schwächere LN dem AIK nach dem SVO-Default den Status der Ergänzung zu geben und etwas stärkere als Angabe zu behandeln dies hat Auswirkungen auf die strukturelle Transformation der Trägeräußerung zu ihrer Anpassung an die Struktur im AIK;
- (3) Bei der Aktivierung der Lesart für eine rechtsverzweigende Struktur wird anstelle der Anbindung an die vorherige Äußerung der Matrixsatz aus der strukturellen Semantik oder aus der illokutiven Qualität *top-down* inferiert;
- (4) Aktivierung der Lesart für eine Linksverzweigung, aber mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Qualität der Rezeption des Matrixsatzes, und zwar in der folgenden Reihenfolge: AIK wird rezeptiv re-konstruiert als

- (1) Adverbialsatz,
- (2) Subjektsatz,
- (3) nominal regierter Präpositionalergänzungssatz,
- (4) Objektsatz, bei der Disambiguierung im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*;
- (5) Nominalisierung des AIK und seine Verschiebung in das rhematische Feld,
- (6) Aktivierung der Lesart für eine parenthetische Einheit.

Bei der komplexen Linksverzweigung (Objektsatz + sekundär regierter Kausalsatz) konnten dieselben Präferenzen festgestellt werden, aber genauso die Gefahr der internen Spaltung und parataktischen Assimilierung. So wird die Ambiguität im Vorvorfeld in der aufsteigenden Reihenfolge wie folgt aufgelöst

- (1) Verselbstständigung des AIK und Aktivierung des Musters einfacher Parataxe *HS+HS* oder aber der einfachen rechtsverzweigenden Subordination *HS+NS*
- (2) Spaltung der AIK-Einheit, sodass nur der Kausalsatz als zum Matrixsatz zugehörig erkannt wird; aktiviert wird das Muster *Adverbialsatz + Matrixsatz*
- (3) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des Kausalsatzes assimiliert und aktiviert wird das Muster: *(Adverbialsatz 1 und Adverbialsatz 2) + Matrixsatz*
- (4) Strukturen innerhalb des AIK werden nach dem Muster des Objektsatzes parataktisch assimiliert; aktiviert wird das Muster: *(Objektsatz 1 und Objektsatz 2) + Matrixsatz*
- (5) Objektsatz wird entsprechend integriert, aber die Subordination zweiten Grades wird nominalisiert: *Objektsatz (+nominalisierte Kausalphrase) + Matrixsatz*
- (6) Aktivierung des rezeptiven Musters für Parenthesen.

Diese Progression zeigt einen deutlichen Anstieg der Interaktivität des *Parsers*, von einer semantisch zu einer syntaktisch basierten Verarbeitung und auch eine kritische Phase der syntaktischen Übergeneralisierung, wobei sich frequente pragmatische Übergeneralisierungen als die nächste notwendige „Entwicklungsstufe“ zeigen sowie strategische Amalgame. Dabei zeigt sich die Notwendigkeit, in der Etablierung neuer syntaktischer Muster nach der Phase der Festigung, Konstrukt-internen Validierung und Vernetzung immer eine didaktische „Station“ zur pragmatischen Füllung, Variation und Akkomodierung in unterschiedlichen Einbettungen sowie zur Stärkung der Syntax-Diskurs-Bezüge und gegen falsche Übergeneralisierungen anzubieten. Dies ist auch durch zahlreiche Probleme in der Disambiguierung des *Freien Themas* und der Herstellung der referenziellen und illokutiven Kohärenz in ihrem Nachfeld gezeigt, da LN aufgrund der Ambiguität der Kohärenzherstellungsrichtung und des

progressionstragenden Fokus lokal semantisch oder blind syntaktisch reparieren oder pragmatisch falsch übergeneralisieren.

Weitere Analysen zu äußerungsfinalen Konstrukten haben ähnliche Tendenzen aufgezeigt: Das Nachfeld wird eingeschränkt pragmatisch restauriert, die syntaktische Entscheidung wird durch ein starkes Klammerbewusstsein, die Befolgung des SVO-Defaults und des *Prinzips der steigenden Rhematizität* schwer revidiert oder motiviert falsche pragmatische Inferenzen, mit negativen Auswirkungen auf die illokutive Struktur des Matrixsatzes oder des ganzen *Turns*. Belegt wurde das Phänomen der *Klammer-Insel* (vgl. 3.3.2.1. A) und frequent die syntaktische Aufwertung des AFK als *High-Attachment* oder die Aktivierung des Musters HS+NS. Dabei konnte genauso der Entwicklungsweg von den semantischen Reparaturen, über blind syntaktische und im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* bis hin zu den Revisionen eines interaktiven und *Right-Corner-Parsers* erkannt werden. Gezeigt wurden neben den lokalen assimilativen Strategien zur Anpassung der AFK an die Trägeräußerung und umgekehrt (bei postponierten Deverbativa, die transformiert werden und strukturelle Assimilierungen im Matrixsatz motivieren) die Lesartpräferenzen, die eine Strategie der Assimilation auf der Diskursmakroebene zur Aufrechterhaltung der Konstanz der semantischen Rolle oder einer bevorzugten Argumentstruktur bestätigen, bzw. das AFK erweist sich als *Trigger* makroassimilativer Inferenzen. Gleichzeitig wurden auch dissimilative Strategien belegt, wo Transformationen der semantischen Rolle des AFK einerseits lokal und durch das SVO-Prinzip, andererseits durch die Makrokohärenz bedingt sind. In den semantischen Reparaturen des Nachfelds werden Versuche der additiven, meronymischen Relationierung belegt sowie anhand kausaler *Bridging*-Inferenzen. In der syntaktischen Übergeneralisierung wird das AFK zuerst als Ergänzung, anschließend als Angabe oder als Nachtrag disambiguiert, bis es als *Low-Attachment* erkannt wird, wobei es bei seiner Re-Integration zu Änderungen in der Argumentstruktur der Trägeräußerung (strukturelles *Fitting* anhand der Priorität der zu disambiguierenden Struktur) kommt. Bei einigen Probanden werden AFK mit einer linksverzweigenden Struktur oder einem freien Thema verwechselt. Diese rezeptiven Präferenzen deuten auf die Gefahr der blind syntaktischen Übergeneralisierung ohne Beachtung der Dynamik der pragmatischen Füllung.

Die Analyse des rezeptiven Verhaltens bei parenthetischen Einheiten zeigt überraschenderweise auch im *Offline*-Modus eine große Verwechslungsgefahr im Mittelfeld und die Probleme der pragmatischen Anreicherung: Die Parenthese wird funktional nivelliert und auf der propositionalen Ebene assimiliert und dabei (1) nach dem *SVO-Default* zur

projektionsabschließenden Einheit umfunktioniert, (2) blind syntaktisch nach dem HS+NS-Muster zum Nebensatz, oder (3) im Sinne der Klammerstrategie zu einer prädikativen Struktur als Klammeramalgam umfunktioniert, oder aber durch (4) die Zäsurierung und erneute Aktivierung (Umstiege) und seltener (5) als Linksverzweigung gelesen. In einer Gruppe der schwächeren LN kommt es mit der Parenthese (aber auch konstant bei anderen syntaktisch ambigen Strukturen) zur (6) Intensivierung der kausalen Inferenzen. Bei fortgeschrittenen Probanden werden (7) mehr strukturell basierte und pragmatische Hyperinferenzen, basiert auf der Verbsemantik, und eine Verwechslungsgefahr mit der Sequenz der inszeniert direkten Rede belegt. LN verstärken im Vorfeld der P Strategien zur referenziellen Kohärenz, Disambiguierung der Argumentstruktur (des SO-Bezugs) und von Elementen, die die Kohärenzherstellungsrichtung bestimmen.

Im Online-Modus kommen die semantischen Strategien vermehrt zum Ausdruck: Die parenthetische Proposition wird im Sinne eines *Left-Corner-Parsers* mit dem rezeptiven Vorfeld assimiliert und entweder flach additiv, als einfache Weiterführung, meronymisch oder als Paraphrase kohäriert; mit voranschreitender Kompetenz wird zur Disambiguierung die semantische Relation aus dem Nachfeld genutzt – im Sinne eines *Right-Corner-Parsers*. Genauso zeigen sich die Parenthesen als *Trigger* makroassimilativer semantischer Strategien sowie von kausalen Inferenzen. Im Bereich der syntaktischen Reparaturstrategien werden dieselben Präferenzen wie im *Offline*-Modus belegt: Blind syntaktische Reparaturen nach dem HS+NS-Muster, seltener NS+HS-Muster. Besonders relevant ist die Gefahr der Spaltung der P an der internen syntaktischen Grenze und der Umwertung der nebensatzartigen Parenthesen oder ihrer Teile in rechtsverzweigende Strukturen, genauso die Versuche aus ihrer Mittelfeldstruktur, insbesondere ihrer Deverbativa, eine Prädikatstruktur rezeptiv zu konstruieren und ihre Verbsemantik zur Disambiguierung zu aktivieren. Die Probleme in der Rezeption der Parenthese sind außerdem die Erkennung ihres Skopus, die Disambiguierung der Ebene und Richtung ihres Operierens, mit der Disambiguierung ihrer ein-/ausleitenden Indikatoren sowie mit der Disambiguierung Kohärenzherstellung(srichtung und ebene).

Weitere Untersuchungen zum Thema der authentischen Rezeption auf der Diskursebene und zu Phänomenen der konzeptuellen Mündlichkeit sollten sich zum einen der Frage widmen, wie die Interaktion und Amalgamierung der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Verarbeitungsstrategien auf unterschiedlichen Lernniveaus, bei Lernern aus unterschiedlichen Ausgangssprachen und mit verschiedenen Interim-Dynamiken verläuft und sich entwickelt, den Grad der Sensibilisiertheit für die konzeptuelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit in L2

und im Allgemeinen sowie die spezifischen Lernerfahrungen und (produktive/rezeptive) Text-/Diskurssortenkompetenzen berücksichtigend, immer in authentischen rezeptiven Settings, qualitativ und die Daten mehrdimensional triangulierend und multiperspektivisch vorgehend, wobei zentral die rezeptive Kompetenz mit diversen Sprechhandlungsmustern und die rezeptive Flexibilität für ihre Amalgamierung beleuchtet werden sollten. Besonders wichtig wäre es die Interim-Dynamik longitudinal zu begleiten und die reziproke Abwandlung der rezeptiven Mechanismen in L1- und L2 sowie die rezeptive Dynamik im authentischen rezeptiven *Flow* etwas konsequenter und kontrollierter zu befolgen, als es in dieser Untersuchung möglich war.

Zum anderen sollten die Mechanismen der Kohärenzherstellung (rezeptiv/produktiv) auch außerhalb der propositionalen Ebene, die Strategien des *Intakes* und die Transferkompetenzen erkundet werden sowie die Probleme der Scharnierphase zwischen der Rezeption und Produktion. Im Fokus sollten auch mehr die *Cluster* der rezeptiven Strategien im Interface *Lesen, Hören und Hör-Seh-Verstehen* und in der technisch vermittelten Kommunikation in den neuen Medien. Die Strategien der Fokussierung, die Dynamik in der Nutzung unterschiedlicher *Cues* und die Erwerbsdynamik in Bezug auf die Nutzung der syntaktischen *Cues* sollten intensiver analysiert werden sowie die rezeptive Dynamik in der Aktualisierung der *Cue-Konflikt-Validität*. Von zentraler Bedeutung ist es außerdem, die Mechanismen der Äußerungssequenzierung in unterschiedlichen rezeptiven Modi systematischer zu analysieren und zu vergleichen sowie die Strategien in der Koordinierung unterschiedlicher Inferenz-Quellen und die Dynamik ihrer Entwicklung, bedingt durch spezifische Diskurssortenerfahrungen.

Außerdem ist es notwendig, die Konstruktikon-internen Mechanismen und Vernetzungen mehr zu beleuchten sowie ihre Bezüge zum Lexikon und Pragmatikon. Ein Forschungsdesiderat sind die pragmatischen Inferenzmechanismen und die interkulturell bedingten Spezifika in der Nutzung der pragmatischen *Cues* – zur besseren Fundierung des abstrakten Konzepts des Pragmatikons, seiner Organisationsprinzipien und Mechanismen des pragmatischen *Cueings* und ihrer rezeptiven und produktiven Bündelung in Form von Sprechhandlungsmustern und darauf basierten Diskursprogressionserwartungen. In diesem Zusammenhang sollte das pragmatische *Cueing* der syntaktischen Muster intensiver untersucht werden. Zur Erkundung der pragmatischen Inferenzmechanismen sollten die Probleme der konversationellen Implikaturen in L2 und insbesondere im *Turn-Taking*-Bereich untersucht werden, unter anderem anhand der Triangulation der externen (Beobachtung, Transkripte) und internen Perspektiven der Interagierenden (lautes Mit-

Denken/Erinnern, Zusammenfassung, Interviews, Umfragen oder anhand spezieller Trainings der Probanden zum *Selbstmonitoring*) in unterschiedlichen Gesprächssettings, relevant für eine interkulturell-pragmatische Grammatik. Außerdem sollte eine multimodale rezeptive Gesprächsgrammatik für L2 etabliert werden.

Nicht zu vernachlässigen sind die Effekte des Feedbacks und der Transferaktivitäten nach der Rezeption auf die Sedimentierung rezeptiver Strategie-*Cluster* und ihre Auswirkungen auf das L2-*Selbst*, das metastrategische Bewusstsein, die Motivationssysteme sowie auf die Konstruktikon-internen Re-Organisation, aber auch die affektiven Filter während der Rezeption und ihre Auswirkungen auf die Identitäts-bildende Prozesse. Ein Desiderat liegt in der Herstellung der Bezüge zwischen der Vorentlastung der Rezeption und den Aufgabenformaten während des Hörens und der rezeptiven Mechanismen sowie in dem Vergleich der Effektivität unterschiedlicher didaktischer Verfahren zur Förderung der *Bottom-Up*- und *Top-Down*-Strategien und genauso in Bezug auf die interaktive Dynamik im Unterricht. Außerdem sollten die Bezüge zwischen den rezeptiv-interpretativen und Gesprächsführungsstrategien untersucht werden, die die Aushandlungsdynamik bedingen. Es sollten feinere sprachstandsdiagnostische Instrumentarien an dieser Schnittstelle sowie zwischen unterschiedlichen rezeptiven Verarbeitungsebenen, -modi und Diskurssortenanforderungen entwickelt werden.

In Kontext der Weiterentwicklung der Methoden zur Untersuchung des rezeptiven Verhaltens lässt sich ausschließlich eine triangulative Vorgehensweise empfehlen und, wie diese Studie vorschlägt, im *Interface* der sedimentierten, aktuell bevorzugten rezeptiven Muster und Einstellungsstrukturen, der rezeptiven Dynamik im authentischen rezeptiven Flow (aus der Innen- und Außenperspektive betrachtet) und der rezeptiven Produkte, in unterschiedlichen postrezeptiven Phasen und Formen der Transformation des rezeptiven Konstrukts.

Literaturverzeichnis

A

Abraham, Werner (1988): Terminologie zur neueren Linguistik. Niemeyer. Tübingen.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2009): Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Wydawnictwo Naukowe. Poznan.

Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. Textsortennetze. In: Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Typologien der Kommunikation. Hrsg. von Stephan Habscheid. de Gruyter. Berlin/Boston. S. 367-385.

Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2007): Textsorten. Reflexionen und Analysen. StauFFenburg. Tübingen.

Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2 überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr. Tübingen.

Addison, Anthony / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1989): Gesprochene Fremdsprache. Beschreibung – Vermittlung – Bewertung. AKS-Verlag. Bochum.

Admoni, Wladimir (1973): Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute. Hueber. München.

Adolphs, Svenja / Knight, Dawn (2010): Building a spoken corpus. What are the basics? In: O’Keeffe / McCarthy (Ed.). S. 38–52.

Agel, Vilmos (2005): Wort-Arten aus Nähe und Distanz. In: Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb. Hg. v. Clemens Knobloch/Burkhard Schaefer. de Gruyter. Berlin/New York. S. 95-129.

Agel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2006): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650–2000. Niemeyer. Tübingen.

Agel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2007): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Niemeyer. Tübingen.

Akiyo Hirai (1999): The Relationship between Listening and Reading Rates of Japanese EFL Learners. In: *The Modern Language Journal*. 83: 3. S. 367–384 .

Albrecht, Jason E./O’Brien, Edward J. (1995): Goal Processing and the Maintenance of Global Coherence. In: Lorch, R.F. / O’Brien, E. J. (Ed.). S. 263–278.

Aldwayan, Saad / Fiorentino, Robert / Gabriele, Alison (2010): Evidence of syntactic constraints in the processing of wh-movement. In: Van Patten / Jegerski (Hrsg.). S. 65 – 86.

Alm, Maria (2007): Also darüber lässt sich ja streiten! Die Analyse von also in der Diskussion zu Diskurs- und Modalpartikeln. Almquist & Wiksell International. Stockholm.

- Almor, Amit** (1999): Noun-Phrase Anaphora and Focus: The Informational Load Hypothesis. In: *Psychological Review*. 166: 4. S. 748–765.
- Aloseviciene E.** (2006): Die Rolle der Heckenausdrücke bei der Diskursstrukturierung im Deutschen und Litauischen / *Acta Linguistica Lithuanica*. LIV.
- Alshawi, H.** (1987): *Memory and Context for Language Interpretation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Altenberg, Evelyn P.** (2005): The perception of word boundaries in a second language. In: *Second Language Research*. 21. S. 325–358.
- Altmann, Hans** (1981): Formen der 'Herausstellung' im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Niemeyer. Tübingen.
- Altmann, Hans** (2010): Die Wortstellung des Deutschen und ihre Funktion. In: Habermann, M. (Hrsg.). S. 226 – 237.
- Ammon, Ulrich** (2005): „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation.“ In L. M. Eichinger/ W. Kallmeyer (eds.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004). de Gruyter. Berlin/ New York. S. 28-40.
- Anderson, Anne / Lynch, Tony** (1988): *Listening*. Oxford University Press. Oxford.
- Anderson, Neil** (1991): Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. In: *The Modern Language Journal*. 75:4. S. 460-472.
- Antomo, Mailin / Steinbach, Markus** (2010): Desintegration und Interpretation: Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 29. S. 1–37.
- Antos, Gerd** (2002): Mythen, Metaphern, Modelle. Konzeptualisierung von Kommunikation aus dem Blickwinkel der Angewandten Gesprächsforschung. In: Brüner et al. S. 93–119.
- Ariel, Mira** (2001): Accessibility theory: An Overview. In: Sanders, T. / Schilperoord, J. / Spooren, W. (Ed.). S. 29–87.
- Arnold, Jennifer E.** (2001): The Effect of Thematic Roles on Pronoun Use and Frequency of Reference Continuation. In: *Discourse Processes*. 31: 2. S. 137–162.
- Asher, N. / Lascarides, A.** (1998): Bridging. In: *Journal of Semantics*. 15: 1. S. 83–113.
- Auer, Peter / Günthner, Susanne** (2003): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: *InLiSt*. 38. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/38/index.htm>. (Stand: 12.2.2012)
- Auer, Peter** (1991): Vom Ende deutscher Sätze. In: *ZGL*. 19. S. 139–157.
- Auer, Peter** (1996): The pre-front field in spoken German and its relevance as a grammaticalization position. In: *Pragmatics*. 6: 3. S. 295–322.
- Auer, Peter** (1997): Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch. In: Schlobinski (Hrsg.). S. 55–91.

Auer, Peter (1998): Zwischen Parataxe und Hypotaxe: 'abhängige Hauptsätze' im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: *ZGL*. 26. S. 284–307.

Auer, Peter (2000a): Online-Syntax - Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: *Sprache und Literatur*. 31: 1. S. 43–56.

Auer, Peter (2000b): Pre- and post-positioning of wenn-clauses in spoken and written German. In: *InLiSt*. 15. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/15/index.htm> (Stand 25.5.2012)

Auer, Peter (2002): Projection in interaction and projection in grammar. In: *InLiSt*. 33. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/41/InLiSt41.pdf> (Stand 17.7.2012)

Auer, Peter (2005): Syntax als Prozess. In: *InLiSt*. 41. Herunterladen unter: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/41/index.htm> (Stand 11.5.2012)

Auer, Peter (2006): Increments and more. Anmerkungen zur augenblicklichen Diskussion über die Erweiterbarkeit von Turnkonstruktionseinheiten. Online verfügbar unter <http://verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/gui-auer.pdf> (Stand 25.10.2011)

Auer, Peter (2007): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.). S. 95–124.

Auer, Peter (2010): Zum Segmentierungsproblem in der Gesprochenen Sprache. In: *InLiSt*. 49. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/49/InList49.pdf> (Stand 17.7.2012)

Auer, Peter / Pfänder, Stefan (Ed.) (2011): *Constructions: Emerging and Emergent*. De Gruyter. Berlin/Boston.

Augurzky, P. (2006): *Attaching Relative Clauses in German - The Role of Implicit and Explicit Prosody in Sentence Processing*. MPI Series in Human Cognitive and Brain Sciences. 77. Leipzig.

Averintseva-Klisch, Maria (2007): Anaphoric properties of German right dislocation. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. (Hrsg.). S. 165–182.

Averintseva-Klisch, Maria (2008): German right dislocation and afterthought in discourse. In: *Constraints in Discourse*. Ed. by Benz, Anton/Kühnlein, Peter. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. S. 225–247.

Ayaß, Ruth (2001): Inszeniertheit von Spontanität im Fernsehen. In: Holly/Habscheid (Hrsg.). S. 234–257.

Ayaß, Ruth / Bergmann, Jörg (Hrsg.) (2011): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Verlag für Gesprächsforschung. Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (Stand 12.12.2014)

B

Babillon, Laurence (2012): Komplexanaphern im Vorfeld. In: *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien*. Hrsg. von Cortès, Colette. Stauffenburg. Tübingen. S. 209–219.

Bachmann-Stein, Andrea (2009): Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik. In: *Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan* (Hrsg.). S. 7–12.

- Bachmann-Stein, Andrea** (2013): Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 39–58.
- Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan** (Hrsg.) (2009): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Empirische Pädagogik. Landau.
- Bacon, Susan** (1992b): Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of the Input. In: *Hispania*. 75. S. 398–412.
- Bacon, Susan M.** (1992a): The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. In: *The Modern Language Journal*. 76: 2. S.160–178.
- Baddeley, Alan** (2003): Working memory: looking back and looking forward. In: *Nature Reviews Neuroscience*. 4. S. 829–839.
- Bader, Markus / Bayer, Josef** (2006): Case and Linking in Language Comprehension. Evidence from German. Springer. Dordrecht.
- Bahlmann, Clemens / Breindl, Eva / Dräxler, Hans-Dieter / Ende, Karin / Stroch, Günthner** (1998): Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Langenscheid. Berlin & München.
- Bahns, Jens** (2009): Hörverstehen – hält die Praxis, was die Theorie verspricht. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 5. durchgesehene Auflage. Lang. F.a.M.
- Baker, S. C. / Macintyre, P. D.** (2000): The role of gender and immersion in communication and second language orientations. In: *Language Learning*. 50: 2. S. 311-341.
- Barbara J. Grosz / Yael Ziv** (1998): Centering, Global Focus, and Right Dislocation. In: Centering Theory in Discourse. Ed. by Marilyn Walker, Aravind Joshi and Ellen Prince. Oxford University Press. Oxford. S. 293-307.
- Barden, Birgit / Elstermann, Mechthild / Fiehler, Reinhard** (2001): Operator-Skopos-Strukturen in gesprochenener Sprache. In: Liedtke, F. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.). S.197–233.
- Barth-Weingarten, Dagmar** (2003): Zur (Aus-)Nutzung konzessiver Konstruktionen in Radiointerviews. Eine qualitativ-quantitative Untersuchung zur Kontextabhängigkeit von Äußerungen. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 4. S. 251–281. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2003/heft2003.html> (Stand 12.5.2011)
- Barth-Weingarten, Dagmar** (2006): fuzzy boundaries – Überlegungen zu einer Grammatik der gesprochenen Sprache nach konversationsanalytischen Kriterien. In: Deppermann, Arnulf/ Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell. S. 67–93.
- Barth-Weingarten, Dagmar** (2011): The fuzziness of intonation units: Some theoretical considerations and a practical solution. In: *InLiSt*. 51. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/51/index.htm> (Stand 5.5.2012)

Barth-Weingarten, Dagmar / Reed, Beatrice Szczepek (Hrsg.) (2014): Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Verlag für Gesprächsforschung. Mannheim. Abrufbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/> (Stand 20.11.2014)

Bartlett, M.S. (1935): The statistical estimation of G. In: *Psychology*. 26: 2. S. 199–206.

Bartsch, Renate (1976): The grammar of adverbials : A study in the semantics and syntax of adverbial constructions. Transl. from the German by Ferenc Kiefer. A study in the semantics and syntax of adverbial constructions. North-Holland. Amsterdam.

Bartsch, Renate (2011): Concept formation, memory and understanding. In: Relations between Language and Memory. Ed. by Zelinsky-Wibbelt, Cornelia. Peter Lang. F.a.M. S. 121–157.

Bassarak, Armin (1985): Zu den Beziehungen zwischen Parenthesen und ihren Trägersätzen. In: *ZPSK*. 38:4. S. 368–375.

Bates, Elizabeth (1999): Processing Complex Sentences: A Cross-linguistic Study. In: *Language and Cognitive Processes*. 14: 1. S. 69–12.

Baudot, Daniel (Hrsg.) (2002): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. StauFFenburg. Tübingen.

Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1991): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. Bochum.

Bausch, Karl-Richard/Burvitz-Melzer,Eva / Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr. Tübingen.

Bayer, Klaus (1973): Verteilung und Funktion der sogenannten Parenthese in Texten gesprochener Sprache. In: *Deutsche Sprache*. 1. S. 64–115.

Bayer, Klaus (1973): Verteilung und Funktion der sogenannten Parenthese in Texten gesprochener Sprache. In: *Deutsche Sprache*. 1. Erich Schmidt Verlag. Berlin. S. 64-115.

Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. 2. Überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Giesela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Verlag für Gesprächsforschung. Rudolfszell.

Becker-Mrotzek, Michael / Meier, Christoph (2002): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner et al. S. 18 – 45.

Behaghel, Otto (1929): Der Nachsatz. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*. 53. S. 401-418.

Behrens, Heike (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: Das Lexikon im Spracherwerb. Hrsg. von Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika. Francke. Tübingen/Basel.

Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 37. S. 427–444.

- Behrens, Heike** (2011): Konstruktionen und Regeln im Spracherwerb. In: Alexander Lasch & Alexander Ziem (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik III: Vom Forschungsparadigma zu Fallstudien. Stauffenburg. Tübingen.
- Beneš, Eduard** (1968): Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und als stilistischer Effekt. In: *Muttersprache*. 78. S. 289-298.
- Benes, Eduard** (1971): Die Besetzung der ersten Position im Deutschen Aussagesatz. In: Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.): Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. Schwann. Düsseldorf. S. 160-181.
- Berens, F.-J. / Jäger, K.-H. / Schank, G. / Schwitalla, J.** (1976): Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht. Mit einer Einleitung von Hugo Steger. Heutiger Deutsch. Reihe I: Linguistische Grundlagen. Band 12. Hueber. München.
- Berens, Franz-Josef** (1975): Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp "Interview". Eine empirische Untersuchung. Hueber. München.
- Bergman, Jörg** (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker et al. S. 919–927.
- Bergmann, Jörg** (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. De Gruyter. Berlin.
- Bergmann, Pia** (2012): The prosodic design of parentheses in spontaneous speech. In: Prosody and Embodiment in Interactional Grammar. Ed. By Bergmann et al. De Gruyter. Berlin.
- Berne, Jane** (2004): Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. In: *Foreign Language Annals*. 37: 4. S. 521-531.
- Berne, Jane E.** (2004): Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. In: *Foreign Language Annals*. 37: 4. S. 521–532.
- Betten, Anne** (1980): Fehler und Kommunikationsstrategien. In: Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Hrsg. von Dieter Cherubim. Max Niemeyer. Tübingen. S. 188 – 208.
- Betten, Anne Marie** (1976): Zur Sequenzierung von Sprechakten. Das Problem der Einheitenbildung in längeren Texten. In: Sprachtheorie und Pragmatik. Hrsg. von Heinrich Weber und Harald Weydt. Niemeyer. Tübingen. S. 279–290.
- Betz, Ruth** (2004): Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen. Würzburg. Online verfügbar unter www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/betz.htm (Stand 12.12.2012)
- Biber et al.** (1999): Longman grammar of spoken and written English. Grammar of spoken and written English. Longman. Harlow.
- Biber, Douglas** (2010): What can a corpus tell us about registers and genres? In: O’Keeffe/ McCarthy (Ed.). S. 241 – 254.
- Biere, Bernd Ulrich** (1997): „Sturmangriff der Killerviren“. Metaphern und Verständlichkeit. In: Biere/Liebert (Hrsg.). S.132–147.
- Biere, Bernd Ulrich / Hoberg, Rudolf** (Hrsg.) (1996): Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Fernsehen. Studien zur deutschen Sprache. Band 5. Narr. Tübingen.

Biere, Bernd Ulrich / Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.) (1997): *Metaphern, Medien, Wissenschaft. Zur Vermittlung der AIDS-Forschung in Presse und Rundfunk*. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Binanzer, Anja (2015): Von Sexus zu Genus? Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. de Gruyter. Berlin. S. 263-294.

Birch, Stacy L. / Albrecht, Jason E. / Myers, Jerome L. (2000): Syntactic Focusing Structures Influence Discourse Processing. In: *Discourse Processes*. 30: 3. S. 285–304.

Birkner, Karin (2008): *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte*. De Gruyter. Berlin.

Bischi, Katrin (1997): Künstliche Dialoge in Wissenschaftssendungen im Rundfunk. In: Biere/Liebert (Hrsg.). S.102–131.

Black, Alex (1988): The syntax of conversational coherence. In: *Discourse Processes*. 11: 4. S. 433–455.

Blakemore, D. (2005): And-parenteticals. In: *The Journal of Pragmatics*. 37. S. 1165–1181.

Blakemore, D. (2007): 'Or-parenteticals, that is-parenteticals and the pragmatics of reformulation.' In: *Journal of Linguistics*. 43. S. 311–339.

Blakemore, Diane (2009): On the relevance of parentheticals. Online verfügbar unter http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/Articles/Blakemore.pdf (Stand 25.10.2012)

Blanc, Nathalie / Kendeou, Panayiota / van den Broek, Paul / Brouillet, Denis (2008): Updating Situation Models During Reading of News Reports: Evidence From Empirical Data and Simulations. In: *Discourse Processes*. 45. S. 103–121.

Blekemore, D. (2006): Divisions of labour: the analysis of parentheticals. In: *Lingua*. 116. S. 1670–1687.

Blom, Elma / Unsworth, Sharon (Ed.) (2010): *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. John Benjamins. Amsterdam.

Bloomfield, Amber / Wayland, Sarah / Rhoades, Elisabeth / Blodgett, Allison / Linck, Jared / Ross, Steven (2010): What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. University of Maryland. Center for advanced study of language. Online verfügbar unter <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a550176.pdf> (Stand 30.1.2013)

Blühdorn, Hardarik (2008): Epistemische Lesarten von Satzkonnectoren – Wie sie zustande kommen und wie man sie erkennt. In: *Semantik und Pragmatik-Schnittstellen*. Hrsg. von Pohl, Inge. Lang. F.a.M. S. 217–251. Online verfügbar unter <http://www.ids-mannheim.de/gra/texte/epistemisch.pdf> (Stand 27.9.2012).

Blühdorn, Hardarik (2011): Informationsstrukturelle Gestaltung von Satzverknüpfungen: Wie interagieren Konnectoren und Prosodie? In: *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion*. De Gruyter. Berlin. New York. S. 263–295.

- Blühdorn, Hardarik** (Hrsg.) (2006): Text–Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. de Gruyter. Berlin.
- Blum-Kulka, Shoshana** (1983): The dynamics of political Interviews. In: *Text*. 3: 2. S. 131–153.
- Bock, Michael** (1978): Wort-, Satz-, Textverarbeitung. Kohlhammer. Stuttgart.
- Boers, Frank** (2000): Metaphor awareness and vocabulary retention. In: *Applied Linguistics*. 21: 4. S. 553–571.
- Boland, Julie / Cutler, Anne** (1996): Interaction with autonomy: Multiple Output models and the inadequacy of the Great Divide. In: *Cognition*. 58. S. 309-320.
- Bollow, Jörn** (2007): Hinterfragt: Das politische Fernsehinterview als dialogisches Handlungsspiel. Max Niemeyer. Tübingen.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Narr. Tübingen.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (2002): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Narr. Tübingen.
- Bourdages, Johanne S.** (1991): A New Perspective for Second Language Acquisition: Parsing. In: *Revue québécoise de linguistique*. 21: 1. S 79–95.
- Bourdieu, P.** (1987): Sozialer Sinn. Suhrkamp Verlag. F.a.M.
- Bracic, Stojan / Fix, Ulla / Greule, Albrecht** (2007): Textgrammatik, Textsemantik, Textstilistik. Ein textlinguistisches Repetitorium. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana.
- Braidi, Susan M.** (1999): The Acquisition of Second-Language Syntax. Arnold. London.
- Bredel, Ursula** (2007): Interpunktionszeichen: Form - Geschichte - Funktion. In: Kosmos der Zeichen. Schriftbild und Bildformel in Antike und Mittelalter. Begleitbuch zur Ausstellung des Lehr- und Forschungszentrums für die antiken Kulturen des Mittelmeerraumes der Universität zu Köln und des Römisch-Germanischen Museums der Stadt Köln. Hrsg. von Boschung, Dieter / Hellenkemper, Hansgerd. Reichert. Wiesbaden. S. 67–86
- Bredel, Ursula** (2007): Komma & Co: Zwiegespräch zwischen Grammatik und Performanz. In: *ZS*. 26. Jubiläumsheft. S. 81–131. (zus. mit Beatrice Primus)
- Bredel, Ursula** (2011): Die Interpunktion des Deutschen. In: Weiterführender Orthographieunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTB 5). Hrsg. von Bredel, Ursula / Reißig, Tilo. Schneider. Hogeneren. S. 129-144.
- Breindl, Eva** (2008): Fehler mit System und Fehler im System. Topologische Varianten bei Konnektoren. In: Deutsche Grammatik, Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 2008. Hrsg. von Konopka, Marek / Strecker, Bruno. De Gruyter. Berlin. S. 274 – 309.
- Breindl, Eva / Thurmair, Maria** (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 40. S. 87–93.

- Brennan, S.E. / M.W. Friedman / C.J. Pollard** (1987): A centering approach to pronouns. In: Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Stanford. Cal., 6–9 July. S. 155–162.
- Brinker, Klaus / Sager, Sven F.** (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. neu bearbeitete Auflage. Schmidt. Berlin.
- Brinker, Klaus et al.** (Hrsg.) (2000/1): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. De Gruyter. Berlin.
- Broadbent, D.** (1958): Perception and communication. Pergamon Press. London.
- Brouwer, Susanne / Mitterer, Holger / Huettig, Falk** (2013): Discourse context and the recognition of reduced and canonical spoken words. In: *Applied Psycholinguistics*. 34. S. 519–539.
- Brünner, Gisela** (1991): Redewiedergabe in Gesprächen. In: *Deutsche Sprache*. 19. S. 1–15.
- Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walter** (Hrsg.) (2002): Angewandte Diskursforschung. Band 1. Grundlagen und Beispielanalysen. Verlag für Gesprächsforschung. Rudolfzell.
- Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele** (Hrsg.) (1994): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Bublitz, Wolfram** (2011): Cohesion and coherence. In: *Discursive Pragmatics*. S. 37–49.
- Buchwald, M.** (1990): Interview. Fernsehjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Hrsg. von Schult, G. / Buchholz, A. 3. Aufl. List. München/Leipzig. S. 281–288.
- Buck, Gary** (2001): Assessing Listening. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bücker, Jörg** (2011): Von Familienähnlichkeiten zu Netzwerkrelationen: Interaktion als Evidenz für Kognition. In: *GIDI Arbeitspapiere*reihe. 33: 3.
- Bücker, Jörg** (2012a): Positional offerings in German radio phone-ins. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 39. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier39.pdf> (Stand 26.6.2012)
- Bücker, Jörg** (2012b): Prepositions as tying constructions: German topical organization of talk-in-interaction. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 40. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier40.pdf> (Stand 26.6.2012)
- Bücker, Jörg** (2012c): Sprachhandeln und Sprachwissen. Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition. De Gruyter. Berlin.
- Buhl, Heike M. / Hofer, Manfred** (1999): Kohärenz im Dialog: Ein experimentalpsychologischer Beitrag zum Einfluss von Sprecherzielen und Beziehungsmerkmalen. In: *Linguistische Berichte*. 179. S. 261–285.
- Burani, C. and Caramazza, A.** (1987): Representation and processing of derived words. In: *Language and Cognitive Processes*. 2(3–4). S. 217–227.

- Burger, Harald** (1987): Funktionen von Phraseologismen in den Massenmedien. In: Aktuelle Probleme der Phraseologie. Symposium 27.-29.09.1984 in Zürich. Hrsg. von Burger, H. und Zett, R. Peter Lang. Bern.
- Burger, Harald** (1990): Sprache der Massenmedien. 2.durchgesehene und erweiterte Auflage. Walter De Gruyter. Berlin.
- Burger, Harald** (1991): Das Gespräch in den Massenmedien. De Gruyter. Berlin.
- Burger, Harald** (2001): Gespräche in den Massenmedien. In: Brinker et al. (Hrsg.). S. 1492–1505.
- Burger, Harald** (2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4. neu bearbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- Burger, Harald / Luginbühl, Martin** (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. De Gruyter. Berlin/Boston.
- Burger, Harald/Luginbühl, Martin** (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 4.. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. de Gruyter. Berlin/New York.
- Busch, Karl-Richard / Christ, Herbert u. Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Francke. Tübingen.
- Buscha, Anne / Linthout, Gisela** (2002): Das Mittelstufenbuch B2. Deutsch als Fremdsprache. Schubert. Leipzig.
- Buscha, Anne / Linthout, Gisela** (2003): Das Mittelstufenbuch C1. Deutsch als Fremdsprache. Schubert. Leipzig.
- Buscha, Anne / Raven, Susanne / Linthout, Gisela** (2008): Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2. Schubert-Verlag. Leipzig.
- Buscha, Anne / Raven, Susanne / Linthout, Gisela** (2009): Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau C1. Schubert-Verlag. Leipzig.
- Busse, Dietrich** (1992): Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Busse, Dietrich** (2012): Frame-Semantik. Ein Kompendium. De Gruyter. Berlin.
- Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang** (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? In: Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Hrsg. von Busse, D. / Hermanns, F. / Teubert, W. Westdeutscher Verlag. Opladen. Online verfügbar unter <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/AbteilungI/Busse/Texte/Busse-1994-02.pdf> (Stand 12.5.2013)
- Bybee, Joan L.** (2002): Sequentiality as the Basis of Constituent Structure. In: The Evolution of Language out of the Pre-language. Hrsg. von Givon, T. / Malle, Bertram F. Benjamins. Amsterdam. S. 109-134.

Bylund, Emanuel / Jarvis, Scott (2011): L2 effects on L1 event conceptualization. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 14: 1. S. 47–59.

Schneider, Klaus P. / Barron, Anne (Ed.) (2014): *Pragmatics of Discourse*. De Gruyter. Berlin/Boston.

C

Caban, Agnieszka (2010): Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. 49. S. 97–151.

Cacchione, Annamaria (2006): Reported Speech: Towards a Definition as a Communicative and Linguistic Universal. In: *Journal of Universal Language*. 7. S. 1–28.

Cacciari, C. / Tabossi, P. (1988): The Comprehension of Idioms. In: *Journal of Memory and Language*. 2. S. 668–683.

Cacciari, C. / Tabossi, P. (1993): *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale.

Calsamiglia, Helena / Ferrero, Carmen Lopez (2003): Role and Position of Scientific Voices: Reported Speech in the Media. In: *Discourse Studies*. 5. S. 147–173.

Carpenter, Patricia A. / Miyake, Akira / Just, Marcel A. (1994): Working memory constraints in comprehension – evidence from individual difference, aphasia and aging. In: *Handbook of psycholinguistics*. Ed. by Gernsbacher, Morton Ann. Academic Press. New York. S. 1075–1122.

Carrell, Patricia (2007): Notetaking strategies and Their Relationship to Performance on Listening Comprehension and Communicative Assessment Tasks. TOEFL. ETS. Online verfügbar unter <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-01.pdf> (Stand 5.5.2014)

Carston, Robyn / Uchida, Seiji (Ed.) (1998): *Relevance Theory. Applications and Implications*. Benjamins. Amsterdam.

Carter, Ronald / McCarthy, Michael (1995): Grammar and the Spoken Language. In: *Applied Linguistics*. 16:2. S. 141–158.

Casanave, Christine Pearson (2010): Case Studies. In: Paltridge / Phakiti (Ed.). S. 66–78.

Chafe, w. L. (1976): 'Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View'. In: CN. Li (ed.): *Subject and Topic*. Associated Press. New York. S. 25–55.

Chafe, Wallace (1988): Linking intonation units in spoken English. In: *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Hrsg. von Haiman, John/ Thompson, Sandra A. Benjamins. Amsterdam. S. 1–27.

Chambers, Craig G. / Smyth, Ron (1998): Structural Parallelism and Discourse Coherence: A Test of Centering Theory. In: *Journal of Memory and Language*. 39. S. 593–608.

Chamot, A.U. (1987): Inferencing: Testing the 'hypothesis-testing' hypothesis. In: *Learner strategy in language learning*. Hrsg. von Wenden, A. / Rubin, J. Prentice Hall. Englewood Cliffs. S. 71–83.

- Chand, Rajni K.** (2007): Same Size Doesn't Fit All: Insights from research on listening skills at the University of the South Pacific. In: *IRRODL*. 8: 3. S. 1–22.
- Chaudron, Craig / Richards, Jack C.** (1986): The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. In: *Applied Linguistics*. 7: 2. S. 113–128.
- Chen, Chiu-Hung** (2006): Chinese L2 learners' use of structural and lexical information in processing English subject and object relative clauses. In: Proceedings of the 2005 annual conference of the Canadian Linguistic Association. Online verfügbar unter <http://westernlinguistics.ca/Publications/CLA-ACL/Chen.pdf> (Stand 25.7.2013)
- Ching-Shyang Chang, Anna** (2009): EFL Listeners' Task-based Strategies and Their Relationship with Listening Performance. In: *TESL-EJ*. 13: 2.
- Chomsky, Noam** (1972): Gramatika i um. Nolit. Beograd.
- Chomsky, Noam** (1995): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Studienbuch Linguistik. Beltz Athenäum. Weinheim.
- Christmann, Ursula** (2008): Rhetorisch-stilistische Aspekte moderner Verstehens- und Verständlichkeitsforschung. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S.1092–1106.
- Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Posener Beiträge zur Germanistik. Peter Lang. F.a.M.
- Cieslicka, A.** (2000): The Effect of Language Proficiency and L2 Vocabulary Learning Strategies on Patterns of Bilingual Lexical Processing. In: *Studies of Contemporary Linguistics*. 36. S. 27-53.
- Clahsen, Harald / Felser, Claudia** (2006): Grammatical processing in language learners. In: *Applied Psycholinguistics*. 27. S. 3–42.
- Clark, Herbert H. / Gerrig, Richard J.** (1990): Quotations as Demonstrations Author(s). In: *Language*. 66: 4. S. 764–805.
- Clark, H. H.** (1996): Using Language. Cambridge University Press. Cambridge.
- Clark, Herbert** (2012): Spoken Discourse and Its Emergence. In: Spivey, Michael / McRea, Ken / Joannisse, Marc F. (Ed.). S. 541–557.
- Clayman, Steven** (1993): Reformulating the question: A device for answering / not answering questions in news interviews and press conferences. In: *Text*. 13: 2. S. 159–188.
- Clayman, Steven / Gill, Virginia Tess** (2012): Conversational analysis. In: Gee/Handford (Ed.). S. 120–134.
- Clayman, Steven / Heritage, John** (2002): The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air. Cambridge University Press. Cambridge.
- Clayman, Steven E.** (2007): "Speaking on Behalf of the Public in Broadcast News Interviews." In: Reporting Talk: Reported Speech in Interaction. Ed. by Elizabeth Holt and R. Clift. Cambridge University Press. Cambridge. S. 221–243.

- Čmejrková, Světlá** (2006): Les femmes politiques tcheques dans les débats télévisés: Roles et identités dans les interactions conflictuelles, dossier coordonné et présenté par Elda Weizman. In: *Questions da Communication*. 9. S. 29–46.
- Coates, Jennifer** (1995): The negotiation of coherence in face-to-face interaction: Some examples from the extreme bounds. In: Gernsbacher, M. / Givon, T. (Ed.). S. 41–58.
- Cohen, Andrew** (2011): Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In: *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Ed. by Cohen, Andrew / Macaro, Ernesto. Oxford University Press. Oxford. S. 29–45.
- Cohen, Ariel** (2007): Anaphora Resolution as Equality by Default. In: *Anaphora: Analysis, Algorithms and Applications: 6th Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium*. LNAI. Springer. Berlin. S. 44–59.
- Collins, Allan M. / Loftus, Elizabeth F.** (1975): A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing. In: *Psychological Review*. 82: 6. S. 407–428.
- Colston, Herbert L.** (2008): A new look at common ground: memory, egocentrism, and joint meaning. In: *Intention, Common ground and the Egocentric Speaker-Hearer*. Ed. by Kecskes, Istvan / Mey, Jacob. De Gruyter. Berlin. New York. S. 151–187.
- Conrad, Linda** (1985): Semantic versus Syntactic Cues in Listening Comprehension. In: *SSLA.7*. S. 59–72.
- Conrad, Rudi** (1988). *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. 2. Aufl. Bibliographisches Institut. Leipzig.
- Conrad, Susan** (2010): What can corpus tell us about grammar? In: O’Keeffe/McCarthy (Ed.). S. 227–240.
- Consten, Manfred / Knees, Mareile / Schwarz-Friesel, Monika** (2007): The function of complex anaphors in texts. Evidence from corpus studies and ontological considerations. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. (Hrsg.). S. 81–102.
- Conte, Maria-Elisabeth / Petöfi, Janos S. / Sözer, Emel** (Ed.) (1989): *Text and Discourse Connectedness*. Proceedings of the conference on Connexity and Coherence Urbino. July 16–21. 1984. John Benjamins Publishing company. Amsterdam/Philadelphia.
- Cook, Anne E. / Halleran, Jennifer G. / O’Brien, Edward J.** (1998): What is readily available during reading? A memory-based view of text processing. In: *Discourse Processes*. 26: 2–3. S. 109–129.
- Cornish, Francis** (1999): *Anaphora, Discourse, and Understanding*. Evidence from English and French. Clarendon Press. Oxford.
- Costermans, Jean / Fayol, Michel** (1997): *Processing Interclausal Relationships*. Studies in the Production and Comprehension of Text. Erlbaum. New Jersey.
- Coucoulis, Thomas** (2014): NLP in der Rhetorik. In: *Aussprache und Sprechen im interkulturellen, kulturellen, medienvermittelten und pädagogischen Kontext*. Beiträge zum 1. Doktorandentag der

Halleschen Sprechwissenschaft. Hrsg. von Ebel, Alexandra. Online verfügbar unter <http://www.isk.rwth-aachen.de/publikationen-apel> (Stand 12.12.2014)

Coughlin, Caitlin E. / Tremblay, Annie (2013): Proficiency and working memory based explanations for nonnative speakers' sensitivity to agreement in sentence processing. In: *Applied Psycholinguistics*. 34. S. 615–646.

Coulmas, Florian (1977): Rezeptives Sprachverhalten. Eine theoretische Studie über Faktoren des sprachlichen Verstehensprozesses. Buske. Hamburg.

Coulmas, Florian (Ed.) (1986): Direct and Indirect Speech. De Gruyter. Berlin. New York. Amsterdam.

Couper-Kuhlen, Elisabeth (2007): Prosodische Prospektion und Retrospektion im Gespräch. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.). S. 69–94.

Couper-Kuhlen, Elisabeth (2014): Prosody as dialogic interaction. In: Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Hrsg. Barth-Weingarten / ReEd. S. 221–251.

Couper-Kuhlen, Elisabeth / Ono, Tsuyoshi (2007): Incrementing in conversation. A comparison of practices in English, German and Japanese. In: *Pragmatics*. 17: 4. S. 513–552.

Couper-Kuhlen, Elisabeth (1998): Coherent Voicing. On Prosody in Conversational Reported Speech. In: *InLiSt. I*. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/1/index.htm> (Stand 10.1.2013)

Cowles, H. Wind / Garnham, Alan (2011): Noun-Phrase Anaphor Resolution: Antecedent Focus, Semantic Overlap, and the Informational Load Hypothesis. In: The Processing and Acquisition of Reference. Ed. by Gibson, Edward / Pearlmutter, Neal J. The MIT Press. Cambridge. S. 297–331.

Craik, Fergus / Lockhart, Robert (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. 11. S. 671–684.

Crain, S. / Steedman, M. J. (1985): On not being led up the garden path: The use of context by the psychological parser. In: Natural language parsing: Psychological, computational, and theoretical perspectives. Hrsg. von Dowty, D. / Karttunen, L. / Zwicky, A. Cambridge University Press. Cambridge.

Crevels, Mily (2000): Concessives on different semantic levels: A typological perspective. In: Cause – Condition – Concession – Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives. Ed. by Couper-Kuhlen, E. / Kortmann, B. De Gruyter. Berlin. N.Y. S. 313–339.

Crocker, Matthew W. / Corley, Steffan (2002): Modular Architectures and Statistical Mechanisms: The Case from Lexical Category Disambiguation. In: The Lexical Basis of Sentence Processing. Formal, computational and experimental issues. Ed. by. Merlo, Paola / Stevenson, Suzanne. John Benjamins. Amsterdam. S. 157–180.

Cross, Jeremy (2009): Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. In: *Language Teaching Research*. 13. S. 151–176.

Cross, Jeremy (2011): Social-Cultural-Historical Contradictions in an L2 Listening Lesson: A Joint Activity System Analysis. In: *Language Learning*. 61: 3. S. 820–867.

Cunnings, Ian / Batterham, Claire / Felsler, Claudia / Clashen, Harald (2010): Constraints on L2 learners' processing of wh-dependencies. Evidence from eye movements. In: Van Patten / Jegerski (Hrsg.). S. 87–110.

Cutler, Anne (1999): Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache. In: Sprachrezeption. Hrsg. von Friederici, A. Hogrefe. Verlag für Psychologie. Göttingen.

Cutler, Anne / Clifton, Charles (2000): Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. In: The Neurocognition of Language. Ed. by Colin M. Brown and Peter Hagoort. Oxford University Press. N.Y. S. 123–166.

D

D'Aviss, Franz Josef (2005): Deutsche Syntax: Empirie und Theorie. Symposium in Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.

Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri et al. (Hg.). S. 103–122.

Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Langenscheidt. München.

Dahmen, Silvia (2013): Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden. Dissertation. Universität Köln.

Dallapiazza, Rosa-Maria / Evans, Sandra / Fischer, Roland / Schümann, Anja / Winkler, Maresa (2010): Ziel C1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Band 1. Lektion 1-6. Niveau C1/1. Huber Verlag. Ismaning.

Danes, F. (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In: *Folia Linguistica*. 4. S. 72-78.

Daniels, Albert / Estermann, Christian / Köhl-Kuhn, Renate / Sander, Ilse / Butler, Ellen / Tallowitz, Ulrike (2002): Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrbuch. Klett. Barcelona etc.

Daniels, Albert / Estermann, Christian / Köhl-Kuhn, Renate / Sander, Ilse / Butler, Ellen / Tallowitz, Ulrike (2008): Mittelpunkt C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch C1.2. Klett. Barcelona etc.

Daniels, Albert / Estermann, Christian / Köhl-Kuhn, Renate / Sander, Ilse / Butler, Ellen / Tallowitz, Ulrike (2008): Mittelpunkt C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch C1.1. Klett. Barcelona etc.

Darsow, Annkathrin / Felbrich, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri et al. (Hg.). S. 229–241.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (2007): Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.). S. 181–219.

Dausen, August (1985): Grundbegriffe der Grammatik. Methoden und Prinzipien der grammatikalischen Beschreibung in Synchronie und Diachronie. Franz Steiner. Stuttgart.

- Davoudi, Mohammad** (2005): "Inference generation skills and text comprehension". In: *Reading Matrix: An International Online Journal*. 5: 1. S. 106–123.
- de Beaugrande, Robert** (1980): *Text, Discourse and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Text*. Volume IV in the Series *Advances in Discourse Processes*. Ablex. New Jersey.
- de Beaugrande, Robert / Dressler, Wolfgang Ulrich** (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. 2. Auflage. Niemeyer. Tübingen.
- de Bot, K.** (1992): A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13: 1. S. 1-24.
- De Jong, Nel** (2005): Can Second Language Grammar Be Learned Through Listening. An Experimental Study. In: *SSLA*. 27. S. 205–234.
- Dehé, Nicole / Kavalova, Yordanka** (Ed.) (2007): *Parentheticals*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Demirkaya, Sevilen** (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settineri et al. (Hg.). S. 213–227.
- Denkler, M. / Günthner, S. / Imo, W. / Macha, J. / Meer, D. / Stoltenburg, B. / Topalovic, E.** (2008): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Aschendorff. Münster.
- Deppermann, Arnulf** (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*: Leske + Budrich. Opladen.
- Deppermann, Arnulf** (2001): Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion – Ein Plädoyer für eine reflexive ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Hrsg. von Zsuzsanna Iványi / Adrás Kertész. Peter Lang. F.a.M. S. 43–73.
- Deppermann, Arnulf** (2004): 'Gesprächskompetenz' – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek/Brünner (Hrsg.). S. 15–28.
- Deppermann, Arnulf** (2006): Construction Grammar – Eine Grammatik für die Interaktion?. In: Deppermann et al. S. 43–66.
- Deppermann, Arnulf** (2008): Verstehen im Gespräch. In: *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Hrsg. von Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. De Gruyter. Berlin/New York. S. 225–261.
- Deppermann, Arnulf** (2012): Über Sätze in Gesprächsbeiträgen – wann sie beginnen und wann man sie braucht. In: *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien*. Hrsg. von Cortès, Colette. Stauffenburg. Tübingen. S. 1–14.
- Deppermann, Arnulf** (2013a): Zur Einführung: Was ist eine "Interaktionale Linguistik des Verstehens". In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): *Deutsche Sprache 1/13. Themenheft: Interaktionale Linguistik des Verstehens*. Schmidt. Berlin. S. 1–5.
- Deppermann, Arnulf** (2013b): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*. 14: 3. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131>. (Stand 12.1.2014)

- Deppermann, Arnulf** (2013c): Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In: *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Festschrift für Johannes Schwitalla. Hrsg. von Martin Hartung / Arnulf Deppermann. Verlag für Gesprächsforschung. Mannheim. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (Stand 12.12.2014). S. 32–59.
- Deppermann, Arnulf** (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt/Hagemann (Hrsg.). S. 19–47.
- Deppermann, Arnulf** (2015). Positioning. In: *Handbook of narrative analysis*. Hrsg. von Anna De Fina & Alexandra Georgakpoulou. Wiley. N.Y. S. 369–387.
- Deppermann, Arnulf / Blühdorn, Hardarik** (2013): Negation als Verfahren des Adressatenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: *Deutsche Sprache*. 1. S. 6– 30. Online verfügbar unter www.DSdigital.de (Stand 12.1.2014)
- Deppermann, Arnulf / Fiehler, Reinhard/ Spranz-Fogasy, Thomas** (Hrsg.) (2006): *Grammatik und Interaktion*. Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell.
- Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin** (2012): Was gehört in ein nationales Gesprächskorpus? Kriterien, Probleme und Prioritäten der Stratifikation des „Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch“ (FOLK) am Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) In: Felder et al. S. 415–450.
- Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike** (2013a): Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit also und dann. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 32: 1. S. 1–39.
- Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike** (2013b): Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In: *Pragmatischer Standard*. Hrsg. von Hagemann, Jörg/ Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven. StauFFenburg. Tübingen. S. 111–141.
- Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold** (2009): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache*. 3/08. Schimd. Berlin. S. 220–245.
- Derwing, Tracey / Munro, Murray** (2001): What Speaking Rates do Non-native Listeners Prefer? In: *Applied Linguistics*. 22: 3. S. 324–337.
- Deutsch, J. A. / Deutsch, D.** (1963): Attention: Some Theoretical Considerations. In: *Psychological Review*. 70. S. 80–90.
- Dietrich, Rainer** (1994): Wettbewerb — aber wie? Skizze einer Theorie der freien Wortstellung. In: Haftka, Brigitta (Hg.): *Was determiniert Wortstellung?* Opladen. S. 33–47.
- Dietrich, Rainer** (2007): *Psycholinguistik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Metzler. Stuttgart/Weimar.
- Dijkstra, T.** (2009): The multilingual lexicon. In: *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Hrsg. von Gaskell, M. G. Oxford University Press. Oxford. S. 251-265.
- Dik, Simon** (1980): *Studies in Functional Grammar*. Academic Press. London.

- Dinçtopal-Deniz, Nazik** (2010): Relative clause attachment preferences of Turkish L2 speakers of English. In: Van Patten / Jegerski (Hrsg.). S. 27–63.
- Dirven, René** (1977): Aspekte der Hörverstehensfertigkeit. In: Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Rene Dirven. Scriptor. Regensburg.
- Dirven, René** (1984): Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle. In: Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Hrsg. von Adelheid Schumann / Klaus Vogel / Bernd Voss. Gunter Narr. Tübingen.
- Dirven, René** (1992): Von der Hörfertigkeit zum Hörverstehen. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. von Udo O.H.Jung. unter Mitarbeit von Heidrun Jung. Peter Lang. F.a.M.
- Dirven, Rene / Oakeshott-Taylor, John** (1984): Listening comprehension. Part I. In: *Language Teaching*. 17: 4. S. 326–343.
- Dirven, Rene / Oakeshott-Taylor, John** (1985): Listening comprehension. Part II. In: *Language Teaching*. 18: 1. S. 2–20.
- Dittmar, Norbert** (2009): Transkription. Ein Leitfaden für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Dittmar, Norbert** (2010): Zum Verhältnis von Form und kommunikativer Funktion in der mündlichen Rede am Beispiel des Konnektors *also*. In: Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven. Hrsg. von Dittmar, N. / Bahlo, N. Peter Lang. F.a.M.
- Dittmar, Norbert / Bahlo, Nils** (Hrsg.) (2010): Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven. Peter Lang. F.a.M.
- Dobrovols'kij, Dimitrij** (2000): Zur semantischen und pragmatischen Effekten kreativer Idiom-Modifikationen. In: Micro- et macrolexemes et leur figement discursif. Actes du colloque international CNRS URA 1035 Langue-Discours-Cognition. Hrsg. von Greciano, Gertrud. Editions Peeters. Paris. S. 363–374.
- Dobrovols'kij, Dimitrij** (1997): Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitiv-basierten Phraseologieforschung. Wissenschaftlicher Verlag. Trier.
- Dóczi, Brigitta** (2006): Mapping the Mental Lexicon of Pre-Intermediate Learners: Word Associations in a Depth of Word Knowledge Elicitation Task. In: Empirical studies in English applied linguistics. Ed. by M. Nikolov & J. Horváth. Lingua Franca Csoport. Pécs. S. 117–137.
- Doff, Sabine** (Hg.) (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Narr. Tübingen.
- Doll, Barbara** (1979): Zur Konventionalität institutioneller Sprechhandlungen: Das Interview. Dissertation. Uni Wuppertal.
- Dölling, Johannes** (2005): Semantische Form und pragmatische Anreicherung: Situationsausdrücke in der Äußerungsinterpretation. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 24. S. 159–225.

- Donaldson, Bryan** (2011): Left Dislocation in Near-native French. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 33. S. 399–432.
- Donaldson, Bryan** (2011): Nativelike right-dislocation in near-native French. In: *Second Language Research*. 27: 3. S. 361–390.
- Dopkins, Stephen / Nordlie, Johanna** (1995): Processes of Anaphor Resolution. In: Lorch, R.F. / O'Brien, E. J. (Ed.). S. 145–157.
- Dopkins, Stephen / Trinh Ngo, Caterine** (2005): The Role of Recognition Memory in Anaphor Identification. In: *Journal of Memory and Language*. 53: 2. S. 186–203.
- Döring, Sandra** (2007): Quieter, faster, lower, and set off by pauses? Reflections on prosodic aspects of parenthetical constructions in modern German. In: *Parentheticals*. Hrsg. von Dehé, Nicole / Yordanka Kavalova. Benjamins. Amsterdam. S. 285-307.
- Döring, Sandra** (2011): *Parenthesen im Deutschen. Untersuchung syntaktischer und prosodischer Aspekte*. Dissertation. Universität Leipzig.
- Dörnyei, Zoltán / Tseng, Wen-Ta** (2009): Motivational Processing in Interactional Tasks. In: *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass*. Ed. by A. Mackey & C. Polio (Eds.). Routledge. London. S. 117–134.
- Dörnyei, Zoltán** (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. In: *British Journal of Educational Psychology*. 70. S. 519–538.
- Dörnyei, Zoltán** (2009): The L2 Motivational Self System. In: *Motivation, language identity and the L2 self*. Ed. by Z. Dörnyei & E. Ushioda. *Multilingual Matters*. Bristol. S. 9–42.
- Dörnyei, Zoltán** (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Second Edition. Routledge. N.Y.
- Dörnyei, Zoltán** (2010): Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. In: *Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self*. In: *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. Ed. by. Hunston & D. Oakey. Routledge. London. S. 74–83.
- Doughty, Catherine J. / Long, Michael H.** (Ed.) (2003): *The Handbook of Second language Acquisition*. Blackwell. Malden.
- Dovalil, Vít** (2013): Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In: Hagemann, Jörg/ Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard (= Reihe Linguistik, Band 73)*. Stauffenburg. Tübingen. S. 163-176.
- Du Bois, John W.** (1980): Beyond Definiteness: The Trace of Identity in Discourse. In: *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Hrsg. von Wallace L. Chafe. Norwood.NJ: Ablex. S. 203-274.
- Dubey, Amit / Keller, Frank / Sturt, Patrick** (2013): Probabilistic Modeling of Discourse-aware Sentence Processing. In: *Topics in Cognitive Science*. 5: 3. S. 425–451.
- DUDEN. Deutsch – Grammatik** (2005). Autorin: Linda Strehl. Bibliogr. Inst. und Brockhaus. Mannheim.

Durell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg). S. 111–122.

Durell, Martin (2012): Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Der Blick von außen. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Günthner, S. / Imo, W. / Meer, D. / Schneider, J.G. De Gruyter. Berlin. S. 85–101.

Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Günthner, S. / Imo, W. / Meer, D. / Schneider, J.G. De Gruyter. Berlin. New York. S. 105–120.

Dussias, Paola E. (2003): Syntactic Ambiguity Resolution in L2 Learners. Some Effects of Bilinguality on L1 and L2 Processing Strategies. In: *SSLA*. 25. S. 529–557.

Duvallon, Outi (2005): Parenthesis as a resource in the grammar of conversation. In: Syntax and Lexis in Conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Hrsg. von Hakulinen, Auli/ Selting Margret. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia. S. 45–74. Online verfügbar unter http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/47/71/PDF/Duvallon_Routarinne2005.pdf (Stand 25.10.2012)

E

Eckard, Rolf (1997): Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Ecker, Hans-Peter / Landwehr, Jürgen / Settekorn, Wolfgang / Walther, Jürgen (1977): Textform Interview. Darstellung und Analyse eines Kommunikationsmodells. Schwann. Düsseldorf.

Eggers, Dietrich (Hg.) (1999): Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Sprachandragogik. Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Jahrbuch 1998. Mainz.

Eggers, Dietrich (Hrsg.) (1988): Wege. Neuausgabe. Lehrbuch von Hans Jürg Teteli von Rosador, Gabriele Neuf-Münkel und Bernd Latour. Unter Mitarbeit von Andreas Deutschmann und Ulrike Cohen. Huber. Ismaning.

Eggers, Dietrich / Neuf-Münkel, Gabriele (1980): Hören und Verstehen. Mitschrift und Wiedergabe gesprochener wissenschaftlicher Texte. Lambert Lensing GmbH. Dortmund.

Ehlich, Konrad (2006): Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann et al. S. 11–20.

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1–3. De Gruyter. Berlin.

Ehlich, Konrad et al. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung. Berlin.

Ehrhardt, Claus (2012): Internetforen: Eine Kommunikationsform zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit? In: Reeg, U., Gallo, P., Moraldo S.M. (Hrsg.). S. 73–98.

Ehrlich, M. F. / Remond, M. /Tardieu, H. (1999): Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 11:1. S. 29-63.

Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? De Gruyter. Berlin.

Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz. Metzler. Stuttgart.

Ellis, Nick C. (2002): Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. In: *SSLA*. 24. S. 143–188.

Ellis, Nick C. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty/Long (Ed.). S. 63–103.

Elsner, Daniela (2013): Der Erwerb von Konstruktionen im Nachfeld. Eine Analyse deutschsprachiger CHILDES-Daten. Peter Lang. F.a.M.

Engel, Ulrich (1977): Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache. Schwann. Düsseldorf.

Erben, Johannes (1972): Deutsche Grammatik: ein Abriß. Hueber. München.

Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. De Gruyter. Berlin.

Essig-Shih, Li-Ying (2008): Effekte simultanen Hörens und Lesens auf das L2-Lesen. Eine Eyetracking-Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie. Universität Bielefeld.

Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. De Gruyter. Berlin.

Evison, Jane (2010): What are the basics of analysing a corpus. In: O’Keeffe / McCarthy (Ed.). S. 122–135.

F

Fabbro, F. (2001): The Bilingual Brain: Bilingual Aphasia. In: *Brain and Language*. 79. S. 201-210.

Fabri, Ray (2008): Lexical Functional Grammar. In: Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning. Ed. by Jörg-U. Keßler. Cambridge Scholars Publishing. S. 31–65.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2005): Elusive connectives. A case study on the explicitness dimension of discourse coherence. In: *Linguistics*. 43: 1. S. 17–48.

Falk, Ian / Guenther, John (2007): Generalising from qualitative research: case studies from VET in contexts. Online verfügbar unter <http://www.avetra.org.au/documents/10-Guenther.pdf> (Stand 5.5.2014)

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. StauFFenburg. Tübingen.

- Farke, Hildegard** (1994): Grammatik und Sprachverarbeitung. Zur Verarbeitung syntaktischer Ambiguitäten. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Farmer, Thomas A. / Misyak, Jennifer / Christiansen, Morten H.** (2012): Individual Differences in Sentence Processing. In: Spivey, Michael J. / McRea, Ken / Joanisse, Marc F. (Ed.). S. 353–364.
- Fasel, Christoph** (2008): Textsorten. Wegweiser Journalismus. Band 2. UVK. Konstanz.
- Fauconnier, Gilles** (1985): Mental Spaces. Mass.: MIT Press. Cambridge.
- Fauconnier, Gilles** (1985): Mental Spaces. MIT Press. Cambridge, Mass.
- Featherston, Sam** (2006): Experimentell erhobene Grammatikalitätsurteile und ihre Bedeutung für die Syntaxtheorie. In: Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt. Hrsg. von Kallmeyer W. & Zifonun G. De Gruyter. Berlin. S. 49–69.
- Felder, Ekkehard / Müller, Marcus / Vogel, Friedemann** (2012): Korpuspragmatik. Paradigma zwischen Handlung, Gesellschaft und Kognition. In: Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurs-linguistischer Analysen. Hrsg. von Felder, E. / Müller, M. / Vogel, F. De Gruyter. Berlin. S. 1–28.
- Felser, C., Marinis, T. & Clahsen, H.** (2003): Children's processing of ambiguous sentences: A study of relative clause attachment. In: *Language Acquisition*. 11. S. 127-163.
- Felser, Claudia / Cunnings, Ian / Batterham, Claire / Clahsen, Harald** (2012): The timing of island effects in nonnative sentence processing. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 34. S. 67–98.
- Felser, Claudia / Gunnar, Jacob** (2015): Reanalysis and semantic persistence in native and non-native gardenpath recovery. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 27.
- Felser, Claudia / Roberts, Leah** (2007): Processing wh-dependencies in a second language: a cross-modal priming study. In: *Second Language Research*. 23: 1. S. 9–36.
- Felser, Claudia / Roberts, Leah / Marinis, Theodore / Gross, Rebecca** (2003): The processing of ambiguous sentences by first and second language learners of English. In: *Applied Psycholinguistics*. 24. S. 453–489.
- Fernandez, Eva** (1999): Processing Strategies in Second language Acquisition. Some Preliminary Results. In: The development of second language grammars: A generative approach. S. 217–239.
- Fernández, Eva M.** (2010): Reading aloud in two languages. The interplay of syntax and prosody. In: VanPatten / Jegerski (Hrsg.). S. 297–320.
- Ferreira, F. / Clifton, C.** (1986): The independence of syntactic processing. In: *Journal of Memory and Language*. 25. S. 348-368.
- Ferreira, F. / Henderson, J. M.** (1990): The use of verb information in syntactic parsing: A comparison of evidence from eye movements and word-by-word self-paced reading. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 16. S. 555-568.

Féry, Caroline (2006): The Prosody of Topicalization. In: On Information Structure, Meaning and Form. Hrsg. von Schwabe, Kerstin/Susanne Winkler. John Benjamins. Amsterdam/ Philadelphia. S. 69–86.

Fery, Renate / Raddatz, Volker (2000): Lehrwerke und ihre Alternativen. Peter Lang. F.a.M.

Fetzer, Anita / Lauerbach, Gerda Eva (Ed.) (2007): Political Discourse in the Media. Cross-cultural perspectives. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia.

Feyten, Carine M. (1991): The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. In: *The Modern Language Journal*. 75. S. 173–180.

Fiebach, Christian Jens (2001): Working Memory and Syntax during Sentence Processing. A neurocognitive investigation with event-related brain potentials and functional magnetic resonance imaging. Dissertation. MPI Series. 23. Leipzig.

Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: *Der Deutschunterricht*. 50. S. 53-64.

Fiehler, Reinhard (1998): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. Vortrag gehalten auf dem 2. Arbeitstreffen 'Linguistische Pragmatik', 3. März 1998 in Halle.

Fiehler, Reinhard (2000): Über zwei Probleme bei der Untersuchung gesprochener Sprache. In: *Sprache und Literatur*. 31: 1. S. 23–42.

Fiehler, Reinhard (2003): Was sind die Grundeinheiten gesprochener Sprache? Ein altes Problem und ein neuer Lösungsvorschlag. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik. Nodus. Münster.

Fiehler, Reinhard (2006): Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik. In: Deppermann et al. S. 21–43.

Fiehler, Reinhard (2008): Gesprochene Sprache – chaotisch und regellos? In: Denkler et al. S. 81–101.

Fiehler, Reinhard (2012a): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: U. Reeg, P. Gallo, S. M. Moraldo (Hrsg.). S. 13–28.

Fiehler, Reinhard (2012b): Wo fängt der Satz an? Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener und geschriebener Sprache. In: Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien. Hrsg. von Cortès, Colette. Stauffenburg. Tübingen. S. 31–44.

Fiehler, Reinhard (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 19–38.

Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Gunter Narr. Tübingen.

Field, John (1998): Skills and strategies: towards a new methodology for listening. In: *ELT Journal*. 52: 2. S. 110–119.

Field, John (2003): Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. In: *ELT Journal*. 57: 4. S. 325–334.

- Field, John** (2008): *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Filatkina, Natalia** (2007): Pragmatische Beschreibungsansätze. In: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. De Gruyter. Berlin.
- Filipovic, Luna / Hawkins, John A.** (2013): Multiple factors in second language acquisition: The CASP model. Online verfügbar unter http://linguistics.ucdavis.edu/People/jhawkins/recent-papers/Filipovic_-_Hawkins_51-1.pdf (Stand 10.1.2013)
- Filipović, R.** (1972): The compromise system. In: Hrsg. von G.Nickel. *Kongressbericht der 3. Jahrestagung der GAL*. Heidelberg. S. 197-206.
- Filpus, Raija** (1994): *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Universität Tempere. Tempere.
- Fincher-Kiefer, Rebecca** (1996): Encoding differences between bridging and predictive inferences. In: *Discourse Processes*. 22: 3. S. 225–246.
- Firbas, J.** (1971): On the concept of communicative dynamism in the theory of functional sentence perspective. *SPFFBU*. 19.
- Fischer, Kerstin** (2007): Grounding and Common Ground: Modal Particles and their Translation equivalents. In: *Lexical Markers of Common Ground*. Pergamon Press. Amsterdam. S. 47-66.
- Fischer, Kerstin / Stefanowitsch, Anatol** (Hrsg.) (2008): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Auflage. Stauffenburg. Tübingen.
- Fisseni, Bernhard / Schörder, Bernhard** (2013): Von Inseln und Kernen: Gebrauchs-basierte Standard-Begriffe. In: Hagemann, Jörg/ Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard (= Reihe Linguistik, Band 73)*. Stauffenburg. Tübingen. S. 61–74.
- Fitzpatrick, Tess / Izura, Cristina** (2011): Word Association in L1 and L2. An Exploratory Study of Response Types, Response Times, and Interlingual Mediation. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 33. S. 373–398.
- Fletcher, Charles R. / Chrysler, Susan T. / van den Broek, Paul / Deaton, Jennifer A. / Bloom, Charles P.** (1995): The Role of Co-Occurrence, Coreference, and Causality in the Coherence of Conjoined Sentences. In: Lorch, R.F. / O'Brien, E. J. (Ed.). S. 203–218.
- Flores d'Arcais, G.** (1993): The Comprehension and Semantic Interpretation of Idioms. In: Cacciari C. / Tabossi, P. (Hrsg.).
- Flowerdew, J., Miller, L.** (2005): *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Fodor J. D.** (1998): Learning to parse? In: *Psycholinguist*. 27. S. 285–319.
- Fodor, J.D.** (1978): Parsing strategies and constraints on transformations. In: *Linguistic Inquiry*. 9. S. 427-473.
- Fodor, Janet Dean / Inoue, Atsu** (2000): Garden Path Repair: Diagnosis and Triage. In: *Language and Speech*. 43: 3. S. 261–271.

Földes, C. / Hecz, A. (1995): Deutsche Rundfunksprache in mehrsprachiger Umwelt. Am Beispiel der Verwendung von Phraseologismen. Praesens. Wien.

Földes, Csaba (2007): Phraseme mit spezifischer Struktur. In: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. De Gruyter. Berlin. S. 424–435.

Föllmer, Golo (2013): Theoretical-methodical Approaches to Radio Aesthetics: Qualitative Characteristics of Channel-Identity. In: Electrified Voices. Medial, Socio-Historical and Cultural Aspects of Voice Transfer. Ed. by Dmitri Zakharine / Nils Meise. V&R Unipress. Göttingen. S. 325–341.

Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. (2002): Constituency and the Grammar of Turn Increments. In: The Language of Turn and Sequence. Ed. by Ford, Cecilia E. / Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. S. 14–38.

Ford, Cecilia E./ Fox, Barbara A./ Thompson, Sandra A. (1996): Practices in the construction of turns: The "TCU" revisited. In: *Pragmatics*. 6. S. 427-454.

Ford, Marilyn (1989): Parsing complexity and a theory of parsing. In: Linguistic structure in language processing. Ed. by Carlson, Greg N./Tanenhaus, Michael K.. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. S. 239–272.

Fortuno, Begona Belles (2006): Discourse Markers within the University Lecture Genre. A contrastive study between Spanish and North-American lectures. Universität Jaume. Online verfügbar unter <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10442/tesis.pdf> (Stand 12.5.2013)

Francis, W. / Romo, L. / Gelman, R. (2002): Syntactic Structure, Grammatical Accuracy, and Content in Second-Language Writing: An Analysis of Skill Learning and On-Line Processing. In: Heredia, Roberto / Altarriba, Jeanette (Ed.). S. 317–337.

Francis, W. S. (2005): Bilingual Semantic and Conceptual Representation. In: Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches. Hrsg. von Kroll, J. F./de Groot, A. M. B. Oxford University Press. Oxford. S. 251-267.

Frank Jürgens (1999): Auf dem Weg zu einer pragmatischen Syntax. Eine vergleichende Fallstudie zu Präferenzen in gesprochen und geschrieben realisierten Textsorten. Niemeyer. Tübingen.

Franke, Wilhelm (1990): Elementare Dialogstrukturen. Darstellung, Analyse, Diskussion. Tübingen.

Franke, Wilhelm (1991): Linguistische Texttypologie. In: Aspekte der Textlinguistik. Hrsg. von Brinker, Klaus. Hildesheim u.a. S. 157-182.

Fraser, Bruce (1980): Conversational mitigation. In: *Journal of Pragmatics*. 4. S. 341–350.

Frauenfelder, U.H. / Schreuder, R. (1992): Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation. The role of productivity. In: G.E. Booil / J.v.Marle (Eds.). Yearbook of morphology. Kluwer Academic. Dordrecht. S. 165-183.

Frauenfelder, Uli H. / Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Sprachrezeption. Hrsg. von Friederici, A. Hogrefe. Verlag für Psychologie. Göttingen.

Frazier, L. (1987): Sentence processing. A tutorial review. In: Attention and performance XII. Hrsg. von Coltheart, M. Erlbaum. Hillsdale.

Frazier, L. (1989): Against lexical generation of syntax. In: Lexical Representation and Process. Hrsg. von Marslen-Wilson, W.D. MIT Press. Cambridge.

Frazier, L. / Clifton, C. (1996): Construal. The MIT Press. Cambridge.

Frenck-Mestre, C. (2002): A on-line look at sentence processing in a second language. In: Bilingual Sentence Processing. Ed. by R. Herrida and J. Altarriba. North Holland. S. 217–236.

Frey, W. (2004): Notes on the syntax and the pragmatics of German Left Dislocation. In: The Syntax and Semantics of the Left Sentence Periphery. Hrsg. von Lohnstein, H./Trissler, S. de Gruyter. Berlin. S. 203-233.

Frey, Werner (2005): Zur Syntax der linken Peripherie im Deutschen. In: Deutsche Syntax: Empirie und Theorie. Symposium in Göteborg. Hrsg. von D’Avis, Franz Josef. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg. S. 147–171.

Freywald, Ulrike (2008): Zur Syntax und Funktion von dass-Sätzen mit Verbzweitstellung. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation. 3. S. 246–285.

Freywald, Ulrike (2009): Kontexte für nicht-kanonische Verbzweitstellung: V2 nach dass und Verwandtes. In: Ehrich, Veronika / Fortmann, Christian / Reich, Ingo / Reis, Marga (eds.): Koordination und Subordination im Deutschen. Hamburg: Buske (= Linguistische Berichte, Sonderheft 16). S. 113–134.

Freywald, Ulrike (2010): Obwohl vielleicht war es ganz anders. Vorüberlegungen zum Alter der Verbzweitstellung nach subordinierenden Konjunktionen. Online verfügbar unter www.freywald.eu/publikationen.html (Stand 12.10.2012)

Freywald, Ulrike / Simon, Horst J. (2007): Wenn die Wortbildung die Syntax stört: Über Verben, die nicht in V2 stehen können. In: Verbale Wortbildung. Hrsg. von Maurice Kauffer / René Métrich. Stauffenburg. Tübingen. S. 181–195. Online verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/germanistik-07/Publikationen/FreywaldSimon2007_NonV2-Verben.pdf (Stand 10.6.2012)

Friedman, Debra A. (2012): How to Collect and Analyse Qualitative Data. In: Mackey / Gass (Ed.). S. 180–200.

Fritz, Gerd (1982): Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Narr. Tübingen.

Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Max Niemeyer. Tübingen.

G

Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Garcia Cid, Aranzazu (1995): Parenthesen, Einschübe und Kommentare: Zur Klassifikation von Nebenprädikationen in gesprochenen spanischen Texten. In: Arbeitspapier. 25. Online verfügbar unter <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24537> (Stand 15.10.2012)

Garcia, Andrea (2013): „Zur Bedeutung und Vermittlung von Hörverstehensstrategien beim Fremdsprachenerwerb“. Dargestellt am Beispiel eines ausgewählten DaF-Lehrwerks. Magisterarbeit. Universität Wien.

Garcia, Paula (2004): Pragmatic Comprehension of High and Low Level Language Learners. In: *TESL-EJ*. 8: 2. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej30/ej30a1/> (Stand 12.3.2013)

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. X/283 S. Hrsg. von Warnke, Ingo H. De Gruyter. Berlin / New York. S. 27–52.

Garnham, Alan (1989): Integrating information in text comprehension: the interpretation of anaphoric noun phrases. In: *Linguistic structure in language processing*. Ed. by Carlson, Greg N. / Tanenhaus, Michael K.. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. S.359–399.

Garnham, Alan / Oakhill, Jane (1996): The Mental Models Theory of Language Comprehension. In: *Models of Understanding Text*. Ed. by Bruce K. Britton & Arthur C. Graesser. Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey. S. 313–339.

Garrod, Simon / Terras, Melody (2000): The Contribution of Lexical and Situational Knowledge to Resolving Discourse Roles: Bonding and Resolution. In: *Journal of Memory and Language*. 42. S. 526–544.

Garrod, Simon C. / Sanford, Anthony J. (1994): Resolving sentences in a discourse context. How discourse representation affects language understanding. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S. 675–698.

Gaumann, Ulrike (1983): 'Weil die machen jetzt bald zu'. Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache. Kümmerle. Göppingen.

Gee, Paul / Handford, Michael (Ed.) (2012): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge. London / N.Y.

Gernsbacher, M. A. / Givon, T. (Ed.) (1995): *Coherence in spontaneous text*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

Gernsbacher, Morton Ann (1990): Investigating differences in general comprehension skill. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 16. S. 430–445.

Gernsbacher, Morton Ann (1991): Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: The structure building framework. In G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. Academic Press. New York. S. 217–263.

Gernsbacher, Morton Ann (1997): Two decades of structure building. In: *Discourse Processes*. 23: 3. S. 265–304.

Gernsbacher, Morton Ann (Ed.) (1994): *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press. San Diego.

- Ghaemi, Farid / Haghani, Mastaneh** (2011): The competition model: From language processing to pedagogical implications. In: *Journal of Language and Culture*. 2: 11. S. 194–200.
- Giesecking, Kathrin** (2000): Frequenzbasiertes parsing als Modell menschlicher Syntaxanalyse. Dissertation. Universität Trier.
- Girtler, Roland** (2001): Methoden der Feldforschung. Böhlau. Wien.
- Givón, T.** (1995): Coherence in text vs. coherence in mind. In: Gernsbacher, M. / Givon, T. (Ed.). S. 59 – 115.
- Glaser, Barney** (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research strategies for qualitative research. Aldine de Gruyter. New York.
- Glaser, Barney / Strauss, Anselm** (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber. Bern.
- Glenberg, Arthur M. / Kruley, Peter / Langston, William E.** (1994): Analogical Processes in Comprehension. Simulation of a mental model. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S. 609–640.
- Goffman, E.** (1981): Forms of Talk. Oxford University Press. Oxford.
- Goh, Christine** (1998): How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. In: *Language Teaching Research*. 2: 2. S. 124–147.
- Goh, Christine** (2008): Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. In: *RELC Journal*. 39: 2. S. 188–213.
- Goh, Christine** (2009): Perspectives on spoken grammar. In: *ELT Journal Volume*. 63: 4. S. 303–313.
- Goh, Christine C.M.** (2000): A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. In: *System*. 28. S. 55–75.
- Goh, Christine C.M.** (2002): Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. In: *System*. 30. S.185–206.
- Gohl, Christine** (2000a): Zwischen Kausalität und Konditionalität: Begründende wenn-Konstruktionen. In: *InLiSt*. 24. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/24/index.htm> (Stand 12.2.2012)
- Gohl, Christine** (2000b): Causal relations in spoken discourse: Asyndetic constructions as a means for giving reasons. In: Cause – Condition – Concession – Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives. Ed.by Couper-Kuhlen, E. / Kortmann, B. De Gruyter. Berlin. N.Y. S. 83–110.
- Gohl, Christine** (2002): Retrospektive Markierung von Begründungen. In: *InLiSt*. 30. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/30/index.htm> (Stand 5.5.2012)
- Gohl, Christine** (2003):Bedeutungskonstitution im Gespräch: Zur Interpretation und Repräsentation konnektiver Einheiten. In: *InLiSt*. 36. Online verfügbar unter www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/36/index.htm (Stand 17.7.2012)
- Gohl, Christine** (2006): Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Max Niemeyer. Tübingen.

- Gohl, Christine / Günthner, Susanne** (1999): Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 18: 1. S. 39–75.
- Goldberg, A. E.** (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press. Chicago.
- Gomez-Tortosa, E./Martin, E. M. et al.** (1995): Selective Deficit of One Language in a Bilingual Patient Following Surgery in the Left Perisylvian Area. In: *Brain and language*. 48. S. 320-325.
- Goodwin, Charles** (1995): The negotiation of coherence within conversation. In: Gernsbacher, M. / Givon, T. (Ed.). S. 117–135.
- Göpfert, Winfried** (1997): Verständigungskonflikte zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftsjournalisten. In: Biere/Liebert (Hrsg.). S. 70–80.
- Göpfert, Winfried / Ruß-Mohl, Stephan** (2000): *Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. 4. Auflage. List. München.
- Graesser, Arthur** (1981): A Schema Pointer Plus Tag Model of Prose Memory. In: *Prose Comprehension Beyond the Word*. Springer Verlag. S. 68-108.
- Graesser, Arthur C. / Bower, Gordon H.** (1990): Inferences and Text Comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 25. Academic Press. San Diego.
- Graesser, Arthur C. / Kreuz, Roger J.** (1993): A theory of inference generation during text comprehension. In: *Discourse Processes*. 16: 1–2. S. 145–160.
- Graesser, Arthur C. / MacNamara, Danielle S. / Rus, Vasile** (2012): Computational Modeling of Discourse and Conversation. In: Spivey, Michael / McRea, Ken / Joannis, Marc F. (Ed.). S. 558–572.
- Graesser, Arthur C. / Singer, Murray / Trabasso, Tom** (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: *Psychological Review*. 101: 3. S. 371–395.
- Graesser, Arthur C. / Zwaan, Rolf A.** (1995): Inference Generation and the Construction of Situation Models. S. 117–143.
- Graham, S. J./ Santos, D./ Vanderplank, R.** (2010): Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*. 4: 1. S. 1–20.
- Graham, Suzanne** (2003): Learner strategies and advanced level listening comprehension. In: *The Language Learning Journal*. 28: 1. S. 64–69.
- Graham, Suzanne / Macaro, Ernesto** (2008): Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. In: *Language Learning*. 58: 4. S. 747–783.
- Graham, Suzanne / Santos, Denise / Vanderplank, Robert** (2011): Exploring the relationship between listening development and strategy use. In: *Language Teaching Research*. 15. S. 435–456.
- Granham, Alan / Cowles, H. Wind** (2011): Mental models and noun-phrase anaphora. In: *Relations between Language and Memory*. Peter Lang. F.a.M. S. 267–291.
- Greatbach, David** (1986): Aspects of Topical Organization in News Interviews: The Use of Agenda-Shifting Procedures by Interviewees. In: *Media, Culture and Society*. 8. S. 441–455.

- Greatbach, David** (1988): A Turn-Taking System for British News Interviews. In: *Language in Society*. 17: 3. S. 401–430.
- Greciano, Gertrud** (1994): Phraseologische Text(in)kohärenz. In: *Cahiers d'études germaniques*. 27. S. 93–103.
- Greule, Albrecht** (2005): Die Parenthese in der deutschen Sprache: Gegenwart und Geschichte. In: Probleme der historischen deutschen Syntax unter besonderer Berücksichtigung ihrer Textsorten-gebundenheit. Akten zum Internationalen Kongress an der Freien Universität Berlin. Hrsg. von Simmler, Franz / Wich-Reif, Claudia. Weidler Buchverlag. Berlin. S. 349–360.
- Greule, Albrecht** (2006): Die Parenthesenbildung: Variation im Grenzbereich von Syntax und Textgrammatik. In: Neuland (Hrsg.). S. 445–454.
- Griebhaber, Wilhelm** (2001): Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. Vom Speiserestaurant zum Cybercafé. In: Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Hrsg. von Zsuzsanna Iványi / Adrás Kertész. Peter Lang. F.a.M. S. 75–95.
- Griebhaber, Wilhelm** (2012): Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. De Gruyter. Berlin. S. 173–193.
- Griffiths, Carol** (2003): Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation. Doctor thesis. University of Auckland. Online verfügbar unter <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf> (Stand 12.3.2013)
- Griffiths, Carol** (2004): Language Learning Strategies: Theory and Research. In: Occasional Paper. 1. Online verfügbar unter http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf (Stand 12.3.2013)
- Grimes, Joseph Evans** (1975): The thread of discourse. Mouton. The Hague.
- Grimes, Joseph Evans** (Hrsg.)(1975): Network grammars. Summer Inst. of Linguistics. Norman.
- Groene, Horst** (1992): Das Hörspiel im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg. von Udo O.H.Jung. Unter Mitarbeit von Heidrun Jung. Peter Lang. F.a.M.
- Grommes, Patrick** (2005): Prinzipien kohärenter Kommunikation. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Grosjean, Francois** (1996): Using Prosody to Predict the End of Sentences in English and French: Normal and Brain-damaged Subjects. In: *Language and Cognitive Processes*. 11: 1–2. S. 107–134.
- Grosjean, François/Ping, Li** (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Willey Blackwell. Hoboken.
- Grosz, B. J.** (1977): The Representation and Use of Focus in Dialogue Understanding. Ph.D. thesis, Stanford University.
- Grosz, Barbara J. / Joshi, Aravind K. / Weinstein, Scott** (1995): Centering: A framework for Modeling the local Coherence of Discourse. In: *Computational Linguistics*. 21: 3. S. 203–226.

Grosz, Barbara J. / Sidner, Candace L. (1986): Attention, intentions, and the structure of discourse. In: *Computational Linguistics*. 12: 3. S. 175-204.

Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Hrsg. von M. Ó. Dúill/R. Zahn & K. D. C. Höppner. AKS-Verlag. Bochum. S. 115–144.

Grütz, Doris (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachunterricht Wirtschaft. Lang. F.a.M.

Gundel, Jeanette K./ Hedberg, Nancy / Zacharski, Ron (1993): Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. In: *Language*. 69: 2. S. 274–307.

Günthner, Susanne (2000c): Zwischen direkter und indirekter Rede Formen der Redewiedergabe in Alltagsgesprächen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 28: 1. S. 1–22.

Günthner, Susanne (2009b): „Adjektiv + dass-Satz“-Konstruktionen als kommunikative Ressourcen der Positionierung. In: *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Hrsg. von Günthner, Susanne / Bückler, Jörg. De Gruyter. Berlin. S. 149–184.

Günthner, Susanne (1993): „...weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen“ – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: *Linguistische Berichte*. 143. S. 37–59.

Günthner, Susanne (1996): From subordination to coordination? Verb-second position in German causal and concessive constructions. In: *Arbeitspapier/Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz*. 75. Online verfügbar unter <http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/> (Stand 27.9.2012)

Günthner, Susanne (1997): Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In: *Schlobinski, Peter* (Hrsg.). S. 227–262.

Günthner, Susanne (1998): Polyphony and the “Layering of Voices” in Reported Dialogues. An Analysis of the Use of Prosodic Devices in Everyday Reported Speech. In: *InLiSt*. 3. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/3/index.htm> (Stand 10.01.2013)

Günthner, Susanne (1999a): Wenn-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache. In: *InLiSt*. 11. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/> (Stand 11.5.2012).

Günthner, Susanne (1999b): Entwickelt sich der Konzessivkonkretor obwohl zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch. In: *Linguistische Berichte*. 180. S. 409–446.

Günthner, Susanne (2000a): "wobei (.) es hat alles immer zwei seiten." Zur Verwendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache*. 28. S. 313–341.

Günthner, Susanne (2000b): Grammatik im Gespräch: Zur Verwendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch. In: *Sprache und Literatur*. 31: 1. S. 57–74.

Günthner, Susanne (2000d): From concessive connector to discourse marker: The use of *obwohl* in everyday German interaction. In: *Cause – Condition – Concession – Contrast. Cognitive and*

Discourse Perspectives. Ed. by Couper-Kuhlen, E. / Kortmann, B. De Gruyter. Berlin. N.Y. S. 439–468.

Günthner, Susanne (2002a): Zum kausalen und konzessiven Gebrauch des Konnektors *wo* im gegenwärtigen Deutsch. In: *InLiSt*. 31. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/31/index.htm> (Stand 12.2.2012)

Günthner, Susanne (2002b): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 3. S. 59–80.

Günthner, Susanne (2004): Inszenierung und Spiel mit Varietäten. Am Beispiel von Redewiedergaben. In: *Der Deutschunterricht*. 1. S. 59–68.

Günthner, Susanne (2005): "Dichte Konstruktionen". In: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/43/index.htm> (Stand: 12.5.2012)

Günthner, Susanne (2006): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – 'Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In: Deppermann et al. S. 95–122.

Günthner, Susanne (2007a): Zur Emergenz grammatischer Funktionen im Diskurs: wo-Konstruktionen in Alltagsinteraktionen. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.) S. 125–152.

Günthner, Susanne (2007b): Brauchen wir eine Theorie der gesprochenen Sprache? Und: wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 6. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/> (Stand: 12.10.2011)

Günthner, Susanne (2008): „die Sache ist ...“: eine Projektor-Konstruktion im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 27. S. 39–71.

Günthner, Susanne (2008): „weil – es ist zu spät“ Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: Denkler et al. S.103–128.

Günthner, Susanne (2009a): Konstruktionen in der kommunikativen Praxis. Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 37: 3. S. 402–426.

Günthner, Susanne (2010): Grammatik und Pragmatik – eine gebrauchorientierte Perspektive auf die Grammatik gesprochener Alltagssprache. In: Habermann, M. (Hrsg.). S. 126–149.

Günthner, Susanne (2011a): Dass-Konstruktionen im alltäglichen Sprachgebrauch – Facetten ihrer "interaktionalen Realität". In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 35. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/> (Stand: 1.5.2012)

Günthner, Susanne (2011b): Aspekte einer Theorie der gesprochenen Sprache – ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatikbetrachtung. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 32. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/> (Stand: 12.2.2012)

Günthner, Susanne (2011c): Between emergence and sedimentation: Projecting constructions in German interactions. In: Auer, Peter / Pfänder, Stefan (Ed.) S. 156–185.

Günthner, Susanne (2012a): Vom schriftsprachlichen Standard zur pragmatischen Vielfalt? Aspekte einer interaktional fundierten Grammatikbeschreibung am Beispiel von dass-Konstruktionen. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 41. Online verfügbar unter http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/?page_id=6 (Stand 13.7.2012)

Günthner, Susanne (2012b): `Geteilte Syntax`: Kollaborativ erzeugte dass-Konstruktionen. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 43. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 6.8.2012)

Günthner, Susanne (2012c): Die Schriftsprache als Leitvarietät – die gesprochene Sprache als Abweichung? „Normwidrige“ wenn-Sätze im Gebrauch. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Günthner, S. / Imo, W./Meer, D./ Schneider, J.G. De Gruyter. Berlin. New York. S. 61–84.

Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (2003): Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: *ich mein*-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In: *InLiSt*. 37. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/37/index.htm>. (Stand. 12.2.2012)

Günthner, Susanne / Wegener, Lars / Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo / Missaglia (Hrsg.). S. 113–150.

Gutenberg, Norbert (1989): Sprechdenken-Hörverstehen-Leselehre. Überlegungen aus sprechwissenschaftlicher Sicht. In: Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen-Leseverstehen-Grammatik. Hrsg. von Dietrich Eggers. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Hrsg.vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Heft 28. AKDaF. Regensburg.

Gutenberg, Norbert (2000): Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. De Gruyter. S. 574–587.

H

Habermann, Mechthild (Hrsg.) (2010): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Thema Deutsch. Band 11. Dudenverlag. Mannheim/Zürich.

Habscheid, Stephan (Hrsg.) (2011): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. De Gruyter. Berlin.

Haegeman, Liliane (1991): Parenthetical adverbials. The radical orphanage approach. In: Aspects of modern English linguistics: papers presented to Masatomo Ukaji on his 60th birthday. Ed. By Chiba et al. Kaitakusha. Tokyo. S. 232-254.

Hagemann, Jörg / Klein, Wolf Peter / Staffeldt, Sven (Hrsg.) (2013): Pragmatischer Standard. StauFFenburg. Tübingen.

Hagoort, Peter (2003): Interplay between Syntax and Semantics during Sentence Comprehension: ERP Effects of Combining Syntactic and Semantic Violations. In: *Journal of Cognitive Neuroscience*. 15: 6. S. 883–899.

Hahne, A. / Friederici, A.D. (2001): What's Different in Second-Language Processing? Evidence from Event-Related Brain Potentials. In: *Journal of Psycholinguistic Research*. 30: 3. S. 251–266.

- Haider, H.** (2005): Parenthesen – Evidenz aus Bindungsverhältnissen. In: Deutsche Syntax: Empirie und Theorie. Hrsg. von F.J.d' Avis. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg. S. 281-293.
- Hakala, Christopher M. / O'Brien, Edward J.** (1995): Strategies for resolving coherence breaks in reading. In: *Discourse Processes*. 20: 2. S. 167–185.
- Halford, Brigitte K** (1996): Talk Units. The structure of spoken Canadian English. Narr. Tübingen.
- Haller, Michael** (1997): Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten. Mit Beiträgen von Amelie Gräf, Reimer Hintzpeter, Heiner Käppeli, Ulrich Zeuschel und unter Mitarbeit von Andre Müller, Rudolph Rohlinger, Dieter Wild. 2.überarbeitete Auflage. UVK Medien. Konstanz.
- Haller, Michael** (2013): Das Interview. 5., völlig überarbeitete Auflage. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz. München.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.** (Hrsg) (2010): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Klett.
- Hang, Heinz-Günter** (1976): Die Fragesignale der gesprochenen deutschen Standardsprache. Dargestellt an Interviews zweier Rundfunkmagazinsendungen. Göppinger Arbeiten zur Germanistik. Hrsg.von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer. 195. Kümmerle. Göppingen.
- Hannover, Bettina / Kühnen, Ulrich** (2002): Kultur, Selbstkonzept und Kognition. In: *Zeitschrift für Psychologie*. 211. S. 212–224.
- Hannover, Bettina / Kühnen, Ulrich** (2003): Der Einfluss independenter und interdependenten Selbst-konstruktionen auf die Informationsverarbeitung im sozialen Kontext. Online verfügbar unter http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ewi-psy/media/forschung/Hannover_Kuehnen_2002.pdf (Stand 12.4.2013)
- Harris, Sandra** (1991): Evasive Action: How Politicians Respond to Questions in Political Interviews. In: Broadcast Talk. Ed. by Scannell, Paddy. SAGE. London. S. 76–99.
- Hartung, Martin** (1998): Ironie in der Alltagssprache; Buchuntertitel: Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Hausendorf, Heiko** (2001): Grammatik im Gespräch. Das Beispiel 'Hervorhebung'. In: Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Hrsg. von Zsuzsanna Iványi / Adrás Kertész. Peter Lang. F.a.M. S. 97–120.
- Hausendorf, Heiko** (2007): 'Was kommt als Nächstes?' Fokussierungen revisited. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.). S. 221–246.
- Hausendorf, Heiko** (Hrsg.) (2007): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Narr. Tübingen.
- Häusermann, Jürg** (1987): Phraseologismen und Sprichwörter als Formulierungshilfe in der argumentativen Rede. In: Aktuelle Probleme der Phraseologie. Symposium 27.-29.09.1984 in Zürich. Hrsg. von Burger, H. und Zett, R. Peter Lang. Bern.
- Häusermann, Jürg / Käppeli, Heiner** (1986): Rhetorik für Radio und Fernsehen. Regeln und Beispiele für mediengerechtes Schreiben, Sprechen, Informieren, Kommentieren, Interviewen, Moderieren. Hrsg. von Medienausbildungszentrum Luzern. Band 1. Sauerländer. Aarau.

- Hayati, Majid / Jalilifar, Alireza** (2009): The Impact of Note-taking Strategies on Listening Comprehension of EFL Learners. In: *English Language Teaching CCSE*. 2: 1. S. 101–112.
- Heath, Helen / Cowley, Sarah** (2004): Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. In: *International Journal of Nursing Studies*. 41. S. 141–150.
- Hegyés, Katalin / Schmidt, Roland / Szalay, Györgyi** (1997): Hörfelder. Hörverstehensprogramm für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Training zum selektiven, kursorischen und detaillierten Hören mit Aufgaben, Transkriptionen und Lösungen. Kopiervorlagen. Huber. Ismaning.
- Heider, H.** (2005): Parenthesen – Evidenz aus Bildungsverhältnissen. In: *Deutsche Syntax. Empirie und Theorie*. Hrsg. von D'Avìs. Symposium in Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg. S. 281–293.
- Heidolph, Karl Erich/Flämig, Walter /Motsch, Wolfgang** (1984): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Akademie-Verlag. Berlin.
- Heinz, Matthias** (2006): Textsortenprosodie. Eine korpusgestützte Studie zu textsortenspezifischen prosodischen Mustern im Italienischen. Mit Ausblick auf das Französische. Niemeyer. Tübingen.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt. Berlin ; München [u.a.].
- Helbig, Gerhardt** (1990): Lexikon deutscher Modalwörter. Verl. Enzyklopädie. Leipzig.
- Helmer, Henrike** (2011): Die Herstellung von Kohärenz in der Interaktion durch Turnanschlüsse mit dann. Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (Stand 30.11.2011)
- Hemforth, Barbara / Strube, Gerhard** (1999): Syntaktische Struktur und Sprachperzeption. In: Sprachrezeption. Hrsg. von Friederici, A. Hogrefe. Verlag für Psychologie. Göttingen.
- Hengeveld, Kees / Mackenzie, Lachlan** (2008): Interpersonal Functions, Representational Categories, and Syntactic Templates in Functional Discourse Grammar. In: *Studies in Functional Discourse Grammar*. Ed. By Mackenzie, Lachlan & Gomez-Gonzales, Maria. Peter Lang. Bern. Berlin. F.a.M.
- Hennig, Mathilde** (2001): Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikenführer für Deutsch als Fremdsprache. Iudicium. München. <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier33.pdf>
- Henning, Grant / Gary, Norman / Gary, Judith O.** (1983): Listening recall – a listening comprehension test for low proficiency learners. In: *System*. 11: 3. S. 287–293.
- Henning, Mathilde** (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel University Press. Kassel.
- Henriksen, Birgit** (1999): Three Dimensions of Vocabulary Development. In: *SSLA*. 21. S. 303–317.
- Henry, Lucy** (2011): The Working Memory Model. Online verfügbar unter http://www.sagepub.com/upm-data/42874_Henry.pdf (Stand 15.5.2013)

- Heredia, R. R.** (2008): Mental Models of Bilingual Memory. In: An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes. Hrsg. von Altarriba, J./Heredia, R. R. Taylor & Francis Group. New York. S. 39-67.
- Heredia, R. R./Brown, J. M.** (2006): Bilingual Memory. In: The Handbook of Bilingualism. Hrsg. von Bhatia, T. /Ritchie, W. C. Blackwell Publishing. Massachusetts. S. 224-249.
- Heredia, Roberto / Altarriba, Jeanette** (Ed.) (2002): Bilingual Sentence Processing. Elsevier. Amsterdam.
- Heringer, Hans-Jürgen** (2001): Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Studienausgabe. 2., durchgesehene Auflage. Niemeyer. Tübingen.
- Hermann, Inge / Kroll, Reinhard / Bauer, Gabi** (2002): Das Moderationshandbuch: souverän vor Mikro & Kamera. Francke Verlag. Tübingen/Basel.
- Herring, S. C.** (1990): Information structure as a consequence of word order type. In Proceedings of the 16th Annual Berkeley Linguistics Society (BLS-16). Berkeley Linguistics Society. S. 163-174. <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/bls.1990.pdf>
- Hess-Lüttich, Ernest** (2009).: Textsorte Moderation. Zu ihren kommunikativen Funktionen in Berner Lokalradio-Sendungen. In: Adamzik/Krause (Hrsg.). S. 193–210.
- Hetland, Jorunn / Molnar, Valeria** (2001): Informationsstruktur und Reliefgebung. In: Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Haspelmath, Martin / König, Ekkehard / Oesterreicher, Wulf / Raible, Wolfgang. De Gruyter. Berlin. N.Y. S. 617–633.
- Hewitt, John P. / Stokes, Randall** (1975): Disclaimers. In: *American Sociological Review*. 40: 1. S. 1–11.
- Heydrich, Wolfgang / Petöfi, Janos S.** (Hrsg.) (1986): Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten. Buske. Hamburg.
- Higgins, E. T.** (1987): Self-discrepancy. A theory relating self and affect. In: *Psychological Review*. 94. S. 319–340.
- Higgins, E. T.** (1996). The “self digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. 71. S. 1062-1083.
- Higgins, E. T.** (1996).: Ideals, oughts, and regulatory focus: Affect and motivation from distinct pains and pleasures. In: P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. The Guilford Press. New York. S. 91-114.
- Higgins, E. T.** (1996): Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. In: E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. The Guilford Press. New York. S. 133-168.
- Hildyard, Angela / Olson, David R.** (1978): Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. In: *Discourse Processes*. 1: 2. S. 91–117.

- Hillert, Dieter** (2002): Cross-Linguistic Aspects of Anaphor Resolution. In: Heredia, Roberto / Altarriba, Jeanette (Ed.). S. 236–248.
- Hindelang, Götz** (1975): Äußerungskommentierende Gesprächsformeln. Offen gesagt, ein erster Schritt. – In: Ehrich, Veronika und Peter Finke (Hrsg.): Beiträge zur Grammatik und Pragmatik. Scriptor. Königstein. S. 253–263.
- Hinney, Gabriele** (2011): Was ist Rechtschreibkompetenz?. In: Weiterführender Orthographieunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTB 5). Hrsg. von Bredel, Ursula / Reißig, Tilo. Schneider. Hogengeren.
- Hinrichs, Uwe** (1991): Linguistik des Hörens. Hörverstehen und Metakommunikation im Russischen. Otto Harrassowitz. Wiesbaden.
- Hirose, Yukio** (1995): Direct and indirect speech as quotations of public and private expression. In: *Lingua*. 95. S. 223–238.
- Hoffmann, Ludger** (1984): Mehrfachadressierung und Verständlichkeit. In: Textverstehen und Textverständlichkeit. Hrsg. von Klein, Wolfgang. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Hoffmann, Ludger** (1998): Parenthesen. In: *Linguistische Berichte*. 175. S. 299–328. Online verfügbar unter <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/Schriften.htm#92> (Stand 15.10.2012)
- Hoffmann, Rolf-Rüdiger** (1982): Politische Fernsehinterviews. Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns. Max Niemeyer. Tübingen.
- Holler, Anke** (2007): Antecedents of diverse types. An investigation of the syntactic and semantic relationships in a wh-relative construction. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. S. 183–206.
- Holloday, Adrian** (2010): Analysing Qualitative Data. In: Paltridge / Phakiti (Ed.). S. 98–111.
- Holly, Werner** (1993): Zur Inszenierung von Konfrontation in politischen Fernsehinterviews. In: Inszenierte Information. Politik und strategische Kommunikation in den Medien. Hrsg. von Grewenig Adi. Westdeutscher Verlag. Opladen. S. 164–197.
- Holly, Werner** (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker et al. (2001). S. 1382–1393.
- Holly, Werner** (2008): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache von Hörfunk und Fernsehen. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S. 2197–2210.
- Holly, Werner / Habscheid, Stephan** (2001): Gattungen als soziale Muster der Fernsehkommunikation. Zur Vermittlung von Massen- und Individualkommunikation. In: Massenkommunikation, Interaktion und soziales Handeln. Hrsg. von Sutter, Tilmann / Charlton, Michael. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden. S. 214–233.
- Holly, Werner/Püschel, Ulrich/Bergmann, Jörg** (Hrsg.) (2001a): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Holt, Elizabeth (1999): Just gassing: An analysis of direct reported speech in a conversation between employees of a gas supply company. In: *Text*. 19: 4. S. 505–537.

Homberger, Dietrich (2000): Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft. Reclam. Stuttgart.

Hong, Li / MacWhinney, Brian (2011): Semantic competitor priming within and across languages: The interplay of vocabulary knowledge, learning experience and working memory capacity. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 14: 4. S. 433–443.

Honnef-Becker, Irmgard (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn (Hrsg.). S. 45–78.

Hoover, Michael L. (1997): Effects of textual and cohesive structure on discourse processing. In: *Discourse Processes*. 23: 2. S. 193–220.

Hopp, Holger (2007): Cross-Linguistic Differences at the Syntax-Discourse Interface in Off- and On-line L2 Performance. In: Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA). Ed. Alyona Belikova et al. Somerville. Cascadilla Proceedings Project. S. 147–158.

Hopp, Holger (2007): Ultimate Attainment at the Interfaces in Second Language Acquisition: Grammar and Processing. Grodil Press. Groningen.

Hoppe-Graff, Siegfried (1984): Verstehen als kognitiver Prozess. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. In: Textverstehen und Textverständlichkeit. Hrsg. von Klein, Wolfgang. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Hopper, Paul (2012): Emergent Grammar. In: Gee/Handford (Ed.). S. 301–314.

Hopper, Paul / Traugott, Elizabeth (2003): Grammaticalization. Second Edition. Cambridge University Press. Cambridge.

Hopper, Paul J. (2011): Emergent Grammar and Temporality in Interactional Linguistics. In: Auer, Peter / Pfänder, Stefan (Ed.). S. 22–44.

Horiba, Yukie (1996): Comprehension Processes in L2 Reading. Language Competence, Textual Coherence, and Inferences. In: *SSLA*. 18. S. 433–473.

Horst, Sitta / Brinker, Klaus (1973): Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Schwann. Düsseldorf.

Hosman, L.A. (2008): Style and persuasion. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systemantischer Forschung. Halbbd. 1. Hrsg. von U. Fix / A. Gardt / J. Knappe. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 31.1. Berlin. S. 1119–1129.

Hou, Yufang / Markert, Katja / Strube, Michael (2013): Global Inference for Bridging Anaphora Resolution. In: Proceedings of NAACL-HLT. Atlanta. Georgia. S. 907–917.

Hu, Guiling / Jiang, Nan (2011): Semantic integration in listening comprehension in a second language. Evidence from cross-modal priming. In: Applying priming methods to L2 learning, teaching and research. Insights from Psycholinguistics. Ed. by Trofimovich, Pavel / McDonough, Kim. John Benjamins. Amsterdam / Philadelphia. S. 199–218.

Huber, Monika (2003): Die Redewiedergabe in der Deutschschweizer Sonntagspresse Eine kontrastive Analyse zwischen der «NZZ am Sonntag», der «SonntagsZeitung» und dem «SonntagsBlick». Online verfügbar unter <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:26980/eth-26980-01.pdf> (Stand 10.01.2013)

Hulsijn, Jan H. (2010): Measuring second language proficiency. In: Blom / Unsworth (Ed.). S. 185–199.

Hunston, Susan (2010): How can a corpus be used to explore patterns. In: O’Keeffe/McCarthy (Ed.). S. 152–166.

Hutchby, Ian (1991): The Organization of Talk on Talk Radio. In: Broadcast Talk. Ed. by Scannell, Paddy. SAGE. London. S. 119–137.

Hwang, Hyekyung / Schafer, Amy J. (2006): Prosodic effects in parsing early vs. late closure sentences by second language learners and native speakers. In: Proceedings of Speech Prosody. Ed. by Hoffmann, R. & Mixdorff. Dresden. S. 585–588.

Hyland, Ken (2010): Researchin Writing. In: Paltridge / Phakiti (Ed.). S. 191–203.

I

Imhof, Margarete (2010): What is Going on in the Mind of a Listener? The Cognitive Psychology of Listening. In: Listening and human communication in the 21st century. Hrs. Von Wolvin, Andrew D. Wiley–Blackwell. Malden, Mass. S. 97–126.

Imo, Wolfgang (2007a): Der Zwang zur Kategorienbildung: Probleme der Anwendung der construction Grammar bei der Analyse gesprochender Sprache. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 8. S. 22–45.

Imo, Wolfgang (2007b): Inszenierungen eigener und fremder Rede durch Konstruktionen mit dem Verb sagen. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 8. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi> (Stand 12.2.2012)

Imo, Wolfgang (2008): Wenn mündliche Syntax zum schriftlichen Standard wird: Konsequenzen für den Normbegriff im Deutschunterricht. In: Denkler et al. S. 153–179.

Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.). S. 39 – 61.

Imo, Wolfgang (2010): 'Versteckte Grammatik': Weshalb qualitative Analysen gesprochener Sprache für die Grammatik(be)schreibung notwendig sind. In: Suntrup, Rudolf et al. (Hrsg.): Usbekisch-deutsche Studien III: Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik. Münster: LIT. S. 261–284. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/germanistik/imo/publikationen.php> (Stand 20.10.2013)

Imo, Wolfgang (2011a): Die Grenzen von Konstruktionen: Versuch einer granularen Neubestimmung des Konstruktionsbegriffs der Construction Grammar. In: Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Hrsg. von Engelberg et al. De Gruyter. Berlin. S. 113–145.

Imo, Wolfgang (2011b): Ad hoc-Produktion oder Konstruktion? – Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 29. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 12.5.2012)

Imo, Wolfgang (2011c): Wortart Diskursmarker? In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 31. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 12.12.2011)

Imo, Wolfgang (2011d): Online changes in syntactic gestalts in spoken German. In: Auer, Peter / Pfänder, Stefan (Ed.) S.127–155.

Imo, Wolfgang (2012a): Zwischen Construction Grammar und Interaktionaler Linguistik: Appositionen und appositionsähnliche Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 44. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 6.9.2012)

Imo, Wolfgang (2012b): Ellipsen, Inkremente und Fragmente aus interaktionaler Perspektive. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 45. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 6.9.2012)

Imo, Wolfgang (2012c): Grammatik als gerinnender Diskurs: Äußerungsfinale Gradpartikeln zwischen sequenziellem Muster und syntaktischer Struktur. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 46. Online verfügbar unter http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/?page_id=6 (Stand 6.9.2012)

Imo, Wolfgang (2012d): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: U. Reeg, P. Gallo, S.M. Moraldo (Hrsg.). S. 29–56.

Imo, Wolfgang (2013): Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 59–82.

Imo, Wolfgang (2014): Interaktionale Linguistik. In: Staffeldt/Hagemann (Hrsg.). S. 49–82.

Irmer, Matthias (2011): Bridging Inferences Constraining and Resolving Underspecification in Discourse Interpretation. De Gruyter. Berlin.

Irmer, Matthias (2009): Bridging reference to eventualities. In: Arndt Riestler & Torgrim Solstad (eds.): Proceedings of Sinn und Bedeutung. 13 (SuB13). University of Stuttgart. S. 217-230.

Iza, Mauricio/Ezquerro, Jesús (2000): Elaborative Inferences. In: *Anales de psicología*. 16: 2.S. 227–249.

J

Jackson, Carrie N. (2010): The processing of subject-object ambiguities by English and Dutch L2 learners of German. In: VanPatten/Jegerski (Hrsg.). S. 207–230.

Janetzko, Dietmar (1994): Metaphorische Invention und semantische Innovation. In: *Sprache und Kognition*. 13: 2. S.75–89.

Janich, Nina (Hrsg.) (2008): Textlinguistik. 15 Einführungen. Narr. Tübingen.

Janusik, Laura Ann (2004): Researching Listening From The Inside Out: The Relationship between conversational Listening Span and perceived communicative competence. Dissertation. University of Maryland.

- Jarvis, Scott** (2009): Lexical Transfer. In: *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Ed. by Pavlenko, Aneta. Multilingual Matters. Bristol. S. 99–124.
- Jarvis, Scott** (2011): Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 14: 1. S. 1–8.
- Jasny, Sabine** (2008): „Klammersprache Deutsch“ in der gesprochenen Wissenschaftssprache. In: *German as foreign language*. 2. S. 21–42. Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/2-2008/jasny.pdf> (Stand 26.6.2012)
- Jaspersen, Otto** (1940): *The "split infinitive" and a system of clauses*. Clarendon Pr. London.
- Javier, R. A.** (2007): *The Bilingual Mind. Thinking, Feeling and Speaking in Two Languages*. Springer Science Business Media. Berlin.
- Jayez, Jacques / Rossari, Corinne** (2004): Parentheticals as conventional implicatures. Center for the Study of Language and Information. Online verfügbar unter <http://pweb.ens-lsh.fr/jjaye/paren-noncsl.pdf> (Stand 5.5.2011)
- Jensen, Christine / Hansen, Christa** (1995): The effect of prior knowledge on EAP listening-test performance. In: *Language Testing*. 12. S. 99–119.
- Jeon, Jihyun** (2007): *A study of listening comprehension of academic lectures within the construction-integration model*. Dissertation. The Ohio State University.
- Jing, Lu / Jianbin, Huang** (2009): An Empirical Study of the Involvement Load Hypothesis in Incidental Vocabulary Acquisition in EFL Listening. In: *Polyglossia*. 16. Online verfügbar unter http://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V16_Lu_Huang.pdf (Stand 15.2. 2013)
- Johansson, Marjut** (2006): Constructing objects of discourse in the broadcast political interview. In: *Journal of Pragmatics*. 38. S. 216–229.
- Johansson, Marjut** (2006): Constructing objects of discourse in the broadcast political interview. In: *Journal of Pragmatics*. 38: 2. S. 216-229.
- Johnson-Laird, Philip** (1983): *Mental Models*. Harvard University Press. Harvard.
- Joiner, Elizabett** (1986): Listening in the Foreign Language. In: *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application*. Hrsg. von Wing B.H. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury. S. 43-70.
- Juffs, A.** (1998): Some effects of first language argument structure and morphosyntax on second language sentence processing. In: *Second Language Research*. 14. S. 406-424.
- Juffs, Alan** (2005): The influence of first language on the processing of wh-movement in English as a second language. In: *Second Language Research*. 21: 2. S. 121–151.
- Juffs, Alan** (2006): Working Memory, Second Language Acquisition and Loweducated Second Language and Literacy Learners. In: *Low educated adult second language learners and literacy acquisition*. Ed. by I van de Craats, J. Kuvers / M. Young-Scholten. LOT Occasional Papers. Netherlands Graduate School of Linguistics. S. 89–105.

Jung, Euen Hyuk (2003): The Role of Discourse Signaling Cues in Second Language Listening Comprehension. In: *The Modern Language Journal*. 87: 4. S. 562–577.

Jurafsky, D. (1996): A probabilistic model of lexical and syntactic access and disambiguation. In: *Cognitive Science*. 20. S. 137-194.

Jürgens, Frank (2001): Ziele und Prinzipien einer pragmatische Syntax. In: Liedtke, F. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.). S. 53–72.

Just, Adam M. / Carpenter, Patricia A. / Keller, Timothy (1996): The Capacity Theory of Comprehension: New Frontiers of Evidence and Arguments. In: *Psychological Review*. 103: 4. S. 773–780.

Just, Adam M./ Carpenter, Patricia (1992): Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. In: *Psychological Review*. 99: 1. S. 122–149.

K

Kaiser, Irmtraud / Peyer, Elisabeth (2011): Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung. Schneider Verlag. Baltmannsweiler.

Kalepky, Theodor (1899): Zur französischen Syntax. In: *Zeitschrift für romanische Philologie*. 2. S. 491–513.

Kalepky, Theodor (1913): Zum ‘style indirect libre’ (‘verschleierte Rede’). In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*. 5. S. 608–19.

Kallmeyer, W./ Klein, W. / Meyer-Hermann, R. / Netzer, K. / Siebert, H.J. (Hrsg.) (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 2. Athenäum. F.a.M.

Kallmeyer, Werner / Schwitalla, Johannes (2014): Ethnographische Dialoganalyse. In: Staffeldt / Hagemann (Hrsg). S. 83–103.

Kallmeyer, Werner / Zifonun, Gisela (Hrsg.)(2007): Sprachkorpora. Datenmengen und Erkenntnisfortschritt. De Gruyter. Berlin/N.Y.

Kaltenböck, Gunther (2007): "Spoken parenthetical clauses in English: a taxonomy". In: Dehé, Nicole; Kavalova, Yordanka (eds.). *Parentheticals*. John Benjamins. Amsterdam, Philadelphia. S. 25-52.

Kameyama, M. (1985): Zero Anaphora: The case of Japanese. Ph.D. thesis, Stanford University, Stanford.

Kamide, Yuki (2008): Anticipatory Processes in Sentence Processing. In: *Language and Linguistics Compass*. 2: 4. S. 647–670.

Kampen van, Anja (2001): Syntaktische und semantische Verarbeitungsprozesse bei der Analyse strukturell mehrdeutiger Verbfinalsätze im Deutschen: Eine empirische Untersuchung. Dissertation. Freie Universität Berlin.

Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt. München.

- Katelhön, Peggy** (2005): Das fremde Wort im Gespräch. Rededarstellung und Redewiedergabe in italienischen und deutschen Gesprächen. Weidler Buchverlag. Potsdam.
- Kauffer, Maurice** (2013): Phraseologismen und stereotype Sprechakte im Deutschen und im Französischen. In: *Linguistik online*. 62. 5/13. S. 119–138.
- Kauschke, Christina** (2007): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Niemeyer. Tübingen.
- Kavalova, Yordanka** (2007): On the syntax and semantics of appositive relative clauses. In: *Parentheticals*. Hrsg. von Dehe / Kavalova. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. S. 173-202.
- Kehler, Andrew** (2002): *Coherence, reference and the Theory of Grammar*. CSLI. Stanford.
- Keller, Frank** (2000): *Gradience in Grammar. Experimental and Computational Aspects of Degrees of Grammaticality*. PhD Thesis. University of Edinburgh. Online verfügbar unter <https://www.era.lib.Ed.ac.uk/bitstream/1842/744/2/phd.pdf> (Stand 14.8.2013)
- Keller, Jörg / Leuninger, Helen** (2004): *Grammatische Strukturen – kognitive Prozesse*. Ein Arbeitsbuch. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Narr. Tübingen.
- Kemmerling, Andreas** (1991): Implikatur. In: *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Hrsg. von Stechow, Armin von / Wunderlich, Dieter. De Gruyter. Berlin. S. 319–333.
- Kemp, Jenny** (2010): The Listening Log: motivating autonomous learning. In: *ELT Journal*. 64: 4. S. 385–396.
- Kemper, Susan** (2009): The Role of Working Memory in Language Development over the Lifespan. In: *Language Development over the Lifespan*. Ed. by Kees de Bot and Robert W. Schrauf. Routledge. N.Y. S. 271–287.
- Keppler, Angela** (2011): *Konversations- und Gattungsanalyse*. In: Ayaß/Bergmann. S. 293–323.
- Kersten, Saskia** (2010): *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Narr. Tübingen.
- Keßler, Jörg-U.** (2008): *Processability Aspects of Second Language Development and Second Language Learning*. In: *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Hrsg. von Keßler, J.-U. Cambridge Scholars Publishing. Newcastle upon Tyne. S. 67–86.
- Kiaer, Jieun** (2014): *Pragmatic Syntax*. Bloomsbury. London.
- Kienpointer, Manfred** (1992): *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Frommannholzboog. Stuttgart.
- Kilborn, Kerry** (1989): Sentence Processing in A Second Language: The Timing of Transfer. In: *Language and Speech*. 32: 1. S. 1–23.
- Kim, Dong-Uk** (2002): *Die Parenthesebildung in der deutschen Sprache – mit einem Sprachvergleich Deutsch-Koreanisch*. Dissertation. Uni Regensburg.

- Kim, Dong-Uk** (2002): Die Parenthesebildung in der deutschen Sprache - mit einem Sprachvergleich Deutsch – Koreanisch. Dissertation. Universität Regensburg.
- Kindel, Andreas** (1998): Erinnern von Radio-Nachrichten. Eine empirische Studie über die Selektionsleistungen der Hörer von Radio-Nachrichten. Reinhard Fischer. München.
- Kindt, Walther** (1992): Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache. In: Paschen, Harm / Wigger, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 95–120.
- Kindt, Walther** (2001): Syntax und Pragmatik: Eine zu entdeckende Verwandtschaft. In: Liedtke, F. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.). S.5–29.
- Kindt, Walther** (2002): Interpretationsmethodik. In Brüner et al. S. 49–92.
- Kintsch, W. / Welsch, D. / Schmalhofer, F. / Zimny, S.** (1990): Sentence Memory: A Theoretical Analysis. In: *Journal of Memory and language*. 29. S. 133–159.
- Kintsch, Walter** (1982): Gedächtnis und Kognition. Übersetzt von Angelika Albert. Springer. Berlin.
- Kintsch, Walter** (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: *Psychological Review*. 95: 2. S. 163–182.
- Kintsch, Walter** (1993): Information accretion and reduction in text processing: Inferences. In: *Discourse Processes*. 16: 1–2. S. 193–202.
- Kintsch, Walter** (1994): The Psychology of Discourse Processing. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.) S. 721–740.
- Kintsch, Walter** (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kintsch, Walter / Kozminsky, Ely** (1977): Summarizing stories after reading and listening. In: *Journal of Educational Psychology*. 69: 5. S. 491-499.
- Klagge, Ursula** (1988): Untersuchungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene (DaF). Dissertation. Potsdam.
- Klein, Josef** (1995): Asyl-Diskurs. Konflikte und Blockaden in Politik, Medien und Alltagswelt. In: Reiher, Ruth (Hrsg.): Sprache im Konflikt. Zur Rolle der Sprache in sozialen, politischen und militärischen Auseinandersetzungen. De Gruyter. Berlin.
- Klein, Josef** (1998): Boulevardisierung in TV-Kulturmagazinen? In: Medien im Wandel. Hrsg. von Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich. Westdeutscher Verlag. Opladen. S.103–112.
- Klein, Josef** (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker et al. S. 1309–1329.
- Klein, Wolf Peter** (2013): Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standardsprachlichkeit und wie könnte er gefasst werden? In: Hagemann, Jörg/ Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard (= Reihe Linguistik, Band 73). Stauffenburg. Tübingen. S. 15–34.

- Klein, Wolfgang / Stutterheim, Christiane von** (1992): Textstruktur und referentielle Bewegung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 22: 86. S. 67–92.
- Klewitz, Gabriele / Couper-Kuhlen, Elizabeth** (1999): Quote – Unquote? The Role of Prosody in the Contextualization of reported speech sequences. In: *Pragmatics*. 4. S. 459–485.
- Knapp, Karlfried** et al. (Hrsg.) (2009): Handbook of foreign language communication and learning. De Gruyter. Berlin.
- Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella** (Hrsg.) (2011): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Peter Lang. F.a.M.
- Knott, Alistair / Oberlander, Jon / O'Donnell, Michael / Meillish, Chris** (2001): Beyond elaboration: the interaction of relations and focus in coherent text. In: Sanders, Ted / Schilperoord, Joost / Spooren, Wilbert (Ed.). S. 181–196.
- Koch, Corina** (2014): Metaphern im Fremdsprachenunterricht. Englisch, Französisch, Spanisch. Peter Lang. F.a.M.
- Koebner, Th.** (1979): Verhör und Bekenntnis- und andere Spielarten des Fernsehinterviews. In: Fernsehsendungen und ihre Formen. Hrsg. von Kreuzer, H. / Prümm, K. Reclam. Stuttgart. S. 427–437.
- Koester, Almut** (2010): Building small specialized corpora. In: O'Keeffe / McCarthy (Ed.). S. 66–79.
- Kohl, Katrin** (2007): Metapher. Metzler. Stuttgart.
- Kointhan, Ute / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja / Sonntag, Ralf** (2008): Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2. Langenscheidt. Berlin & München.
- Kointhan, Ute / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja / Sonntag, Ralf** (2010): Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 3. Langenscheidt. Berlin & München.
- Konerding, Klaus-Peter** (2002): Konsekutivität als grammatisches und diskurspragmatisches Phänomen. Untersuchungen zur Kategorie der Konsekutivität in der deutschen Gegenwartssprache. Stauffenburg. Tübingen.
- König, Katharina** (2011): Formen und Funktionen von syntaktisch desintegriertem *deswegen* im gesprochenen Deutsch. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 36. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 5.5.2012)
- Kopenhagen, Andrea** (2011): Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 48: 3. S. 138–146.
- Korolija, Natascha** (1998): Episodes in talk. Constructing coherence in multiparty conversation. *Kanaltyckeriet i Motala*. Linköping.
- Korolija, Natascha** (1998): Recycling cotext: The impact of prior conversation on the emergence of episodes in a multiparty radio talk show. In: *Discourse Processes*. 25: 1. S. 99–125.
- Kotthoff, Helga** (2006): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (Stand 10.10.2011)

- Kotthoff, Helga** (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hrsg. von Krell, Michael / Spiegel, Carmen. Schneider Verlag. Schorndorf. S. 41–63.
- Kotthoff, Helga** (2011): Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen. Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Phantasien. In: Stefan Habscheidt (Hrsg.): Textstrukturen, Kommunikationstypologien, Oberflächen. de Gruyter. Berlin. S. 389-413.
- Krashen, Stephen D. / Terrell, Tracy D.** (1981): The natural approach. Language acquisition in the Classroom. Alemany. New Jersey.
- Kroll, J. F. / De Groot, A.M.B.** (1997)(Hrsg.): Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches. Oxford University Press. New York.
- Kroll, J. F./Stewart, E.** (1990): Concept mediation in bilingual translation. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Psychonomic Society. New Orleans.
- Kroll, J. F./Stewart, E.** (1994): Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. In: *Journal of Memory and Language*. In: 33. S. 149-174.
- Kroll, Judith / Michael, Erica / Tokowicz, Natasha / Dufour, Robert** (2002): The development of lexical fluency in a second language. In: *Second Language Research*. 18: 2. S. 137–171.
- Kromann, H.P.** (1974): Satz, Satzklammer und Ausklammerung. Akademisk Forlag. Kopenhagen.
- Kügelgen, Rainer von** (2003): Parenthesen handlungstheoretisch betrachtet. In: Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Hrsg. von Hoffmann, Ludger. De Gruyter. Berlin. S. 208–230.
- Kühn, Peter** (1987): Phraseologismen: sprachhandlungstheoretische Einordnung und Beschreibung. In: Aktuelle Probleme der Phraseologie. Symposium 27.-29.09.1984 in Zürich. Hrsg.von Burger, H. und Zett, R. Peter Lang. Bern.
- Kühn, Peter** (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Max Niemeyer. Tübingen.
- Kühn, Peter** (1996) (Hrsg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Peter Lang. F.a.M.
- Kühn, Peter** (2004): Übungsgrammatiken: Konzepte, Typen, Beispiele. In: Kühn, Peter (Hrsg.). Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Materialien DaF. 66. Fachverband DaF. Regensburg. S.10–39.
- Kuo, Sai-Hua** (2001): Reported Speech in Chinese Political Discourse. In: *Discourse Studies*. 3. S. 181–202.
- Küper, Christoph** (1991): Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen. In: *Deutsche Sprache*. 19. S. 133-158.
- Kupetz, Maxi** (2014): 'Mitfühlend sprechen': Zur Rolle der Prosodie in Empathiedarstellungen. In: Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Hrsg. Barth-Weingarten / ReEd. S. 87–114.

Kurita, Tomoko (2012): Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications. In: *Accents Asia*. 5: 1. S. 30–44.

Kwang-Sin, Jee (1988): Ausklammerung im deutschen Satz am Beispiel der Bibelübersetzung nach Luther. Dissertation. Johan Wolfgang Goethe Universität zu Frankfurt am Main.

L

La Heij, Wido (2005): Selection Processes in Monolingual and Bilingual Lexical Access. In: *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Ed. By Kroll, J./de Groot, A. Oxford University Press. N.Y. S. 289–307.

Lagrou, Evelyne / Hartsuiker, Robert J. / Duyck, Wouter (2013): The influence of sentence context and accented speech on lexical access in secondlanguage auditory word recognition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 16: 3. S. 508–517.

Lalouschek, Johanna/Menz, Florian (2002): Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In Brüner et al. S. 46–68.

Lambert, Pamela Jean (1976): Ausklammerung in Modern Standard German. Buske. Hamburg.

Lambrecht, Knud (1994): Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representation of discourse referents. *Cambridge Studies in Linguistics* 71. Cambridge University Press. Cambridge.

Lampert, Martina (1992): Die parenthetische Konstruktion als textuelle Strategie: Zur kognitiven und kommunikativen Basis einer grammatischen Kategorie. Verlag Otto Sagner. München.

Langacker, Ronald (2007): Cognitive Grammar. In: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Ed. by Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Hubert. Oxford University Press. Oxford. N.Y.

Langston, M.C. / Trabasso, T. (1998): Identifying causal connections and modeling integration of narrative discourse. In: H.van Ooestendorp / S.R.Goldman (Eds). *The construction of mental representations during reading*. Lawrence Erlbaum. Mahwah. S. 29-69.

Lappin, S. / H. J. Leass (1994): An algorithm for pronominal anaphora resolution. In: *Computational Linguistics*. 20: 4. S. 535–562.

Larsen, Steen F. (1983): Text processing and knowledge updating in memory for radio news. In: *Discourse Processes*. 6: 1. S. 21–38.

Larson, Mildred Lucille (1978): The functions of reported speech in Discourse. Summer Insitute of Linguistics. Dallas.

Lasch, Alexander / Ziem, Alexander (2013): Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze. De Gruyter. Berlin. Boston.

Lauerbach, Gerda (2004): Political interviews as hybrid genre. In: *Text*. 24: 3. S. 353–397.

Laufer, B. / Hulstijn, J. (2001): Incidental vocabulary learning in a second language. The construct of task-induced involvement. In: *Applied Linguistics*. 22. S. 1-26.

- Laufer, B. / Hulstijn, J.** (2001): Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. In: *Language Learning*. 51: 1. S. 539-555.
- Laufer, Batia / Nation, Paul** (1995): Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. In: *Applied Linguistics*. 16: 3. S. 307–322.
- Lee, Jae-Won** (2000): Textkohärenztypologie. Ein Beitrag zur Textlinguistik. Münster.
- Leeser, Michael J.** (2007): Learner-Based Factors in L2 Reading Comprehension and Processing Grammatical Form: Topic Familiarity and Working Memory. In: *Language and Learning*. 57: 2. Online verfügbar unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2007.00408.x/pdf> (Stand 25.7.2013)
- Leeser, Michael J. / Brandl, Anel / Weissglass, Christine** (2010): Task effects in second language sentence processing research. In: *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research. Insights from Psycholinguistics*. Ed. by Trofimovich, Pavel / McDonough, Kim. John Benjamins. Amsterdam / Philadelphia. S. 179–198.
- Leitner, Gerhard** (1983): Gesprächsanalyse und Rundfunkkommunikation. Die Struktur englischer Phone-ins. Olms. Hildesheim.
- Lemnitzer, Lothar / Zinsmeister, Heike** (2010): Korpuslinguistik. Eine Einführung. 2. aktualisierte Auflage. Narr. Tübingen.
- Lenk, Uta** (1998): Discourse markers and global coherence in conversation. In: *Journal of Pragmatics*. 30. S. 245–257.
- Lerch, Hans-Jürgen** (1991): Strukturen der Wissenspräsentation. Empirische Analysen von Informationsverarbeitungsprozessen beim Verstehen von Texten. Theorie und Forschung. Bd.123. Psychologie. Bd. 49. Roderer. Regensburg.
- Lesley Stirling** (1996): Does Prosody Support or Direct Sentence Processing? In: *Language and Cognitive Processes*. 11: 1–2. S. 193–212.
- Levy, Roger** (2008): Expectation-based syntactic comprehension. In: *Cognition*. 106. S. 1126–1177.
- Lewandowski, Theodor** (1985): Linguistisches Wörterbuch. Quelle & Meyer. Heidelberg.
- Li, Ping / Farkaš, Igor** (2002): A Self-Organizing Connectionist Model of Bilingual Processing. In: *Bilingual Sentence Processing*. Ed. by R. Heredia & J. Altarriba. North Holland. Elsevier. Amsterdam. S. 59–81.
- Liddicoat, Anthony J.** (2004): The projectability of turn constructional units and the role of prediction in listening. In: *Discourse Studies*. 6: 4. S. 449–469.
- Liedke, Martina** (2013): Mit Transkripten Deutsch lernen. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 243 – 266.
- Liedtke, Frank** (2001): Informationsstruktur, Text und Diskurs. In: Liedtke, F. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.). S.73–95.
- Liedtke, Frank / Hundsnurscher, Franz** (Hrsg.) (2001): Pragmatische Syntax. Max Niemeyer. Tübingen.

- Lim, Jung Hyun/Christianson, Kiel** (2013): Second language sentence processing in reading for comprehension and translation. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 16: 3. S. 518–537.
- Lim, Seong Woo** (2004): Kohäsion und Kohärenz. Eine Untersuchung zur Textsyntax am Beispiel schriftlicher und mündlicher Texte. Dissertation. Universität Würzburg.
- Limburg, Anika** (2014): Schlichtung professionalisieren. Methodenreflexion. Institutions- und Gesprächsanalysen. Fortbildungskonzept. Verlag für Gesprächsforschung. Mannheim.
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de> (Stand 12.12.2014)
- Linde, C.** (1979): Focus of attention and the choice of pronouns in discourse. In: *Syntax and Semantics*. 12. Hrsg. von T. Givon. Academic Press.
- Linderholm, Tracy /Virtue, Sandra /Tzeng, Yuhtsuen /van den Broek, Paul** (2004): Fluktuationen in der Verfügbarkeit von Informationen während des Lesens: Erfassung kognitiver Prozesse mit dem Landschaftsmodell. In: *Discourse Processes*. 37: 2. S. 165–186.
- Lindquist, Lita** (1985): Coherence: from structures to processes. In: Sözer, Emel (Ed.): *Text connectivity, text coherence. Aspects, Methods, Results*. Helmut Buske Verlag. Hamburg. S. 151–175.
- Linell, Per** (2005): *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations*. Routledge. London.
- Linell, Per** (2009a): Grammatical constructions in dialogue. In: *Context and Constructions*. Ed. by Bergs, A. / Dierwald, G. Amsterdam: John Benjamins. S. 97–110. Online verfügbar unter <http://www.liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/filarkiv-per-linell/1.175589/139GramconstrBergsDierwald.pdf> (Stand: 12.12.2012)
- Linell, Per** (2009b): *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Information Age Publishing. Charlotte.
- Linke, Angelika** (1985): *Gespräche im Fernsehen. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Züricher Germanistische Studien. Hrsg. von Michael Böhler und Harald Burger. Band 1. Peter Lang. Bern.
- Linke, Angelika** (1985): *Gespräche im Fernsehen. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Peter Lang. Bern/Frankfurt/New York.
- Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R.** (1991): *Studienbuch Linguistik*. Niemayer. Tübingen.
- Löbner, Sebastian** (2003): *Semantik. Eine Einführung*. Walter De Gruyter. Berlin.
- Lodewick, Klaus** (2006): *Barthel 1. Deutsch für Fortgeschrittene Mittelstufe. Kursbuch*. Fabouda. Göttingen.
- Lodewick, Klaus** (2007): *Barthel 2. Deutsch für Fortgeschrittene Mittelstufe. Kursbuch*. Fabouda. Göttingen.
- Löffler, Heinrich** (1997): Zur Sprache der Medien. In: *Sprache im Gespräch. Zu Normen, Gebrauch und Wandel der deutschen Sprache*. Hrsg. v. Gisela Schmirber. München. S. 94-118.

Long, Michael (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Handbook of second language acquisition. Hrsg. von Ritchie, William / Bhatia, Tej. Academic Press. San Diego. S. 413–468.

Lorch, Robert F. / O'Brien, Edward J. (Ed.) (1995): Sources of coherence in reading. Lawrence Erlbaum. Hillsdale.

Löschmann, Martin / Petzschler, Hermann (1979): Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen. Web. Leipzig.

Lötscher, Andreas (1987): Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituenz von Texten. Niemeyer. Tübingen.

Lötscher, Andreas (1999): Topicalisierungsstrategien und die Zeitlichkeit der Rede. In: Grammatik und mentale Prozesse. Hrsg. von Redder, A./Rehbein, J. Stauffenburg. Tübingen. S. 143–169.

Lowie, Wander / Verspoor, Marjolijn / de Bot, Kees (2009): A Dynamic View of Second Language Development Across the Lifespan. In: Language Development Over the Lifespan. Ed. by Kees de Bot and Robert W. Schrauf. Routledge. N.Y. S. 125–145.

Lucowiat, Anna Maria (1977): The Use of Dialects in Listening Comprehension. In: Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Rene Dirven. Scriptor. Regensburg.

Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.). S. 15–37.

Lund, Randall J. (1991): A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. In: *The Modern Language Journal*. 75: 2. S. 196–204.

Lutz, Köster (2007): Phraseme in audiovisuellen Medien. In: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. De Gruyter. Berlin [u.a.].

Lynch, Tony (2006): Academic listening: Marrying top and bottom. In: Martinez-Flor / Usó-Juan (Ed.). S. 91–110.

Lynch, Tony (2009): Teaching second language Listening. Oxford University Press. Oxford.

M

Macaro, Ernesto (2001): Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms. Continuum. London/N.Y.

Macaro, Ernesto / Graham, Suzanne / Vanderplank, Robert (2011): A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success. In: Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. Ed. by Cohen, Andrew / Macaro, Ernesto. Oxford University Press. Oxford. S. 165–185.

MacDonald, Maryellen C. (1997): Lexical Representations and Sentence Processing: An Introduction. In: *Language and Cognitive Processes*. 12: 2–3. S. 121–136.

MacDonald, Maryellen C. / Pearlmutter, Neal J. / Seidenberg, Mark S. (1994): Syntactic ambiguity resolution as lexical ambiguity resolution. In: Persepectives on sentence procesing. Ed. by Clifton, Charles / Frazier, Lyn / Rayner, Keith. Lawrence Erlbaum. Hillsdale. S. 123–154.

- Mackey, Alison / Gass, Susan M.** (Ed.) (2012): *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide.* Wiley-Blackwell. Oxford.
- MacWhinney, B.** (1997): Implicit and explicit processes. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 19. S. 277-281.
- MacWhinney, B.** (1987): The Competition Model. In B. MacWhinney (Ed.): *Mechanisms of language acquisition.* Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ. S. 249-308.
- MacWhinney, B.** (2005a): The emergence of linguistic form in time. In: *Connection Science*. 17. S. 191-211.
- MacWhinney, B.** (2008b): A Unified Model. In: P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ.
- MacWhinney, Brian** (1992): Transfer and Competition in Second Language Learning. In: *Advances in Psychology*. 83. S. 371–390.
- MacWhinney, Brian** (2002): Extending the Competition Model. In: *Bilingual Sentence Processing.* Ed. by Heredia, Roberto / Altarriba, Jeanette. Elsevier. Amsterdam. S. 31–57.
- MacWhinney, Brian** (2005): Extending the Competition Model. In: *International Journal of Bilingualism*. 9: 1. S. 69–84.
- MacWhinney, Brian** (2008): A Unified Model. In: *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* Ed. by Robinson, Peter/Ellis, Nick. Routledge. N.Y. S. 341–371.
- Maguire, M. J. / Hirsh-Pasek, K. / Golinkoff, R.M.** (2006): A unified theory of word learning: Putting verb acquisition in context. In: *Action meets word. How children learn verbs.* Hrsg. von K. Hirsh-Pasek / R. M. Golinkoff. Oxford University Press. New York. S. 364–391.
- Maitz, Péter** (2012): Wohin steuert die Historische Sprachwissenschaft? Erkenntniswege und Profile einer scientific community im Wandel. In: Maitz, Péter (Hrsg.): *Historische Sprachwissenschaft. Erkenntnisinteressen, Grundlagenprobleme, Desiderate.* de Gruyter (Studia Linguistica Germanica; 110). Berlin & Boston. S. 1–27.
- Maitz, Péter / Elspaß, Stephan** (2013): Zur Ideologie des 'Gesprochenen Standarddeutsch' In: Klein, Wolf Peter / Hagemann, Jörg /Staffeldt, Sven (Hrsg.): *Pragmatischer Standard.* Stauffenburg. Tübingen. S.35–48.
- Makovec, Jasna** (1983): Zu Entwicklungstendenzen im Satzbau der deutschen Sprache der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Ausrahmung. In: *Acta Neophilologica*. 16. Ljubljana. Faculty of Philosophy of Edvard Kardelj University. S. 91–102.
- Mandl, Heinz** (Hrsg.) (1981): *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme.* Urban & Schwarzenberg. München.
- Mann, William C. / Thompson, Sandra A.** (1986): *Rhetorical structure theory: Description and construction of text structures.* Information Sciences Institute. Marina del Rey, CA.

- Mann, William C. / Thompson, Sandra A.** (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. In: *Text*. 8: 3. S. 243–281.
- Marcus, G.F. / Brinkmann, U. / Clahsen, H. / Wiese, R. / Pinker, S.** (1995): German inflection: The exception that proves the rule. In: *Cognitive Psychology*. 29. S. 186-256.
- Marian, Viorica / Spivey, Michael** (2003): Competing activation in bilingual language processing: Within- and between-language competition. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 6: 2. S. 97–115.
- Marillier, Jean-Francois** (Hrsg.) (1993): *Satzanfang – Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. Narr. Tübingen.
- Marinis, Th./ Roberts, L./ Felser, C. / Clahsen, H.** (2005): Gaps in Second Language Sentence Processing. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 27: 1. S. 53–78.
- Marinis, Theodoros** (2010): Using on-line processing methods in language acquisition research. In: Blom / Unsworth (Ed.). S. 139–162.
- Marinoff, Lou** (2002): *Bei Sokrates auf der Couch*. dtv.
- Marschall, Gottfried R.** (2012): Einstieg, Fortführung, Neuorientierung – Satzanfänge als Indizien für Diskurskonstruktion. In: *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien*. Hrsg. von Cortès, Colette. Stauffenburg. Tübingen. S. 157–180.
- Marslen-Wilson, W.D. / Tyler, L.K.** (1980): The temporal structure of spoken language understanding. In: *Cognition*. 8. S. 1-71.
- Marslen-Wilson, W.D. / Tyler, L.K.** (1987): Against modularity. In: *Modularity in knowledge representations and natural language understanding*. Hrsg. von Garfield, J. MIT Press. Cambridge.
- Martin, Katherine I. / Ellis, Nick C.** (2012): The Roles of Phonological Short-term Memory and Working Memory in L2 Grammar and Vocabulary Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 34. S. 379–413.
- Martinez-Flor, Alicia / Usó-Juan, Esther** (2006): Towards acquiring communicative competence through listening. In: *Martinez-Flor / Usó-Juan (Ed.)*. S. 29–46.
- Martinez-Flor, Alicia/Usó-Juan, Esther** (2006): *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. De Gruyter. Berlin.
- Marx, Konstanze** (2011): *Die Verarbeitung von Komplexanaphern. Neurolinguistische Untersuchungen zur kognitiven Textverstehenstheorie*. Universitätsverlag der Technischen Universität Berlin. Berlin.
- Masum, Madjid Nezhad** (2012): *Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache*. Tectum Verlag. Marburg.
- Matsumura, Yuko** (2010): *Factors Influencing the Lexical Inferencing of Japanese EFL Learners*. A Dissertation Submitted to the Temple University Graduate Board. Online verfügbar unter <http://digital.library.temple.edu/cdm/ref/collection/p245801coll10/id/99794> (Stand 15.5.2013)
- Mayes, Patricia** (1990): Quotation in Spoken English. In: *Studies in Language*. 14/2. S. 325–363.

- Mayes, Patricia**(1990): Quotation in Spoken English. In: *Studies in Language*. 14/2. S. 325–363.
- Mayring, Philipp** (2007): On Generalization in Qualitatively Oriented Research. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. 8: 3. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639> (Stand 30. 07. 2015)
- Mazeland, Harrie** (2007): Parenthetical sequences. In: *Journal of Pragmatics*. 39. S. 1816–1869.
- Mazeland, Harrie** (2007): Parenthetical sequences. In: *Journal of Pragmatics*. 39. S. 1816–1869.
- McDonough, Kim / Trofimovich, Pavel** (2009): Using Priming Methods in Second Language Research. Routledge. N.Y.
- McKoon, Gail / Ratcliff, Roger** (1992): Inference during reading. In: *Psychological review*. 99: 3. S. 440–466.
- McQueen, James M. / Cutler, Anne / Norris, Dennis** (2003): Flow of information in the spoken word recognition system. In: *Speech Communication*. 41. S. 257–270.
- Meara, Paul** (2004): Modelling Vocabulary Loss. In: *Applied Linguistics*. 25: 2. S. 137–155.
- Meibauer, Jörg** (2008): Pragmatik. Eine Einführung. Zweite, verbesserte Auflage. Stauffenburg. Tübingen.
- Mendelsohn, David J./Rubin, Joan** (1995): A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Dominie Press. Carlsbad.
- Mendelsohn, David**(1994): Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner. Dominie Press. San Diego.
- Meng, Michael** (1998): Kognitive Sprachverarbeitung. Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen. DUV. Wiesbaden.
- Meng, Michael / Bader, Markus** (2000): Mode of Disambiguation and Garden-Path Strength: An Investigation of Subject-Object Ambiguities in German. In: *Language and Speech*. 43: 1. S. 43–74.
- Metzeltin, Michael / Jaksche, Harald** (1983): Textsemantik. Ein Modell zur Analyse von Texten. Narr. Tübingen.
- Metzing, Dieter** (Hrsg.) (1981): Dialogmuster und Dialogprozesse. Papiere zur Textlinguistik. Band 32. Buske. Hamburg.
- Mills, Nicole / Pajares, Frank / Herron, Carol** (2006): A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. In: *Foreign Language Annals*. 39: 2. S. 276–296.
- Mitchell, D. C.** (1987): Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics. In: Attention and performance XII. Hrsg. von Coltheart, M. Erlbaum. Hillsdale. S. 601–618.
- Mitchell, Don C.** (1994): Sentence Parsing. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S.375–410.
- Mitchell, Rosamond / Myles, Florence** (2004): Second language Learning Theories. 2. Edition. Hodder Education. London.

- Mitkov, Ruslan** (1997): Factors in anaphora resolution: they are not the only things that matter. A case study based on two different approaches. Online verfügbar unter <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1598822> (Stand 12.5.2013)
- Mitkov, Ruslan** (1999): Anaphora Resolution: The State Of The Art. Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu> (Stand 12.5.2013)
- Miyashita, Hirozuki** (2001): Das Rätsel der zwei *weil*-Konstruktionen. Online verfügbar unter http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/30686/1/WasedaBlatter_08_00_001_MIYASHITA.pdf (Stand 25.4.2012)
- Moll, Melanie** (2003): „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. De Gruyter. Berlin. S. 29–50.
- Moll, Melanie** (2001): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. Iudicum. München.
- Molnár, Valéria** (1993): Zur Pragmatik und Grammatik des TOPIK-Begriffes. In: Wortstellung und Informationsstruktur. Hrsg. von Reis, Marga. Max Niemeyer. Tübingen. S.155–202.
- Molnar, Valeria** (2012): Zur Relevanz der linken Peripherie für die Strukturierung der Information – kontrastive und typologische Überlegungen. In: Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen. Hrsg. von Gunkel, Lutz / Zifonun, Gisela. De Gruyter. Berlin. S. 383–416.
- Mondada, Lorenza** (2007): Turntaking in multimodalen und multiaktionalen Kontexten. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg). S. 247–274.
- Montanari, Elke** (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus. Dissertation. Waxmann. Münster.
- Moraldo, Sandro M.** (2012a): „Obwohl...Korrektur: polizei HAT Gebäude im coolen Duisburger Innenhafen“. Die Kommunikationsplattform Twitter an der Schnittstelle zwischen Sprechsprachlichkeit und medial bedingter Schriftlichkeit. In: Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Hrsg. von Günthner, S. / Imo, W. / Meer, D. / Schneider, J.G. De Gruyter. Berlin. New York. S. 179–204.
- Moraldo, Sandro** (2013): “Ich muss Kunst und Deutsch lernen. Obwohl– nee, Deutsch lernen hab ich nicht nötig” Sprachwandel als Sprachvariation: obwohl-Sätze im DaF-Unterricht. In: Moraldo/ Missaglia (Hrsg.). S. 267–281.
- Moraldo, Sandro M.** (2012b): Korrektivsätze (obwohl, obgleich, obschon, obzwar) – Zur Grammatik korrektiver Konnektoren und ihrer Bedeutung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: U. Reeg, P. Gallo, S. M. Moraldo. (Hrsg). S. 99–120.
- Moraldo, Sandro M. / Missaglia, Federica** (Hrsg.) (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Universitätsverlag Winter. Heidelberg.
- Moroni, Manuela Caterina** (2013): Informationsstruktur und Intonationskonturen im DaF-Unterricht. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 201–219.

- Morrison, Bruce** (1989): Using news broadcasts for authentic listening comprehension. In: *ELT Journal*. 43: 1. S. 14–19.
- Morrow, D. G. / Bower, G. H.** (1990): Mental models in narrative comprehension. In: *Science*. 247. S. 44-48.
- Moutaouakil, Ahmed** (1989): Pragmatic Functions in a Functional Grammar of Arabic. De Gruyter. Berlin.
- Moyer, Alene** (2006): Language Contact and Confidence in Second Language Listening Comprehension: A Pilot Study of Advanced Learners of German. In: *Foreign Language Annals*. 39: 2. S. 255–275.
- Mroczynski, Robert** (2012): Grammatikalisierung und Pragmatikalisierung. Zur Herausbildung der Diskursmarker wobei, weil und ja im gesprochenen Deutsch. Narr. Tübingen.
- Muckenhaupt, Manfred** (1998): Boulevardisierung in der TV-Nachrichtenberichterstattung. In: Medien im Wandel. Hrsg. von Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich. Westdeutscher Verlag. Opladen. S. 113–134.
- Mulder, Gerben** (2008): Understanding Causal Coherence Relations. Dissertation. Universiteit Utrecht.
- Müller, Stefan** (2005): Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung. In: *Linguistische Berichte*. 203. S. 297–330.
- Müller, Stefan / Bildhauer, Felix / Cook, Philippa** (2012): Beschränkungen für die scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzung im Deutschen. In Colette Cortès (Hg.): Satzöffnung. Formen, Funktionen, Strategien. Eurogermanistik. Nr. 31. Tübingen. Stauffenburg Verlag. S. 113–128.
- Murray, John D.** (1995): Logical Connectives and Local Coherence. In: Lorch, R.F. / O'Brien, E. J. (Ed.). S. 107–125.
- Murray, W.S. / Rahman, A. / Heydel, M.** (2000): Modifier attachment preferences across languages and across structures. Paper presented at the 6th Annual Conference on Architectures and Mechanisms for Language Processing (AMLaP). Leiden. September 21-23.
- Musan, Renate** (2010): Informationsstruktur. Universitätsverlag Winter. Heidelberg.
- Myczko, Kazimiera** (1995): Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums. Wydawnictwo Naukowe. Poznan.
- Myers, Greg** (1999): Functions of Reported Speech in Group Discussions. In: *Applied Linguistics*. 20/3. S. 376–401.
- Myers, Greg** (1999): Functions of Reported Speech in Group Discussions. In: *Applied Linguistics*. 20/3. S. 376-401.
- Myers, Greg** (1999): Unspoken speech: Hypothetical reported discourse and the rhetoric of everyday talk. In: *Text*. 19 (4). S. 571–590.

Myers, Jerome L./O'Brien, Edward J. (1998): Accessing the discourse representation during reading. In: *Discourse Processes*. 26: 2–3. 131–157.

N

Nardi, Antonela (2006): Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen. Dissertation. Universität Zürich.

Neary-Sundquist, Colleen A. (2013): The development of cohesion in a learner corpus. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 3: 1. S. 109–130.

Nemo, Francois (2007): The Pragmatics of Common Ground: From Common Knowledge to Shared Attention and Social Referencing. In: *Lexical markers of common grounds*. Ed. By Fischer, Kerstin / Fetzer, Anita. Pergamon Press. Amsterdam. S. 143–158.

Nemser, W. / Slama-Cazacu, T. (1970): A contribution to contrastive linguistics. In: *Revue Roumaine de Linguistique*. 15. S. 101-128.

Neuf-Münkel, Gabriele (1989): Die Ausbildung antizipierenden Hörens als Aufgabe des DaF-Unterrichts. In: *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen–Leseverstehen–Grammatik*. Hrsg. von Dietrich Eggers. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Heft 28. AKDaF. Regensburg.

Neuf-Münkel, Gabriele (1996): Radiosendungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn (Hrsg.). S. 195–214.

Neuland, Eva (2013): Gesprächsmuster und Variationen der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. In: *Moraldo/Missaglia* (Hrsg.). S. 151–169.

Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Peter Lang. F.a.M.

Neumann-Braun, Klaus (1993): *Rundfunkunterhaltung. Zur Inszenierung publikumsnaher Kommunikationsereignisse*. Narr. Tübingen.

Neuner, Gerhard (Hrsg) (1979): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Peter Lang. F.a.M.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag. Hohengehren.

Newman, Jean E. (1985): Processing spoken discourse: Effects of position and emphasis on judgments of textual coherence. In: *Discourse Processes*. 8: 2. S. 205–227.

Niederhauser, Jürg / Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (1999): *Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt*. Peter Lang. F.a.M.

Niehüser, Wolfgang (1987): *Redecharakterisierende Adverbiale*. Kümmerle. Göppingen.

Nohl, Arndt-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer. Wiesbaden.

Noodman, Leo G.M. / Vonk, Wietske (1997): The Differenz Functions of a Conjunction in Constructing a Representation of the Discourse. In: Costemans / Fayol (Ed.). S. 75–93.

Noordman, Leo G. M / de Blijzer, Femke (2000): On the processing of causal relations. In: Cause – Condition – Concession – Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives. Ed. by Couper-Kuhlen, E. / Kortmann, B. De Gruyter. Berlin. N.Y. S. 35–56.

Novak, Barbara / Lamb, Sydney (2011): Nouns and verbs in the mental lexicon. In: Relations between Language and Memory. Organization, Representation, and Processing. Ed. by Cornelia Zelinsky-Wibbelt. SABEST – Saarbrücker Beiträge zur Sprach- und Translationswissenschaft Band 23. Lang. F.a.M. S. 223–242.

Nowak, Horst (1994): Gesprächssteuerung und Imagearbeit in Hörerkontaktssendungen des französischen Rundfunks. Eine exemplarische Untersuchung der Sendereiche „Les auditeuer ont la parole“ (RTL). Peter Lang. F.a.M.

O

O'Malley, Michael J./Chamot, Anna/ Küpper, Lisa (1989): Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*. 10: 4. S. 418–438.

O'Keeffe, Anne (2012): Media and discourse analysis. In: Gee/Handford (Ed.). S. 441–454.

O'Keeffe, Anne / McCarthy, Michael (Ed.) (2010): The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. Routledge. London/N.Y.

O'Brien, E.J. / Raney, G.E. / Albrecht, J.E. / Rayner, K. (1997): Processes involved in the resolution of explicit anaphors. In: *Discourse Processes*. 23. S. 1-24.

Oakhill, Jane / Yuill, Nicola (1986): Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. In: *Language and Speech*. 29: 1. S. 25-37.

Oh, Jang-Geun (1999): Das strategische Textverstehen. Theoretische Grundlagen, Methode und Anwendung des strategischen Textverstehens. Dissertation. Münster.

Ohata, Kota (2006): Auditory Short-Term Memory in L2 Listening Comprehension Processes. In: *Journal of Language and Learning*. 5: 1. S. 21–28.

Oliver, Georgina/Gullberg, Marianne/Hellwig, Frauke/Mitterer, Holger/Inderfrey, Peter (2012): Acquiring L2 sentence comprehension: A longitudinal study of word monitoring in noise. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 15: 4. S. 841–857.

Omaki, Akira / Schulz, Barbara (2011): Filler-Gap dependencies and island Constraints in Second-Language Sentence Processing. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 33. S. 563–588.

Ong, Walter J. (1987): Oraltät und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen.

Oostendorp, Herre van/Bonebakker, Christian (1999): Difficulties in Updating Mental Representations During reading News Reports. In: The Construction of Mental Representations During Reading. Ed. by Oostendorp, Herre van & Goldman, Susan R. Lawrence Erlbaum. Mahwah. S. 319–340.

Ortega, Lourdes (2010): Research Synthesis. In: Paltridge / Phakiti (Ed.). S. 111–124.

Osada, Nobuko (2004): Listening comprehension research. A brief review of the past thirty years. In: *Dialogue*. 3. S. 53–66.

Östman, Jan-Ola (2005): Construction Discourse. A prologomenon. In: *Construction Grammars. Cognitive grounding and theoretical extensions*. Ed. by Jan-Ola Östman, Mirjam FriEd. John Benjamins. Amsterdam / Philadelphia. S. 121–144.

Ottevanger, Ingrid B. (1986): Speech processing at the level of word recognition and the influence of sentence context. Dissertation. Utrecht.

Overbeck, Peter (Hrsg.) (2009): *Radiojournalismus*. UVK Verlagsgesellschaft. Konstanz.

Owsley, Heidi / Myers-Scotton, Carol (1984): The conversational expression of power by television interviewers. In: *The Journal of Social psychology*. 123: 2. S. 261–271.

Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle publications. Boston.

Oxford, Rebecca L. (1993): Research Update On Teaching L2 Listening. In: *System*. 21: 2. S. 205–211.

P

Pabst-Weinschenk, Marita (2009): Konzept einer Lernbox Präsentieren. In: *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Hrsg. von Krell, Michael / Spiegel, Carmen. Schneider Verlag. Schorndorf. S. 171–188.

Paltridge, Brian / Phakiti, Aek (Ed.) (2010): *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Continuum. London. N.Y.

Papadopoulou, D. / Clahsen, H. (2003): Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: a study of relative clause attachment in Greek. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 24. S. 501-528.

Papadopoulou, Despina (2005): Reading-time studies of second language ambiguity resolution. In: *Second Language Research*. 21: 2. S. 98–120.

Papadopoulou, Despina / Clahsen, Harald (2003): Parsing Strategies in L1 and L2 Sentence Processing: A study of relative clause attachment in Greek. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 25. S. 501–528.

Paradis, M. (2000): Prerequisites to a Study of Neurolinguistic Processes involved in Simultaneous Interpreting. A Synopsis. In: *Language Processing and Simultaneous Interpreting*. Hrsg. von Dimitrova, B. E./Hyltenstam, K. John Benjamins. Amsterdam. S. 17-24.

Park, Gi-Pyo (2004): Comparison of L2 Listening and Reading Comprehension by University Students Learning English in Korea. In: *Foreign Language Annals*. 37: 3. S.448–458.

Pasch, Renate (1998): Weil mit Hauptsatz – Kuckucksei im denn-Nest. In: *Deutsche Sprache*. 3: 97. S. 252–271.

Pasch, Renate / Brauße, Ursula / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der*

deutschen Satzverknüpfen (Kinjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). De Gruyter. Berlin. New York.

Paschke, Peter (2000): Fremdsprachliches Hörverstehen. Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung. M.A.-Thesis. University College. Dublin.

Pause, Peter E. (1984): Das Kumulationsprinzip – eine Grundlage für die Rekonstruktion von Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Klein, Wolfgang (Hrsg.): Textverstehen und Textverständlichkeit. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 55. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Pause, Peter E. (1991): Anaphern im Text. In: Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Hrsg. von Stechow, Arnim von / Wunderlich, Dieter. De Gruyter. Berlin. S. 548–559.

Pavlenko, Aneta (2009): Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In: The Bilingual Mental Lexicon Interdisciplinary Approaches. Ed. by Aneta Pavlenko. Multilingual Matters. Bristol. S. 125–160.

Pawlowski, Klaus (2004): Grundlagen der Hörfunkmoderation. Lit Verlag. Münster.

Pawlowski, Klaus / Reinhardt, Ernst (1993): Sprechen, hören, sehen. Rundfunk und Fernsehen in Wissenschaft und Praxis. München.

Pekarek Doehler, S. (2011): Emergent grammar for all practical purposes: the on-line formatting of left and right dislocations in French conversation. In P. Auer, & S. Pfänder (Eds.) Constructions: Emerging and emergent. De Gruyter. Berlin/Boston. S. 45–87.

Pekarek-Doehler, Simona (2011): Emergent grammar for all practical purposes: the on-line formatting of left and right dislocations in French conversation. In: Auer, Peter / Pfänder, Stefan (Ed.) S. 45–87.

Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne / Orth-Chambah, Jutta (2007): Em-Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe C1. Kursbuch + Arbeitsbuch. Huber. Ismaning.

Peters, Jörg (2006): Syntactic and prosodic parenthesis. Zugänglich online, unter http://www.isca-speech.org/archive/sp2006/papers/sp06_245.pdf

Petrič, Irena (1992): Here is the news. Predicting listening performance for news texts. Dissertation. Niederlande. Utrecht.

Peuschel, Kristina (2012): Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in Radiodaf-Projekten. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Peyer, Ann (1997): Satzverknüpfungen - syntaktische und textpragmatische Aspekte. Niemeyer. Tübingen.

Pfeiffer, Martin (2012): What prosody reveals about the speaker's cognition: Selfrepair in German prepositional phrases. In: Prosody and Embodiment in Interactional Grammar. Ed. by Pia Bergmann, Jana Brenning, Martin Pfeiffer & Elisabeth Reber (Eds.): De Gruyter. Berlin. S. 40–72.

- Pickering, M. J. / Traxler, M. J. / Crocker, M. W.** (2000): Ambiguity resolution in sentence processing: Evidence against frequency-based accounts. In: *Journal of Memory and Language*. 43. S. 447–475.
- Pickering, Martin / Garrod, Simon** (2004): Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: *Behavioral and Brain Sciences*. 27. http://www.psy.gla.ac.uk/~simon/CD8063.Pickering_1-58.pdf
- Pickering, Martin / Garrod, Simon** (2006): Alignment as the Basis for Successful Communication. In: *Research on Language and Computation*. 4: 2. S. 203–228.
- Pienemann, Manfred** (2003): Language Processing Capacity. In: Doughty/Long (Ed.). S. 679–714.
- Pienemann, Manfred** (2008): A Brief Introduction to Processability Theory. In: *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Ed. by Jörg-U. Keßler. Cambridge Scholars Publishing. S. 9–29.
- Pienemann, Manfred** (Ed.) (2005): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Pienemann, Manfred / Keßler, Jörg-U.** (2011): *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia.
- Piolat, Annie / Olive, Thierry / Kellogg, Ronald** (2005): Cognitive Effort during Note Taking. In: *Applied Cognitive Psychology*. 19. S. 291–312.
- Pittner, Karin** (1995): Zur Syntax von Parenthesen. In: *Linguistische Berichte*. 156. S. 85–108. Online verfügbar unter <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Karin.Pittner/SYNPAR.pdf> (Stand 25.10. 2012)
- Pittner, Karin** (1995): Zur Syntax von Parenthesen. In: *Linguistische Berichte*. 156. S. 85-108.
- Pittner, Karin** (1996): Redekommentierende Einschübe. In: Peter Kunsmann (ed.). *Linguistische Akzente 93. Beiträge zu den 3. Münchner Linguistik-Tagen*. Kovac. Hamburg. S. 141-157.
- Pittner, Karin** (1999): *Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation*. Stauffenburg. Tübingen.
- Plieger, P.** (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. LIT Verlag. Berlin.
- Plug, Leendert** (2014): On (or not on) the ‘upgrading-downgrading continuum’: The case of ‘prosodic marking’ in selfrepair. In: *Prosodie und Phonetik in der Interaktion*. Hrsg. Barth-Weingarten / ReEd. S. 70–86.
- Pociask, Janusz** (2007): Zu Status und Funktion der idiomatischen Einheit in Presstexten. Dargestellt an Textbeispielen aus der Neuen Zürcher Zeitung. Peter Lang. F.a.M.
- Poelmans, P.** (2003): *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. LOT. Utrecht.
- Poesio, M. / Ponzetto, S. P. / Versley, Y.** (2010): Computational Models of Anaphora Resolution: A Survey. Zugänglich online, unter: <http://wwwusers.di.uniroma1.it/~ponzetto/pubs/poesio10a.pdf>

Pohl, Inge (1997): Indizierung und/oder Blockierung von Inferenzen. In: Sprachsystem – Text – Stil. Festschrift für Georg Michel und Günter Starke zum 70. Geburtstag. Hrsg. von Keßler, Christine / Sommerfeldt, Karl-Ernst. Lang. F.a.M.

Pohl, Inge (Hrsg.) (2002): Prozesse der Bedeutungskonstruktion. Peter Lang. F.a.M.

Porsch, R. / Grotjahn, R. / Tesch, B. (2010): Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 21: 2. S. 143–189.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2000) : Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik. In: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Hrsg. von Brinker, K. De Gruyter. Berlin. S. 830–842.

Prestin, Elke (2003): Theorien und Modelle der Sprachrezeption. In: Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Rickheit, Gert. S. 491–505.

Pretorius, Elisabeth (2005): English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. In: *Applied Psycholinguistics*. 26. S. 521–539.

Pynte, Joel (1996): Prosodic Breaks and Attachment Decisions in Sentence Parsing. In: *Language and Cognitive Processes*. 11: 1–2. S. 165–192.

Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Hrsg. von Hoffmann, Ludger, Kerstin Leimbrink & Uta Quasthoff. De Gruyter. Berlin. New York. S. 2100–251.

R

Raabe, Horst (1974): Trends in kontrastiver Linguistik. Band 1. Reihe: Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache. 16. Narr. Tübingen.

Rah, Anne (2009): Sentence Processing in a Second Language: Ambiguity Resolution in German Learners of English. Dissertation. Universität Köln.

Rah, Anne/Adone, Dany (2010): Processing of the Reduced Relative clause versus Main Verb Ambiguity in L2 Learners at different Proficiency Levels. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 32. S. 79–109.

Rahimi, Amir Hossein (2012): On the Role of Strategy Use and Strategy Instruction in Listening Comprehension. In: *Journal of Language Teaching and Research*. 3: 3. S. 550–559.

Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Hueber. München.

Raney, G. / Oberdallah, S.M./ Miura, T.K. (2002): Text Comprehension in Bilinguals. Integrating Perspectives on Language Representation and Text Processin. In: Heredia /Altarriba (Ed.). S.165–183.

Rapley, Mark / Antaki, Charles (1998): 'What do you think about...?': Generating views in an interview. In: *Text*. 18: 4. S. 587–608.

- Rashtchi, Mojgan / Afzali, Mahnaz** (2011): Spoken grammar awareness raising: Does it affect the listening ability of Iranian EFL learners? In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 4: 1. S. 515–531.
- Rath, Corinna** (1996): Zitieren in Zeitungen. Dargestellt am Beispiel portugiesischer und brasilianischer Zeitungstexte. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. F.a.M.
- Rayner, K. / Carlson, M. / Frazier, L.** (1983): The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eye movements in the analysis of semantically biased sentences. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22. S. 358-374.
- Redder, A. / Rehbein, J.** (Hrsg.) (1999): Grammatik und mentale Prozesse. Stauffenburg. Tübingen.
- Redder, Angelika** (2000): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Hrsg. von Brinker, K. De Gruyter. Berlin. S. 1038–1059.
- Redder, Angelika** (2006): Nicht-sententiale Äußerungsformen zur Realisierung konstellativen Schilderns. In: Deppermann et al. S. 123–146.
- Redder, Angelika** (Hrsg.) (2007): Diskurse und Texte: Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Stauffenburg. Tübingen.
- Redder, Angelika / Ehlich, Konrad** (Hrsg.) (1994): Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente. De Gruyter. Berlin.
- Redeker, Gisela** (1990): “Ideational and pragmatic markers of discourse structure”. In: *Journal of Pragmatics*. 14. S. 367-381.
- Reeg, Ulrike / Gallo, Pasquale / Moraldo, Sandro M.** (Hrsg.) (2012): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Waxmann. Münster. N.Y. München. Berlin.
- Reichle, Robert** (2010): Near-nativelike processing of contrastive focus in L2 French. In: VanPatten / Jegerski (Hrsg.). S. 321–339.
- Reichman, R.** (1985): Getting Computers to Talk Like You and Me. The MIT Press. Cambridge.
- Révész, Andrea / Brunfaut, Tineke** (2013): Text Characteristics Of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 35. S. 31–65.
- Richards, Jack C.** (2005): Second Thoughts on Teaching Listening. In: SAGE Publications. Online verfügbar unter <http://www.sagepub.com/dvlastudy/articles/Richards%20article.pdf> (Stand 12.3.2013)
- Richards, Keith / Ross, Steven / Seedhouse, Paul** (2012): Research Methods for Applied Language Studies. Routledge. London.
- Rickheit, Gert** (Hrsg.) (1991): Kohärenzprozesse. Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Rickheit, Gert** (Hrsg.) (2003): Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. De Gruyter. Berlin.

- Rickheit, Gert / Habel, Christophern** (Hrsg.) (1995): Focus And Coherence In Discourse Processing. De Gruyter. Berlin.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans** (1999): Textverarbeitung: von der Proposition zur Situation. In: Sprachrezeption. Hrsg. von Friederici, A. Hogrefe. Verlag für Psychologie. Göttingen.
- Rickheit, Gert/ Schade, Ulrich** (2000): Kohärenz und Kohäsion. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. De Gruyter. Berlin. S. 275–283.
- Riesel, Elise / Šendels, Evgenija** (1975): Deutsche Stilistik. Verl. Hochschule. Moskau.
- Roberts, Leah** (2007): Investigating real-time sentence processing in the second language. In: Stem-, Spraaken Taalpathologie. 15: 2. S. 115–127.
- Roberts, Leah** (2012): Individual Differences in Second Language Sentence Processing. In: *Language Learning*. 62: 2. S. 172–188.
- Roberts, Leah / Felser, Claudia** (2011): Plausibility and Recovery from Garden Paths in Second Language Sentence Processing. In: *Applied Psycholinguistics*. 32: 2. S. 299–331.
- Roberts, Leah / Gullberg, Marianne / Indefrey, Peter** (2008): Online Pronoun Resolution in L2 Discourse. L1 Influence and General Learner Effects. In: *SSLA*. 30. S. 333–357.
- Robinson, Peter** (2003): Attention and Memory during SLA. In: Doughty/Long (Ed.). S. 631–678.
- Robinson, Peter / Mackey, Alison / Gass, Susan / Schmidt, Richard** (2012): Attention and awareness in second language acquisition. In: The Routledge Handbook of Second Language Acquisition. Ed. By Susan Gass and Alison Mackey. Routledge. N.Y. S. 247–267.
- Roche, Jörg** (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Narr. Tübingen.
- Roche, Jörg** (2014): Language Acquisition and Language Pedagogy. In: The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics. Hrsg. von Littlemore, Jeannette / Taylor John R. Bloomsbury. New York. S. 325-351.
- Roche, Jörg** (im Druck): Intercultural aspects of metaphor acquisition. In: Knowing is Seeing: Metaphor and Language Pedagogy. Ed. by Niemeier, Susanne & Juchem, Constanze. De Gruyter. New York.
- Rodríguez, Guillermo A.** (2008): Second language Sentence Processing: Is it fundamentally different? Dissertation. University of Pittsburgh. Online verfügbar unter <http://d-scholarship.pitt.edu/9789/1/rodriguezga2008.pdf> (Stand 26.7.2013)
- Roeder, Ute-Regina** (2003): Selbstkonstruktion und interpersonale Distanz. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter www.diss.fu-berlin.de (Stand 12.4.2013)
- Roever, Carsten** (2010): Researching Pragmatics. In: Paltridge / Phakiti (Ed.). S. 240–252.
- Rohde, Hannah** (2008): Coherence-Driven Effects in Sentence and Discourse Processing. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in

Linguistics. University of California. San Diego. Online verfügbar unter <http://www.escholarship.org/uc/item/0v09m5zt> (Stand 12.5.2013)

Rohrer, T. (2007). The Body in Space: Embodiment, Experientialism and Linguistic Conceptualization. In: Ziemke, T., Zlatev, J. Frank, R., Dirven, R. (eds.). *Body, Language and Mind*. de Gruyter. Berlin. S. 339-378.

Ross, S. / Rost, M. (1991): Learner Use of Strategies in Interaction. Typology and Teachability. In: *Language Learning*. 41. S. 235-73.

Rossa, Henning (2012): Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache : eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen. Peter Lang. F.a.M.

Rossié, Michael (2009): Sprechertraining. Texte präsentieren in Radio, Fernsehen und vor Publikum. 5., bearbeitete Auflage. Ullstein Buchverlage. Berlin.

Rost, Michael (1990): *Listening in Language Learning*. Longman. London.

Rost, Michael (2002): *Teaching and Researching Listening*. Longman. Harlow.

Rost, Michael (2005): Listening. In: *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Edited by Eli Hinkel. Lawrence. London.

Rost, Michael (2006): Areas of research that influence L2 listening instruction. In: Martinez-Flor / Usó-Juan (Ed.). S. 47–74.

Rothkegel, Annely (2000): Phraseme: Fenster zur Textkohärenz. In: *Micro- et macrolexemes et leur figement discursif. Actes du colloque international CNRS URA 1035 Langue-Discours-Cognition*. Hrsg. von Greciano, Gertrud. Editions Peeters. Paris.

Rouchota, Villy (1998): Procedural Meaning and Parenthetical Discourse Markers. In: *Discourse Markers. Descriptions and Theory*. Ed. by Jucker, Andreas H. / Ziv, Yael. John Benjamins. Amsterdam. S. 97–126.

Roulet, Eddy (2011): Polyphony. In: *Discursive Pragmatics*. Ed. by Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman, Jef Verschueren. John Benjamins Publishing Company. S. 208–222.

Rubin, Joan (1994): A Review of Second Language Listening Comprehension Research. In: *The Modern Language Journal*. 78. S.199–221

Rueschemeyer, S.-A. / Zysset, S. / Friederici, A.D. (2006): Native and non-native reading of sentences: An fMRI Experiment. In: *Neuroimage*. 31. S. 354-365.

Rühlemann, Christoph (2010): What can corpus tell us about pragmatics? In: O’Keeffe / McCarthy (Ed.). S. 288–301.

Rühlemann, Christoph (2011): Corpus-based pragmatics II: quantitative studies. In: *Handbook of pragmatics*. Ed. by Bublitz, W. and N. Norrick. Vol. 1. Foundations of pragmatics. Berlin. Mouton De Gruyter. S. 629–656.

Rühlemann, Christoph / Aijmer, Karin (2015): *Corpus Pragmatics. Laying the foundations*. In: *Corpus Pragmatics. A Handbook*. Cambridge University Press. S. 1–28.

Ruin, Inger (1996): Grammar and the advanced learner: on learning and teaching a second language. Uppsala.

Rumelhart, David (1975): Introduction to human information processing. Wiley.

Rumelhart, David (1977): Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.). Attention and performance. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.

Rummer, Ralf / Engelkamp, Johannes (2011): Towards a language-based account on verbal working memory. In: Relations between Language and Memory. Organization, Representation, and Processing. Hrsg. von Zelinsky-Wibbelt, Cornelia. Peter Lang. F.a.M. S. 243–266.

Rykalová, Gabriela (2013): Standard und Standardvarietäten in Lehrbüchern für DaF. In: Hagemann, Jörg / Klein, Wolf Peter / Staffeldt, Sven: Pragmatischer Standard. Stauffenburg Verlag. Tübingen. S. 305-316.

S

Sabban, Annette (2000): Okkasionelle Variationen von Phrasemen im Spannungsfeld zwischen Zeichenbeschaffenheit und Kontextbezogenheit. In: Micro- et macrolexemes et leur figement discursif. Actes du colloque international CNRS URA 1035 Langue-Discours-Cognition. Hrsg. von Greciano, Gertrud. Editions Peeters. Paris.

Sabban, Annette (2007): Textbildende Potenzen von Phrasemen. In: Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. De Gruyter. Berlin. S. 237–257.

Sachtleben, Antonia (2007): Kognitive Vorgänge beim Hörverstehen. Online verfügbar unter kgg.german.or.kr/kr/kzg/kzgtxt/72-06.doc (Stand 12.3.2013)

Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*. 50. S. 696-735.

Salamoura, Angeliki / Williams, John N. (2007): Processing verb argument structure across languages: Evidence for shared representations in the bilingual lexicon. In: *Applied Psycholinguistics*. 28. S. 627–660.

Samuel, Arthur G. / Sumner, Meghan (2012): Current Directions in Research in Spoken Word Recognition. In: Spivey, Michael / McRea, Ken / Joanisse, Marc F. (Ed.). S. 61–75.

Sanders, Ted (1997): Semantic and pragmatic sources of coherence: On the categorization of coherence relations in context. In: *Discourse Processes*. 24: 1. S. 119–147.

Sanders, Ted / Schilperoord, Joost / Spooren, Wilbert (Ed.) (2001): Text Representation. Linguistic and psycholinguistic aspects. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Sanders, Ted J. M. / Noordman, Leo G. M. (2000): The Role of Coherence Relations and Their Linguistic Markers in Text Processing. In: *Discourse Processes*. 29: 1. S. 37–60.

Sanders, Ted J. M. / Spooren, Wilbert P. M. / Noordman, Leo G. M. (1992): Toward a taxonomy of coherence relations. In: *Discourse Processes*. 15: 1. S. 1–35.

Sanders, Ted J.M. / Canestrelli, Anneloes R. (2012): The processing of pragmatic information in discourse. In: Cognitive Pragmatics. Ed. by Schmid, Hans-Jörg. De Gruyter. Berlin/Boston.

- Sanders, Ted J.M. / Spooren, Wilbert P.M. / Noordman, Leo G.M.** (1993): Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. In: *Cognitive Linguistics*. 4–2. S. 93–133.
- Sandig, Barbara** (2007): Stilistische Funktionen von Phrasemen. In: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. De Gruyter. Berlin.
- Sandig, Barbara** (2008): Stil als kognitives Phänomen: In: *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S. 1106–1119.
- Sanford, A. J. / S. C. Garrod** (1981): *Understanding Written Language*. Wiley. Chichester.
- Sanford, Anthony J. / Garrod, Simon C.** (1994): Selective Processing in Text Understanding. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S. 699–720.
- Santos, Denise / Graham, Suzanne / Vanderplank, Robert** (2008): Second Language Listening Strategy Research: Methodological Challenges and Perspectives, Evaluation & Research. In: *Education*. 21: 2. S. 111–133.
- Sato, M. / Felser, C.** (2007): Sensitivity to semantic and morphosyntactic violations in L2 sentence processing: Evidence from speeded grammaticality judgments. Zugänglich online, unter http://www.ibrarian.net/navon/paper/Sensitivity_to_semantic_and_morphosyntactic_viola.pdf?paperid=10477704.
- Schane, François** (1993): Funktionen der "vor-ersten" Stellung. In: Marillier, Jean-François (Hg.): *Satzanfang - Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. S. 145–160.
- Schane, François** (1993): Funktionen der 'vor-ersten' Stellung. In: Marillier, Jean-François (Hrsg.): *Satzanfang - Satzende*. Niemeyer. Tübingen. S. 145-160.
- Schane, François** (1993): Textgrammatik im DaF-Unterricht. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 33. S.127-150.
- Schank, Gerd** (1989): Redeerwähnung im Interview. Strukturelle und konversationelle Analysen an vier Interviewtypen. Schwann. Düsseldorf.
- Schank, R. / Abelson, R.** (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum. Hillsdale, NJ.
- Scheller, Julija** (2008): *Animationen in der Grammatikvermittlung*. LIT Verlag. Berlin.
- Scheutz, Hannes** (1997): Satzinitiale Voranstellungen im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution. In: Schlobinski (Hrsg.). S. 27–54.
- Scheutz, Hannes** (2001): On causal clause combining: The case of weil in spoken German. In: *Studies in Interactional Linguistics*. Ed. by Selting, Margaret/Couper-Kuhlen, Elisabeth. Amsterdam: Benjamins. S. 111–139.
- Schiffrin, Deborah** (1994): *Approaches to Discourse*. Blackwell. Oxford.
- Schifko, Manfred** (2011): „Formfokussierung“ als fremdsprachendidaktisches Konzept. Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken. Verlag Dr. Kovač. Hamburg.

- Schindler, W.** (1990): Untersuchungen zur Grammatik appositionsverdächtiger Einheiten im Deutschen. Niemeyer. Tübingen.
- Schlickau, Stefan** (1996): Moderation im Rundfunk: diskursanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren. Lang. F.a.M.
- Schlobinski, Peter** (1992): Funktionale Grammatik und Sprachbeschreibung. Eine Untersuchung zum gesprochenen Deutsch sowie zum Chinesischen. Westdt. Verlag. Opladen.
- Schlobinski, Peter** (Hrsg.) (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Schloderer, Ute** (1994): Fremdsprachliche Verarbeitungsstrategien bei der auditiven Rezeption englischsprachiger Rundfunkinterviews. Empirische Untersuchungen auf der Grundlage von Hörverstehensfehlern und introspektiven Daten. Dissertation. Chemnitz.
- Schmale, Günther** (2009): Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten deutscher Talkshow. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.)
- Schmelter, Lars** (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et al. (Hg.). S. 33–45.
- Schmidt, Lothar** (1993): Wortfeldforschung : zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes. Wiss. Buchges. Darmstadt.
- Schmidt, Richard** (2010): Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2–4. W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, S. 721–737. National University of Singapore. Centre for Language Studies. Singapore.
- Schmidt, Thomas** (2007): Transkriptionskonventionen für die computergestützte gesprächsanalytische Transkription. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 8. S.229–241. www.gespraechsforschung-ozs.de
- Schmidt-Rinehart, Barbara C.** (1994): The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension. In: *The Modern Language Journal*. 78: 2. S. 179–189.
- Schmitt, Christina / Miller, Karen** (2010): Using comprehension methods in language acquisition research. In: Blom / Unsworth (Ed.). S. 35–56.
- Schmitt-Ackermann, Sylvia** (1996): Kohärenz in Redewiedergaben. Eine empirische Untersuchung zur Verständlichkeit von Redewiedergaben auf textueller Ebene. Julius Groos. Heidelberg.
- Schneider, Jan Georg** (2011): Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 39. S. 165–187.
- Schneider, Jan Georg** (2013): „die war letztes Mal (–) war die länger“ – Überlegungen zur linguistischen Kategorie gesprochenes Standarddeutsch und zu ihrer Relevanz für die DaF-Didaktik. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 83–111.

Schneider, Jan Georg / Georg Albert (2013): Medialität und Standardsprache - oder: Warum die Rede von einem gesprochenen Gebrauchsstandard sinnvoll ist. In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hgg.): Pragmatischer Standard. Stauffenburg. Tübingen. S. 49-60.

Schneider, Stefan (2007): Reduced Parenthetical Clauses as Mitigators. A corpus study of spoken French, Italian and Spanish. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Schneuwly, Bernard (1997): Textual Organizers and Text Types: Ontogenetic Aspects in Writing. In: Costemans / Fayol (Ed.). S.245–263.

Schnotz, Wolfgang (1985): Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen.

Schnotz, Wolfgang (1987): Mentale Kohärenzbildung beim Textverstehen. Einflüsse der Textsequenzierung auf die Verstehensstrategien und die subjektiven Verstehenskriterien. DIFF. Tübingen.

Schnotz, Wolfgang (1987): Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. Deutsches Institut für Fernstudien. Tübingen.

Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Beltz. Psychologie-Verl.-Union. Weinheim.

Schober, Michael F. / Brennan, Susan E. (2003): Processes of Interactive Spoken Discourse: The Role of the Partner. In: Handbook of Discourse Processes. Ed. by Graesser, A./Gernsbacher, M.A./Goldman, S.R. Lawrence Erlbaum. London. S. 123–164.

Schoemaker, Ellenor M. (2010): The exploitation of fine phonetic detail in the processing of L2 French. In: VanPatten / Jegerski (Hrsg.). S. 259–279.

Schoenke, Eva (2006): Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (= Europäische Studien zur Textlinguistik 2). Hrsg. von Maximilian Scherner / Arne Ziegler. Narr. Tübingen. S. 77-94.

Schoenke, Eva (2006): Textkompetenz. Zugänglich online, unter <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/lg-edu/vlg5a.html>

Schönherr, Beatrix (1997): Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch. Niemeyer. Tübingen.

Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Waxmann. Münster.

Schröder, Konrad (1977): Hörverständnis und Fremdsprachenplanung. In: Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Rene Dirven (Hrsg.). Scriptor. Regensburg.

Schröder, P. (1971): Einige Vorüberlegungen zur Behandlung der verbalen Klammer, der Gliedsatzklammer und postprädikativer Setzung von Satzelementen in Texten gesprochener Sprache. In: Forschung zur gesprochenen Sprache. Goethe Institut München. S. 84–95.

Schröder, Peter (2006): Das Vorvorfeldkonzept aus gesprächsanalytischer Sicht – Plädoyer für eine handlungsorientierte Einheitenbildung in einer Grammatik der gesprochenen Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Fiehler, Reinhard / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Grammatik und Interaktion. Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell. S. 203–243.

Schröder, Thomas (2008): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache des Journalismus in den Printmedien. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S. 2182–2197.

Schroeder, Sascha (2007): Interaktion gedächtnis- und erklärungsbasierter Verarbeitungsprozesse bei der pronominalen Auflösung. Analyse der Effekte von Impliziten Kausalitäts- und Gender-Informationen durch die Modellierung von Reaktionszeitverteilungen. PhD Thesis. Universität zu Köln. Online verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/2245/> (Stand 28.8.2013)

Schüle, Klaus / Krankenhagen, Gernot (Hg.) (1974): Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht. Klett. Stuttgart.

Schumann, Adelheid / Vogel, Klaus / Voss, Bernd (Hrsg.) (1984): Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Gunter Narr. Tübingen.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Nijhoff. Den Haag.

Schütz, Alfred (1982): Das Problem der Relevanz. Suhrkamp. F.a.M.

Schütze, Carson T. / Sprouse, Jon (2013): Judgment data. In: Research Methods in Linguistics. Ed. by Podesva, Robert T. / Sharma, Devyani. Cambridge University Press. Cambridge. S. 27–50.

Schwarz, Maria (1981): Verstehen und Erinnern – ihre Auswirkungen als vorgegebene Zielkriterien auf die Verarbeitung von Texten. In: Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. Hrsg. von Mandl, Heinz. Urban & Schwarzenberg. München. S. 41–62.

Schwarz, Monika (1992): Einführung in die kognitive Linguistik. Francke. Tübingen.

Schwarz, Monika (1997): Anaphern und ihre diversen Antezedenten. Koreferenz und Konsorten. In: Linguistik im Fokus. Festschrift für Heinz Vater. Hrsg. von Dürscheid, Ch. / Ramers, K. H. / Schwarz, M. Niemeyer. Tübingen. S. 445–456

Schwarz, Monika (2000a): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Niemeyer. Tübingen.

Schwarz, Monika (2000b): Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse. In: *Linguistische Arbeitsberichte*. 74. S. 111–126.

Schwarz, Monika (2001a): Kohärenz – Auf den materiellen Spuren eines mentalen Phänomens. In: Margret Bräunlich, Baldur Neuber, Beate Rues (Hrsg.): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift für Gottfried Meinhold. Frankfurt. S. 151–160.

Schwarz, Monika (2001b): Establishing Coherence in Text. Conceptual Continuity and Text-world Models. In: *Logos and Language*. 2: 1. S. 15–23.

Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian / Ziegler, Arne (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 2. Gunter Narr. Tübingen. S. 63–75.

Schwarz-Friesel, Monika (2007): Indirect anaphora in text. A cognitive account. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. S. 3–20.

Schwarz-Friesel, Monika (2009): Ironie als indirekter expressiver Sprechakt: Zur Funktion emotions-basierter Implikaturen bei kognitiver Simulation. In: Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems. Festschrift für Inge Pohl. Hrsg. von Bachmann-Stein, A./ Merten, S./ Roth, Ch. Wissenschaftlicher Verlag. Trier. S. 223–232.

Schwarz-Friesel, Monika (2010): Expressive Bedeutung und E-Implikaturen – Zur Relevanz konzeptueller Bewertungen bei indirekten Sprechakten: Das Streichbarkeitskriterium und seine kognitive Realität. In: Kultura kak tekst (Kultur als Text). Hrsg. von Rudnitzky, W. SGT. Moskau. S. 12–27.

Schwarz-Friesel, Monika (2011): Text comprehension: Resolving direct and indirect anaphora. In: Relations between Language and Memory. Hrsg. von Zelinsky-Wibbelt, Cornelia. Peter Lang. F.a.M. S. 293–330.

Schwarz-Friesel, Monika / Consten, Manfred (2011): Reference and anaphora. In: Bublitz, W./ N. R. Norrick (eds.), Foundations of Pragmatics. De Gruyter Mouton. Berlin. S. 347–372.

Schwarz-Friesel, Monika / Consten, Manfred / Knees, Mareile (2007): Anaphors in Text. Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Schwitalla, Johannes (1976): Dialogsteuerung, Vorschläge zur Untersuchung. In: Berens, F.-J.; Jäger, K.-H.; Schank, G.; Schwitalla, J.: Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht. Mit einer Einleitung von Hugo Steger. Heutiger Deutsch. Reihe I: Linguistische Grundlagen. Band 12. Hueber.

Schwitalla, Johannes (1979a): Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen. Hueber. München.

Schwitalla, Johannes (1979b). Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinition. In: Dittmann, Jürgen (Hg.). Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen. De Gruyter. Berlin. S. 111–143.

Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt. Berlin.

Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt. Berlin.

Schwytzer, Eduard (1939): Parenthesen im engern und weitem Sinn. Verl. der Akad. der Wiss. Berlin.

Sedivy, Julie (2010): Using eyetracking in language acquisition research. In: Blom / Unsworth (Ed.). S. 115–138.

- Sedivy, Julie / Spivey-Knowlton, Michael** (1994): The Use of Structural, Lexical, and Pragmatic Information in Parsing Attachment Ambiguities. Online verfügbar unter www.researchgate.net (Stand 12.5.2012).
- Segalowitz, Norman** (2010): Cognitive Bases of Second Language Fluency. Routledge. New York.
- Segermann, Krista** (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke. Tübingen und Basel. S. 295–299.
- Selinker, Larry** (1972): 'Interlanguage.' In: *IRAL* 10. S. 209–231.
- Selinker, Larry** (1992): Rediscovering interlanguage. Longman. London.
- Selting et al.** (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10. S. 353-402. Zugänglich online unter www.gespraechsforschung-ozs.de
- Selting, Margret** (1995a): Der 'mögliche Satz' als interaktiv relevante syntaktische Kategorie. In: *Linguistische Berichte*. 158. S. 298–325.
- Selting, Margret** (1993): Voranstellungen vor den Satz: zur grammatischen Form und interaktiven Funktion von Linksversetzung und Freiem Thema in Deutschland. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 21. S. 291–319.
- Selting, Margret** (1994): Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource in natürlichen Gesprächen. In: Was determiniert Wortstellungsvariation? Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie. Hrsg von Brigitta Hafika. Westdeutscher Verlag. Opladen. S. 299–318.
- Selting, Margret** (1996): On the Interplay of Syntax and Prosody in the Constitution of Turn-Constructional Units and Turns in Conversation. In: *Pragmatics*. 6: 3. S. 371–388.
- Selting, Margret** (1998): TCUs and TRPs: The Construction of Units in Conversational Talk. In: *InLiSt*. 4. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/4/index.htm> (Stand 5.5.2012)
- Selting, Margret** (1999): Kontinuität und Wandel der Verbstellung von ahd. wanta bis gwd. weil. Zur historischen und vergleichenden Syntax der weil-Konstruktionen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 27: 2. S. 167–204.
- Selting, Margret** (2000/01): Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/ prosodischen Verhaltens. In: Brinker, K. (Hrsg.). De Gruyter. Berlin.
- Selting, Margret** (2008): Interactional stylistics and style as a contextualization cue. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S. 1038–1053.
- Selting, Margret / Couper-Kuhlen, Elizabeth** (2000): Argumente für die Entwicklung einer 'interaktionalen Linguistik'. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 1. S. 76–95.

- Selting, Margret et al.** (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10. www.gespraechsforschung-ozs.de
- Sendlmeier, W. / Maciulyte, Z.** (2005): Deutsche und litauische Moderationsstile im Vergleich – Sabine Christiansen vs. Ruta Grineviciute. In: Sendlmeier, Walter (Hrsg.). S. 121–149.
- Sendlmeier, Walter** (Hrsg.) (2005): Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen. Logos. Berlin.
- Seong, Woo LIM** (2004): Kohäsion und Kohärenz: Eine Untersuchung zur Textsyntax am Beispiel schriftlicher und mündlicher Texte. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der philosophischen Fakultät II der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia** (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweitsprache. Eine Einführung. Ferdinand Schöningh. Paderborn.
- Shaer, Benjamin** (2003): An orphan analysis of long and short adjunct movement in English. In: WCCFL 22 Proceedings. Ed. By Garding G. / Tsujimira G.. Cascadilla Press. Somerville Ma. S. 450-463.
- Shimizu, Maki** (2005): Inference Generation Processes of Japanese EFL Learners: Effects of Questioning on Their Reading Comprehension. A Dissertation. University of Tsukuba. Online verfügbar unter <http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/limedio/dlam/B25/B2599621/1.pdf> (Stand 9.7.2013)
- Shin, Jeong-Ah / Christianson, Kiel** (2011): Structural Priming and Second Language Learning. In *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 62: 3. S, 931-964.
- Sidner, C. L.** (1979): Towards a computational theory of definite anaphora comprehension in English discourse. Ph.D. thesis, MIT.
- Siklaki, Istvan** (1985): Story grammars as models for story processing. In: Sözer, Emel (Ed.): Text connexity, text coherence. Aspects, Methods, Results. Helmut Buske Verlag. Hamburg. S. 219–260.
- Singer, Murray** (1994): Discourse inference processes. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S. 479–516.
- Singleton, David** (1999): Exploring the Second language Mental Lexicon. Cambridge University Press. Cambridge.
- Skiba, Dirk** (2008): Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner. Narr. Tübingen.
- Skirl, Helge** (2007): Metaphorical anaphors. A phenomenon of the semantics-pragmatics interface. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. S.103–119.
- Skirl, Helge** (2009): Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens. Emergente konzeptuelle Merkmale an der Schnittstelle von Semantik und Pragmatik. Narr. Tübingen.
- Skirl, Helge / Schwarz-Friesel, Monika** (2007): Metapher. Winter. Heidelberg.

- Skuplik K. / Kindt W.** (1998): Ausklammerungskonstruktionen: Definition und empirische Untersuchung. In: *Report - Situierete Künstliche Kommunikatoren*. SFB 360. 98: 4. Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Skuplik, Kristina / Kindt, Walther** (1998): Ausklammerungskonstruktionen. Definition und empirische Untersuchung. Projekt C4 „Syntaxkoordination von Sprechern im Diskurs“. Universität Bielefeld. Online verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1785032&fileId=2314675> (Stand 11.5.2012)
- Smirnova, Alla Vitaljevna** (2009): Reported speech as an element of argumentative newspaper discourse. In: *Discourse & Communication*. 3. S. 79–103.
- Smit, Talita Christine** (2006): Listening Comprehension in Academic Lectures: A focus on the role of discourse Markers. Maserrthesis. Unversity of South Africa.
- Smith, M. C.** (1997): How Do Bilinguals Access Lexical Information? In: *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspective*. Hrsg. von de Groot, A. M. B./Kroll, J. F. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. S. 145-168.
- Solmecke, Gert** (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt. Berlin.
- Solso, Robert L.** (2005): Kognitive Psychologie. Übersetzt von Matthias Reiss. Springer. Heidelberg.
- Sonnstuhl-Henning, Ingrid** (2003): Deutsche Plurale im mentalen Lexikon: Experimentelle Untersuchungen zum Verhältnis von Speicherung und Dekomposition. De Gruyter. Berlin.
- Sorace, A.** (2005): Syntactic optionality at interfaces. In: *Syntax and variation: Reconciling the biological and the social*. Hrsg. von L. Cornips / K. Corrigan. S. 46–111. John Benjamins. Amsterdam.
- Sorace, A. / Filiaci, F.** (2006): Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. In: *Second Language Research*. 22. S. 339–368.
- Sorace, A.** (2003): Near-Nativeness. In: *Handbook of Second Language Acquisition*. Hrsg. von M. Long and C. Doughty. Blackwell. Oxford. S. 130-152.
- Sorace, A.** (2011): Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1: 1. S. 1-33.
- Speck, Agnes** (1995): Textproduktion im Dialog. Zum Einfluss des Redepartners auf die Textorganisation. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Sperber, D. & Wilson, D.** (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell. Oxford.
- Sperber, Dan / Wilson, Deirdre** (1995): *Relevance. Communication and Cognition*. Second Edition. Blackwell. Oxford.
- Speyer, Augustin** (2007): Die Bedeutung der Centering Theory für Fragen der Vorfeldbesetzung im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 26. S. 83–115.

Spiegel, Carmen / Spranz-Fogasy Thomas (2001): Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Hrsg. von Zsuzsanna Iványi / Adrás Kertész. Perter Lang. F.a.M. S. 243–257.

Spivey, M.J. / Tanenhaus, M.K. (1998): Syntactic ambiguity resolution in discourse: Modeling the effects of referential context and lexical frequency. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 24. S. 1521-1543.

Spivey, Michael / McRea, Ken / Joanisse, Marc F. (Ed.) (2012): *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge University Press. Cambridge.

Spooren, Wilbert (1997): The processing of underspecified coherence relations. In: *Discourse Processes*. 24: 1. S. 149–168.

Sprissler, Manfred (Hg.) (1979): *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*. 14. Bielefeld.

Stæhr, Lars Stenius (2009): Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English as a Foreign Language. In: *SSLA*. 31. S. 577–607.

Staffeldt, Sven (2007): Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen. Lang. F.a.M.

Staffeldt, Sven / Hagemann, Jörg (Hrsg.) (2014): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Stauffenburg. Tübingen.

Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: *Reading research quarterly*. 21. S. 360-407.

Starke, Günter (1983): Sätze mit abgesonderten Wortgruppen in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: *Sprachpflege. Zeitschrift für gutes Deutsch*. 32. S. 97-100.

Stede, Manfred (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenenorientierten Textlinguistik*. Narr. Tübingen.

Steets, Angelika (2003): Die Mitschrift als universitäre Textart – schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet. In: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Hrsg. von Ehlich, Konrad / Steets, Angelika. De Gruyter. Berlin. N.Y.

Stefanowitsch, Anatol (2008): R-Relationen im Sprachvergleich: Die Direkte-Rede-Konstruktionen im Englischen und Deutschen. In: *Von der Konstruktion zur Grammatik*. Hrsg. von Fischer, Kerstin / Stefanowitsch, Anatol. Stauffenburg. Tübingen. S. 247–262.

Stefanowitsch, Anatol (2011): Keine Grammatik ohne Konstruktionen: Ein logisch-ökonomisches Argument für die Konstruktionsgrammatik. In: *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Hrsg. von Engelberg et al. De Gruyter. Berlin. S. 181–210.

Stein, Stefan (2003): *Textgliederung. Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie*. De Gruyter. Berlin.

Stein, Stefan (2007): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus phraseologischer Perspektive. In: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. De Gruyter. Berlin.

- Stein, Stefan** (2013): Gesprochene Sprache aus lexikalischer Sicht: Interaktionssignale. In: Moraldo/Missaglia (Hrsg.). S. 172–200.
- Stein, Stephan** (2009): Modalpartikeln im gesprochenen und geschriebenen. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.)
- Stevenson, Rosemary / Knott, Alistair / Oberlander, Jon/ McDonald, Sharon** (2000): Interpreting pronouns and connectives: Interactions among focusing, thematic roles and coherence relations. In: *Language and cognitive processes*. 15: 3. S. 225–262.
- Steyer, Kathrin** (1997): Reformulierungen. Sprachliche Relationen zwischen Äußerungen und Texten im öffentlichen Diskurs. Tübingen.
- Stoltenburg, Benjamin** (2003): Parenthesen im gesprochenen Deutsch. In: *InLiSt* 34. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/34/index.htm>. (Stand 9.5.2012).
- Stoltenburg, Benjamin** (2009): Was wir sagen, wenn wir es „ehrlich“ sagen... Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von „ehrlich gesagt“. In: Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Hrsg. von Günthner, Susanne / Bucker, Jörg. De Gruyter. Berlin. S. 249–280.
- Stoltenburg, Benjamin** (2012a): Eigenschaften interner Expansionen am Beispiel von Modalwörtern. In: *Gidi Arbeitspapierreihe*. 37. Online verfügbar unter <http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/> (Stand 7.7. 2012).
- Stoltenburg, Benjamin** (2012b): „ich will jetzt nicht sagen Reparaturen, aber...“ – Eine Gesprächsstrategie zur Indizierung von Problemstellen. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 47. Online verfügbar unter http://audiolabor.uni-muenster.de/gidi/?page_id=6 (Stand 15.10.2012).
- Storrer, Angelika** (2008): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache des Internets. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. von U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. De Gruyter. Berlin. S. 2211–2226.
- Stowe, Laurie A.** (1989): Thematic structures and sentence comprehension. In: Linguistic structure in language processing. Ed. by Carlson, Greg N. / Tanenhaus, Michael K.. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. S. 319–358.
- Strohner, Hans** (1990): Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Strohner, Hans** (2000): Kognitive Voraussetzungen: Wissenssysteme – Wissensstrukturen – Gedächtnis. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.). S. 261–274.
- Strohner, Hans** (2003): Parsing-Prozesse. In: Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Rickheit, G. / Herrmann, T. / Deutsch, W. De Gruyter. Berlin. S. 524–532
- Strohner, Hans / Brose, Roselore** (2001): Die Rolle von Wissenssystemen für die Gestaltung interaktiven Handelns. In: Brinker et al. (Hrsg.). S. 1169–1178.
- Strube, M.** (1998): Never look back: An alternative to centering. In: Proceedings of the 17th International Conference on Computational Linguistics and 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Montreal. Quebec. Canada. 10–14 August. S. 1251–1257.

- Strube, Michael / Hahn, Udo** (1999): Functional Centering Grounding Referential Coherence in Information Structure. In: *Computational Linguistics*. 25:3. S. 309–344.
- Sturm, Martin** (1998): Mündliche Syntax im schriftlichen Text – ein Vorbild? Zum Tageszeitungskommentar in "Frankfurter Rundschau", "Rhein-Zeitung" und "BILD". In: *InLiSt*. 7. Online verfügbar unter <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/7/> (Stand 24.5.2012)
- Su, I-Ru** (2001): Context effects on sentence processing: A study based on the Competition Model. In: *Applied Psycholinguistics*. 22. S.167–189.
- Su, I-Ru** (2004): The effects of discourse processing with regard to syntactic and semantic cues: A competition model study. In: *Applied Psycholinguistics*. 25. S. 587–601.
- Sudasna, Panornuang Na Ayudhya** (2009): Models of Mental Lexicon in Bilinguals with High and Low Second Language Experience. Online verfügbar unter <http://ejournals.swu.ac.th/index.php> (Stand 12.5.2013)
- Sunderman, Gretchen / Kroll, Judith** (2006): First Language Activation During Second Language Lexical Processing. An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class. In: *SSLA*. 28. S. 387–422.
- Swain, Merrill** (1995): Three Functions Of Output In Second Language Learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.): *Principles & Practice in Applied linguistics*. Oxford University Press. Oxford.
- Swain, Merrill** (2000): The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford. S. 97-114.
- T**
- Taboada, Maite / Mann, William C.** (2006): Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead. In: *Discourse Studies*. 8: 3. S. 423–459.
- Taguchi, Naoko** (2008): The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension. A Comparison of Gains Between EFL and ESL Learners. In: *SSLA*. 30. S. 423–452.
- Tanaka, Hiroko** (1999): *Turn-taking in Japanese Conversation: A Study in Grammar and Interaction*. John Benjamins. Amsterdam.
- Tanenhaus, Michael K. / Carlson, Greg / Trueswell, John C.** (1989): The Role of Thematic Structures in Interpretation and Parsing. In: *Language and Cognitive Processes*. 4: 3/4. S. 211-234.
- Tanenhaus, Michael K. / Seidenberg, Mark S.** (1981): Discourse context and sentence perception. In: *Discourse Processes*. 4: 3. S. 197–220.
- Tappe, H.Th.** (1981): "Wer glaubst du hat recht? Einige Bemerkungen zur COMP-COMP-Bewegung im Deutschen." In: *Sprache: Formen und Strukturen*. Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums Münster 1980. Bd.1. Hrsg. von Kohrt, M. / Lenerz, J. Niemeyer. Tübingen. S. 203-212.
- Tarone, E.** (2006): Interlanguage. <http://soeling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>
- Techtmeier, Bärbel** (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker et al. (Hrsg.). S. 1449–1463.

- Terauchi, Masanori** (2011): The Second Language Sentence and Discourse Processing Strategies. Online verfügbar unter <http://jairo.nii.ac.jp/0044/00005895> (Stand 25.7.2013)
- Tetreault, J. R.** (2001): A corpus-based evaluation of centering and pronoun resolution. In: *Computational Linguistics*. 27: 4. S. 507–520.
- Thaler, Engelbert** (2007): Schulung des Hör-She-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 4: 7. S. 12-17.
- Thanajaro, Matinee** (2000): Using authentic materials to develop listening comprehension in the English as a second language classroom. Dissertation. University Virginia.
- Thim-Mabrey, Christiane** (1982): Zur Syntax der kausalen Konjunktionen weil, da und denn. In: *Sprachwissenschaft*. Hrsg. von Schützeichel, Rudolf. Bd.7. Carl Winter. Heidelberg. S. 197–219.
- Thim-Mabrey, Christianne** (1988): Satzadverbialia und andere Ausdrücke im Vorvorfeld. In: *Deutsche Sprache*. 1. S. 52–67.
- Thomas, Jobst** (1988): Denn sie leben ja voneinander. Analyse von Sport-Interviews im Zweiten Deutschen Fernsehen und im Fernsehen der DDR. Peter Lang. F.a.M.
- Thompson, I. / Rubin, J.** (1996): Can strategy instruction improve listening comprehension? In: *Foreign Language Annals*. 29. S. 331–342.
- Thompson, Sandra A.** (2002): "Object complements" and Conversation: Towards a Realistic Account. In: *Studies in Language*. 26.1. S. 125-164.
- Thompson, Susan** (1994): Aspects of Cohesion in Monologue. In: *Applied Linguistics*. 15: 1. S.58–75. Online verfügbar unter <http://applij.oxfordjournals.org/> (Stand: 28.10.2010)
- Thornbury, Scott** (2010): What can a corpus tell us about discourse? In: O’Keeffe/McCarthy (Ed.). S. 270–287.
- Thorndyke P. W. / Yekovich F. R.** (1980): A critique of schema-based theories of human memory. In: *Poetics*. 9. S. 23–49.
- Thüne, Eva-Maria** (2007): Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst. Internationales Symposium: “Zeichen der Identität – Grenzen erkunden”. Online verfügbar unter http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/vortragsmanuskript_04_0408_Thuene.pdf (Stand 25.01.2013)
- Thurmair, Maria** (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Niemeyer. Tübingen.
- Thurmair, Maria** (1990): Textgrammatik der deutschen Sprache, In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 16. S. 267-275.
- Thurmair, Maria** (1991): „Kombinieren Sie doch nur ruhig auch mal Modalpartikeln!“: Combinatorial regularities for modal particles and their use as an instrument of analysis. In: *Multilingua*. 10-1/2. S. 19-42.
- Thurmair, Maria** (1991): Textlinguistik und Grammatikvermittlung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)*. 20. S. 84-103.

- Thurmair, Maria** (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 17. S. 174-202.
- Thurmair, Maria** (1991): Zum Gebrauch der Modalpartikel denn in Fragesätzen. Eine korpusbasierte Untersuchung. In: *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb*. Akten des 24. Ling. Koll. Bremen, Sept. 1989. Hg. E. Klein, F. Pouradier Duteil, K.H. Wagner. Tübingen. S. 377-387.
- Thurmair, Maria** (1997): Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 23. S. 25-45.
- Thurmair, Maria** (2001): Text, Texttypen, Textsorten. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. von G. Helbig / L. Götze / G. Henrici / H.-J. Krumm. De Gruyter. Berlin. New York. S. 269–280
- Thurmair, Maria** (2001): Textsorten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Ed. by Hang Ferrer Mora / Frank Kasper / Josefa Contreras Fernández. Universidad de València. Valencia. S. 37–51
- Thurmair, Maria** (2002): Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 39. S. 3–8.
- Thurmair, Maria** (2004): Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache. In: *Mitte*. 3: 1. S. 59–68.
- Thurmair, Maria** (2004): Übungsgrammatiken im Kontext textgrammatischer Ansätze: In: Kühn, Peter (Hrsg.). *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Materialien DaF. Heft 66. Fachverband DaF. Regensburg. S.79–102.
- Thurmair, Maria** (2006): Textuelle Aspekte von Modus und Modalität. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich (Hgg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. (Jahrbuch 2005 des IdS). De Gruyter. Berlin/New York. S. 71–89.
- Thurmair, Maria** (2010): Grammatikwissen und Fremdspracherwerb: wer, was und wozu? In: Habermann, Mechthild (Hrsg.). S. 357 – 370.
- Thurmair, Maria** (2013): Gesprochene Sprache und DaF. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. DTB. Bd. 10*. S. 98–106.
- Thurmair, Maria / Oppenrieder, W.** (1989): Kategorie und Funktion einer Partikel. Oder: Was ist eigentlich ‚eigentlich‘ EIGENTLICH? In: *Deutsche Sprache*. 17. S. 26-39.
- Thurmair, Maria**(2003): Referenzketten im Text:Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In: Thurmair, M. / Willkop, E.-M. (Hgg.): *Am Anfang war der Text*. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. Iudicium. München. S. 197–219.
- Tiittula, Liisa** (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker et al. (2001). S. 1361–1374.
- Timmis, Ivor** (2003): 'Corpora, Classroom and Context: The Place of Spoken Grammar in English Language Teaching'. PhD-Thesis. University of Nottingham. Online verfügbar unter <http://etheses.nottingham.ac.uk/2246/> (Stand 12.6.2013)

- Timmis, Ivor** (2005): Towards a framework for teaching spoken grammar. In: *ELT Journal*. 59: 2. S. 117–125.
- Timmis, Ivor** (2012): Spoken language research and ELT: where are we now? In: *ELT Journal*. 66: 4. S. 514 – 522.
- Tolson, Andrew** (2006): *Media Talk. Spoken Discourse on TV and Radio*. Edinburgh University Press. Edinburgh.
- Tomlin, Russel S.** (1986): *Basic word order: Functional principles*. Croom Helm. London.
- Trautmann, Caroline** (2004): *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Peter Lang. F.a.M.
- Traxler, Matthew / Gernsbacher, Morton Ann** (1995): Improving coherence in written communication. In: Gernsbacher, M. / Givon, T. (Ed.). S. 215–237.
- Treisman, A.** (1964). Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 3: 6. S. 449–201.
- Tremblay, Annie** (2008): Is second language lexical access prosodically constrained? Processing of word stress by French Canadian second language learners of English. In: *Applied Psycholinguistics*. 29. S. 553–584.
- Tschirner, Erwin** (2005): Kommunikative Grammatik, oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea*. 16. S. 7–42.
- Tsui, Amy B. / Fullilove, John** (1998): Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. In: *Applied Linguistics*. 19: 4. S. 432–451.
- Tuggy, David** (2011): On the storage vs. computation of complex linguistic structures. In: *Relations between Language and Memory*. Hrsg. von Zelinsky-Wibbelt, Cornelia. Peter Lang. F.a.M. S. 25–54.
- Tzeng, Yuhtsuen / van den Broek, Paul / Kendeou, Panayiota / Lee, Chengyan** (2005): The computational implementation of the landscape model: Modeling inferential processes and memory representations of text comprehension. In: *Behavior Research Methods*. 37: 2. S. 277–286.
- U/V
- Uhmann, Susanne** (1998): Verbstellungsvariation in *Weil*-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 17: 1. S. 92–139.
- Uhmann, Susanne** (2006): Grammatik und Interaktion: Form follows function? – Function follows form? In: Deppermann et al. S. 179–202.
- Ullman, M. T.** (2005): A Cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model. In: *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*. Hrsg. von Sanz, C. Georgetown University Press. S. 141–176.
- Urban, Klaus K.** (1977): *Verstehen gesprochener Sprache*. Schwann. Düsseldorf.
- Urmson, J. O.** (1952): Parenthetical verbs. In: *Mind* 61. S. 480–496.

- Valentin, Paul** (1993): Gibt es eine Syntax der Äußerung? In: Marillier, Jean-François (Hrsg.): Satzanfang - Satzende. Niemeyer. Tübingen. S. 133-143.
- Valentin, Paul** (1993): Gibt es eine Syntax der Äußerung? In: Marillier, Jean-François (Hrsg.): Satzanfang - Satzende. Niemeyer. Tübingen. S. 133-143.
- Vallduvi, Enric** (1990): The informational component. Dissertation. University of Pennsylvania. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=ircs_reports
- van de Velde, Roger G.** (1981): Interpretation, Kohärenz und Inferenz. Helmut Buske. Hamburg.
- van de Velde, Roger G.** (1985): Inferences and coherence in text interpretation. In: Sözer, Emel (Ed.): Text connexity, text coherence. Aspects, Methods, Results. Helmut Buske Verlag. Hamburg. S. 261–298.
- van den Broek, P. / Ridsen, K. / Fletcher, C.R. / Thurlow, R.** (1996): A „Landscape“ View of Reading: Fluctuating Patterns of Activation and the Construction of a Stable Memory Representation. In: Models of Understanding Text. Ed. by Bruce K. Britton & Arthur C. Greasser. Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey. S. 165–187.
- van den Broek, Paul** (1994): Comprehension and Memory of Narrative Texts. Inferences and Coherence. In: Gernsbacher, Morton Ann (Ed.). S. 539–588.
- van den Broek, Paul / Rapp, David N. / Kendeou, Panayiota** (2005): Integrating Memory-Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. In: *Discourse Processes*. 39: 2/3. S. 299–316.
- van den Broek, Paul / Ridsen, Kirsten / Husebuy-Hartmann, Elizabeth** (1995): The Role of Readers' Standards for Coherence in the Generation of Inferences During Reading. In: Lorch, R.F. / O'Brien, E. J. (Ed.). S. 353–373.
- van den Broek, Paul / Young, Michael / Tzeng, Yuhutsen / Linderholm, Tracy** (1999): The Landscape Model of Reading: Inferences and the Online Construction of Memory Representation. In: The Construction of Mental Representations During Reading. Ed. by Oostendorp, Herre van & Goldman, Susan R.. Lawrence Erlbaum. Mahwah. S.71–98.
- van der Meer, Elke** (2003): Verstehen von Kausalitätszusammenhängen. In: Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von Rickheit, Gert. S. 631–343.
- van Dijk, Teun A.** (1980): Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition. Lawrence Erlbaum. Hillsdale.
- van Dijk, Teun A.** (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Deutscher Taschenverlag. München.
- van Dijk, Teun A.** (1997): Cognitive context models and discourse. In M. Stamenow (Ed.). Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness. Benjamins. Amsterdam. S. 189–226.
- van Dijk, Teun A.** (1999): Context Models in Discourse Processing. In: The Construction of Mental Representations During Reading. Ed. by Oostendorp, Herre van & Goldman, Susan R. Lawrence Erlbaum. Mahwah. S. 123–148.

- van Dijk, Teun A.** (2006): Discourse, context and cognition. In: *Discourse Studies*. 8: 1. S. 159–177.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter** (1983): Strategies of Discourse Comprehension. Academic Press. New York.
- van Hell, J. G./de Groot, A. M. B.** (1998): Conceptual representation in bilingual memory: effects of concreteness and of cognate status in word association. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 1: 3. S. 193-211.
- Vandergrift, Larry** (1999): Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. In: *ELT Journal*. 53: 3. S. 168–176.
- Vandergrift, Larry** (2003): Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. In: *Language Learning*. 53: 3. S. 463–496.
- Vandergrift, Larry** (2004): Listening to learn or learning to listen? In: *Annual Review of Applied Linguistics*. 24. S. 3–25.
- Vandergrift, Larry** (2005): Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. In: *Applied Linguistics*. 26: 1. S. 70–89.
- Vandergrift, Larry** (2006): Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? In: *The Modern Language Journal*. 90: 1. S. 6–18.
- Vandergrift, Larry** (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. In: *Language Teaching*. 40: 3. S. 191–210
- Vandergrift, Larry** (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. In: *Language Teaching*. 40. S. 191–210.
- Vandergrift, Larry** (2010): Researching Listening. In: Paltridge / Phakiti (ed). S. 160–173.
- Vandergrift, Larry** (2012): Listening. In: The Routledge Encyclopedia of SLA. Ed.by Robinson. P. Routledge. New York.
- Vandergrift, Larry** (2012): Teaching Listening. In: Encyclopedia of applied linguistics. Ed. by Chapelle, C. Wiley-Blackwell. Chichester [u.a.].
- Vandergrift, Larry / Goh, Christine C. / Mareschal, Catherine J. / Tafaghodtari, Marzieh H.** (2006): The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. In: *Language Learning*. 56: 3. S. 431–462.
- Vandergrift, Larry / Goh, Christine C.M.** (2012): Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action. Routledge. New York.
- Vandergrift, Larry / Tafaghodtari, Marzieh H.** (2010): Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. In: *Language Learning*. 60: 2. S. 470–497.
- Vandergrift, Laurens** (1997a): The Comprehension Strategies of Second Language French Listeners: A Descriptive Study'. In: *Foreign Language Annals*. 30: 3. S. 387–409.
- Vandergrift, Laurens** (1997b): The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. In: *The Modern Language Journal*. 81: 4. S.494–505.

- VanPatten, Bill** (2004) (Hrsg.): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- VanPatten, Bill / Jegerski, Jill** (2010): *Research in Second Language Processing and Parsing*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia.
- Velde, Marc van de** (1978): Zur mehrfachen Vorfeldbesetzung im Deutschen. In: Conte, M.-E. et al. (Hrsg.): *Wortstellung und Bedeutung*. Niemeyer. Tübingen. S. 131-141.
- Vidal, Karina** (2003): Academic Listening: A source of Vocabulary Acquisition? In: *Applied Linguistics*. 24: 1. S. 56–89.
- Vidal, Karina** (2010): A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition. In: *Language Learning*. 61: 1. S. 219–258.
- Vilageliu, O. S.** (1996): *Bilingual lexical access: A connectionist model*. Universitat Autònoma de Barcelona. Dissertation.
- Villalba, Xavier / Mayol, Laia** (2013): Right-dislocation in Catalan: Tails, Polarity and Activation. In: *International Review of Pragmatics*. 5: 1. S. 87–117.
- Vincent, Diane / Perrin, Laurent** (1999): On the narrative vs. non-narrative functions of reported speech: A sociopragmatic study. In: *Journal of Sociolinguistics* 3: 3. S. 291–313.
- Vinckel, Hélène** (2006): *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Dt. Univ.-Verl. Wiesbaden.
- Vinckel, Hélène** (2006): Zur interaktionalen Relevanz verbfreier Nachfeldbesetzungen. Eine Untersuchung anhand von Talkshow-Dialogen. In: Deppermann et al. S. 295–318.
- Viorica, Marian / Kaushanskaya, Margarita** (2011): Language-dependent memory: Insights from bilingualism. In: *Relations between Language and Memory*. Ed. by C. Zelinsky-Wibbelt. Peter Lang. S. 95–120
- Vogel, Klaus / Börner, Wolfgang** (Hg.) (1999): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. AKS-Verlag. Bochum.
- Vogely, Anita Jones** (1998): Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. In: *Foreign Language Annals*. 31: 1. S. 67–80.
- Volkmer, Peter** (2000): *Charakteristika der Radiokommunikation. Eine medienlinguistische Analyse*. Tectum. Marburg.
- Volodina, Ana** (2011): *Konditionalität und Kausalität im Diskurs. Eine korpuslinguistische Studie zum Einfluss von Syntax und Prosodie auf die Interpretation komplexer Äußerungen*. Narr. Tübingen.
- von Heusinger, Klaus** (2007): Accessibility and definite noun phrases. In: Schwarz-Friesel, M. / Consten, M. / Knees, M. S. 123–144.
- von La Roche, Walter / Buchholz, Axel** (Hrsg.) (2004): *Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk*. 8. völlig neue und überarbeitete Auflage. List. München.

Vries, Mark de (2009): Invisible Constituents? Parenthesis – as B-merged Adverbial Phrases. In: Dehé, Nicole / Kavalova, Yordanka (Ed.) (2007): Parentheticals. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

Vries, Mark de (2009): Specifying Coordination: An Investigation into the Syntax of Dislocation, Extraposition and Parenthesis. In: Language and Linguistics: Emerging Trends, ed. by Cynthia R. Dreyer. Nova. New York. S. 37–98.

Vuillaume, Marcel (2002): Die impliziten Formen der Redewiedergabe. In Baudot (Hrsg.) S. 83–95.

Vuletić, Branko (1980): Gramatika govora. Grafički zavod Hrvatske. Zagreb.

Vygotsky, L.S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. Cambridge.

W

Wachtel, Stefan (2000): Schreiben fürs Hören. Traininstexte, Regeln und Methoden. 2., überarbeitete Auflage. UVK Medien. Konstanz.

Wachtel, Stefan (2002): Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Moderieren im Rundfunkjournalismus. Röhrig Universitätsverlag. St. Ingbert.

Walker, M. A. (1989): Evaluating discourse processing algorithms. In: Proceedings of the 27th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Vancouver B.C. Canada. 26–29 June. S. 251–261.

Walker, Marilyn (1996): Limited Attention and Discourse Structure. In: *Computational linguistics*. 22: 2. S. 255–264. Online verfügbar unter <http://users.soe.ucsc.edu/~maw/papers/cmp-Ing-squib.pdf> (Stand 15.5.2013)

Walker, Marilyn (1998): Centering, Anaphora Resolution, and Discourse Structure. In: Centering Theory in Discourse. Ed. by Walker, M./Joshi, A./Prince, E. Clarendon Press. Oxford.

Wallace, Matthew P. (2012): Searching for a new approach to listening. In: *Accents Asia*. 5: 1. S. 8–22.

Walsh, Steve (2006): Investigating Classroom Discourse. Routledge. London.

Ward, Arthur / Litman, Diane (2005): Predicting learning in tutoring with the landscape model of memory. In: Proceeding of the second workshop on Building Educational Applications Using NLP. S. 21–24. Online verfügbar unter <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1609833> (Stand 12.5.2013)

Warren, Paul (1996): Prosody and Parsing: An Introduction. In: *Language and Cognitive Processes*. 11: 1–2. S. 1–16.

Wartenburger, I. (2004): Einfluss von Spracherwerbsalter und Sprachleistungsniveau auf die kortikale Repräsentation von Grammatik und Semantik in der Erst- und Zweitsprache. Humboldt-Universität zu Berlin. Dissertation.

Waßner, Ulrich Hermann (2004): Konklusiva und Konklusivität. In: Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorsemantik. Hrsg. von Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann. De Gruyter. Berlin. S. 373–424.

- Weaver, Charles A./ Bryant, Deborah S. / Burns, Kevin D.** (1995): Comprehension Monitoring: Extensions of the Kintsch and van Dijk Model. In: Weaver et al. S. 177–193.
- Weaver, Charles A./Mannes, Suzanne /Fletcher, Charles R.** (1995): Discourse Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch. Lawrence Erlbaum. Hillsdale.
- Weber, Andrea / Scharenborg, Odette** (2012): Models of spoken-word recognition. In: WIREs. *Cognitive Science*. 3. S. 387–401.
- Weber, Peter** (2009): Argumentieren und Beraten im Verkaufsgespräch. Zur Förderung berufsbezogener Gesprächskompetenz im Unterricht. In: Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hrsg. von Krell, Michael / Spiegel, Carmen. Schneider Verlag. Schorndorf. S. 98–116.
- Weber, Tilo** (1997): Shared background and repair in German conversation. Verlag für Gesprächsforschung. Mannheim. Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/>
- Wegener, Heide** (1993): Weil – das hat schon seinen Grund. Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit weil im gegenwärtigen Deutsch. In: *Deutsche Sprache*. 21. S. 289–305.
- Wegener, Heide** (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: Wegener, Heide (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Narr. Tübingen. S. 143–172.
- Wegener, Ph.** (1885): Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Niemeyer. Halle.
- Wegner, Lars** (2010): Unverbundene WENN-Sätze in der gesprochenen Sprache – zur zeitlichen Emergenz syntaktischer Konstruktionen im Interaktionsprozess. In: *gidi Arbeitspapierreihe*. 28. Online verfügbar unter <http://noam.uni-muenster.de/gidi/> (Stand: 2.2.2012)
- Wei, Longxing** (2006): The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning. In: *International Journal of Multilingualism*. 3: 2. S. 88 – 104.
- Weidacher, Georg** (2007): Multimodale Textkompetenz. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. von Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg. Narr. Tübingen.
- Weigand, Edda** (2003): Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik. 2., neu bearbeitete Auflage. Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Weinert, Regina** (2000): Satzbegriff, Einheiten und Verbindungen in gesprochener Sprache. In: *Sprache und Literatur*. 31: 1. S. 75–96.
- Weinrich, Harald** (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Weinrich, Harald** (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Dudenverlag. Mannheim/Leipzig.
- Weiss, Andreas** (1975): Syntax spontaner Gespräche. Einfluss von Situation und Thema auf das Sprachverhalten. Schwann. Düsseldorf.

- Weissheimer, Janaina** (2011): The Role of Working Memory Capacity in the Development of L2 Speech Production. In: *Ilha do Desterro. Florianópolis*. 60. S. 75–104.
- Weissheimer, Janaina / Mota, Mailce Borges** (2011): Working Memory Capacity and the Development of L2 Speech Production: A Study of Individual Differences. In: Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum. Ed. by Gisela Granena et al. Cascadilla Proceedings Project. Somerville. S. 169–181.
- Weizman, Elda** (2008): Positioning in Media Dialogue. Negotiating roles in the news interview. John Benjamins. Amsterdam.
- Wenderoth, Anette** (1999): Arbeit an Moral. Prozesse der kommunikativen Konstruktion und Aushandlung von Moral am Beispiel von Talkshows und ihren Zuschauerbriefen. Eine empirische Untersuchung. Dissertation. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/423/> (Stand 12.5.2013)
- Wesche, Marjorie Bingham / Paribakht, Sima T.** (2010): Lexical Inferencing in a First and Second Language. Cross-linguistic Dimensions. Multilingual Matters. Bristol.
- White, Alison** (2013): When is “good enough” good enough? The effects of plausibility and syntax on spoken language comprehension. Brandeis University. Online verfügbar unter <http://bir.brandeis.edu/handle/10192/25272> (Stand 12.12.2014)
- White, Goodith** (2006): Teaching listening: Time for a change in methodology. In: Martinez-Flor / Usó-Juan (Ed.). S. 111–135.
- Wichmann, Anne** (2012): Prosody in context: the effect of sequential relationships between speaker turns. In: Prosody and meaning. Ed. by Elordieta, Gorka / Prieto, Pilar. De Gruyter. Berlin. S. 329–348.
- Wiegand, Dagmar** (1996): Die Sprachplanung als modular organisierter Prozeß. Zur Berechnung von Kontaminationen. Inst. für Dt. Sprache und Literatur II, Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. F.a.M.
- Wilkes-Gibbs, Deanna** (1995): Coherence in collaboration. In: Gernsbacher, M.A./Givon, T. (Ed.). S. 239–267.
- Williams, John N.** (2006): Incremental interpretation in second language sentence processing. In: *Bilingualism: Language & Cognition*. 9: 1. S. 71–88.
- Willkop, Eva-Maria** (1988): Gliederungspartikeln im Dialog. iudicium. München.
- Willkop, Eva-Maria / Wiemer, Claudia / Müller-Küppers, Evelyn / Egers, Dietrich / Zöllner, Inge** (2003): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Huber Verlag. Ismaning.
- Wilson, Frances** (2009): Processing at the syntax-discourse interface in second language acquisition. Thesis. University of Edinburgh.
- Wilson, Magnus** (2003): Discovery listening-improving perceptual processing. In: *ELT Journal*. 57: 4. S. 335–343.
- Winckler, Christian** (1969): Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Schwann. Düsseldorf.

- Winkler, Iris** (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Peter Lang. F.a.M.
- Wirrer, Jan** (2007): Phraseme in der Argumentation. In: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. De Gruyter. Berlin [u.a.]. S. 175–187.
- Witzel, Jeffrey/Witzel, Naoko/Nicol, Janet** (2012): Deeper than shallow: Evidence for structure-based parsing biases in second-language sentence processing. In: *Applied Psycholinguistics*. 33. S. 419–456.
- Wolf, Georg** (2001): Zur Pragmatik der konjunkionalen Nebensätze des Deutschen. In: Liedtke, F. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.).S. 141–164.
- Wolfe, Michael B. W./Magliano, Joseph P./Larsen, Benjamin** (2005): Causal and Semantic Relatedness in Discourse Understanding and Representation. In: *Discourse Processes*. 39: 2/3. S. 165–187.
- Wolff, Dieter** (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Peter Lang. F.a.M.
- Wolfgang, Börner / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (2002): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycho-linguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Narr. Tübingen.
- Wolter, Brent** (2001): Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon. A Depth of Individual Word Knowledge Model. In: *SSLA*. 23. S. 41–69.
- Wolvin, Andrew D.** (Ed.) (2010): *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Blackwell. Oxford.
- Wonnacott, Elizabeth / Newport, Elissa L. / Tanenhaus, Michael K.** (2008): Acquiring and processing verb argument structure: Distributional learning in a miniature language. In: *Cognitive Psychology*. 56. S. 165–209.
- Wunsch, Holger** (2006): Anaphora Resolution – What Helps in German. In: Pre-Proceedings of the International Conference on Linguistic Evidence. Tübingen. Online verfügbar unter <http://www.holger-wunsch.de/publications.html> (Stand 12.5.2013)
- Wunsch, Holger** (2010): Rule-based and Memory-based Pronoun Resolution for German: A Comparison and Assessment of Data Sources. PhD thesis. University of Tübingen. Online verfügbar unter <http://www.holger-wunsch.de/publications.html> (Stand 12.5.2013)
- X/Y/Z**
- Xingjia Shen** (2006): Late Assignment of Syntax Theory: Evidence from Chinese and English. Dissertation. University of Exeter.
- Yao, Bo / Scheepers, Christoph** (2011): Contextual modulation of reading rate for direct versus indirect speech quotations. In: *Cognition*. 121. S. 447–453.
- Year, JungEun** (2003): Sentence Processing within the Competition Model. In: WP TESOL/AL. 3:1. Online verfügbar unter <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/24/29> (Stand 30.5.2013)

- Yeari, Menahem / van den Broek, Paul** (2011): A cognitive account of discourse understanding and discourse interpretation: The Landscape Model of reading. In: *Discourse Studies*. 13: 5. S. 635–643.
- Yin, Lanlan** (1999): Interkulturelle Argumentationsanalyse. Peter Lang. F.a.M.
- Zahn, Günthner** (1991): Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch. Palm & Enke. Erlangen.
- Zareva, Alla** (2007): Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? In: *Second Language Research*. 23: 2. S. 123–153.
- Zeschel, Arne / Deppert, Alex** (2011): Lexical predictability in comprehension: a study of cumulative priming. In: Relations between memory and language. Ed. by Zelinsky-Wibbelt. Peter Lang. Frankfurt/Main. S. 331–368.
- Ziegler, Arne** (2010): Grammatik und Neue Medien – ein pragmatischer Zugang. In: Habermann, M. (Hrsg.). S. 150–172.
- Zienkowski, Jan / Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef** (Ed.) (2011): Discursive Pragmatics. John Benjamins. Amsterdam/ Philadelphia.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno** (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1–3. De Gruyter. Berlin.
- Zimmermann, Malte** (2007): Contrastive Focus. In: The notions of information structure. Interdisciplinary Studies on Information Structure. Vol. 6. Working Papers of the SFB 632. Hrsg. von G. Fanselow, C. Féry & M. Krifka. Universitätsverlag Potsdam. Potsdam.
- Zimmer, Hubert D.** (1989): Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. In: Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen–Leseverstehen–Grammatik. Hrsg. von Dietrich Eggers. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Heft 28. AKDaF. Regensburg.
- Zippel, Wolfgang** (2009): Semantik und Grammatik im Kopf. Ein Forschungsüberblick. Unterschiede zwischen erwachsenen L1- und L2-Sprechern in der kortikalen Repräsentation semantischer und grammatikalischer Verarbeitungsprozesse und Konsequenzen für die Fremdsprachenvermittlung. Günter Narr. Tübingen.
- Zwaan, Rolf / Magliano, Joseph / Graesser, Arthur** (1995): Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology*. Learning, Memory and Cognition. 21: 2. S. 386-397.
- Zwaan, Rolf A. / Langston, Mark C. / Graesser, Arthur C.** (1995): The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension. An Event-Indexing Model. In: *Psychological Science*. 6: 5. S. 292–297.
- Zydati, Wolfgang** (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, Sabine (Hg.). S. 115–149.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bezeichnung
AFK	äußerungfinale(s) Konstrukt(e)
AIK	äußerungsinitiale(s) Konstrukt(e)
B2 und C1	Lernniveau B2 und C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen
GeSp	Gesprochene Sprache (konzeptuelle Mündlichkeit)
GeSch	Geschriebene Sprache (konzeptuelle Schriftlichkeit)
HS	Hauptsatz
HV	Hörverstehen
HV1 und HV2	das erste und zweite Hörverstehen
IA / KA	Indirekte Anaphern und Komplexanaphern
IE	Informationseinheit (= Proposition)
IP	Inferenzprozesse
IQ	illokutive Qualität
1KK / 2KK	der erste und der zweite Kommunikationskreis
KZG	Kurzzeitgedächtnis
L1	Erstsprache (Ausgangs-, Muttersprache)
L2 / L3 / Ln	Zweitsprache / Drittsprache / alle anderen Fremdsprachen
LN	Lerner
L2-LN	Lerner des Deutschen als Fremdsprache
LV	Leseverstehen
LZG	Langzeitgedächtnis
MA	Mündlicher Ausdruck
MS	Muttersprachler
NS	Nebensatz
NP	Nominalphrase
PP	Präpositionalphrase
P(n)	Parenthese(n)
Pron	Pronomen
RI(s)	Radiointerview(s)
RS	Relativsatz

SA	Schriftlicher Ausdruck
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
SO	Subjekt-Objekt
OS	Objekt-Subjekt
OV	Objekt-Verb
SV	Subjekt-Verb
StimmPol	Stimmenpolyfonie
V2	Zweitverbstellung im Nebensatz
TWM / GWM	Textweltmodell / Gesprächsweltmodell
VP	Verbalphrase
Q	<i>Quaestio</i>

In der Verwendung bestimmter Fremdwörter (meist Anglizismen) wird bewusst die Originalform beibehalten, da es sich bei diesen um *Termini technici* handelt, die zur Aktivierung der fachspezifischen Lesart entsprechend kursiv markiert sind. Bei manchen wird wegen der noch nicht abgeschlossenen Prozesse der absoluten Terminologisierung um ein Übersetzungsäquivalent bemüht oder es wird variierend die Originalform und die deutsche Bezeichnung verwendet. Dabei werden jene Äquivalente bewusst eingesetzt, die mehr Potenziale für eine fachliche Lesart haben, weswegen der Leser den Eindruck einer stärkeren Präsenz von Latinismen bekommen kann.

I. Allgemeine Informationen zum Korpus

A. Transkriptionskonventionen

Übernommen aus Selting et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).
In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837). Ausgabe 10 (2009).
Seite 353-402 (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht))((weint)) Beschreibung des Lachens
<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo> "smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee einsilbige Signale
hm_hm ja_a zweisilbige Signale
nei_ein nee_e Verschleifung
?hm?hm, Glottalverschlüsse, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
((unverständlich, unverständliche Passage mit Angabe der Dauer ca. 3 Sek))	
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

Feintranskript

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöhen sprünge

↑	kleinere Tonhöhen sprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhen sprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöhen sprünge nach oben
↓↓	größere Tonhöhen sprünge nach unten

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> > tiefes Tonhöhenregister
<<h> > hohes Tonhöhenregister

Intralinare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

`SO fallend
'SO steigend
¯SO gleichbleibend
^SO steigend-fallend
ˇSO fallend-steigend
↑` kleiner Tonhöhen sprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe
↓' kleiner Tonhöhen sprung herunter zum Tal der Akzentsilbe
↑¯SO bzw. ↓¯SO Tonhöhen sprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten
↑↑'SO bzw. ↓↓'SO auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöhen sprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> > forte, laut
<<ff> > fortissimo, sehr laut
<<p> > piano, leise
<<pp> > pianissimo, sehr leise
<<all> > allegro, schnell
<<len> > lento, langsam
<<cresc> > crescendo, lauter werdend
<<dim> > diminuendo, leiser werdend
<<acc> > accelerando, schneller werdend
<<rall> > rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> > glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> > Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

B. Übersicht der transkribierten Interviews

AUDIO Datei	Radiosender	Sendung	Dauer	Thema	Interviewte Person	DATUM der Gesprächsaufnahme
AMG	Bayern 2	Radiowelt	6.42	neue Medien und Gehirn	Manfred Spitzer	05.09.2011
AND	Deutschlandfunk	Studiozeit	6.54	Arbeit neu denken	Klaus Dörre	09.06.2011
BU	Bayern 2	Radiowelt	5.45	Sich im Urlaub beschweren	Karl Born	08.08.2011
CM	Bayern 5	Samstagsforum	8.35	Cybermobbing	Gudrun Melzer	23.04.2011
DSE	Bayern 2	RadioWissen	11.50	die deutsche Sprache und ihre Entwicklung	Hans Ulrich Schmid	21.01.2011
EA	Bayern 2	RadioWissen	11.43	Emotionale Ansteckung	Heinrich Walter	17.12.2010
GL	WDR 2	Paternoster	7.08	Lebensstil von G.d.Lorenzo	Giovanni di Lorenzo	17.04.2011
HA	Bayern 2	RadioWissen	13.27	Herzensangelegenheiten	Wolfgang Hantel-Quitmann	09.04.2010
HG	Bayern 2	RadioWissen	12.54	Warum Heiterkeit gesund ist	Rolf Dieter Hirsch	29.04.2010
HP	Deutschlandfunk	Kultur	7.01	Heilpraktiker, alternative Behandlungsmethoden	Heinz Kropmann	18.06.2011
K	HR1 download http://www.dr-mueck.de/HM_Praxis/HM_Interviews.htm		5.39	Komplimente	Mück	12.11.2005
KT	RBB1 http://www.dr-mueck.de/HM_Praxis/HM_Interviews.htm		5.13	Klatsch und Tratsch	Mück	25.02.2006
MG	Bayern 2	Radiowissen	13.46	Macht der Gene	Wolfgang Henn	07.05.2010
MGG	deutschlandRadio	Kulturgespräch	8.02	Macht Geld glücklich	Aldo Haesler	09.09.2011
NK	Bayern 2	Sozusagen	10.02	Nonverbale Kommunikation	Arnulf Deppermann	30.07.2010
OS	Bayern 2	RadioWelt	5.32	Organspende	Christian Faul	27.06.2011
PD	SWR 2	RadioCampus	6.23	Kehraus unter Politdoktoren	Johanne Hay	14.05.2011
PI	Bayern 2	RadioWelt	5.42	PisaStudie	Ludwig Spaenle	07.12.2010
SB	Bayern 2	Sozusagen	9.46	Servus und baba (Ö/D)	Robert Sedlatczek	25.02.2011
SBW	Bayern 2	Sozusagen	9.00	Wie viele Sprachen brauchen wir	Wolfgang Frühwald	01.10.2010
SI	Bayern 2	Radiowelt	5.56	Sicherheit im Internet	Ilse Aigner	08.02.2011
SK	SWR 2	Interview der Woche	9.38	Sicherheitskonferenz	Wolfgang Ischinger	22.1.2011
SKD	SWR 2	Kulturgespräch	6.11	der Stress ist im Koffer dabei	Björn Engholm	09.08.2011
SN	Bayern 2	RadioWissen	9.48	Sprachnormen im Fluss	Dietrich Schlosser	29.07.2011
SO	SWR 2	Wissen	5.43	Sonnerstürme	Werner Kurt	10.06.2011
SP	Bayern 2	Sozusagen	9.28	Sprichst du Politik	Bettina Fackelmann	22.7.2011
SU	SWR 2	Aula	5.50	Studentenumfrage (Zufriedenheit mit Studien)	Sebastian Blum	10.06.2011
TW	SWR 2	Impuls	7.36	Wie werde ich mein eigener Trainer	Rolf Reinlaßöder	01.06.2011
UZ	Bayern 2	RadioWelt	10.51	Umgang mit der Welt um sich	Franz Mauelshagen	03.06.2011
V	SWR 2	Kulturgespräch	7.22	Verantwortung	Julian Nida Römelin	24.07.2011

C. Tabelle mit quantitativen Daten

AUDIO-Datei	Type-Token-Ratio	Anzahl von Tokens (Interviewer/ Interviewte)	Anzahl von Types	Wörter pro Minute	Sprechzeit des Interviewers	Sprechzeit des Interviewten	Anzahl der Beiträge (Interviewer- / Interviewten-Beiträge)	Anzahl der Intonationsphrasen (Interviewer/ Interviewte)
AMG	55,35	1223 (320/903)	677	190	1,51 Min	4,33 Min	17 (8/9)	1641 (386/1255)
AND	55,92	1189 (263/926)	665	181,8	1,35 Min	5,18 Min	13 (6/7)	1687 (329/1358)
BU	59,58	1022 (406/614)	609	187,5	2,07 Min	3,21 Min	20 (11/9)	1341 (545/796)
CM	47,75	1583 (431/1120)	756	189,58	2,14 Min	6,04 Min	28 (15/13)	1954 (598/1356)
DSE	50,08	2424 (617/1788)	1214	210,78	2,46 Min	8,47 Min	35 (16/17)	3434 (815/2619)
EA	44,22	2510 (848/1644)	1110	219,59	3,51 Min	7,34 Min	54 (29/25)	3899 (1239/2660)
GL	57	1309 (513/796)	747	184,88	1,57 Min	4,34 Min	47 (24/23)	1944 (691/1253)
HA	37,28	2811 (563/2231)	1048	211,83	2,37 Min	10,36 Min	34 (17/16)	4502 (988/3514)
HG	46,49	2626 (583/2043)	1221	209,4	2,54 Min	9,5 Min	43 (22/21)	4442 (979/3463)
HP	54,21	1317 (434/883)	714	187,87	2,14 Min	4,4 Min	23 (12/11)	2041 (633/1408)
K	55,25	1171 (523/648)	647	217,25	2,23 Min	3,18 Min	47 (24/23)	1615 (663/952)
KT	54,85	968 (297/671)	531	188,69	1,3 Min	3,37 Min	22 (13/9)	1339 (386/953)
MG	49,31	2464(635/1811)	1215	183	3,02 Min	10,25 Min	36 (18/16)	4019 (971/3048)
MGG	60,9	1233 (316/916)	751	153,74	1,44 Min	6,16 Min	18 (9/9)	2491 (482/2009)
NK	57,41	1052 (426/624)	604	105	2,44 Min	3,3 Min	21 (10/11)	1870 (809/1061)
OS	60,43	1054 (359/692)	637	198,12	1,46 Min	3,25 Min	15 (8/7)	1397 (483/914)
PD	59,56	1160 (297/863)	691	186,19	1,37 Min	4,46 Min	12 (6/6)	1840 (453/1387)
PI	57,97	1009 (320/661)	585	186,16	1,49 Min	3,32 Min	17 (9/8)	1444 (474/970)
SB	57,07	1533 (532/1001)	875	162	3,24 Min	6,06 Min	19 (10/9)	2667 (1028/1639)
SBW	52,43	1358 (579/777)	712	150	3,25 Min	5,2 Min	20 (11/9)	2566 (1044/1522)
SI	57,91	1143 (509/533/ +98)	662	205,57	2,34 Min	2,31 Min	31 (14/12+ O-Ton)	1715 (707/869/139)
SK	53,7	1445 (206/1239)	776	189,23	1,14 Min	8,23 Min	16 (8/8)	3054 (336/2718)
SKD	60,09	1095 (335/760)	658	179,21	1,48 Min	4,22 Min	20 (11/9)	1620 (447/1173)
SN	58,56	1564 (330/1210)	916	164,97	1,51 Min	7,42 Min	25 (13/12)	2550 (476/2074)
SO	58	953 (307/646)	553	181	1,46 Min	3,56 Min	20 (10/10)	1765 (468/1297)
SP	58,13	1653 (649/685)	961	178	3,46 Min	5,3 Min	31 (18/13)	2669 (1132/1537)
SU	56,88	1053 (364/689)	599	191,5	2,01 Min	3,48 Min	20 (10/10)	1482 (486/996)
TW	54,21	1448 (380/1068)	785	196,7	2,08 Min	5,27 Min	14 (7/7)	2630 (702/1928)
UZ	53,08	1946 (394/1552)	1033	185,2	1,51 Min	8,44 Min	26 (15/11)	3061 (541/2520)
V	54,76	1249 (395/854)	684	173	2,19 Min	5 Min	24 (13/11)	2139 (577/1562)

II Belege zum Kapitel *Radiointerviews in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*

1. Liste der Analyseparameter und Lehrwerke

1. die quantitativen Parameter

- die Anzahl und Länge der HV-Einheiten,
- Frequenz der Aktivität vor, während, nach dem HV
- Frequenz der HV-Einheiten in einer bestimmten Phase/Funktion

2. die qualitativen Parameter

- Gesprächstypen und Themen,
- Authentizitätsgrad,
- Dominanz/Präsenz einer bestimmten HV-Rolle und dominanter Hörstil
- Format der HV-Übung
- HV-Stil (vorbestimmt, stark gelenkt, leicht oder ohne Lenkung)
- didaktische Ziele und dominante Funktion des HV je nach der Phase des HV-Einsatzes:
Phase der Einführung, der Veranschaulichung oder Einübung und Wiederholung
- Aufgabenformat und Öffnung der Aufgabe: Aktivitäten/Aufgaben vor/nach dem HV und während des Hörens
- Andere Funktionen:
 - in der Entfaltung der interkulturellen Kompetenz
 - Förderung des Metabewusstseins (Lernstrategien und Lernerautonomie)
 - Illokutive Schwerpunkte beim HV
 - Rolle des HV in Bezug auf Grammatik und bei der Vermittlung der Redemittel und Ausbau des Wortschatzes

Die analysierten Lehrwerke

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| ◆ Hören und Verstehen. (1980) | ◆ Barthel 2 –C1 (2007) |
| ◆ Wege. (1988) | ◆ Erkundungen B2 (2008) |
| ◆ Hörfelder (1997) | ◆ Mittelpunkt C1.1 (2008) |
| ◆ Unterwegs (1998) | ◆ Mittelpunkt C1.2 (2008) |
| ◆ Mittelstufenbuch B2 (2002) | ◆ Aspekte 2 – B2 (2008) |
| ◆ Auf neuen Wegen (2003) | ◆ Erkundungen C1 (2009) |
| ◆ Mittelstufenbuch C1 (2003) | ◆ Ziel C1.1 (2010) |
| ◆ Barthel 1 – B2 (2006) | ◆ Aspekte 3 – C1 (2010) |
| ◆ Em-Abschlusskurs (2007) | |

2. Übersicht der didaktischen Funktionen der HV-Einheiten

	Phase der Einführung	Phase der Veranschaulichung	Phase der Einübung oder Wiederholung
Wege	20 %	25 %	55 %
Unterwegs	35 %	20 %	45 %
Auf neuen Wegen	23 %	22 %	55 %
Mittelstufenbuch	als Zusatzmaterial in allen Phasen einsetzbar, aber nach dem Aufgabenformat für Phasen der Wiederholung und Einübung besonders gut geeignet		
Hörfelder			
Hauptkurs Neu	12 %	12 %	66 %
Barthel 1	10 %	33 %	57 %
Erkundungen B2	27 %	7 %	66 %
Mittelpunkt B2.1	32 %	34 %	34 %
Mittelpunkt B2.2	38 %	24 %	38 %
Aspekte B2	40 %	30 %	30 %
Ziel B2.1	34 %	34 %	32 %
Ziel B2.2	25 %	30 %	45 %
Erkundungen C1	-	-	100%
Abschlusskurs Neu	20 %	36 %	44 %
Barthel 2	30 %	18 %	52 %
Mittelpunkt C1.1	25 %	10 %	65 %
Mittelpunkt C1.2	31 %	23 %	35 %
Ziel C1.1	20 %	55 %	25 %
Aspekte 3	20 %	23 %	46 %

3. Profilierung der HV-Einheiten in den Lehrwerken für das Lernniveau B2

(1) Anzahl der HV-Einheiten, (2) Frequenz und Länge (3) Gesprächssorten

	Hauptkurs Neu	Barthel 1	Erkundungen B2	Mittelpunkt B2.1	Mittelpunkt B2.2	Aspekte B2	Ziel B2.1	Ziel B2.2
Anzahl der HV	18	19 + 5x	17	27	22	32	20	20
Länge	159,21 Min	195 Min	115 Min	159 Min	156 Min	209 Min	143 Min	113 Min
Durchschnitt	8,84 Min	9,64Min	7,68 Min	5,87 Min	7,44 Min	6,53 Min	5,62 Min	5,66 Min
Radiobereich	67 %	53 %	53 %	38 %	50%	53 %	55%	45%
Interview	✓5	✓8	✓7	✓4	✓3	✓2	✓1	✓5
Radioumfrage	✓1	-	-	✓2	-	✓2	✓2	✓1
Reportage	-	-	-	✓2	✓1	-	-	-
Feature	-	-	-	-	✓1	✓1	✓1	-
Nachricht	✓1	-	✓1	-	✓1	✓2	-	-
Meldung	-	-	-	-	-	✓1	-	-
Beitrag	-	✓1	-	-	✓1	✓6	-	✓2
Diskussion	-	-	-	-	✓1	-	-	-
Sendung	✓2	✓1	-	-	-	✓1	✓2	-
Erklärung	-	-	-	-	-	-	-	-
Bericht	-	-	-	-	-	-	✓1 Börsenb.	-
Radiotipp	-	-	-	-	✓1	✓1	✓1	-
Dokumentation	-	-	-	-	-	✓1	-	-
Gesprächsrunde	✓2	-	-	-	-	✓1	-	-
Ankündigung	✓1	-	-	-	-	✓1	✓1	-
Werbung	-	-	-	✓1	-	-	-	✓1
R-Kommentar	-	-	-	-	-	-	✓1	-
Sportübertragung	-	-	-	-	-	-	✓1	-
Literatur / Lied	11 %	5 %	-	8 %	14 %	11 %	15 %	5 %
Lied	-	--	-	✓1	✓1	✓1	✓1	-
Gedicht	-	-	-	-	-	-	Begleitet LV	-
Erzählung	-	-	-	-	✓1	-	-	-

Märchen	-	-	-	-	-	-	-	-
Roman	-	-	-	-	-	-	✓1	-
Hörspiel	✓1	-	-	-	-	✓2	-	-
Theaterstück	✓1	-	-	-	-	-	-	-
Comedy/Kabarett / Sketsch	-	✓1 als LV begleitung	-	-	-	✓1	✓1	-
Geschichte	-	-	-	-	✓1	-	-	-
der innere Monolog	-	-	-	✓1	-	-	-	✓1
Vortrag	-	✓3	-	-	-	-	im R-Feature	-
Talkshow	-	-	-	✓1	-	-	Anmoderation	-
Persön. Bericht	-	✓1	✓2	✓1	✓1	✓2	im R-Bereich	-
Kommentar	-	-	-	-	-	✓3	im R-Bereich	-
Kurze Statements	-	-	-	-	-	-	✓2	-
Beschreibung	-	-	-	✓2	-	-	-	-
Präsentation	-	✓1 (Kunden- service)	-	-	✓1	-	-	-
Stadtführung	-	-	-	-	-	-	-	✓1
Museumsführung	-	-	-	-	-	-	-	-
Ausstellungsführ.	-	-	-	-	-	-	-	✓1
Reiseführung	-	-	✓1	-	-	-	-	-
Nachricht am Anrufbeantworter / Mailbox	✓2 11 %	-	✓1	✓2	-	✓1	-	✓1
E-Mail	-	-	-	✓1	-	-	-	-
Telefonauskunft / Kundenservice	-	-	-	-	-	✓2	-	-
Restaurantkritik	-	-	-	-	-	-	✓1	-
Familieninterview	-	-	-	-	-	-	✓1	-
Lexikonartikel	-	✓1	-	-	-	-	-	-
Gespräche	11 %	11 %	27 %	30%	22 %	14 %	15 %	35 %
Telefongespräch	✓2	-	✓2	✓1	✓1	✓2	im R-Bereich	✓2
Infogespräch	-	✓2	-	✓1	✓1	-	-	✓1
Familiengespräch	-	-	-	✓1	-	-	-	-
Streitgespräch	-	-	-	✓2	-	✓1	-	-
Einigungsgespräch	-	-	-	✓1	-	-	-	✓1

Vorbesprechung	-	-	-	-	-	-	√1	-
G. mit Freunden	-	-	-	-	√2	-	-	√1
Verkaufsgespräch / Angebotgespräch	-	-	√2	-	-	-	-	-
Mit Schaffner/ Zollbeamten	-	-	-	-	-	-	-	√2
Vorstellungsgespräch	-	-	-	-	-	√1	-	-
Smalltalk	-	-	-	-	-	√1	-	-
Skype-Gespräch	-	-	-	-	-	-	√1	-
Szene beim Würfelspiel	-	-	-	-	-	-	√1	-
Kurze Formen								
Dialogsequenzen	-	√1	-	√1	√2	√1	√	26 % √7
Zitate/Sprüche	-	-	-	√1	-	-	-	-
Aussagen	-	√4	-	√1	-	-	√3	-
Musikstück	-	-	-	-	√1	-	√3	√2
HV als Begleitung des LVs	-	√1	√2	-	√1	-	√1	-
HV als Überprüfung	-	-	-	-	-	√1	√3	-
Stimmbeispiele	-	√3	-	-	-	-	-	-

THEMEN in HV-Einheiten

Themen	Hauptkurs Neu	Barthel 1	Erkundungen B2	Mittelpunkt B2.1	Mittelpunkt B2.2	Aspekte B2	Ziel B2.1	Ziel B2.2
Alltag	Mobilität	im Supermarkt, Verbraucherzentrale Sportarten, im Sportzentrum Extremsport	Ärger im Urlaub, Telefonieren, Nachrichten, Geräte	Reisen, Reiseplanung, Marken und Produkte, wichtige Gegenstände	-	Zahlungsmittel, Nutzung des Internets	Lebenserleb. Würfelspiel, Kochrezept Tag des alternativen Sports Hobbys	Kundenservice Schwarzfahren
Arbeit	Bewerbung	-	Arbeiten im Ausland	Geschäftsideen, Gedankensplitter eines Berufstätigen, im Büro, Praktikum, Spaß bei der Arbeit	-	Arbeitsstellen suchen, Teambildung, Vorstellungsgespräch	Zeitmanag, Geld	Anpassungsfähigkeit, Zeit, Erfolg, Unzufrieden am Arbeitsplatz
Ausbildung	-	-	Schulzeit, Studentenauskunft	-	lebenslanges Lernen	Prüfung	-	-
Sprache	Deutsch und Sprachvarianten Analphabetismus	Stimmpflege	-	-	Sprachlosigkeit, Smaltalk	Smaltalk, Telefonieren	-	-
Gesundheit	Wellness	-	Lärm, Schlafen	-	-	Mittagsschlaf	-	-
Beziehungen / Emotionen	Heiraten, Liebesszene	Familiensoziologie	Partnersuche im Internet	Nachbarschaft, Streit mit Nachbarn, Nachbarschaftshilfe, Streit	Gefühlsäußerung Fingespitzengefühl	Lügen, Liebe, Angst, Neugier	Komplimente	Konfliktsituationen

Gesellschaft	Zukunftsvision der Erde	Mentalität, Kulturschock, Reaktion auf fremde Kulturen, Schönheitsideale, Mut	Stadtgeschichte Lesen, Wiederverein	moderne Nomaden, ein Jahr im Ausland Schönheit	Leben im Ausland, Wege ins Ausland	Interkulturalität Missverständnisse, Integration, Streiten,	vergangene Zeiten, Feste, virtuelle Kommunikation ein neues Leben	Erinnerung an wichtige Ereignisse und Personen, Nachmachen, Patentrecht, Talentförderung
Wissenschaft	-	Mimik, Gedächtnis	-	Messie-Syndrom	Weg vom Wissen zum Können, Gedächtnis, Bionik, Naturkatastro, Naturheilkunde, Erfindungen	Körpersprache Roboter, Zukunftsvisionen	Klimawandel	Vergesslichkeit, Zeitverschwendung
Kunst / Kultur	Bach, Goethe, Tucholsky	-	-	-	Filmkritik, berühmte Persönlichkeiten	Kunstraub, Bücherwelt, Geschichte, Mauerfall	Hochstapler, verrückte Kunst, Kabarett, Design	Architektur
Landeskunde	Wien und München	-	-	-	-	-	-	ausgesuchte Orte

Aufgaben-Formate								
Authentizität	Hauptkurs Neu	Barthel 1	Erkundungen B2	Mittelpunkt B2.1	Mittelpunkt B2.2	Aspekte B2	Ziel B2.1	Ziel B2.2
		17 % HVA ¹¹²	21 %	nur LVA ¹¹³	30 %	40 %	41 %	20 %
Anzahl der Wiederholung								
1x	45 %	16 %	50 %	42 %	39 %	62 %	71 %	70 %
2x	50 %	84 %	50 %	54 %	61 %	38 %	29 %	30 %
3x	5 %	-	-	4 %	-	-	-	-
ganz	16 %	84 %	88 %	50 %	33 %	53 %	57 %	55 %
in Abschnitten	62 %	5 %	6 %	50 %	55 %	41 %	43 %	45 %
beides	22 %	11 %	6 %	-	12 %	6 %	1x	-
Sozialform								
zu zweit	1x	8x	-	5x	2x	-	-	8x
Gruppe	1x	2x	-	2x	5x	1x	1x	1x
Lenkung bei der HV-Ziel-Bestimmung								
Ohne Lenkung	22 %	11 %	-	33 %	33 %	12 %	5 %	5 %
Leicht gelenkt	28 %	26 %	-	26 %	22 %	43 %	29 %	40 %
Stark gelenkt	28 %	45 %	-	26 %	45 %	9 %	15 %	20 %
vorbestimmt	22 %	18 %	100%	15 %	5 %	36 %	51 %	35 %
Funktion des HVs								
Phase 1¹¹⁴	11 %	10 %	27 %	30 %	38 %	36 %	33 %	25 %
Phase 2	11 %	33 %	7 %	33 %	24 %	27 %	33 %	30 %
Phase 3	67 %	57 %	33 %	33 %	38 %	30 %	34 %	45 %
Phase 4	11 %	-	33 %	4 %	-	7 %	-	-

¹¹² HVA bezieht sich auf die authentischen Hörverstehenstexte der medialen Mündlichkeit.

¹¹³ LVA steht für schriftlich konzipierte und medial schriftliche Texte, die nur vorgelesen werden und die Mündlichkeit simulieren.

¹¹⁴ Phase 1 bezieht sich auf die Funktion der HV-Einheit in der Einführung und Vorentlastung, Phase 2 auf die Funktion der Veranschaulichung oder Semantisierung, Phase 3 in der Funktion der Wiederholung und Festigung und Phase 4 in der Funktion der Überprüfung, in einem prüfungsvorbereitenden Format.

Aufgaben vor dem Hörverstehen und die Phase der Vorentlastung								
Vorentlastung	Hauptkurs Neu	Barthel 1	Erkundungen B2	Mittelpunkt B2.1	Mittelpunkt B2.2	Aspekte B2	Ziel B2.1	Ziel B2.2
ohne Aufgabestellung, thematisch fortsetzend	22 %	17 %	67 %	17 %	28 %	16 %	10 %	20 %
Beschreibung der Situation, des Sprechers		Textsorte, Aufgabe, Situation	40 %	46 %		9 %		
MA	67 %	67 %	14 %	85 %	67 %	50 %	81 %	70 %
LV	12 %	45 %	im Vorfeld	29 %	45 %	31 %	33 %	40 %
SA	6 %	-	im Vorfeld	-	11 %	6 %	-	-
andere HV	28 %	-	-	-	6 %	16 %	14 %	5 %
Bild / Fotos / Statistik / Diagram	28 %	22,22 %	-	33 %	34 %	22 %	34 %	20 %
Wortklärung / Wortschatzarbeit / Assoziationen	28 %	33,33 %	60 %	8 %	11 %	19 %	34 %	10 %
Redemittel beim MA vor dem HV	-	1x	-	21 %	11 %	-	-	10 %
Lückentexte	-	-	-	-	11 %	3 %	-	-
Grammatik	-	-	-	-	6 %	-	-	-
Aufgaben während des Hörverstehens								
W-Fragen beantworten	28 %	28 %	-	12 %	17 %	16 %	10 %	10 %
Zuordnungsaufgabe	17 %	28 %	-	8 %	17 %	9 %	10 %	10 %
Orientierungspunkte	33 %	78 %	47 %	17 %	39 %	31 %	19 %	15 %
Notieren ohne VOP ¹¹⁵	11 %	6 %	-	21 %	22 %	12 %	5 %	15 %
R/F	11 %	28 %	27 %	17 %	-	22 %	19 %	25 %
Multiple Choise	22 %	11 %	27 %	12 %	-	3 %	10 %	10 %
Vergleich der Aufgabe mit LV	-	-	-	12 %	17 %	6 %	10 %	5 %
sprachliche Mittel notieren, erkennen,	6 %	6 %	-	29 %	17 %	3 %	14 %	20 %

¹¹⁵ VOP steht für vorgegebene Orientierungspunkte (Stichwörter, Raster und andere)

markieren								
globales Thema erkennen	17 %	11 %	-	8 %	6 %	12 %	10 %	20%
Reihenfolge der Themen bestimmen	17 %	-	-	-	6 %	9 %	5 %	15 %
die Richtigkeit überprüfen	-	✓ ¹¹⁶	-	-	-	9 %	10 %	-
den Charakter des Gesprächs beurteilen	6 %	✓	-	-	-	6 %	10 %	✓
falsche Infos erkennen und korrigieren	11 %	-	20 %	8 %	6 %	3 %	5 %	-
Sätze ergänzen / Lückentexte	6 %	17 %	14 %	4 %	-	19 %	-	-
Aufgaben nach dem Hörverstehen								
Transfer	Hauptkurs Neu	Barthel 1	Erkundungen B2	Mittelpunkt B2.1	Mittelpunkt B2.2	Aspekte B2	Ziel B2.1	Ziel B2.2
MA	61 %	61 %	40 %	67 %	78 %	67 %	76 %	75 %
SA	11 %	28 %	13 %	29 %	28 %	16 %	24 %	25 %
HV	6 %	-	-	-	-	19 %	10 %	5 %
LV	-	11 %	13 %	25 %	17 %	22 %	33 %	10 %
gleiche Textsorte	11 %	22 %	30 %	16 %	33 %	19 %	38 %	20 %
Welche?	Telefongespräch	Bericht, Infogespräch, Interview, Lexikonartikel	Bericht, Telefonat	Gespräch, Dialog, Bericht, der innere Monolog	Geschichte, Interview, Präsentation, Nachricht, Telefongespräch	Telefongespräch, Vorstellungsgespräch, Smalltalk, Bericht, Meldung	Simulat. der Gespräche, Spielanweisung, Diskussion, Kochrezept, Rezension, Restaurantkritik, Lieder dichten,	Simulationen der Gesprächssituationen

¹¹⁶ Dieses Zeichen wird dann verwendet, wenn die Übung vertreten ist, aber keine besondere Relevanz hat.

							Vorstellung, Bericht	
Transfer in andere Textsorte	89 %	83 %	70 %	84 %	84 %	100%	62 %	80 %
1x transferiert	89 %	72 %	80 %	-	-	41 %	52 %	85 %
2x transferiert	11 %	17 %	10 %	-	-	44 %	24 %	15 %
3x transferiert	-	-	-	-	-	-	15 %	-
W-Fragen	✓	-	-	-	-	✓	✓	-
R-F	✓	-	✓	-	-	✓	-	-
Über die Spezifika der Textsorte, Verlauf und Merkmale sprechen	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓
Wendungen/ Ausdrücke ordnen / kommentieren	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓
Vergleich mit den Vermutungen/ Gespräch vor dem HV oder dem LV	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Lückentexte	-	im AB ¹¹⁷	✓	-	-	✓	✓	-
Wortfelder	-	-	✓	-	✓	-	-	-
nachsprechen nachahmen	-	✓	-	-	✓	-	-	-
Gesprächsabschnitte in die Reihenfolge bringen	-	-	-	-	-	-	-	✓
Ausformulierung (Fragen, Sätze)	-	-	✓	-	-	-	-	-
SA-TRANSFER	Zeitungs- kommentar, Ratgeber	privater Brief, Leserbrief, Zeitungsartikel Zusammen- fassung, E-Mail, Lexikon- artikel	Dialog, Stellungnahme	schriftliche Wiedergabe, Dialog, E-Mail/Brief, Anzeige, der innere Monolog	Fragen formulieren, nacherzählen, Nachrichten, E-Mail, Inhaltsangabe	Tipps, E-Mail, Krimi, Zusammen- fassung, Lügen- geschichte	Lieder dichten, Restaurantkritik, Rezension, Hinweisschilder, Leserbrief	Beschwerde- brief, SMS, Aufsatz

¹¹⁷ AB steht für Arbeitsbuch.

die im Rahmen der HV-Einheit vermittelten Redemittel

Lehrwerke	im Vorfeld	im HV-Kontext	im Nachfeld
Hauptkurs Neu	-		<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Sendung, Interpretation der Bedeutung der Aussagen und Bewertung, • Redemittel zur Einleitung, Beendung des Gesprächs, • um Vermittlung bitten, • Adjektivfelder zur Beschreibung und Charakterisierung der Gesprächspartner
Barthel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Foto/Bild beschreiben 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Ratschlag geben
Erkundungen B2	<ul style="list-style-type: none"> • Verbkombinationen und Komposita • Frage-Antwortmuster mit einer Klassen der Nomina 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonieren • Entwicklung beschreiben • Zustimmung, widersprechen , Zweifel äußern • sich zu Wort melden
Mittelpunkt B2.1	<ul style="list-style-type: none"> • vermuten, widersprechen, • Auffälligkeit darstellen, • beschreiben, Standpunkt darlegen, • akzeptieren, ablehnen, vorschlagen, • zusammenfassen, resümieren, klären, abwägen, • die Gefühle des Gegenübers zum Ausdruck bringen, • nachfragen, weiterführen, nach dem Grund fragen, • Reihenfolge der Gründe, Motive nennen, Zuordnung begründen 	<ul style="list-style-type: none"> • argumentieren • Ausdrücke der Gesprächsführung • Ratschlag geben • Beschreiben • Verständnis zeigen, zustimmen, ablehnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Meinung äußern, • vorschlagen, erklären • sich entschuldigen, um Wiederholung / Ausformulierung bitten, • Verständnis zeigen, zustimmen, widersprechen, sich einigen, • Ratschlag geben, • Gespräch wiedergeben • beschreiben • begründen
Mittelpunkt B2.2	<ul style="list-style-type: none"> • zustimmen, widersprechen • hervorheben 	<ul style="list-style-type: none"> • Redemittel erkennen, markieren, notieren: interviewen, Gefühle äußern 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlosigkeit ausdrücken, positive/negative Gefühle äußern, Anteilnahme/Wertung zeigen, • Gespräch starten, in Gang halten, Interesse zeigen,

	<ul style="list-style-type: none"> • Einwände äußern 		<ul style="list-style-type: none"> • Redemittel zur Beschreibung der Personen; • Verständnis sichern, auf Antworten näher eingehen, • gliedern, • nachfragen, unterbrechen, abschließen
Aspekte B2	-	<p>im Arbeitsbuch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke zur Kritik • Beschreibung der Bedeutung der Ausdrücke oder der Absicht und Intention der Sprecher 	<ul style="list-style-type: none"> • über interkulturelle Missverständnisse sprechen (berichten, erklären, begründen), • Meinung äußern, auf Meinung reagieren, Spannung aufbauen • eine Geschichte bewerten, einen Film/ein Buch präsentieren • Telefonieren (begrüßen, sich vorstellen, Nachricht hinterlassen, sich verbinden lassen, das Gespräch einleiten, Fragen stellen/ beantworten, sich vergewissern, Rückversicherung, das Gespräch beenden und sich verabschieden) • recherchierte Ereignisse vorstellen, historische Daten nennen, über vergangene Zeiten oder von einem historischen Ereignis berichten, • ein Ereignis kommentieren
Ziel B2.1	<ul style="list-style-type: none"> • Vermutung, Sicherheit ausdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdheit/Vertrautheit ausdrücken, • Reaktion/Gefühle beschreiben, • Erstaunen ausdrücken, • Bestätigung suchen, • nach Informationen fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse zeigen, positiv reagieren, Komplimente machen, Haltung interpretieren, Fremdheit, Vertrautheit ausdrücken, • Reaktion und Gefühle beschreiben, • einen Vorgang beschreiben, • Regel erklären, • Zweifel, Zustimmung äußern, • einen Tagesablauf beschreiben, • Aussagen/Meinung eines Anderen wiedergeben, • etwas ablehnen, Vorschlag machen, etwas auffordern, • Vorschlag positiv/negativ bewerten, • Entscheidung erklären
Ziel B2.2	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive zur Beschreibung und Charakterisierung, • vermuten, meinen, einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eröffnung- und Vorstellungssituationen, in einer öffentlichen Diskussion/einem Vortrag, einem alltäglichen Gespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Missverständnis klären, Problem lösen, vorschlagen, • Verständnis zeigen, nachfragen, zustimmen, widersprechen, • Problem darstellen, reagieren, sich einigen, • beschreiben, • Meinung äußern, zustimmen, einschätzen, • Eindruck, Gefühl, Widerspruch äußern, • Redemittel zur Vorstellung der Orte, Denkmäler, • kritisch nachfragen und einwenden

die im Rahmen der HV-Einheit vermittelte Grammatik

Lehrwerke	im Vorfeld des Hörens	im HV-Kontext	im Nachfeld des Hörens
Hauptkurs Neu	<ul style="list-style-type: none"> • Textstruktur: Telefonat, • Fragesätze 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Negationswörter und ihre Antonyme, • als-ob-Sätze
Barthel 1	-	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachhandlungen: berichten, begründen, erzählen, sich informieren, erkundigen, • Gesprächskonstellationen einschätzen: Interesse, Vorwurf, Freundlichkeit, Resignation, Zweifel ausdrücken, • kausale Beziehungen, Finalsätze, • Betonung, Satzmelodie, Rhythmus 	<ul style="list-style-type: none"> • Partikeln (eben, einfach, halt, ja, doch, eigentlich, denn), • Kausalsätze, • Konditionalsätze (verbal, nominal), • Finalsätze
Erkundungen B2	<ul style="list-style-type: none"> • Konjunktiv 2 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Präteritum, • Präpositionalergänzung, • Höflichkeitsformen, • wenn / als, • -subjektive Bedeutung des Modalverbs sollen • -Passiv und Passiversatzformen
Mittelpunkt B2.1	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive, • Präpositionen, • Verbformen • Wortstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive und Wortbildung mit "los", Wortstellung, • Variationen in der Realisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammer, • Wortstellung im Nebensatz, Adjektivdeklination, Konjunktiv 2, • Existimatoria, man
Mittelpunkt B2.2	<ul style="list-style-type: none"> • Grad des Formellseins beurteilen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke der Sprachlosig. Frageform, 	<ul style="list-style-type: none"> • subjektiver Gebrauch der Modalverben,

	<ul style="list-style-type: none"> • Finalsätze, • Variationen in der Formulierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Höflichkeit, • Textsortenspezifische Merkmale: Telefongespräch, Interview, Alltagsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Grad der Höflichkeit/ Freundlichkeit im Ausdruck beurteilen, • Nomen und Präpositionalergänzung, • Bedeutung von Modalv. können, • Sprach.Mittel (Übertreibung Vergleich, • Widerspruch)
Aspekte B2	-	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorten: Vorstellungsgespräch, Smalltalk, Telefonat, Bericht, Gesprächskonstellationen/ Charakter des Gesprächs beurteilen • Modalsätze • Als-ob-Sätze • Modalpartikeln • Zweiteilige Konnektoren • Sprachhandlung – sich streiten, Kritik üben 	<ul style="list-style-type: none"> • Als/wie und Komparativ/Superlativ • Funktionen von es • Konnektoren (anstatt, ohne, damit) und ihre um-zu-Surogate • Passiv (Vorgangs-/Zustandspassiv)
Ziel B2.1	-		<ul style="list-style-type: none"> • Adjektive zur Beschreibung und Verstärkung der Bedeutung anderer Adjektive
Ziel B2.2	-		<ul style="list-style-type: none"> • Verlaufsform
HV als Begleitung des LV bei der Veranschaulichung gram. Phänomene	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrativpronomina, • Ausrufe, • Empfindungswörter, • Futur I und II 		Ziel B2.1
	<ul style="list-style-type: none"> • -selbst • Ausdrücke der Vermutung • Partikel • Negation • Komma • Rechtschreibung ss-ß • Aufforderungen 		Ziel B2.2
zur Überprüfung der Richtigkeit der Formen	<ul style="list-style-type: none"> • Perfekt/ Präteritum, • Fragewörter 		Ziel B2.1

4. Profilierung der HV-Einheiten in den Lehrwerken für das Lernniveau C1

(1) Anzahl der HV-Einheiten, (2) Frequenz und Länge (3) Gesprächssorten							
	Erkundungen C1	Abschlusskurs	Barthel 2	Mittelpunkt C1.1	Mittelpunkt C1.2	Ziel C1.1	Aspekte 3
Anzahl der HV	12	12	12 + 5	15 + 5	21 + 5	16 + 4	26
Länge	126,2 Min	-	145,56 Min	198,51 Min	205,27 Min	187,49 Min	303,04 Min
Durchschnitt	10,51 Min	-	7,66 Min	13,23 Min	9,77 Min	9,37 Min	11,65 Min
Radiobereich							
	100 %	42 %	21 %	40 %	35 %	60 %	46 %
Interview	✓11	✓1	✓2	✓4	✓2	✓6	✓3
Radioumfrage	-	-	-	-	✓1	✓2	-
Reportage	-	✓1	✓1	-	-	✓1	✓1
Feature	-	-	-	-	-	✓3	-
Nachricht	-	-	-	-	-	✓1	-
Meldung	-	-	-	-	-	✓1	-
Beitrag	-	-	-	✓2	-	-	✓3
Diskussion	-	-	-	-	-	-	✓2
Erklärung	-	-	-	-	-	-	✓1
Bericht	-	✓1	-	✓2	✓3	-	-
Radiotipp	✓1	✓1	-	-	-	-	-
Literatur / Lied							
	-	8 %	11 %	5 %	17 %	5 %	19 %
Lied	-	✓1	-	-	✓3	✓1	✓2
Gedicht	-	-	✓3	-	-	-	-
Erzählung	-	-	-	-	-	-	-
Märchen	-	-	-	-	-	-	-
Roman	-	-	-	-	✓1	-	-
Hörspiel	-	-	✓1	-	-	-	✓1
Theaterstück	-	-	-	✓1	-	-	-
Comedy/Kabarett / Sketsch /Witz	-	-	-	-	-	-	✓2
Vortrag							
	-	-	21 %	5 %	17 %	-	15 %

Referat	-	-	-	-	-	-	✓1
Rede	-	✓1 Eröffnungsrede	-	-	-	✓1 Laudatio	-
Podiumsdiskussion	-	-	-	-	✓1	-	-
Talkshow	-	-	-	5 %	-	-	-
Persön. Bericht	-	✓1	-	-	-	-	-
Kommentar	-	-	-	-	-	✓1	-
Kurze Statements	-	-	-	✓1	-	-	✓2
Beschreibung	-	✓1	-	-	-	-	-
Stadtführung	-	-	-	-	-	-	-
Museumsführung	-	-	-	✓1	-	-	-
Telefon Auskunft /	-	✓1	-	-	✓1	-	-
Gespräche							
	-	25 %	-	10 %	13 %	5 %	8 %
Telefongespräch	-	-	-	-	✓1	✓1	✓1
Infogespräch	-	✓2	-	✓1	✓1	-	✓1
Anweisungsgespr.	-	-	-	✓1	-	-	-
G. mit Freunden	-	-	-	-	✓1	-	-
Kurze Formen							
	-	-	37 %	25 %	✓	20 %	✓
Dialogsequenzen	-	-	✓1	-	-	✓4	✓
Dialektbeispiele	-	-	-	-	-	-	✓1
Zitate/Sprüche	-	-	-	-	-	-	✓
Aussagen	-	-	✓4	✓5	✓2	-	-
Musikstück	-	-	-	-	✓3	✓	-
HV als Begleitung des LVs	-	-	✓	-	-	✓ Aussagen	✓
HV als Überprüfung	-	-	✓	-	-	✓	-

THEMEN in HV-Einheiten

Themen	Erkundungen C1	Abschlusskurs	Barthel 2	Mittelpunkt C1.1	Mittelpunkt C1.2	Ziel C1.1	Aspekte 3
Alltag	-	Bankservice, Webshop	Alltagslügen	-	Lebensereignis Geld, Banking Einkaufen	-	Freizeit-Vereine
Arbeit	Scheitern Schlüsselkompetenzen	Auswahl von Mitarbeitern	-	Bewerbungsgesp. Schlüsselqualifik. Neu am Arbeitsplatz, Innovative Ideen	-	Neuanfang Grundeinkommen Luxus	Softskills Selbständigkeit
Ausbildung	-	-	Aufnahmeprüfung	-	Lernmethoden Visualisierung	Studieren	Studienberatung
Sprache	Schutz der Sprache	-	-	Frau /Männer Sprache Jugendsprache	-	-	Schlagfertigkeit Sprache als Unterhaltung
Gesundheit	Wetterfühligkeit Stress Lachen	-	die innere Uhr	-	-	-	-
Beziehungen / Emotionen	-	Benimmfehler	Beziehungen	Mehrgenerationenhaus, Generationskonflikte	-	Silent Dating Benimmregeln	Eltern-Kind Erziehung Zusammenleben von Alt u. Jung Geschlechterrollen
Gesellschaft	Zukunft	Globalisierung	Glücksspiele Rückkehr- Schock Betrug	Netzwerke Soziales Engagement Friedenspreis	Wiedervereinigung Heimat/ Zuhause Globalisierung	Tourismus in der Zukunft Person des Jahres	Kriminalität Freiwilliges Engagement Erinnerungen
Wissenschaft	Biosprit Panik	Lügendetektor Wissenschaft Psychoanalyse Zeitreisen	Treibhaus Mensch u Natur	-	Erfindungen, Roboter, Klimaschutz Glück, Hören, Riechen, Tastsinn, der 6. Sinn	Medizin Unsterblichkeit	Placebo Gene und Veranlagung
Kunst / Kultur	Musik Ausstellungen	Filme, Literatur, Porträts	-	Kunst, Theater, Künstlerleben	Literatur, Kunst	-	Film

Aufgaben-Formate							
	Erkundungen C1	Abschlusskurs	Barthel 2	Mittelpunkt C1.1	Mittelpunkt C1.2	Ziel C1.1	Aspekte 3
Authentizität	LVA	33 % HVA ¹¹⁸ 17 % LVA ¹¹⁹	-	-	38 % HVA 14 % LVA	-	28 % HVA 12 % LVA
Wiederholung & Bearbeitung & Sozialform							
1x	42 %	50 %	58 %	47 %	57 %	50 %	54 %
2x	58 %	50 %	42 %	53 %	43 %	50 %	46 %
3x	-	-	-	-	-	-	-
ganz	58 %	33 %	90 %	13 %	10 %	50 %	50 %
in Abschnitten	33 %	33 %	10 %	87 %	90 %	25 %	42 %
beides	8 %	33 %	-	-	-	25 %	8 %
zu zweit	-	-	✓3	✓3	-	✓5	✓7
Gruppe	-	-	-	✓3	✓3	✓2	✓
Ohne Lenkung	-	8 %	21 %	7 %	10 %	30 %	-
Leicht gelenkt	-	25 %	16 %	47 %	27 %	45 %	-
Stark gelenkt	✓	17 %	5 %	13 %	30 %	10 %	-
vorbestimmt	✓	50 %	58 %	33 %	33 %	15 %	-
Funktion des HVs							
Phase 1 ¹²⁰	-	17 %	29 %	25 %	31 %	20 %	19 %
Phase 2	-	33 %	18 %	10 %	23 %	55 %	23 %
Phase 3	44 %	41 %	53 %	65 %	34 %	25 %	46 %
Phase 4	66 %	9 %	-	-	12 %	5 %	12 %

¹¹⁸ HVA bezieht sich auf die authentischen Hörverstehenstexte der medialen Mündlichkeit.

¹¹⁹ LVA steht für schriftlich konzipierte und medial schriftliche Texte, die nur vorgelesen werden und die Mündlichkeit simulieren.

¹²⁰ Phase 1 bezieht sich auf die Funktion der HV-Einheit in der Einführung und Vorentlastung, Phase 2 auf die Funktion der Veranschaulichung und Semantisierung, Phase 3 in der Funktion der Wiederholung und Festigung und Phase 4 in der Funktion der Überprüfung.

Aufgaben vor dem Hörverstehen und die Phase der Vorentlastung							
	Erkundungen C1	Abschlusskurs	Barthel 2	Mittelpunkt C1.1	Mittelpunkt C1.2	Ziel C1.1	Aspekte 3
ohne Aufgabe wegen thematischer Kontinuität	25 %	9 %	-	-	24 % (5)	19 %	-
MA	58 % (7)	92 % (11)	50 %	71 %	67 % (14)	81 %	73 %
LV	25 % (3)	25 % (3)	42 %	35 %	52 % (11)	50 %	27 %
SA	-	-	-	-	1	-	-
HV	-	33 % (4)	-	6 %	19 % (4)	12 %	8 %
Bild / Fotos / Statistik / Diagram	-	67 % (8)	17 %	18 %	33 %	31 %	38 %
Wortklärung / Wortschatzarbeit / Assoziationen / Synonyme	42 %	8 %	50 %	35 %	14 %	19 %	19 %
Sätze ergänzen	-	-	9 %	-	-	-	-
Aussagen / Zitate	-	✓1	-	-	-	✓	✓
Aufgaben während des Hörverstehens							
Lesen + hören	-	8 %	✓5	-	5 %	✓	✓
Lückentext	-	8 %	-	7 % + AB	11 %	-	✓
Sätze ergänzen	8 %	25 %	✓2	7 % + AB	-	✓1	12 %
R/F	17 %	-	-	13 % + AB	5 %	25 %	-
Multiple-Choice	42 %	25 %	-	13 %	5 %	✓1	8 %
Zuordnungsaufgabe	-	25 %	-	13 %	21 %	12 %	12 %
Notizen mit VOP	-	41 %	67 % ✓8	67 % + AB	37 %	38 %	54 %
Notieren ohne VOP	-	-	-	-	11 %	-	8 %
W-Fragen	75 %	58 %	42 % ✓5	13 % + AB	37 %	25 %	19 %
Vergleich mit Vermutung / LV	-	-	-	✓	✓	✓	✓
sprachliche Mittel notieren, erkennen, markieren	-	-	✓	✓Aussagesätze + AB	-	✓	✓2

globales Thema erkennen	-	8 %	25 %		21 %	✓1	✓1
Reihenfolge bestimmen	-	8 %	✓2	-	5 %	-	✓1
die Richtigkeit überprüfen	-	-	✓	-	✓1	-	
den Charakter des Gesprächs beurteilen	-	✓	✓	✓	-	✓	✓
falsche Infos erkennen und korrigieren	-	-	-	-	-	-	-
Notizen ergänzen	-	-	✓	✓	✓	✓	✓2
hören und nachmachen	-	-	-		-	-	-
Beobachtungsaufgabe	-	-	-	✓	✓	✓	-
Aufgaben nach dem Hörverstehen							
MA	50 %	92 %	50 %	80 %	71 %	76 %	77 %
SA	33 %	8 %	67 %	20 %	24 %	35 %	23 %
HV	-	-	-	-	19 %	6 %	✓1
LV	-	8 %	-	13 %	10 %	6 %	19 %
gleiche Textsorte	-	17 % Telefonat Rede	-	20% persönlicher Bericht, Szene simulieren, Anweisung	24 % Geschichte, Erlebnis/ Bericht, Diskussion, Info- Gespräch, Telefonat	25 % Kommentar, Interview, Telefonat, Statement	24 % Beitrag, Referat, Diskussion, Krimi
andere Textsorte	100 %	83 %	100 %	80 %	77 %	95 %	76 %
1x transferiert	✓9	75 %	✓✓	80 %	72 %	✓	✓
2x transferiert	✓3	25 %	✓	20 %	29 %	✓	✓
3x transferiert	-	-	-	-	-	-	-
W-Fragen	-	-	✓	✓	✓	-	-
R-F	-	-	✓ (AB)	-	-	-	-

Arbeit mit Mitschrift	-	-	✓	✓	-	✓	✓
Frage-Antwort-Kette rekonstruieren	-	-	-	-	-	✓	-
Über die Spezifika der Textsorte, Verlauf und Merkmale sprechen	-	✓	✓	-	✓	✓	✓
Wendungen/ Ausdrücke ordnen / kommentieren	-	-	-	✓	✓	✓	-
Vergleich mit den Vermutungen/ Gespräch vor dem HV / LV	✓2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lückentexte / Sätze ergänzen	✓67%	-	✓	-	✓	-	✓
Wortfelder / Worterklärungen / Synonyme / Bedeut zuordnen	✓1	-	✓	-	✓	-	-
nachsprechen / nachahmen	-	-	✓	-	-	✓	-
Gespräch über Regel der Mitschrift und Vorbereitung auf Produktion	-	-	-	-	-	-	✓
Ausformulierung (Fragen, Sätze) Sätze bauen / Umformulierung	✓25 %	-	-	-	-	✓	-
Text lesen / nachsprechen	-	✓	✓	-		✓	-
SA-TRANSFER	Stellungnahme Zusammenfassung	Zusammenfassung	Zusammenfassung, Erfahrungsbericht, Brief, Warnbrief	Zusammenfassung, Zeitungsartikel,	Charakterisierung der Romanhelden, Erörterung, Zusammenfassung, Geschichte	Kommentar, Bericht, Zusammenfassung, Pressemitteilung, E-Mail, Fragen zum Text formulieren	Beitrag, Rezension, Zusammenfassung, Krimigeschichte, Karteikarte, Plakat


die im Rahmen der HV-Einheit vermittelte Grammatik			
	im Vorfeld	im Hörkontext	im Nachfeld
Erkundungen C1	<ul style="list-style-type: none"> • Umformulieren 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Umformungen mit synonymen Ausdrücken, • zweiteilige Satzverbindungen, • aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden, • Adversativangaben
Abschlusskurs	-	<ul style="list-style-type: none"> • Reim, • Modalpartikeln, • Sprachhandlung telefonieren, Rede halten 	<ul style="list-style-type: none"> • Textstruktur (Radio-/Fernsehtipp)
Barthel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Umformulierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung im Mittelfeld, W. bei komplexen Attributionen, • Modalpartikeln, • Reim, Rhythmus, Melodie, Akzent, alles anhand von Aussagesätzen oder kurzen Dialogsequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Proportionalsätze
Mittelpunkt C1.1	<ul style="list-style-type: none"> • Partizip als Attribut, • Jugendsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • ironische Ausdrucksweise, • Bedeutung von Modalpartikeln 	<ul style="list-style-type: none"> • subjektloses Passiv • Gender-Sprache
Mittelpunkt C1.2	-	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung, • Betonung der Verben mit un/trennbaren Präfixen; • Sprachhandlungen: erörtern, begrüßen, diskutieren, berichten, erzählen 	-
Ziel C1.1	-	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachhandlungen: Berichten, Beschreiben, Kommentieren, Ratschlagen, • Verschleifungsphänomene, • Ausdrücke der emotionalen Haltung, • Übertreibung durch Generalisierung, • Betonung, • Wortstellung, • Textsorte: Interview, Umfrage 	-
Aspekte 3	-	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierung / Verbalisierung, • Subjektive Bedeutung von Modalverben, • Vermutung-Futur 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Infinitivsätze

die im Rahmen der HV-Einheit vermittelten Redemittel


	im Vorfeld	im Hörkontext	im Nachfeld
Erkundungen C1	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse des Interviews präsentieren 	Die Wortschatzerweiterung wird konstant durch Lückentexte (überarbeitete Version oder authentische Teile des HV-Textes) organisiert, sodass weder isolierte sprechhandlungs-spezifische Redemittel noch Aufgaben mit Lenkung der Aufmerksamkeit auf Realisierung und Ausdrücke und Redemittel im HV-Text vorzufinden sind.	
Abschlusskurs	-		<ul style="list-style-type: none"> • Auf etwas verzichten, • Rede halten, • eine Diskussion eröffnen, das Wort ergreifen, eine Äußerung bekräftigen, widersprechen, Fazit ziehen
Barthel	<ul style="list-style-type: none"> • Nur außerhalb des HV-Kontextes (Vortrag, Referat, Meinung äußern, widersprechen, zustimmen, Hypothes bilden und begründen) 		
Mittelpunkt C1.1	<ul style="list-style-type: none"> • Gewichtung darstellen, begründen • Kriterien vergleichen • Gedanken beim Betrachten des Bildes • Vermutungen ausdrücken • über Eindruck, Verständnis berichten 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen einleiten, nachfragen, Verständnis bestätigen • Diskutieren (Meinung ausdrücken, argumentieren, Argumenten anderer zustimmen, ablehnen, Einwände geltend machen) • Einstellung ausdrücken • Begründen • Erörtern (Einleitung, Hauptgedanken hervorheben, mit Beispielen verdeutlichen, Schluss) • Ironisieren, Beschönigen, Trösten
Mittelpunkt C1.2	-		<ul style="list-style-type: none"> • Referat halten • Erörterung schreiben (Einleitung, Hauptteil, Schluss) • persönlicher Bericht (Einleitung, Hervorhebung, Schlusspointe) • Zusammenfassung (Inhalte strukturiert darstellen Schlussfolgerung wiedergeben) • Redemittel der Gesprächsführung: zustimmen, widersprechen, Gespräch im Gang halten, Gefühle äußern, nachfragen • Redemittel der informativen Gesprächen: um Infos bitten, nachfragen, zustimmen, sich beschweren, Hilfe anbieten
Ziel C1.1	<ul style="list-style-type: none"> • Titel interpretieren • Einstellung äußern • beurteilen, erklären, begründen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ratschlagen • Kommentar der Rezeption des Liedes 	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtigkeit ausdrücken • Präsentation (erklären, vorschlagen, begründen) • argumentieren, Antwort auf Argumente anderer

	<ul style="list-style-type: none"> • Wendungen und Ausdrücke deuten, erklären • Argumentieren • bildhafte Ausdrücke beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Haltung • Bedeutung von Ausdrücken erklären/bildhafte Ausdrücke beschreiben • Übertreibung durch Generalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Intention des Interviewers deuten • Berichten • vergleichen, erklären, begründen, vergleichen, Unterschiede feststellen • diskutieren • Gefühl, Eindruck beschreiben • Ratschlagen • Vorstellen
Aspekte 3	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung von Vorträgen • Vorträge: Einleitung, Wiedergabe von Inhalt, Schluss, • Statistik deuten 	-	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschlagen • Argumentieren • Begriff definieren, • Konsequenzen nennen, • Referat einleiten/abschließen, hervorheben, mit Beispielen veranschaulichen, ergänzen, • Diskutieren (Standpunkte vertreten, widersprechen), • Spannung aufbauen (beim Erzählen), • Vermutung ausdrücken, • von Erinnerungen berichten, Vortrag halten (einleiten, Schluss, Inhalte wiedergeben)

III Belege zum Kapitel *Empirische Untersuchung der rezeptiven Strategien der DaF-Lerner an der Schnittstelle Diskurs - Pragmasyntax*


11. Lesen Sie folgende Aussagen und markieren Sie  im Feld auf der Skala


stimmt völlig [1] stimmt teilweise [2] ich bin nicht sicher [3] stimmt eher nicht [4] [5] stimmt gar nicht

			1. stimmt völlig	2. stimmt teil- weise	3. ich bin nicht sicher	4. stimmt eher nicht	5. stimmt gar nicht
0.	Beispiel: Wenn ich Radio höre, habe ich Probleme alle Wörter zu verstehen.	X					
1.	Ich glaube, dass ich mehr über grammatische Phänomene lerne, wenn ich einen Text oder ein Gespräch höre als wenn ich einen Text lese.						
2.	Ich habe viel mehr Probleme, einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext.						
3.	Ich glaube, dass sich die gesprochene deutsche Sprache nicht viel unterscheidet von der geschriebenen deutschen Sprache.						
4.	Ich glaube, dass man im Deutschunterricht mehr über die Unterschiede zwischen der authentischen gesprochenen und geschriebenen Sprache lernen sollte.						
5.	Unbekannte Wörter/Phrasen stören mich sehr, wenn ich einen gesprochenen Text oder ein Gespräch höre.						
6.	Ich habe Probleme beim Hören, weil da zu schnell gesprochen wird und ich nicht jedes Wort richtig hören kann.						
7.	Wenn ich höre, weiß ich manchmal nicht, welche Wörter zu einem Satzteil gehören und welche nicht.						
8.	Wenn ich höre, weiß ich manchmal nicht, wie einzelne Satzteile innerhalb des Satzes verbunden sind.						
9.	Ich habe manchmal Probleme, einen Hörtext zu verstehen, weil die Sätze zu lang sind.						
10.	Ich habe Schwierigkeiten beim Hörverstehen, weil ich manchmal die Relationen zwischen den Sätzen nicht verstehen kann.						



		1. stimmt völlig	2. stimmt teil- weise	3. ich bin nicht sicher	4. stimmt eher nicht	5. stimmt gar nicht
11.	Ich habe manchmal Probleme beim Hörverstehen, weil mir die grammatische Konstruktion unbekannt ist.					
12.	Ich kann manchmal im Hörtext nicht bestimmen, welche Informationen mehr und welche weniger wichtig sind.					
13.	Ich verstehe manchmal nicht, wie manche Themen im Hörtext verbunden sind.					
14.	Ich habe manchmal Probleme, Intention des Sprechers im Hörtext zu erkennen.					
15.	Ich habe weniger Probleme einen Text beim Hören zu verstehen, als nach dem Hören zu formulieren, was ich im Hörtext verstanden habe.					
16.	Wenn ich höre, übersetze ich das Gehörte manchmal in die Muttersprache, um es besser zu verstehen.					
17.	Wenn ich höre, versuche ich jedes Wort zu verstehen.					
18.	Es hilft mir einen Hörtext besser zu verstehen, wenn ich auf die Substantive achte und sie mir notiere.					
19.	Es hilft mir einen Hörtext besser zu verstehen, wenn ich auf die Verben achte und sie mir notiere.					
20.	Wenn ich höre, achte ich auf die Elemente, die Sätze und Satzteile verbinden (Konnektoren).					
21.	Es hilft mir einen Hörtext besser zu verstehen, wenn ich auf die Reihenfolge der Wörter im Satz achte.					
22.	Wenn ich höre, versuche ich einzelne Wörter zu Satzteilen zu gruppieren und in Zusammenhang zu bringen.					
23.	Wenn ich höre, versuche ich den ganzen Satz zu verstehen und fokussiere mich nicht auf einzelne Wörter.					
24.	Wenn ich höre, versuche ich möglichst viel die Informationen aus dem ganzen Text in Zusammenhang zu bringen und zu systematisieren.					
25.	Wenn ich im Unterricht einen Text höre, mag ich nicht selbst Notizen machen sondern Aufgaben zum Hörtext während oder nach dem Hören machen.					

12. Lesen Sie folgende Sätze und markieren Sie  in entsprechenden Feldern, wenn der Satz für Sie grammatisch korrekt oder grammatisch unkorrekt geschrieben ist. Wenn ein Satz Ihrer Meinung nach ungrammatisch geschrieben ist, korrigieren Sie den Satz im unteren Feld, das mit K bezeichnet ist. Wenn aber ein Satz Ihrer Meinung nach in dieser Form in der gesprochenen Sprache (in der mündlichen Kommunikation) akzeptabel wäre, markieren Sie das in der dritten Spalte der Tabelle im entsprechenden Feld.

			grammatisch korrekt geschrieben	grammatisch unkorrekt geschrieben	in der gesprochenen Sprache akzeptabel
0.	Beispiel: Wenn wir den Bericht da anschauen, wir haben zwei Themen insbesondere.			X	X
0K	Wenn wir den Bericht da anschauen, haben wir zwei Themen insbesondere.				
1.	Beim Klatschen geht es eher so um die Unterhaltung, während beim Tratschen wird schon etwas eher Negatives in die Welt gesetzt.				
1K					
2.	Also das heißt feiern, weil dann gibts auch wieder Kraft und Freude für das nächste Ziel für die nächste Vision.				
2K					
3.	Ich bin jetzt hundertprozentig sicher, dass das Thema für die Sicherheitspolitik eine hohe und eine sogar brisante Aktualität hat nicht nur wegen der Frage, wie kann ich mich als Staat, ich mich als Unternehmen, ich mich als Privatperson gegen das Eindringen in meine Privatsphäre und so weiter schützen sondern wie wir jetzt vor kurzer Zeit auch lesen konnten, Internet kann und wird vermutlich ein potenzielles Feld sein auch für den Angriff.				
3K					
4.	Die Verkäuferin wird vielleicht wenn sie sich respektiert sieht und das ist ja das besondere am Kompliment wird Sie vielleicht freundlicher, netter, besser bedienen.				
4K					



		grammatisch korrekt geschrieben	grammatisch unkorrekt geschrieben	in der gesprochenen Sprache akzeptabel
5.	Ja, also abends vor dem schlafen gehen, kann man ja ruhig mal auch, das hast du heute aber gut gemacht.			
5K				
6.	Man hat die Erfahrung gemacht, dass Internet eine außerordentlich bittere Sache sein kann mit großen Schädigungsauswirkungen.			
6K				
7.	Gibt es denn Politiker, die in dieser Befragung von den jungen Leuten gelobt worden sind wegen ihrer klaren Sprache, ihrer Verständlichkeit?			
7K				
8.	Dass Textteile in einer Doktorarbeit abgeschrieben sein können und das ist ja auch etwas gewesen, was in dem Prozess zu Adams eine große Rolle gespielt hat. Ist so etwas unbewusst? Ist so etwas absichtlich? Ist es tolerierbar? Sind das einzelne Stellen? Das sind natürlich Dinge die sind sehr schwer zu erkennen.			
8K				
9.	Es würde so heißt es hier in Berlin die Bürger überfordern.			
9K				
10.	Und diese Frage wie werden diese einzelnen verschiedenen Formen miteinander koordiniert in der Kommunikation wird durch dieses Thema Multimodalität bezeichnet.			
10 K				

2. Darstellung der Testäußerungen

2.1. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel *Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AIK im Online-Modus*

Transkriptionszeile	Testäußerungen in der Testsequenz 1 SP. 2-9.	Testäußerung in der Testsequenz 2 SP. 44-47
das AIK ist gelb markiert	<p>Am mikroFO:N (.) THOMas MAYerhöfer. ich beGRÜße sIE: zU: (.) sozuSAGn. beMERKungen zur DEUTSchen SPRA:che. °h (---) dAss die JUgend sIch nIcht für poliTIK intresSIert; das beKLAGn wI:r SEI:t DREIßig !JAH!rn. ETwa: (-) SEIt die empÖrung über die NACHrüstung (-) der Angst vOr AIdS wIch. °h (--) dAs ist nIchts !NEU!es und Wäre auch kein THE:ma für !SO!zu SAGn. (-) DASS Aber die JUgend (-) die poliTIK nIcht mEhr ver!STEH!t; (--) und zwA:r gAnz EINFach; (-) weil sie mit DERen SP!RA!che:(.) nIcht zuRECHT KOMmt.°h(--) dAs hAt jEtzt EIne groß ANgelegte STU:die im AUFtrag dEr FRIEDrich Ebert STIFTung erGEBn; und dAs ist SEHR WOHL ein THEma für diese SENDung. °h (--) erSTELlt hAt DIEse STUdie ein tEAm unter der LEITung von BETtina FACKelmann.</p>	<p>mhm.(-) Als sie GRAdE: geSAGt HAbn::, die RÜCKsicht auf die komplexITÄ:T °h (--) dEr GEgenstände; dAs ist jA nUn eine !KLAS!sische AUSre:de von LEUtn; die nIcht im STANDE sInd; sIch verSTÄNDlich AUSzudrückn. dAss sie: SAGn. die Sache ist komplIZIert. °h (-) und dAs KANN mAn nIcht EINFach AUSdrückn. °h (-) dEm kAnn mAn dOch nUR in sEhr beGRENZtm MA:ße (-) EIgentlich ZUstimmn.</p>
Zeitfenster <i>Priming</i> -Effekte	11 Sekunden / 10 Sekunden die Erstrealisierung der AIK	7 Sekunden in der 3.29 Minute des Interviews und 2 Min davor <i>geprimed</i>
(1) prosodische Maske des AIK und in der (2) Trägeräußerung	<p>(1) Die prosodische Maske ist im zweiten Fall durch die Diskontinuitätssignale (Pausen ausleitend und innerhalb des AIK), Änderung der Intonation, Hyperbetonung (ohne informativen Gewinn) gestört.</p> <p>(2) Während die prosodische Ausgestaltung der Trägeräußerung im zweiten Beispiel unproblematisch ist, erweist sich die Hyperbetonung, Pausen und ungünstige Realisierung einzelner Wörter im ersten AIK aus der L2-Perspektive als rezeptiv herausfordernd.</p>	<p>(1) Die Ambiguität bzgl. der fokalen Einheit (durch die interne Pause, sowie die Hyperbetonung und die Dehnung) bewirkt eine Kollision zwischen dem syntaktischen, semantischen und prosodischen <i>Cue</i>;</p> <p>(2) Die Fokusse in der Trägeräußerung sind prominent betont, aber die Markierung der Äußerungsgrenze ambig.</p>

<p>syntaktischer Status</p> <p>Satztyp der Träger- äußerung</p>	<p>In beiden Fällen handelt es sich um Akkusativergänzungen; im zweiten Beispiel besteht die Gefahr der Umwertung dieser linksverzweigenden Struktur in eine rechtsverzweigende, sowie die Gefahr der Spaltung an inneren Grenzen.</p> <p>In beiden Fällen kommt im unmittelbaren Anschluss an das AIK die neutrale Komplexanapher <i>das</i> vor, bei der sowohl die Ambiguität <i>dass-das</i>, als auch der ana-/kataphorischen Lesart vorliegt.</p>	<p>Es handelt sich um das <i>Freie Thema</i> komplexer propositionaler Struktur. Die Trägeräußerung ist ein Spaltsatz. Problematisch ist die syntaktische Struktur der Ergänzungssatellite der NP <i>Ausrede</i>: einmal der restriktive Relativsatz mit dem Anker <i>Leute</i> und einmal der illokutiv-epistemisch relationierter <i>dass</i>-Satz mit dem Anker <i>Ausrede</i>.</p> <p>Die neutrale Komplexanapher <i>das</i> generiert starke Ambiguität, durch den Wechsel von der anaphorischer zu kataphorischer Lesart.</p>
<p>semantischer Status</p> <p>Informationsstatus</p> <p>Progressionskraft</p>	<p>In der ersten Testäußerung hat das AIK den Status <i>Cause</i> und in der zweiten Testäußerung <i>Goal/Consequence</i>; Die interne semantische Struktur der AIK ist annähernd (SOV (Experiencer / Theme)), während die zweite mit einem kausalen Satz erweitert, eine Änderung der semantischen Struktur erfährt.</p> <p>Beide AIK haben den <i>Common-Ground</i>-Status und fungieren als Frame-Aufmacher, werden aber als diskursneu verkündet, womit der rezeptive Konflikt des angeblich Neuen und Präsupponierten für den Effekt der rezeptiven Überraschung sorgt. Dies bewirkt, dass beim Zuhörer eine rezeptive Öffnung für andere Dimensionen stattfindet, wie die evaluative.</p> <p>In beiden Fällen handelt es sich um höchst progressive und projektive Elemente, die auf der Diskursmakroebene zentrale Funktion erfüllen, nicht nur auf der thematischen, sondern auch Ebene der Voraktivierung der zentralen illokutiven Muster: narrative, explikativ, evaluativ.</p>	<p>Das AIK hat eine komplexe semantische Struktur mit der illokutiv-evaluativen Komplexanapher als Kopf der NP (<i>Rücksicht</i>) und der komplexen präpositionalen Ergänzung, mit unterschiedlichen Argumentstrukturen: einerseits <i>Jugendliche</i> als <i>Experiencer</i> und <i>Politiker</i> als <i>Cause</i> und andererseits die meronymische Relation (<i>Gegenstände-Politiker</i>).</p> <p>Die Proposition des AIK ist <i>diskursbekannt</i>, reaktiviert komprimiert die im vorherigen Turn (30 Sekunden davor) im Rahmen der parenthetischen Metasequenz realisierten Propositionen, die ungenügend vertiefend eine konzeptuelle Inkonsistenz, eine Art „Frame-Konflikt“ provozieren: <i>einerseits wird die Sprache der Politiker wegen Unverständlichkeit als Ursache der Unzufriedenheit und Kritik betrachtet, andererseits gibt es Verständnis dafür</i>.</p> <p>Das AIK operiert somit als Transmissionsriemen zwischen zwei Zyklen.</p> <p>Es aktiviert zugleich neue illokutive Muster und markiert den Übergang in eine neue Gesprächsphase mit neuen interaktiven Obligationen.</p>

2.2. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel *Die Rezeption des Diskursmarkers also*

<p>Testsequenz 1 (SP. 14-17)</p>	<p>(1)wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst mAl ein geSPÜR zu beKOMmn. für die THEEmn die die JUgendlichn in beZUG AUf poliTIK und SPRA:che: intresSIern; (-) UNterviews Also GRUPPn interVIEWS in: berLINer SCHUlN DURCHgeföhrt. dAs WA:rn insgesAMT SIEbenundzwanzig stÜck.</p>			
<p>(1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i>-Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität</p>	<p>(1) turnintern und äußerungsinterne Positionierung, und im unmittelbaren Nachfeld einer parenthetischen Einheit (2) 4 Sekunden (3) keine (4) <i>also</i> prominent betont; Pause an der Grenze als Indikator der Diskontinuität; (5) Indikator der Reparatur und der Ausleitung aus der Parenthese, (6) Rückwärtsgerichtet: enger Skopus, Kompositum <i>Gruppeninterviews</i>, bzw. undeutlich artikulierte <i>Interviews</i>;</p>			
<p>Testsequenz 2 (SP.32-33)</p>	<p>(-) Aber JEtzt zU den enderGEBnissn. äh (-) WAS verSTEhN die JUNGN LEUte (-) dEnn nIcht An der SPRA:che der poliTIK. Ist es dAs vokabuLAR? (-) Also der WORTschatz. Ode:r °h (--) es ist Eher die SYNtax. die Art WIE: poliTIKer ihre SÄTze BAUen. (SP.32-33)</p>			
<p>(1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i>-Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität</p>	<p>(1) turnintern und an der Grenze zweier Äußerungen, ausleitend aus der <i>Quaestio</i> (2) 7 Sekunden (3) 1.35 Min davor (4) prominent betont, mit deutlichen Pausen umrahmt, geänderte Intonationskontour (steigend – fallend) (5) Indizierung der Paraphrasierung bei der verständnissichernden Anpassung der Wortwahl (6) Rückwärtsoperierend: Skopus ist die rhematische NP hoher diskursprogressiven Qualität <i>Vokabular</i>,</p>			
<p>Testsequenz 3 (SP.34-40) 4 <i>also</i>-Realisierungen</p>	<p>I: (---) Also dIE: ähm kriTIK entZÜNdete sich HÄUfig An: ETwas wAs sie: !FACH!sprAche NANntn. Also dIE:se:r (-) beGRIFf hAt uns überRAScht. wEIL er in ALLn dIEsn: beNANnten GRUPPn interVIEWS °h (-) tatsÄCHlich (-) ÜBERgreifend AUftrat. °h (--) und UNter FACHsprache WURdn DANN ähm vor Allem FREMDwÖ:rte:r Aber auch FACHwörter;=woBEI AUch ver!STÄND!nis daFÜ:R beSTEht.=dass es Eben HÄUfig auch komPLExe THEmen sInd. mit DENen sich poliTIker auseiNANder setzen; °h (--) Und AUch vOr Alln DINgn (-) KUNSTwörter geNANnt.Also: wAs wie: migrationS hintergrUnd NEGativ WACHstum (-) !KERN!schul A:rt (-) Und so WEIter.</p> <p>M: Also zuSAMmen geSETZte KUNSTwörter.</p>			
	<p>Realisierung 1</p>	<p>Realisierung 2</p>	<p>Realisierung 3</p>	<p>Realisierung 4</p>

	<i>(also die Kritik...)</i>	<i>(also dieser Begriff...)</i>	<i>(also was wie...)</i>	<i>(also zusammengesetzte)</i>
(1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i> -Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität	(1) turn-initial, Turnübernahme, (2) 6 Sekunden (3) 7 Sekunden davor (4) prominent betont (5) Indizierung der Übernahme, aber auch thematische Verschiebung; (6) R(ückwärts): der vorherige <i>Turn</i> und das implizit Mitaktivierte, V(orwärts): das ganze Turn;	(1) turnintern, äußerungsintern, (2) 7 Sekunden (3) 6 Sekunden davor (4) prominent betont (5) Indikator der Parenthese (6) R: die NP <i>Fachsprache</i> , V: parenthetische Einheit;	(1) Turnabgabe vorbereitend; (2) 6 Sekunden (3) 21 Sekunden davor (4) gedehnt, betont (5) Markierung der veranschaulichenden Sequenz; (6) R: die NP <i>Kunstwörter</i> , V: pronominale Phrase	(1) turninitial, (2) 2 Sekunden (3) 6 Sekunden davor (4) prominent betont (5) Indikator der schlussfolgernden Komprimierung (6) Turnabgabe-Sequenz des vorherigen Turns,
Testsequenz 4 (SP.57-61)	M: mhm. °h (-) Als sie: GRAdE geSAGt HABn.; °h (-) hat mich ETwas erSTAUnt. dAss die JUNgen LEUte SICHer AUch geSTÖRT habe.=an der Art und wEise wie die poLItiker °h (-) miteINANder !UM!gehn; °h (-) dAs: (.) BRINGt dOch (.) !EIGEN!tlich LEbn in die BUde.=wENN die sich BISSchen beFETZn. I: (1.4) Also diese ANsicht is: vOn DENen; die wir beFRAGt HABn. überHAUPT nIcht geTEILt WORDn; sie HATten auch nIcht dEn EINdruck.=dAss (1) dAs: (.) Um =die: !SA!che geht.			
(1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i> -Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität	(1) Turninitial (2) 6 Sekunden (3) 1.2 Minuten davor (4) prominente Betonung (5) Marker der komprimierenden Ableitung, aber zugleich der Korrektur und Indizierung der thematischen Schaltstelle; (6) Skopus: das ganze vorherige Turn und das implizit Mitaktivierte;			
Testsequenz 5 (SP.67-72) 2 Realisierungen	(---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf; als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEise: (-) gouTIert. (-) Also DAs: dAs wIrkt in der TAT Eher ANbieDERnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTze:, Also dAs wAs sie Unter SYNTAX ANgesprochn HABn.°h (--) Und Eben tAtSÄCHlich EINFache WORte beNUTzn. und !WENN! FACHsprache, dAnn °h (--) die MÖglicherWEise auch überSETzn.dAs ist ja MÖglich.			
	Realisierung 1 <i>(also das das wirkt...)</i>		Realisierung 2 <i>(also das was Sie unter...)</i>	

<ul style="list-style-type: none"> (1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i>-Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Turnintern, Schaltstelle markierend (2) 3 Sekunden (3) 41 Sekunden davor (4) prominente Betonung und ausleitende Markierung (5) Vorindizierung der Abgeschlossenheit (6) rückwärtsgerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> (1) turnintern, die parenthetische Einheit indizierend; (2) 2 Sekunden (3) 8 Sekunden davor (4) prominente Betonung und Markierung der externen Grenze als Diskontinuitätsmarker (5) Indizierung der parenthetischen Einheit (6) die NP <i>klare Sätze</i> als enger Skopus 	
<p style="text-align: center;">Testsequenz 6 (SP.99-110)</p> <p style="text-align: center;">3 Realisierungen</p>	<p>M: Haben sie Eigentlich AUch (.) NACH UNterschiedlichen (.) !AUF!tritts (.) !ARtn! von poLItikern geFRAGt. Also ETwa: (-) BUNDestags REde (-) GE:gn: verMEINTlich entSPANntes gePLAUder in der TALKshow.</p> <p>I: (--) wIr HABn eine unterSUCHungs meTHode geWÄHLt; die be!WUS!st (--) jA: die THEmn Eher vOn den JUgendlichen !SEL!bst (-) STEUern LÄSst, Also AUSgehend von einer KLAR definierten FORschungs FRAge;; (-) und die: formATE die sie GRAd Angesprochen hAbn; die sind !SEL!bst (.) ANgesprochn WORDn, (-) EIN KLARer apPELL wAr zum BEIspiel;=(der_ist) auch iner HANDlung empFEHLung NACHzu LESn;; (-)die BUNDestags REDn SOLlten nIcht mEhr !AB!gelesn wERdn.=SONdern (.)!FREI! geHALTn wERdn.=dAs hAt (.) EINE viel STÄrkere überZEUGungs krAft.(-) und wAS DIE: (.) TALKshow formATE ANbelangt. dAs ist Ebn nIcht Als entSPANntes gePLAUder ANgesehn WORDn. =SONdern HÄUfig Als (-) jA: ZIEMLich aggresSI:ve formA:te:, in=denen Aber Ebn kein AUStausch über THEmn STATtfindet.</p> <p>M: (-) Also dAs mit der FREIen RE:de im BUNDestag. das_is: (-) !GANZ! geWISS ein: WUNsch; =den nIcht nUr JUNge (lachend) LEUte HABn.</p>		
	<p>Realisierung 1 <i>(also etwa Bundestagsrede...)</i></p>	<p>Realisierung 2 <i>(also ausgehend von...)</i></p>	<p>Realisierung 3 <i>(also das mit der...)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> (1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i>-Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) Operator-Qualität u. -Ebene (6) Skopus-Qualität 	<ul style="list-style-type: none"> (1) unmittelbar bei der Turnabgabe (2) 5 Sekunden (3) 1.52 Minuten davor (4) prominente Betonung, aber Ambiguität wegen Distraktoreffekte der Pause nach <i>etwa</i> (5) Indizierung einer Exemplifizierung (6) Einerseits mit dem Rückwärtsbezug zum Topik <i>Auftrittsarten</i>, andererseits aufgrund seiner Einbettung in der <i>Quaestio</i> ein starker und projektiver Vorwärtsbezug; 	<ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Turn</i>-intern an der Schaltstelle (2) 2 Sekunden (3) 12 Sekunden davor (4) prominente Betonung (5) Indizierung der pointierenden Sequenz und als Abschluss einer digressiven Sequenz; 	<ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Turn</i>-initial (2) 5 Sekunden (3) 19 Sekunden davor (4) prominente Betonung (5) Indizierung des pointierenden korrektiven Aktualisierung und als Aufmacher einer evaluativen und appellativen Sequenz;

<p>Testsequenz 7 (SP.113-126)</p>	<p>(---) dAs Ist SO:, und ich wÜrde das geHEIMnis AUch GERne LÜFtn.=A:Be:r? wIr HA:bn auch in ABSprache mit der FRIEDrich EBert STIFTung beWUSst daRAUF verZIChtet. diese NAMn zu NENnen; ähm DE:NN: (.) DAs was wI:r in der beSCHÄftigung mit diesem poLitischen beTRIEB (.) ge!LERN!t HAbn; das sagt Übrigens auch unsre !EI!gne: erFA:HRung mit °h (--) PRESse bis LANger zEIt. desWEgen bin ich auch sEhr (.) frOh.=dass ich HEUte die geLEgenheit HAbE; das alles ein BISSchen °h (-) aus!FÜHR!licher auch DARzustelln; Ist es wIrd SEHR STARK verkÜRzt. (--) ALso die GANze STUdie, wEnn mAn unseren PRESse SPIEgel ANguckt. ist SEHR STARK auf Polit BASHing verkÜRzt WORDn. wAs ich (.) jA: (-) Eher TRAUrig fInd. °h (--) U:nd WENn wIr jEtzt beSTIMmte !NAM!n geNANnt HÄTtn; (-) wÄr dieser effEKT unsres erACHTens nOch vIEL STÄRker geWESn.</p>
<p>(1) Positionierung (2) Zeitfenster (3) <i>Priming</i>-Effekte (4) Prosodische Realisierung (5) funktionale Profilierung</p>	<p>(1) turnintern (2) 5 Sekunden (3) 38 Sekunden davor (4) prominente Betonung, deutliche Pausen-Markierung (5) auf der Ebene der argumentativen Konsolidierung</p>

2.3. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel *Die Analyse der rezeptiven Strategien zu AFK im Online-Modus*

Transkriptionszeile	Testäußerung 1 SP.73-76	Testäußerung 2 SP.83	Testäußerung 3 SP.111-112
das AFK ist gelb markiert	HABen sie dEnn !DA:! signifiKAnte UNTERschIEde FESTgestellt; °h (-) in der EINSchätzung.	mhm. °h (-) Gab es UNTERschiede nAch ge!SCHLECHT!. Dass (-) vielLEIcht MÄDchen sich (.) Ehe:r °h (-) drAUF EINlassn:. u:nd mEhr geDULD HABn: als BUbn,	ähm °h (-) giBts dEnn poLitiker? °h (-) dIE: in dieser beFRAGung von den JUNGn LEUtn (-) ge!LOBt! WORDn sInd. WEgen ihrer KLARn !SPRA:! che:, (-) IHrer verSTÄNDlichkeit.
Zeitfenster Priming	5 Sekunden, in der 5.43 Minute des Interviews, 35 Sekunden davor voraktiviert	8 Sekunden, in der 6.16 Minute des Interviews, wurde 33 Sekunden davor <i>geprimed</i>	9 Sekunden, in der 8.02 Minute des Interviews, <i>geprimed</i> 1, 46 Minuten
(1) prosodische Maske des AFK (2) prosodische Ausgestaltung d. Trägeräußerung	1. Diskontinuitätssignale: geänderte Intonationskontur, ambige Pause vor dem Konstrukt, starke Betonung; 2. ambige Hyperbetonung des Adverbs „da“	1. geänderte Intonationskontur, stilistisch markierte Realisierung des Nomens <i>Bubn</i> ; 2. Fokus ambiguerende Hyperbetonung des Topiks <i>Geschlecht</i> und ambige Pause nach <i>eher</i> sowie die Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit	1. Hyperbetonung, Dehnung, tiefe prosodische Semantik bei der Betonung des Adjektivs <i>klar</i> und des Substantivs <i>Verständlichkeit</i> 2. Hyperbetonung der Fokuse und längere Pausen;

<p>syntaktischer Status</p> <p>Satztyp der Trägeräußerung</p> <p>Klammerstruktur</p> <p>Anker</p>	<p>Ambig: entweder als Verbsupplement oder aber als Komplement zur NP <i>signifikante Unterschiede</i></p> <p>Fragesatz, mit dem Potenzial der funktionalen Aufwertung des AFK</p> <p>Perfekt</p> <p>Ambiguität bzgl. der möglichen Anbindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - als Supplement zum Nomen (Unterschied) - als Komplement zum Nomen (Unterschied) - als Supplement zum Verb - als Auflösung des kataphorisch verwendeten Adverbs <i>da</i> 	<p>einfache Vergleichsphrase</p> <p>Fragesatz, erweitert mit einem syntaktisch verselbstständigtem <i>dass</i>-Satz, der als eine aus dem Common Ground abgeleitete Vermutung fungiert</p> <p>Präsens, Nebensatzklammer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Komparativformen <i>eher</i> und <i>mehr</i> 2. Nomen <i>Mädchen</i> 	<p>komplexe kausale Präpositionalphrase als kausale Angabe</p> <p>Weiterführender Relativsatz, eingebettet in den Fragesatz</p> <p>komplexe Nebensatz-Klammer, Perfekt-Passiv als fakultatives Komplement</p>
<p>semantischer Status</p>	<p>andere semantische Struktur als in der Trägeräußerung: Änderung des Referenzsubjekts <i>Sie</i> (<i>wiss. Team</i>) im AFK <i>Jugendliche</i> und des Referenzobjekts <i>Unterschiede</i> bzw. <i>Sprache der Politiker</i>;</p> <p><i>diskursbekannt</i>, aber aufgrund der neuen Extensionsqualität wird nicht als <i>bekannt</i>, sondern als potenziell neues Topik erkannt;</p>	<p><i>Agens/Experiencer</i> (nebenordnend); in der meronymischen Relation mit dem Type <i>Geschlecht</i>; <i>semiaktiviert</i>, <i>leicht inferierbar</i> und auf der Makroebene als <i>Default</i>-Referenzsubjekt gültig;</p> <p>Wichtige Progressionskraft ergibt sich in der Eröffnung eines parallelen Handlungsmusters: neben der wissensbereitstellenden, erklärenden <i>triggert</i> es eine auf die Vermutung und ihre sensationalistische Semantik eingehende begründende, evaluative und kritische Sequenz; Es erscheint im Rahmen des prototypischen Fragemusters <i>offene Frage (Type) + tokenisierende Vermutung/Antizipation</i> zur Hinterfragung des aus dem Common Ground Präsupponierten; Dieses Fragemuster dynamisiert die Argumentationsstrukturen in der Antwortsequenz.</p>	<p>kausale Proposition und meronymische Relation zum Referenzobjekt <i>Politiker - ihre Sprache/Verständlichkeit</i>; <i>diskursbekannt</i>, <i>leicht inferierbar</i>, dient als <i>GWM-Updater</i>;</p> <p>Es ist funktional verselbstündigt, fungiert als zusätzliche <i>Quaestio</i>-Projektion und Aufmacher der begründenden Muster.</p> <p>Durch die Umkehrung der Ikonizität in der Prozessierung (Ursache → Folge in die Folge → Ursache) wird der als <i>Cause</i> bezeichneten Proposition, mit dem präsuppositiven und in der Faktizität unzweifelhaften Charakter, der Charakter der <i>Default</i>-Vermutung gegeben.</p> <p>Es hat implizit den Charakter eines Metaappells zur Beachtung der thematisch-illokutiven Plausibilität auf der Makroebene.</p>

Transkriptionszeile	Testäußerung 4 SP.14-17	Testäußerung 5 SP.67-69	Testäußerung 6 SP.41-43
das AFK ist gelb markiert	(1) wIr HABn zuNÄ:CHST U:m: überHAUPT Erst mAl ein geSPÜR zu beKOMmn. =für die THEEmn die die JÜgendlichn in beZUG AUf poliTIK und SPRA:che: intresSIern; (-) UNterviews Also GRUPpn interVIEWS in: berLINer SCHULn DURCHgeföhrt. dAs WA:rn insgesAMT SIEbenund zwanzig stÜck.	(---) dAs (.) TAU:chte vereINzelt auch AUf; =als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs (-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIert.(-) Also DAS: dAs wIrkt in der TAT Eher ANbIEDErNd; °h (-) ähm HÄUfig WURde geSAht; (-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLARE SÄTze:,	°h (--) RIChtig. °h (-) Es gIbt Aber nOch; was das THEma SPRA:che ANbelangt. EIn: ZWEITn asPEkt; ähm NÄMlich dass Oft ne sehr aggresSive SPRA:che verWENdet wIrd. im diaLO:G ZWIchn poliTIKern. Und dAs wIrd Als sEhr ABstoßend empFUNdn.
Zeitfenster	8 Sekunden, in der 1.18 Minute des Interviews die Erstrealisierung des Konstrukts	5 Sekunden, in der 5.08 Minute des Interviews, <i>geprimed</i> 1.42 Min davor	6 Sekunden, in der 3.22 Minute des Interviews, 2 Min davor <i>geprimed</i>)
(1) prosodische Maske des AFK (2) prosodische Ausgestaltung der Trägeräußerung	1. gut markierte rechte Grenze des AFK, aber ungünstige prosodische Markierung der linken Grenze (<i>Rush-Through</i>), sowie der Wortgrenzen innerhalb des Konstrukts; 2. die Diskontinuitätsindikatoren im Nachfeld;	1. prosodisch ungenügend klar indizierte interne und linke externe Grenze, geänderte Intonationskontur; 2. ungünstige prosodische Realisierung des rechten Rands (Assimilation, Probleme in der Erkennung des klammerschließenden Elements <i>auf</i>);	1. eigenständige Intonationskontur, prosodisch klar markierte Grenzen; 2. klare prosodische Ausgestaltung;
syntaktischer Status	komplexe Präpositionalergänzung zum Nomen <i>Gespür</i> , bestehend aus dem Kopf <i>für die Themen</i> und dem explikativen Relativsatz;	Verbkomplement	lokale Angabe als PP
Satztyp der Trägeräußerung	Infinitivkonstruktion, eingebettet im Mittelfeld eines einfachen Hauptsatzes, nach einer semantisch-syntaktisch unstablen Projektion an der Turnübernahmestelle;	einfacher Aussagesatz im Präteritum;	nominal registerter <i>dass</i> -Ergänzungssatz;
Klammerstruktur	Infinitivkonstrukt mit <i>zu (bekommen)</i>	Verb mit dem trennbaren Präfix <i>auftauchen</i>	Passiv Präsens des Verbs <i>verwenden</i>
Anker	Nominale Phrase in der Kollokation <i>ein Gespür bekommen</i>	Verb <i>auftauchen</i>	Verb <i>verwendet wird</i> oder auch Nomen <i>Sprache</i>

<p>Informationsstatus Progressionskraft</p>	<p>finale Ergänzung, komplexer Struktur, mit der Änderung der Referenzsubjekte und der semantischen Rolle des Topiks <i>Themen</i> in Bezug auf die Trägeräußerung;</p> <p><i>diskursneu</i>, <i>Topik-Promoter</i>, auf der Makroebene besonders wichtig für die Rezeption der sechsten Gesprächssequenz, aber lokal unprogressiv</p>	<p><i>diskursneu</i>, projektiv und organisatorisch auf der Makroebene und wichtiger Transmissionsriemen zwischen dieser und der GS 2 und GS 8;</p> <p>Das AFK sichert kohärente Überleitung zum kommenden illokutiven Zyklus (Empfehlung), der in der <i>Quaestio</i> nicht explizit projiziert wurde, bzw. es hat die Rolle des thematisch-illokutiven Operators des <i>Turns</i>.</p>	<p>disambiguierende lokal spezifizierende Angabe, die den <i>Agens Politiker</i> kaschiert; leicht <i>inferierbar</i></p> <p>wichtige Rolle im Kontext der Agens-Kaschierstrategie</p> <p>Auf der Diskursmakroebene:prospektiv organisatorisch, fungiert als Clustering-Inviter zur Gesprächssequenz 4.</p>
---	--	--	---

2.4. Darstellung der Testäußerungen zum Kapitel *Die Rezeption von Parenthesen im Online-Modus*

<p>Testsequenz 1 (SP. 34-39)</p>	<p>(---) Also die: ähm kritik entzündete sich häufig an: etwas was sie: !fachsprache nannten.=also die:se:r (-) begriff hat uns überrascht. weil er in allen diesn: benannten gruppen interviews °h (-) tatsächlich(-) übergreifend auftrat. °h (--) und unter fachsprache wurden dann ähm vor allem fremdwörter: aber auch fachwörter;=wobei auch ver!ständ!nis dafür besteht.=dass es eben häufig auch komplexe themen sind. mit denen sich politiker auseinandersetzen; °h (--) und auch vor allen dingen (-) kunstwörter genannt. also: was wie: migrationshintergrund negativ wachstum (-) !kern!schul art (-) und so weiter.</p>	
	<p>Realisierung 1 (also dieser Begriff...)</p>	<p>Realisierung 2 (wobei auch Verständnis...)</p>
<p>(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte</p>	<p>(1) 7 Sekunden für die P und 11 Sekunden für die Trägeräußerung; (2) unmittelbar bei der Turnübernahme der Antwortsequenz in der GS2; (3) -</p>	<p>(1) 7 Sekunden für die P und 8 Sekunden für die Trägeräußerung; (2) Turnmitte, unmittelbar vor der Abrundung des thematischen Zyklus; (3) 12 Sekunden davor</p>
<p>(1) prosodische Maske der P und der (2) Trägeräußerung</p>	<p>(1) <i>Rush-Through</i> an der linken Grenze und Pausen an der rechten Grenze, sowie innerhalb der P, genauso wie ihre prominente Betonung; (2) Hyperbetonung und Dehnungen der fokalen Elemente;</p>	<p>(1) <i>Rush-Through</i> an der linken Grenze und ausleitende Pausen an der rechten Grenze; Hyperbetonung des Fokus, aber ungenügend markierte interne syntaktische Grenze; erhöhtes Tempo; (2) klare Betonung der Fokuse;</p>
<p>(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung</p>	<p>(1) komplexe P, bestehend aus einem (evaluativ-narrative Muster evozierenden) HS und einem kausalen, objektivierenden Supplement-satz; (2) komplexer Hauptsatz (im Präteritum), erweitert mit Ergänzungssatz; es liegt keine Verletzung des syntaktischen Projektionsbogens vor, da die P vor der parataktischen Fortsetzung (nicht intrusiv) vorkommt;</p>	<p>(1) komplexer diktumskommentierender Nebensatz (<i>wobei</i>), erweitert mit einem Ergänzungs- und Relativsatz, belastet im Nachfeld mit dem ambigen <i>und</i>; (2) parataktisch eingeleiteter Hauptsatz im Passiv (Präteritum), einfacher Argumentstruktur; die Parenthese ist leicht intrusiv;</p>
<p>(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Richtung des Operierens, Skopus</p>	<p>(1) metadiskursiv, evaluativ und Epistemizität verstärkend; (2) <i>diskursneue</i> Propositionen, ohne progressive Potenziale; (3) rückwärtsgerichtet operierend, mit dem engen, nahen Skopus (NP <i>Fachsprache</i>), wobei die Positionierung nach dem Verb <i>nannten</i> die Ambiguität bzgl. des Ankers der P intensiviert;</p>	<p>(1) frame-ausbauend und epistemisch verstärkend; (2) <i>diskursneue</i> Proposition mit dem progressiven Potenzial, da die Proposition als Grundlage der folgenden GS dient; inkonsistent mit dem <i>Common Ground</i>; (3) rückwärtsgerichtet operierend, mit dem breiten und entfernten Skopus (<i>Kritik</i>);</p>

Testsequenz 2 (SP. 52-56)	<p>°h (--) Un:d: ähm ich KANN nUr SA:Gn; (.) Es Ist gAr nicht sO EInfach, (-) gRAde dAnn AUch Als WISSenschaftlerin;=weil man in so_ner beSTIMMten SPRA:CHwelt dAnn auch noch zuSÄTZlich jA: sozialisIert WURde; wenn ich dieses wOrt jEtzt_hIER beNUTZn dArf, °h (--) ähm::? (-) !A!be:r: (.) Es Ist MÖGlich. es ist tatsÄCHlich auch ne FRAge der disziPLIN. Aber ich_GLAUbe diese disziPLIN wÜrde sich für ALle beTEILigten sEhr LOHnen.</p>
(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte	(1) 2 Sekunden für die P und 4 Sekunden für die Trägeräußerung; (2) GS 3, im Rahmen der nichttangentialen Antwort auf die assertive <i>Quaestio</i> , an der Scharnierstelle unmittelbar vor dem Übergang in die appellierende, empfehlend schlussfolgernde Sequenz vor der Turnabgabe; (3) 1.12 Minuten davor;
(1) prosodische Maske der P und (2) Trägeräußerung	(1) gut markierte rechte Grenze (Pause, Intonation), erhöhtes Tempo und dadurch teilweise problematisierte Erkennung einzelner Wörter (<i>jetzt hier</i>); (2) prominente Betonung des Partizips 2 (<i>sozialisiert</i>) und Dehnung der Partikel <i>ja</i> als potenzielle <i>Trigger</i> ; gute Markiertheit der Fokusse; problematisch erweisen sich Verzögerungsmarker im Nachfeld, Pausen, Hyperbetonung der Konjunktion <i>aber</i> ;
(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung,	(1) zum kommunikativen Konstrukt sedimentierter <i>wenn</i> -Satz mit dem Bezug zum Anker <i>sozialisiert in einer bestimmten Sprachwelt</i> ; (2) komplexer passivischer Kausalsatz, deren <i>Agens/Cause</i> -Rolle (<i>Sprachwelt</i>) in eine lokale Angabe „verdeckt“ wird;
(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Skopus	(1) metasprachliche Parenthese in der Legitimierung des Ausdrucks und der potenziellen perlokutiven Effekte; (2) metadiskursiv und ohne Diskursprogressionspotenziale; (3) rückwärtsgerichtet operierend, lokal mit dem engen Skopus;
Testsequenz 3 (SP.60-63)	(1.4) Also diese ANsicht is: vOn DENen; die wir beFRAGt HAbn. überHAUPT nIcht geTEILt WORdn;=sie HATten auch nIcht dEn EIndruck.=dAss (1) dAs: (.) Um die: !SA!che gEht.(.) SONdern dAss: (.) EIngtlich Jeder sein parTEIbuch UNterbie:tet. dAs: wAr häUfig ne AUSsa:ge, °h (--) U:nd dAss DESwegn überHAUPT kEIn WIRKlicher diaLOG im SINne von !AUS!tausch über INhalte zuSTANde kOMmt.
(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte	(1) 2 Sekunden für die P und 7 Sekunden für die Trägeräußerung, (2) GS4, unmittelbar vor der Turnabgabe, im Kontext der Alignierungsaktivitäten an der <i>Turn</i> -internen Schaltstelle zur schlussfolgernden Sequenz, (3) 36 Sekunden davor;
(1) prosodische Maske der P und der (2) Trägeräußerung	(1) gute prosodische Markierung der rechten Grenze, transparente und konsistente Betonung; (2) konsistente prosodische Ausgestaltung, gute Markiertheit der Fokusse, wobei die Hyperbetonung einzelner Einheiten Worterkennung problematisiert;

(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung,	(1) einfacher Hauptsatz mit dem Prädikativkomplement, einfacher Argumentstruktur; (2) Die P ist durch die äußerungsfinale Positionierung syntaktisch nicht intrusiv;
(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Richtung des Operierens, Skopus	(1) metadiskursiv operierend, illokutiv strukturierend und als wichtige argumentative Schaltstelle vor der Schlussfolgerung zur GWM-Alignment; (2) metadiskursiv organisatorisch, <i>leicht inferierbar</i> ; (3) rückwärtsgerichtet, lokaler und breiter Skopus (ganze vorherige Äußerung) und vorwärtsgerichtet als Fokus- und Relevanzindikator;
Testsequenz 4 (SP. 67-72)	(---) dAs (.) TAU:chte verEINzelt auch AUf;=als kri:TIK, (.) ähm Und in der TA:T (-) wIrd dAs(-) in (-) KEINster WEIse: (-) gouTIert. (-) Also DAs: dAs wIrkt in der TAT Eher ANbieDErnd; °h (--) ähm HÄUfig WURde geSAht;(-) EINFach (-) mEhr WIRKlich (.) KLAre SÄTZe:, Also dAs wAs=sie UNter=SYNtax ANgesprochn HAbn. °h (--) Und Eben tAtSÄCHlich EINFache WORte beNUTzn.=und !WENN! FACHsprache, dAnn °h (--) die MÖglicherWEIse auch überSETzn. dAs ist ja MÖglich.
(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte	(1) 2 Sekunden für die P und 8 Sekunden für die Trägeräußerung; (2) in der GS 5, innerhalb der pointierenden, appellierenden Sequenz, mit der Interviewte auf die implizit aufgestellte Obligation in der <i>Quaestio</i> eingeht; (3) 34 Sekunden davor;
(1) prosodische Maske der P und der (2) Trägeräußerung	(1) gute prosodische Markierung der rechten parenthetischen Grenze, gute Erkennbarkeit des Fokus; (2) angemessene Betonung der Fokusse, gemäßigtes Tempo, leichte Erkennbarkeit der phrasalen;
(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung,	(1) Thematisierungskonstrukt (<i>das, was...</i>), einfacher syntaktisch-semantischer Struktur, markiert mit dem einleitenden parenthetischen Indikator <i>also</i> ; (2) Infinitivkonstrukt in der Funktion des Ergänzungssatzes, realisiert im Modus der direkten Rede; P kommt innerhalb der Akk-Objekt-Phrase vor dem Verb, deren Inferierbarkeit aufgrund des hohen Bekanntheitsstatus der Propositionen unproblematisch ist;
(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Richtung des Operierens, Skopus	(1) metadiskursiver Operator und Marker der Makrokohärenz, sowie in der wichtigen interaktiven Funktion der Explizierung der erfüllten Obligationen; (2) metadiskursiv, organisatorisch, <i>diskursbekannt</i> ; (3) rückwärtsgerichtet operierend, enger und naher Skopus (<i>klare Sätze</i>), aber auch proaktiv zur Legitimierung des neuen illokutiven Zyklus;
Testsequenz 5 (SP. 89-98)	°h (-) Es ist DU:RCHgängig sO; dAss die: erGEBnisse: (-) AUfzeign;=dass FRAUen !W:E:niGer inteRESse an poliTIK HA:bn. da:ss sie: (--) dAs insgeSAMT sEhr vIEL KRItischer SEHn;=wo:BEI wI:r sO klAr die ZAHLn auch sind.=und wir Haben uns GRÄde An dEr STELle WIRKlich MEHRfach (-) Über PRÜfungsschLEIFn

	<p>UNTERzogn.=wEI:l °h (-) Uns dAs sEhr erSTAUnt hAt.=zUm TEIL °h (--) wIr !AU!ch (.) geSAGt HAbn;=es ist mit VORSicht zu LESn.=dAs sInd zum TEIL Auch ERst soZiAL erWÜNSCHte ROLln, wir HATtn auch eine: GLÜcklicherwEise eine studENTin im tEAm;=die GE:N:de:r stuDIert, °h(--) Un:d Uns natÜRlich in dEr HINsicht EINFach auch ein sEhr WERTvolles MITglied wA:r; °h (-) dIEse ZAHLn sind mit VORSicht zu LESn; =wEIL Es Ebn (--) fÜ:r: (-) BUbn Oder JUngs unter UMständn EINFach ähm (.) zUm SELbstbIld daZU geHÖRt. =sich (.) STÄRKer auch über poliTIK zu unterHALTn. und für MÄDchn und FRAUen !WE!niger.</p>	
	Realisierung 1	Realisierung 2
<p>(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte</p>	<p>(1) 6 Sekunden für die P und 7 Sekunden für die Trägeräußerung; (2) P kommt im Rahmen einer die thematische und illokutive Progression suspendierenden Sequenz, mit der aus der wissensbereitstellenden und narrativen auf die evaluative, appellative Schiene transponiert wird; (3) 1.14 Minuten davor;</p>	<p>(1) 8 Sekunden für die P; (2) in der Turnmitte zwischen zwei appellierenden und evaluativen Sequenzen; (3) 11 Sekunden davor;</p>
<p>(1) prosodische Maske der P und der (2) Trägeräußerung</p>	<p>(1) ungenügend markierte linke und rechte parenthetische Grenze, auch an den internen Grenzen zu beobachten; (2) unmarkierte externe und interne Äußerungsgrenzen, und Hyperbetonung von Elementen ohne fokalen Charakter (<i>auch</i>);</p>	<p>(1) gute Markierung der rechten Grenze und internen Grenzen; (2) gute Markierung der Fokuse, aber rezeptive Ambiguität infolge Pausen, Verzögerungen, Betonung von Elementen ohne progressive Werte</p>
<p>(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung,</p>	<p>(1) komplexe P-Einheit, bestehend aus einem durch die Konjunktion <i>so</i> eingeleiteten konzessiven Nebensatz (<i>so klar die Zahlen auch sind</i>) und einem als einfache Parataxe inszenierten Nachtrag komplexer Struktur (<i>und...</i>), bestehend aus einem komplexen HS (<i>wir haben uns...</i>) und kausalen NS (<i>weil...</i>), problematisiert zusätzlich durch einen ambigen Nachtrag (<i>zum Teil</i>); (2) diktumskommentierender und -modifizierender <i>wobei</i>-Satz, erweitert zur Stärkung der Epistemizität mit der Sequenz der inszenierten Rede (HS); P positioniert sich unmittelbar nach der Konjunktion <i>wobei</i>;</p>	<p>(1) komplexe P-Einheit bestehend aus einem einfachen HS und weiterführenden und durch die Parataxe rezeptiv problematisierten Relativsatz; (2) einfacher Hauptsatz mit dem Prädikativkomplement; die P ist syntaktisch nicht intrusiv, aber problematisiert die thematisch-illokutiven Erwartungen;</p>
<p>(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Richtung des Operierens, Skopus</p>	<p>(1) <i>frame</i>-ausbauend, narrative, in der Epistemizität versträkte Evaluation zur argumentativen Untermauerung; (2) diskursneue Proposition mit hohen <i>Clustering</i>-Potenzialen auf der Makroebene; (3) proaktiv operierend, breiter Skopus, aber auch rückwärtsgerichtet die Relativierung der dargestellten Ergebnisse;</p>	<p>(1) <i>frame</i>-ausbauend, Verstärker der Epistemizität, illokutiv-argumentativer Operator, vermittelt beim Übergang in appellativ-evaluative Sequenz, mit denen die in der <i>Quaestio</i> aufgebauten Erwartungen revidiert werden; (2) diskursneue Proposition ohne Progressionspotenziale; (3) rückwärtsgerichtet operierend mit dem engen Skopus (<i>sozial erwünschte Rolle</i>);</p>

Testäußerung 6 (SP. 103-106)	°h (-) und die: forMAtE die sie GRAdE AngEsproChen hAbn; =die sind !SEL!bst (.) ANgesproChn WOrdn, °h (-) EIn KLARer apPELL wAr zum BEIsPiel; =(der_ist) auch_iner HANDlungsempFEHLung NACHzu LESn;; °h (-) die BUNDestags REdn SOLlten nIcht mEhr !AB!gelesn wErDn.=SONdern (.) !FREI! geHALTn wErDn.=dAs hAt (.) EIne viel STÄRkere überZEUGungs kRafT.
(1) Zeitfenster (2) Positionierung (3) Priming-Effekte	(1) 2 Sekunden für die P und 7 Sekunden für den Rest der Trägeräußerung; (2) GS 8, nach einer digressiven Sequenz und unmittelbar bei der Rückkehr auf die Hauptprogressionslinie; (3) 39 Sekunden davor;
(1) prosodische Maske der P und der (2) Trägeräußerung	(1) schlechte Markierung der linken und gute der rechten parenthetischen Grenze, erhöhtes Tempo und durch die Hyperbetonung kompromittierte Funktion der prosodischen Cues in der Indizierung der fokalen Einheiten; (2) gute Markierung der phrasalen Grenzen, Betonung der fokalen Einheiten und Pausen in der Funktion der Fokusmarker;
(1) syntaktische Ausgestaltung der P (2) Trägeräußerung,	(1) einfacher Hauptsatz, deren Rezeption neben prosodisch ungünstigen Realisierung durch das Passiversatzkonstrukt und pronominale Anapher <i>der</i> problematisiert wird, sowie durch die Unvertrautheit und semantische Komplexität des Kompositums <i>Handlungsempfehlung</i> und Inferenzkosten zur Klärung der im Vorfeld ambiguierten Agens-Patiens-Konstellationen; die Mittelfeldpositionierung der P-Einheit, unmittelbar vor der komplexen fokalen Einheit (Subjektsatz), in einer etwas entfernten Position in Bezug auf seinen Skopus (im Vorfeld realisierten Prädikativ <i>klarer Appell</i>), in der Position, an der die projektionsabschließende Einheit erwartet wird, bewirkt, dass diese P sehr stark intrusiv wirkt; (2) Das Prädikativkomplement (<i>ein klarer Appell</i>), realisiert im thematischen Feld, eröffnet die Sequenz der inszeniert direkten Rede, rezeptiv belastet durch Passiv mit Modalverben und unterspezifizierte syntaktische Relationierung;
(1) Funktion der P (2) GWM-Status (3) Richtung des Operierens, Skopus	(1) epistemisch verstärkend und begründend, berichtend-darstellend, zur Untermauerung des Appells, der Aufforderung in der direkten Rede; (2) <i>diskursneue</i> Proposition, ausgeprägter semantischer Nähe zu seinem Skopus (<i>Appell-Handlungsempfehlung</i>); (3) rückwärtsgerichtet operierend, enger aber entfernter Skopus (<i>klarer Appell</i>);

3. Rezeptive Belege nach Gesprächssequenzen

Dargestellt werden im Folgenden die Notizen der LN während des ersten Hörens (blau markiert) und zweiten Hörens (rotmarkiert) und in der Zusammenfassung, nach Gesprächssequenzen. Die Belege sind außerdem mit der vier Sterne (*) markiert, womit die Zugehörigkeit zur G1 (zur besten Gruppe, mit einem Stern *) bis zur G4 (zur schlechtesten Gruppe, mit vier Sternen ****) indiziert wird. Im Anschluss sind die Kommentare der Lerner belegt.

3.1. Belege aus dem Gesprächssetting und der ersten Gesprächssequenz (GS1)

3.1.1. DSH-Gruppe:

1. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: 30 Jahren – Jugend die P. nicht versteht
Mit der Sprache nicht zurecht
J. nicht für Politik sich interessiert
Berliner 27 Schulen
Schüler Verschieden 16-19

Notizen beim Hv2: **Nicht mehr verstehen** **Schulstufen**
Gruppeninterview durchgeführt **Mehr Jüngere 14-15** **30 000 T.**

Zusammenfassung: „Es geht um das Thema „Unverständlichkeit der Jugendlichen für Politik“. Heutzutage interessieren sich weniger junge Leute für Politik. Sie sind mit der Sprache nicht zu Recht und nicht mehr die Politik verstehen. Um mehr Information zu bekommen, wurde eine Befragung in 27 verschiedenen Schulen des Berlin durchgeführt. Insgesamt wurden 30 000 Schüler zwischen 16-19 Jahre befragt. Zwischen 14-15 Jahre wurden mehr Junger als Frauen angemeldet.“

2. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: 30 000 16-19 14-15 Schüler

Notizen beim Hv2: **Konstruktive Kommunikation** **27** **Berliner**

Zusammenfassung: „In diesem Interview handelt es sich um die Studie über die konstruktive Kommunikation zwischen den Politikern und Jugendlichen. Dafür wurde eine Fragebogen gestellt. Es wurden 30 000 Menschen in den berliner Schulen gefragt. Die Befragten waren zwischen 14 und 19 Jahre alt. Man wollte wissen ob sie die Politiker verstehen oder nicht.“

3. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: Beratung für konstruktive Kommunikation
30 000 16-19-Jährige

Notizen beim Hv2: **Jugend versteht keine Politik**
Verschiede Milieus **14-15Jährige**

Zusammenfassung: „Es geht um die Studie der Politik und das Ziel, das zu erreichen ist, ist die Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 und 14 bis 15 für die Konstruktive Kommunikation zu beraten. Die gesamte Zahl der Befragten Jugendlichen beträgt 30000.“

4. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: In Berliner Schulen, in verschiedenen Milieus
13000 14-15-Jährige 18-19-Jährige

Notizen beim Hv2: Die Jugend die Politik nicht mehr versteht
Sache mit der Sprache – konstruktive Kommunikation
Gruppeninterviews 27
Verschiedene Mileus
19-Jährige im Fokus 13000 www....

Zusammenfassung: „In dem Radiointerview geht es um den Thema ‘Sprache der Politik und Jugendliche’. Es ist vor 30 Jahren klar, dass die Jugendliche sich immer weniger für die Politik interessieren. Ob warum die Jugend die Politik nicht mehr versteht, wurde eine Untersuchung durchgeführt. Es wurde die Leiterin, eine Sprachwissenschaftlerin, über ihre Studie gefragt. Mit der Studie hat sie das Ziel angestrebt, Antworten und Lösungen auf das Problem zu finden.“

Es wurde insgesamt 13000 Jugendliche während 27 Gruppeninterviews in Berliner Schulen gefragt. Die Befragten gehörten zu verschiedenen Milieus und Alter, die 14-15-Jährige wurden sowie als die 16-19-Jährige befragt. Im Fokus standen die 16-19-Jährige.

5. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Keine Interesse Mit der Sprache nicht zurecht kommen
Wann/was Gruppenstudies Berliner Schulen
30 000 Student Sprichst-du-politik.de

Notizen beim Hv2: Frau Fackelmann
Interesse an Politik 16-19 14-15 Gruppeninterview
Verschiedene Schulen, Arten

Zusammenfassung: „Interessieren die deutschen Jugendliche sich heutzutage an Politik? Eine Studie, die von Frau Fackelmann geleitet ist, hat versucht, die Lösung von dieser Frage zu finden. 30.000 Schüler aus Berlin wurden gefragt, was sie an der Sprache der Politik nicht verstehen. Die Schüler waren von 14 bis 19 Jahre alt und haben verschiedene Schultypen besucht. Die Ergebnisse der Studie haben uns gezeigt, dass die Jugendliche viele Probleme mit dem Verstehen der Politik haben.“

6. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: Studie
- Politik, Sprache - 27 -
- verschiedene Stufen
- 16-19 auch jüngere 14-15 3 000

Notizen beim Hv2: E Jugend die Politik nicht versteht Konstruktive Kommunikation
Berliner Schulen Welche, milieus
Sprichst du Politik? 30 000 bis 19

Zusammenfassung: „Zur Zeit spricht man viel über der Politik und natürlich auch über der Politiker. Politiker(n) sind die Menschen, der wir in die Regierung wählen. Und vor ihnen entstanden wir dann eine gute Politik, das heißt, dass unsere Situation und auch Situation unseres Landes allgemein verheißend. Verstehen wir eigentlich der Sprache der Politiker? Mit dieser Frage hat sich eine Professorin in Deutschland beschäftigt. Sie hat mit ihren Kollegen nachgefragt, wie die junge Menschen der Sprache der Politik verstehen. Diese Studie wurde in 27 Berliner Schulen durchgeführt. Die Gruppe der Befragten besteht von 30 000 Studenten im Alter von 14 bis 19. Ziel der Studie war: „Untersuchen wie die Jugend der Politiksprache versteht. Es wurde nachgeforscht, dass sehr viele Jungen dieser Sprache nicht verstehen. Die Hauptursachen sind klar.“

7. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: Bemerkung zur deutschen Sprache
Warum verstehen Jungen die Politik
Wie viele Leute wurden gefragt
1) 35 000 2) 14-15 3) 15-19

Notizen beim Hv2: Politik - 30 Jahren wurde beklagen
Wie viele in Berlin
27 Stück Schule
In verschiedene Stadtteile
16-19 Jahre 14 -15 Jahre 30000
www....

Zusammenfassung: „Im folgenden Text, den wir gerade gehört haben. Es wurde das Thema „Politik“ aufgehoben. Warum verstehen die Jugendlichen nicht die Politik. Dafür hat ein Wissenschaftler die Ergebnisse seiner Untersuchung dargestellt. Er hat seine Untersuchung in Berlin durchgeführt. An dieser nachfrage haben 35000 Jugendlichen teilgenommen und sie sind in verschiedenen Alter.“

8. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Berliner Schulen 27 Schulstufen 30000 16-19 14-15

Notizen beim Hv2: Sich interessieren nichts Neues
Stück Verschiedene Milieus Über Mehr jugendliche Beteiligt

Vor der Ausformulierung: Warum verstehen die Jugendliche nicht die Politiker?
Über 30000 Zwischen 16-19 und 14-15 Verschiedene Schulstufen und verschiedene Milieus

Zusammenfassung: „In Berlin wurde eine Studie über das Thema „Sprache der Politik und Jugendliche“ durchgeführt. In dieser Studie geht darum, warum die Jugendliche die Politiker nicht verstehen. Über 30000 Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahre alt wurden befragt. Auch die 14- und 15-Jährige waren unter den Befragten. Diese Jugendliche waren von verschiedenen Schulstufen und Milieus.“

9. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: J. verstehen Politik nicht Konstruktive Kommunikation
27 18-19 Schulstufen Internetseite

Notizen beim Hv2: Seit 30 Jahren Nichts Neues
Nicht mehr versteht wegen Sprache
Ein Team von
Studie 14-15
Im Fokus
Gruppeninterviews
Verschiedene Stufen un Milieus
über 30 000

Zusammenfassung: „Es ist immer wichtig zu wissen, ob die Nachwuchs sich für Politik interessiert. Das Interview enthält Information über die von einem Team durchgeführte Studie und zeigt uns, was denken die heutigen Jugendlichen an Politik. Es wurde festgestellt, dass die Jugendlichen immer weniger die Politik und die politischen Prozessen verstehen, und zwar wegen der Sprache, die in der Politik verwendet wird. Bei der Studie wurden 30000 Schüler aus 27 Schulen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren befragt. Aber nur die Ergebnisse der Befragten im Alter zwischen 16 und 19 Jahren wurden im Fokus genommen.“

10. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: 27

Notizen beim Hv2: Seit 30 Jahren Jugend die P. nicht verstehen
Berliner Schulen 30 000 15 Du sprichst

Zusammenfassung: „In diesem Radiointerview wurde das Thema „Politische Sprache und Jugendliche“ besprochen. Warum verstehen die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht. Die Probandengruppe hat aus 27 Befragten Berlinerschulen im Alter 15-16 bestanden.“

11. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: 27 Schulstufen 16-19 Du-sprichst - Bindestrich

Notizen beim Hv2: Jugendliche nicht für P. interessiert
Jugend nicht versteht über Politik
Sprache ist kompliziert
Berliner Schulen Über 30 000 14-15 Du und Politik

Zusammenfassung: „In diesem Interview geht es um die Verbindung zwischen Jugendlichen und Politik. Ziel der Studie, die hat die Forschung gemacht, ist warum Jugendliche interessiert sich für Politik nicht, warum Jugendliche versteht über Politik nicht, und warum politische Sprache ist kompliziert. In dieser Forschung wurde 27 Befragten zwischen 16-19 Jahren befragt.“

12. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Studie Wie viele wann
Um politische Inte 25 Stück Über 3000 Mehr jünger 55-90
www.sprich...

Notizen beim Hv2: Sprache nicht zurecht kommen Schule Frage 16-19

Zusammenfassung: „Im Interview geht es um die Politik und die Jugendlichen. Ein Wissenschaftler hat zu jungen Leuten in Berliner Schule einige Frage gestellt, um politische Interesse von jungen Leuten herauszufinden. Die Frage bestehen in 47 Stück und die Anzahl der Befragten ist über 3000. Ihr Alter ist von 16 bis 19.“

13. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: 30 Jahre Angst vor Nicht mehr versteht
Um über gespu In Berliner Schule
27 Stück Verschied.Sufe 30 000 14-15 – 19
www.....-Ergebnisse

Notizen beim Hv2: Berliner 27 Stück 30 000 16-19 mehr jung 14-15

Zusammenfassung: „Die Jugendliche haben die Problem mit dem Verständnis der Politiker. Im Studio antenne Bayern 2 bewirten Betine Fettelman aus Hauptstadtstudie. Die Vorscher möchten wissen, warum die junge Menschen die Sprache der Politik nicht so gut verstehen. Die Vorscher haben eine Untersuchung gemacht. In der Gruppe der Befragten waren 30000 Menschen im Älter zwischen 16 und 19 und 14-15. Mehr Informationen kan man unter Adress www.sprichts-du-politik.de erkennen.“

14. Proband CCM: ****

Notizen beim Hv1: keine Notizen

Notizen beim Hv2: Sprach 27Stück Berlin 16-19 / 14-15 Internet: www...

Zusammenfassung: „Es geht um Sprache der Politik und Jugendliche. Eine Wissenschaftlerin hat eine Studie gemacht, in Berlin, die den Jugendlichen über die Sprache der Politik fragt wurde, um das Gedenken von Jugend kennenzulernen.“

15. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Methode: Jugend – Sprechen / Politik
Berlin 27 Stück Verschiedene Stadtteile 30 000
Jüngere 14-15 -19
Wosprichstdupolitik.de

Notizen beim Hv2: Milieus, Schulstufen Fragebogen 16
Bindestrich Witz

Zusammenfassung: „Frau Professor Bettina Fackelmann hatte die Ergebnisse von der Studie präsentiert. In Berlin, wurden 27 Schule von verschiedenen und Stadtteilen untersucht, und mehr als 30,000 Schuler (im Alter von 14 bis 15 und 16 bis 19) hatten den Fragebogen beantwortet. Um eine Lösung zu finden, sodass die Jugendliche Politiker besser verstehen können, muss man zuerst die Probleme erkennen.“

3.1.2. HV-Gruppe:

1. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: Thomas Meier Jugendliche – Politik verstehen Sprache
Studie Bettina Vatermann Design Akademy Berlin
Interviews Schule

Notizen beim Hv2:

So zu sagen Bemerkungen zu Sprache
Nicht interessiert 30 Jahre Nicht
Nichts Neues Nicht zurechtkommt
Team von Vakelmann Konstruktive K. In Hauptstadtstudio
Wann was wie viele Alter
Berlin Verschiedene Stufung Milieus
19 14 15
Wwww...-Ergebnisse

Zusammenfassung: „Im Radioprogramm „Sozusagen – Bemerkungen zur deutschen Sprache“ wird über das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Politik in Bezug der Sprache der Politiker gesprochen. Das Radioprogramm wird von Thomas Meier geleitet. In der Einleitung behauptet er, Jugendliche seien in den letzten 30 Jahren in der Politik nicht so viel interessiert gewesen. Nichts Neues, aber interessant ist, dass der Grund dafür ist, Jugendliche können die Politik nicht verstehen, weil sie mit der Sprache der Politiker nicht zurechtkommen. In der Design Academy von Berlin wurde eine Studie über Konstruktive Kommunikation erstellt. Die Leiterin des Teams, der sich mit der Studie beschäftigt hat, Bettina Vachelmann, befindet sich im Hauptstadtstudio und wird von Thomas Meier interviewt.“

Seine erste Frage ist, wann und was würde von wie vielen Jugendlichen von welchem Alter behauptet. Bettina erzählt, dass sie Interviews in Berliner Schulen gemacht haben. Sie haben Schule von verschiedener Stufung aber auch von verschiedenem Milieu ausgewählt. Die Jugendliche waren zwischen 14 und 20 Jahre alt.

Thomas Meier erklärt, die Ergebnisse seien auf der Internetseite [www. Sprichst-du-politik. de](http://www.sprichst-du-politik.de) zu finden.“

2. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: Thomas Meyer
- Interessiert sich nicht
- Nicht mehr verstehen
- Bettina konstruktive Kommunikation
- Wie viele Leute
- Berlin 27 Stück Verschiedene Stufen 16-19 Mehr junge
www....

Notizen beim Hv2: keine Notizen

Zusammenfassung: „Ein Interview wurde von Thomas Meyer gemacht. Das Thema wurde „Sprache der Politik und Jugendliche“ und Bemerkungen zur deutschen Sprache. Die Sprecherin war Bettina Fackelmann, die Radnerin für konstruktliche Kommunikation ist. Es wurde eine Studie an verschiedenen Schulen, in

verschiedenen Stufen gemacht. Fokus wurde an Jungen zwischen 16-19. Die Studie hat in Berlin teilgenommen.“

3. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Interessiert Jugendliche 13

Frie.ES Stiftung

Bettina Fackelmann design Ac. Berlin

Berl ScI 27 Stück

30000 14-19 Jährige

www...

Notizen beim Hv2: Seit ...J.

Fr. 15.20 B3

Frid. E.

Konstruktive Kommunikation

In

Ulen

Wie viele verschiedene Stufen Stadtteile

16-19

14-15

Die Ergebnisse

Zusammenfassung: „Das Radiointerview war ein Teil des wöchentlichen Rundfunks an der Bayern 3. Hier waren die Ergebnisse von einer Studie benannt. Die Studie entsteht durch die Friedrich Eber Stiftung und der Lehrstuhl für Konstruktive Kommunikation an der design Academy Berlin. Die Trägerin dieser Stiftung ist prof. Bettina Fetterman. An dieser Studie haben sich 27 Berliner Schulen teilgenommen. Die Schulen waren aus verschiedenen Stadtteilen und Stufen ausgewählt. Insgesamt war der Zahl der teilgenommenen Schuller 30000. Die Ergebnisse sind erreichbar durch die Internet an der Webseite sprichstdu-politik.de“

4. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Jugend interessiert sich nicht für P Versteht nicht? Sprache?

Studie hat dieses

Team Berlin Prof Fackelmann

Gup.interview 27 Schulstufen versch. Fragebogen 30 000

16-19 Alter Mehr Jüngere 14-15

Interview/fragebogen auf Internet Ergebnisse

Notizen beim Hv2: Thomas Mayerhöfer Bayern 2 Interview

Politik – Beklagung seit 30 Jahren

Jugend

Fackelmann Stiftung

Bettina

1 Berliner Schulen

abdecken

verschiedene Stadtteile

2

Kernalter

16-19 Kern

www.sprich...

Zusammenfassung: „In einem Radiointerview auf dem Sender Bayern 2 wurde ein Interview gegeben zwischen Thomas Meyer-Höffer und einer Professorin aus Berlin, Bettina Fackelmann. „Die Jugend interessiert sich nicht für die Politik“, dies ist eine Beklagung die schon seit 30 Jahren sich herumspricht. Doch ist dies eine wahre Aussage? – Das versuchen sie heute herauszufinden.“

Eine Studie von Prof. Fackelmann möchte herausfinden ob diese Aussage zutrifft oder ob die Jugend, die Politiksprache nicht versteht.

Das Interview kann man in vier Teilen aufzeichnen. Im ersten Teil wurde allgemein über die Studie gesprochen. Es hat 27 Gruppeninterviews gegeben in verschiedenen Berliner Schulen. Man sollte verschiedene Schulstufen abdecken, also hat man verschiedene Stadtteile in Berlin ausgewählt um ein besseres Ergebnis zu bekommen. Man hat auch 30,000 Schüler im Alter von 16 – 19 gefragt, aber wollten auch jüngere Teilnehmer und so beschloss man, dass Kernalter zwischen 16 -19 zu halten. Dieser Fragebogen befindet sich auch auf dem Internet, welches erwähnt worden ist.“

5. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Thomas Mayerhofer

Jugend den Politik nicht verstehen

Fackelmann Professorin

In Berliner Schulen

www...

Notizen beim Hv2: ö Bayern 2

Jugendliche nicht für Politik interessieren
Bettina Fackelmann ein Team
Alter wie viele Leute
27 Stück in Gruppeninterviews 16-19J. 14-15J. 30000
Bindestrich –Minus

Zusammenfassung: „Ich habe einen Hörtext im Radio gehört. Es war im Radio Bayern 2 mit Herrn Thomas Maierhöffer. Das Thema war, dass sich die Jugendliche nicht für Politik interessieren und den Politik nicht verstehen. Es war ein Team bei Frau Professorin Bettina Fackelmann erstellt. Die Professorin Fackelman beantwortete auch alle Fragen.

Die erste Frage war, wie viele Leute und wie alt die Befragten waren und wo die Fragen erstellt waren. Eine Menge der Befragten war 30 000. Die Leute waren zwischen 14 -15 Jahren und zwischen 16-19 Jahren. Befragt waren die Kindern in den Berliner Schullen und es ist 27 Stück (Gruppen) für Interviews gestellt. Am Internet dürfen wir auf die Seite www.sprichst-dudeutsch.de nachschauen. Das Bindestrich zwischen sprichst und du, ist als ein Minus genannt.“

6. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: „So zu Sagen“

30 Jahren –Jugendliche interessieren nicht Politik
Team Fackelmann
Gespür bekommen
Methode: Gruppen 27 Schulen
Versch. Schultypen
Fragebogen
30000 (16-19 J.a
14-15 auch
[www. Sp...](http://www.Sp...)

Notizen beim Hv2: Bemerkungen zur Sprache

Nicht versteht – Thema für SzS
Bettina Design Akademie Berlin
Berlin /stufen/Stadteile Focus - -
Mehrere Details

Zusammenfassung: „Die Radiosendung „So zu sagen“ hat eine Interview mit Bettina Fackelman, eine Professorin an der Design Academy Berlin, gemacht um das Thema „Sprache der Politik und Jugendliche“ zu besprechen. Dieses Thema ist schon seit 30 Jahren diskutiert worden, und ein Team unter Leitung von Fackelman versucht zu verstehen, warum Jugendliche sich nicht für Politik interessieren und warum sie sie nicht verstehen. Um ein gutes bzw. bewiesendes Ergebniss zu haben, hat das Team Fragebögen an 27 Berliner Schulen ausgeteilt. Diese Schulen waren in verschiedene Stadtteilen und die Fragebögen waren an verschiedene Schulstufen ausgegeben. Obwohl das Fokus an der Altersgruppe 16-19 Jahre alt war, haben auch viele 14-15 Jährige teilgenommen, sodass ungefähr 30,000 Schuler(in)nen ihre Meinungen geäußert haben.“

7. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Jugendliche sich nicht für Politik interessieren

Jugendliche nicht verstehen, mit Sprache nicht zurechtkommt
Regina Fackelman Konstruktive Kommunikat.
Berliner Schulen 25 Stück
Verschiedene Stufen, verschiedene Milieus
Fragebogen
14-19
Ergebnisse

Notizen beim Hv2: Seit 30 Jahren

Beratung für
27
Verschiedene Stadtteile
16
Auch im Internet erreichbar

Zusammenfassung: „Jugendlichen kommen nicht zurecht mit der Sprache, die Politikern verwenden, weil sie die Sprache einfach nicht verstehen. Seit 30 Jahren werden Interesse an Politik von Jugendlichen immer weniger. Warum? Das beantwortet Bettina Fackelmann – eine Prof., die in Berlin an der Uni tätig ist.“

Eine Studie an der sich 27 Personen (Schüler) beteiligt haben. Bei der Wahl der Teilnehmer war der Wert auf verschiedenen Aspekte gelegt – verschiedene Stadtteile, Stufe der Schule. Alter: 16 – 19 Jahre alt, insgesamt 30000 Teilnehmer, Info: www.sprichst-du-politik.de“

8. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Bemerkungen zur deutschen Sprache

Jugendliche nicht für Politik interessieren + nicht mehr verstehen, weil sie nicht mit der Sprache zurechtkommen

Eine Studie – wie viele J.? / Bettina Fackelmann

Kommunikation

Verschiedene Milieus + Fragebogen

27 Stück 16-19-Jährige Jugendliche

www...

Notizen beim Hv2: Sozusagen

30 Jahre schon

Mit einem Team

Welche Frage

Konstruktive

Aus Berlin

Herausfinden, welche Themen interessieren Jugendliche in unterschiedlichen Schulen

Über 30 000 Antworten

Im Fokus

Die Ergebnisse sind im Internet

Bindestrich

Zusammenfassung: „Die Radiosendung heißt sozusagen und sie verarbeitet sprachliche Erscheinungen, Besonderheiten der deutschen Sprache. Dieses Interview geht um die Beziehung zwischen der politischen Sprache und Jugendlichen. Vor 30 Jahren war es schon bekannt, dass sich die Jugendlichen für die Politik nicht mehr interessieren. Heutzutage wurde es herausgefunden, dass das Problem vielleicht darin liegt, dass sie Politik nicht mehr verstehen, weil sie mit der Sprache nicht zurechtkommen.“

Das Interview war mit Bettina Fackelmann gemacht, die das Team einer Studie geführt hat. Sie forscht im Bereich von konstruktiver Kommunikation in Berlin. Also diese Frau hat mit einem Team eine Studie in unterschiedlichen Schulen mit Jugendlichen gemacht. Sie wollten herausfinden, welche Themen interessieren die Jugendlichen in unterschiedlichen Schulen, verschiedenen Milieus. Die Probanden sollten Fragebogen ausfüllen, und sie bekommen über 30 000 Antworten. Im Fokus dieser Untersuchung/Forschung standen die Jugendliche im Alter von 16 bis 19. Und die Ergebnisse wurden auf das Internet gestellt unter www.sprichstdu-politik.de“

9. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Jugend versteht nicht Politiker, weil sie die Sprache nicht versteht

Wie viele Jungen

27 Studenten

Fragebogen 16-19 Jahre alt

Notizen beim Hv2: Bemerkungen zur Sprache-Sendung

Jugend kommt nicht zurecht mit der Sprache

Bettina Fackelmann lehrt in Berlin

In Berliner Schulen 27 St.

Werte auf verschiedene Stadtteile und Stufen

30000 Teilnehmer

Unter [www....](http://www...) – Info

Zusammenfassung: „Jugendliche interessieren sich nicht für Politik. Das weiß man schon seit 30 Jahren. Es bisschen neu ist aber die Information, dass die Jugendliche nicht mit Sprache der Politiker zurecht kommen. Dies hat eine Gruppe von Wissenschaftlern unter der Leitung von Frau Dr. Fackelmann aus der Design-

Akademie geforscht. Am Anfang der Forschung wählten die Wissenschaftlern 27 Gruppen aus verschiedenen Schulen in Berlin. Sie achteten darauf, dass mit die Schulen aus verschiedenen Stadtteilen kommen, um verschiedene Sozialumgebungen fragen zu können. Die Schüler und Studenten waren zwischen 16 und 19 Jahre alt, wobei auch jüngere Schüler dabei waren 14 – 15 Jahre alt. Gemeinsam wurden 3000 Schüler und Studenten nachgefragt.“

10. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Jugend versteht nicht die Politik – andere Sprache

Frau Fackelmann
Gruppen
27 Stück
16-19 Jahre 3000 www

Notizen beim Hv2: Meier

Jugend interessiert sich nicht für Politik sein 30 Jahren
Mit ihrer Sprache nicht zurechtkommt
Unter der Leitung
Design Akademie
Interviews
Schulen in Berlin
Verschiedene Stadtteilen (Milieus)
Auch jünger 14-15 wenig
Bindestrich – Minus

Zusammenfassung: „In Bayer Radio haben wir um 15.20, wie jeden Freitag, Samstag von dem Moderator Mayer gehört. Diesen Freitag hat er mit der Frau Bettina Fackelmann gesprochen. Die Sendung war eine Bemerkung zur deutschen Sprache. Die zwei haben die Sprache der Politiker gelöst. Hauptthema war, wie Jugend der Politiker verstehen. Und die Prognose? Die Jugend versteht der Politiker nicht mehr. Frau Fackelmann haben eine Forschung in Berliner Schulen gemacht. Die Probanden hatten verschiedene Milieus (waren aus verschiedenen Stadtteilen) und waren auch im verschiedenen Alter. Dort hat es um 30000 Probande gegeben. Wenn jemand will, kann er die Ergebnisse auf dem Internen sehen, die Webseite klingt: www.sprichstdu-politik.de“

11. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Thomas Mayer

Bemerkungen zur deutschen Sprache
Jugend versteht Politiker nicht mehr
Bettina - konstruktive
Berliner Schule
Interviews
Ergebnisse im Internet

Notizen beim Hv2: Fr 15.20 bayern

Sprache der Politiker
Fackelmann
Kommunikation Berlin
27 Stück
Verschiedene Milieus Stadtteile
30000 (16-19) Leute
www

Zusammenfassung: „Im diesen Interview wird das Thema „Jugend sich nicht für Politik interessiert“ namentlich „Jugend versteht der Politik nicht“ behandelt, was etwas neues ist, weil Erkenntnis von Uninteresse an Politik schon 30 Jahren bekannt ist.

Darüber hat Wissenschaftlerin Regina Fackelmann gesprochen (im Interview). Sie hat eine Forschung in Berliner Schulen gemacht. Es wurden verschiedene Schulstufen und verschiedene Milieus ausgewählt. Die Forschung wurde im Form von Gruppeninterview und dann auf Form von Ausfüllung der Fragebogen realisiert. Die Ergebniss wurden dann auch im Internet erreichbar sein.“

12. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: Thomas mayer
Jungen verstehen nicht Politik
Mit Prof. Fackelmann
Machte Interviews in Berliner Schulen
Ergebnisse sind im Internet

Notizen beim Hv2: **Nicht mehr**
Frau Bettina
27 Schulen **verschiedene Schulstufen**
www...

Zusammenfassung: „Ich habe ein Interview im Radio Bayern gehört. Es handelt sich um Interview zwischen Moderator Thomas Meyer und Frau Professorin Betina Fackelmann. Thema dieses Interviews ist Sprache der Politik und Jugendliche. Die Professorin hat gesagt, dass sie eine Forschung in Berliner Schulen gemacht hat. Es war 27 verschiedenen Schulen und Schulstufen. Man kann die Ergebnisse dieser Forschung im Internet finden, unter die Seite www.sprichstdupolitik.de.“

13. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Jugend nicht für Politik interessiert
Weiß man seit 30 Jahren
Fackelmann
Wissen Jugend
Berliner Schulen
Verschiedene Stufen, Milieus
Fragebogen
Über 30 000 S. Befragt wurden
15 Jährigen

Notizen beim Hv2: **Bemerkungen zur deutschen Sprache**
Nichts Neues, aber dass Jugend Sprache nicht versteht
Schulinterviews, Interesse für Sprache und Politik
14-
www....

Zusammenfassung: „In diesem Interview geht es um die Beziehung zw. Jugendliche und Sprache Politik. (In dieser Sendung geht es um Bemerkungen zur deutschen Sprache.) Das Gespräch wurde damit eingeleitet, dass man seit 30 Jahren weiß, dass Jugend nicht für Politik interessiert; also damit sagt man nichts Neues. Aber das ist ja überraschend, dass Jugend auch die Sprache der Politiker nicht versteht. Fackelmann machte Schulinterviews, um zu wissen, ob Jugend Interesse für Sprache und Politik hat, die in Berliner Schulen stattfanden und in verschiedenen auf Stufen und in verschiedenen Milieus sind. Über 30000 Studenten wurden befragt (zwischen Jahren 14-15) und sie mussten Fragebögen ausfüllen.“

14. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: keine Notizen

Notizen beim Hv2: **Jugendliche**
interessieren sich nicht
beklagen sich über die Politiker
aber jetzt sie verstehen sie nicht
27 Schüler **16-19 Jahre** **Aber 14-15 Jährige**
www...

Zusammenfassung: „Das Gespräch war ein Interview zwischen Radiosender und einer Dame, die eine Untersuchung (Umfrage) an dieses Thema gemacht hat. Die Hauptsache dieses Gesprächs stellt darum, dass bis jetzt die Jugendlichen sich über die Politiker beklagen haben und sich nicht interessiert haben, aber zur Zeit sie sie auch nicht verstehen. Die Dame hat die Jugendlichen gefragt, ob sie die Politiker verstehen, was sie an ihr stören und was sie über sie meinen. Es gab gegen 30 Jugendlichen zwischen 14-15 Jahre alt und dann zwischen 16-19 Jahre alt.“

Die Dame hat einen Internetportal erwähnt, wo die Ergebnisse der Umfrage stehen (www.sprichst-du-politik.de oder etwas ähnliches)“

15. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: Thomas Meier prof. Fakelman
Jungen – Politik – nicht Int. - Nicht versteht
Interview 27 mit Studenten versch. Stufen
15,16-19 Jahren

Notizen beim Hv2:

Seit 30 Jahren

Studie – Bettina Fackelmann

Wie viele, Alt, Gruppe

S

3000

Schul-

Auch 14

Im Internet ansehbar Studie

Zusammenfassung: „Es gibt ein Radiointerview mit einer Professorin – Bettina Fackelmann, die eine Studie gemacht hat über Sprache in der Politik und wie verstehen junge Leute diese Sprache. Seit 30 Jahren weiß man, dass die Jungen kein Interesse an der Politik haben aber jetzt ist es auch klar, dass sie die Politiksprache nicht verstehen und damit nicht zurechtkommen. An dieser Studie nahmen etwa 30 000 Studenten teil, die zwischen 14-19 Jahren alt waren und die in verschiedenen Schulstufen studierten. Diese Studie steht auch im Internet zur Verfügung.“

16. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Thomas Mayer Bettina Fackelmann Professorin
In Berliner 27 Stück 16-9
www. ... ergebnisse

Notizen beim Hv2: Jeden Fr. Am Mikrophon Studie

Beraterin konstruktive Kommunikation

Seit 30 Jahren Angst vor Aids

Schulen Verschiedene Stufen

30 Tausend 14-15 mehr jünger

Zusammenfassung: „Am Mirkophon ist Thomas Mayer. Es ist 15.20 Uhr und er macht ein Interview mit der Professorin Bettina Fackelmann. Sie berätet konstruktive Kommunikation und ist aus Berliner Universität. Sie macht eine Studie.

Herr Mayer fragt sie danach, wie viel Studenten, im welchen Alter sie zusammengearbeitet hat. Die Studenten waren aus (27) Berliner Schulen. Sie waren aus verschiedenen Schulstufen und auch verschiedenen Alter, z.B. sie waren zwischen 16 und 19 Jahren, aber auch jünger (14-15). Gemeinsam hat sie mit 30000 Studenten gearbeitet. Die Ergebnisse sind unter der Webseite www.sprichstdu-politik.de zur Verfügung.“

17. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Jugendliche-Politik nicht zurecht kommen Polit. Sprache
27 Versch. Schul Millieus Stadtteile 16-19

Notizen beim Hv2: So zu sagen

Empörung

die Jugend versteht Politik nicht

Befragt

Stufen

Fragebogen

Auch jüngere

Zusammenfassung: „Dem Interview gemäß, gibt es seit 30 Jahren gibt es Sorge und Empörung, weil die Jugendliche sich nicht für Politik interessieren, bzw. die Sprache der Politik nicht verstehen. Eine Studie um dieses Thema hat ergeben, dass Jugendliche mit der Sprache der Politik nicht zu recht kommen. 27 Schüler aus verschiedenen Schulstufen, Milieus und Stadtteilen wurden über dieses Thema befragt.“

18. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Sprache d. Politik und Jugendliche

Th. Mayerhofer

Nicht für Politik interessiert Nicht mehr verstehen Sprache zurechtkommen

Design Akademie

Prof. Fackelmann (Bettina)

Themen forschen 27 Berliner Schulen

Verschiedene Schulstufen Milieus

Fragebogen 30 000 Teilnehmer 16 – 19 J Aber auch jüngere www....

Notizen beim Hv2: ö

Seit 30 Jahren / Nachrüstung

Nicht

Fr.Ebert Stiftung

Berlin

Berater konstruktive K.

Für die Auswahl

Kernalter

Beteiligt (14-15 J)

Zusammenfassung: „Im Radiointerview sprechen Thomas Meierhöfer und Prof. Bettina Fackelmann, eine Beraterin der konstruktive Kommunikation, über Jugendliche und ihre Interesse an Politik.

Meierhöfer beginnt das Interview mit einer allgemeinen Aussage und zwar, dass die Jugendlichen schon seit 30 Jahren nicht für Politik interessieren würden. Das Thema ist jedoch wichtiger denn je weil die Jugendlichen – nicht nur uninteressiert sind, sondern – weil sie Politik nicht einmal verstehen. Meierhöfer nach kommen die Jugendlichen mit der Sprache nicht zurecht.

Um über dieses Thema zu forschen hat Prof. Fackelmann, die an der Design Akademie Berlin arbeitet, mit Schülern von 27 Berliner Schulen gearbeitet. Sie teilte an 30,000 Teilnehmern Fragebögen aus. Die Teilnehmer waren im Kernalter von 16-19 Jahren, aber auch jüngere (14-15 Jährige) haben sich im Test beteiligt. Für die Auswahl nahm Prof. Fackelmann Schüler verschiedener Schulstufen und Milieus. Dazu gab Meierhöfer einen Webseite, www.sprichst-du-politik.de.“

19. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Angst vor Eizlich

J.P. nicht mehr versteht

Sprache

Sendung

Konstruktive Kommunikation

Berliner Schule 27 Stück

Auswahl verschiedene Milieus

3000 beantworten 16-19J.a. 14-15 J.a.

www. ...

Notizen beim Hv2: Sozusagen, Bemerkungen zur dt.Sprache

Seit 30 Jahren

nichts Neues

Mit... nicht zurechtkommt

Wohl Thema zu dieser

Beratung zurn

Methodischen

Wieviele? Wann? was?

Bei...der Schulen

Verschiedene Schulstufen

Fragebogen
Im Fokus
Auch beteiligt
Ergebnisse an Details

Zusammenfassung: „Die Radiosendung „So zu sagen, Bemerkung zur deutschen Sprache“, die jeden Freitag erscheint, präsentiert diesen Freitag das Thema „Jugend und Politik“, anders gesagt, ob die Jugendliche jetzt politische Sprache verstehen oder nicht. Das ist nicht neu, dass Jugendliche seit 30 Jahren Angst vor Eizichkeit haben.“

Die Gastprofessoring Betina Vackelmann erzählt über die Ergebnisse, die sie während der Umfragen bekommen hat. Die Umfrage wurde in Berliner Schule durchgeführt. Die Probanden waren Schüler aus verschiedenen Schulstufen und verschiedenen Milieus, insgesamt waren 3000 Jugendliche, die an dieser Umfrage teilgenommen haben. Die Professorin betonte, dass nicht nur Schüler zwischen 16 und 19 Jahren alt, sondern auch Schüler zwischen 14 und 15 Jahren alt beteiligt haben. Die Ergebnisse an Details kann man auf der Webseite www.sprichst-dupolitik.de finden.“

20. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: Jugend Interesse für Politik

Seit 30 Jahren	Und auch nicht versteht	
Studie von	Betina Fackelmann Akademie Berlin	
Berliner Schulen 27	Verschiedene Stufe	Verschiedene Milieu
15-17 Jährige?	www....	

Notizen beim Hv2: **Bemerkungen zur dt. Sprache**

Nicht mit Sprache zurechtkommt
Beratung für konstruktive Komm.
Gruppeninterviews
Was interessiert die St. Für Themen
N
S
Verschied. Stadtteile
Über 30000
16-19 Jahre

Zusammenfassung: „Zum Thema „Politiksprache und Jugendliche“ haben wir heute ein Radiointerview gehört. Das war im Rahmen der regelmäßigen Sendung „Bemerkungen zur deutschen Sprache.“ Diesmal wurde Betina Fackelmann eingeladen, weil sie eine ganz große Studie unter Jugendlichen zu diesem Thema durchgeführt hat. Sie arbeitet in Akademie Berlin in Abteilung: Beratung für Konstruktive Kommunikation. Und jetzt versuche ich die wichtigste Ergebnisse von dieser Studie zusammen zu fassen.“

Seit 30 Jahren haben Jugendlichen keine Interesse für Politik mehr. Aber in der letzten Zeit wurde es gezeigt, dass sie nicht einmal mit der Sprache, die in Politik verwendet wird, zu Recht kommen. Deshalb war diese Studie durchgeführt, damit man entdeckt und feststellt, welche Gründe zum Nichtverstehen führen.

In der Studie haben 27 Berliner Schule teilgenommen, das heißt insgesamt über 30000 Schülern im Alter von 16 bis 19 Jahre. Die Jugendlichen waren von verschiedenen Stufen und von verschiedenen Typen von Schulen. Damit man auch die unterschiedlichen sozialen Gruppen umfassen könnte, waren die Schulen von verschiedenen Stadtteilen, verschiedenen Milieus. Von diesen Absicht haben sich auch die Themen unterschieden, die für die Jugendlichen wichtig waren, oder eher die Themen, die wie interessant empfunden waren. Die Studie hatte die Form von Gruppeninterviews.“

3.2. Belege aus der zweiten Gesprächssequenz (GS 2)

3.2.1. DSH-Gruppe:

1. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: Was verstehen die junge Leute nicht in politische Fachsprache? 1)Kunstwörter
2)aggressive Sprachen zwischen Politikern

Notizen beim Hv2: 1)Fachsprache 2)Fachwörter 3)Kunstwörter 4)sehr aggressive Sprache

Notiz vor der Ausformulierung: Die Jugendlichen verstehen nicht im politischen Bereich: Sprache, Kunstwörter, aggressive Sprache zwischen Politikern

Zusammenfassung:“Die Ergebnisse zeigt, dass für die Jugendlichen die politische Sprache schwer zu verstehen ist. Es wirkt Aggressivität die Dialogen, die zwischen Politikern gesprochen werden.“

2. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Was: Vokabular ? Syntax? Fachsprache = fremde Wörter Aggressive Sprache verwendet

Notizen beim Hv2: Wortschatz Fachwörter Kunstwörter (Kernschulart) In dialog zwischen Politikern

Notiz vor der Ausformulierung: Sie verstehen die politische Sprache nicht so gut wegen der Wörter Fremde Wörter Sie kritisieren die Verhältnis der Politiker miteinander. / das aggressive Verhalten der Politiker

Zusammenfassung: “Nach dieser Studie haben Jugendliche Probleme vor allem mit den Wörtern. Die Fachsprache der Politiker besteht viele fremde Wörtern aus, die sie nicht verstehen. Außerdem kritisieren sie auch die aggressive Sprache, die die Politiker zwischen sie in Dialog verwenden.“

3. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Was ist es? Vokab? Fachsprache, Fremdwörter, Kunstwörter (wie Doppelwörter)

Notizen beim Hv2: Syntax Fachwörter z.B.
Immigrationshintergrund

Zusammenfassung:“Um eine Lösung zu finden, sodass die Jugendliche Politiker besser verstehen können, muss man zuerst die Probleme erkennen. In diesen Fall is es eine Kombination von Fachsprache/wörter, Fremdwörter und Kunstwörter (z.B. Immigrationshintergrund).

4. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter (zusammengesetzte)

Notizen beim Hv2: Fachsprache Migrationshintergrund Wachstum

Zusammenfassung:“Warum verstehen die Jugendlichen, die Sprache der Politik nicht so gut? Um diese Frage zu antworten, wurden viele Gründe nach der Befragung festgestellt. Zum Beispiel, die Politik ist eine eigene Sprache, die viele Fremdwörter, Fachwörter verstehen sind, hat. Die Wörter wie Migrationshintergrund, Wachstum sind unverständlich für die Jugendlichen.“

5. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: Vokabular un Syntax sind schwer zu verstehen

1. Fachsprache, fachwörter

2. Kunstworte – sehr komplizierte Worte

3. aggressive Sprache, die die Politiker im Dialog verwenden

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Es wurde nachgeforscht, dass sehr viele Jungen diese Sprache nicht verstehen. Die Hauptursachen sind klar. Die Politiker verwenden einen Fachvokabular und auch e Syntax ist sehr kompliziert. Wir können die Politikersprache als Fachsprache bezeichnen. Der zweite Grund dafür ist, dass die Politiker eine aggressive Sprache im Dialog nützen. Es geht auch darum, wie die Politiker mit einander umgehen. Andererseits nützen sie auch die Kunstworte wie z.Beiispiel Brutoinlandsprodukt, die auch schwer zu verstehen sind. Es ist sehr wichtig, dass die Jugend so wie die ganze Gesellschaft diese Sprache versteht.“

6. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Nicht verstehen Vokabular oder Syntax Fachsprache – Fremdwörter /
Fachwörter / Kunstwörter Negativwachstum 2ten Aspekt - sehr aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: **Fachsprache übergreifend auftrat Kunstwörter Aggressive Sprache – sehr abstoßend**

Zusammenfassung: „Die Ergebnisse dieser Studie haben uns gezeigt, dass die Jugendliche viele Probleme mit dem Verstehen der Politik haben. Der Art der Rede ist für manche schwierig, wegen der unverständlichen Fachsprache und Kunstwörtern. Sie finden die Sprache sehr aggressiv und für sie ist das sehr abstoßend.“

7. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: -Fachsprache Fremd- und Fachwörter -aggressive Sprache zw. den Jug u.
Pol

Notizen beim Hv2: **Kunstwörter Komplexe Wörter (immigration) Weil die Jug. mit Pol.
Sprache zurechtkommen**

Zusammenfassung: „Politik ist eins der schwierigen Fächer, in dem komplexe Fach-, Fremd- und Kunstsprache oder Kunstwörter verwendet werden. Deswegen verstehen die Jugendlichen fast nichts. Wörter wie Immigration mit Hintergrund sind spezifische Fachbegriffe, die für die Jugendlichen unverständlich sind. Und weil die Jugendlichen nicht der politischen Sprache zurechtkommen, führt es zur aggressive Sprache zwischen Politikern und Jugendlichen.“

8. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: 1. Fachsprache – Fremdwörter
2. Wörter in Fachsprache übersetzen

Notizen beim Hv2: **Fachwörter, Kunstwörter, zusammengesetzte Wörter**

Zusammenfassung: „ Die Gründe dafür sind, dass die Jugendlichen in der Fachsprache Fachwörter, Fremdwörter, Kunstwörter zusammengesetzte Wörter nicht verstehen.“

9. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: Kritik: Fachsprachen, begriffe nicht bekannt (Fremd-, Kunstwörter)
2. Aspekt: sehr aggressive Sprache wird zwischen Politikern verwendet
3. Sie haben das Eindruck, dass in Politik keine Kommunikation ist

Notizen beim Hv2: **Zu viel Fachsprache, Fremdwörter, Kunstwörter – oft sehr aggressive Sprache im Dialog
zwischen Politikern**

Zusammenfassung: „ Als Gründe für das Nicht-verstehen der Politik wurde erstens die Schwierigkeit der in der Politik verwendeten Sprache genannt. Die Jugendliche können die Fachsprache, bzw. die Begriffe, Fremdwörter und Kunstwörter nicht verstehen. Sie haben die Aggressivität der zwischen Politikern verwendeten Sprache auch kritisiert.“

10. Proband CCM: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Fachsprache, Fremdwörter, komplexe Themen, Kunstwörter, z.B. Kernschuld**

Zusammenfassung: „Warum verstehen die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht so gut? Dafür ist der Grund, dass die Sprache der Politik Fachsprach, Fremdwörter oder Kunstwörter ist. Und die Politiksprache hat sehr komplexe Themen.“

11. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Was verstehen Politiker kritik fachsprache FaSp. Fremd Sprache

Kunst Wörter Kernschuldart Zweiten Aspekt

Notizen beim Hv2: **Fachwörter komplex Als..... Negativer Wachstum**
Aggressive Sprache verwenden

Zusammenfassung: „Aus den Antworten der Jugendlichen ist anzumerken, dass die Jugendlichen die Sprache der Politik nicht gutheißen. Weil die Jugendlichen die Sprache der Politik kritisch als Fachsprache betrachten, denken sie die Sprache komplex. Die Sprache der Politik enthält fremde Sprache. Außerdem wird die Sprache der Politik als Kunstwörter genannt. Das kann man sich als negativer Wachstum vorstellen. Auch die Sprache der Politik verwendet aggressive Sprache.“

12. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: was verstehen nicht Kritik Fachsprache
 Überraschend Fremdwörter

Komplexe Themen Kunstwörter Aggressive Sprache im Dialog zwischen Politiker

Notizen beim Hv2: **Genannt z.B. Migrationgrund 2.Grund Sehr**

Notiz vor der Ausformulierung: Kein Dialog, damit verstehen können

Zusammenfassung: „Das Ergebnis dieser Erforschung einerseits zeigt, dass die Jugendlichen die Fachsprache die Fremde- und Kunstwörter kritisieren, wie zum Beispiel Migrationsgründer. Die Sprache der Politiker ist sehr fähig mit komplexen Themen. Andererseits sind die Dialoge zwischen Politiker zu aggressiv. Zwischen Politiker und Jugendlichen gibt es kein Dialog, damit sie sie verstehen können.“

13. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Fachsprache Fremd- und Fachwörter Kunstwörter Aggressive
 Sprache zwischen Politikern

Notizen beim Hv2: **1. 2. 3. II**

I)Begriffe der Politik + 2 / 3 II) Dialog zwischen P-n

Zusammenfassung: „Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Sprache im Nicht Verstehen der Politiker eine wichtige Rolle spielt. Besondere Schwierigkeit lösen massive Fachsprache der Politik aus. Die verwendeten Fremd-, Fach- und Kunstwörter können auch zu den Missverständnissen führen. Der zweite Grund, der erklärt, warum die Jugendlichen Politik nicht immer verstehen wollen, ist aggressive Sprache zwischen Politikern. Das ist die Frage nach Disziplin und Höflichkeit.“

14. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: - Fachsprache (Fremdwörter, Kunstwörter) - aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: **Negativwachstum** **Fachwörter** **Im Dialog zwischen P.**

Zusammenfassung: „Die Ursachen, die genannt wurden, waren die Fachwörter, Fremdwörter und die Kunstwörter wie z.B. Negativwachstum. Und noch ein Grund für Missverständnis zwischen Jugendliche und Politiker ist die aggressive Sprache in Dialog zwischen Politiker.“

15. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: Fachsprache, Fremdwörter **Negativwachstum** **Aggressive Sprache**

Notizen beim Hv2: **Fachwörter, Verständnis** **-Kunstwörter** **Im Dialog zwischen Politiker**

Zusammenfassung: „Die meisten glauben, dass die Sprache der Politik ist Fachsprache mit Fremd und Fachwörter. Einer Beispiel von Kunstwörter war Negativwachstum. Die Jugendlichen finden auch die Sprache in Dialog zwischen Politiker aggressiv.“

3.2.2. HV-Gruppe:

1. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Verstehen nicht: 1. Fachsprache (Fremdwörter, Fachwörter Kunstwörter - Migration-) 2. -

Notizen beim Hv2: **Komplexe Th. Hintergrund, Kernsch** **Aggressive Sprache - abstoßend**

Zusammenfassung: „Meierhöfer möchte zuerst wissen, was die Jugendliche an Politik nicht verstehen – ob es das Vokabular oder das Syntax ist. Dazu antwortet Prof. Fackelmann mit zwei Punkte. Zum ersten spricht sie über die Fachsprache. Die Jugendlichen hätten ein Problem mit Fremdwörter und Fachwörter, vor allem wenn es um komplexe Themen handelt. Darüber hinaus hätten Jugendliche auch ein Problem mit sogenannten Kunstwörter (zusammengesetzte Wörter). Das andere große Problem, Fackelmann nach, sei die aggressive Sprache die Politiker benutzen, da Jugendliche dies für „abstoßend“ finden.“

2. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Was verstehen Sprache **Wortschatz**

1. Fachsprache- überrascht **Fachwörter** **Komplexe Themen**
Kunstwörter

2. aggressive Sprache im Dialog zwischen Politikern

Notizen beim Hv2: **die J. der Politik** **Syntax** **Fremdwörter** **Kernschulart,**
Migrationshintergrund

klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert

Zusammenfassung: „Aber was verstehen die Jugendliche in der politischen Sprache nicht: Wortschatz oder Syntax? Zum einen, überrascht den Jugendlichen die Fachsprache, dazu gehören Fachwörter, Fremdwörter, komplexe Themen und Kunst Wörter, wie, zum Beispiel: Migrationshintergrund und Kernschulart. Zum anderen, muss man auch aggressive Sprache im Dialog zwischen Politikern nennen.“

3. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: Nicht verstehen? 1. Fachsprache Fremdw. Fachw. Kunstw.
2. aggressive Sprache – Abstoß

Notizen beim Hv2: Begriff von Schüler Vor allem Negativwachstum
Kernschulart -end empfunden

Zusammenfassung: „Was war das größte Problem für Nichtverstehen? Die Schüler haben meistens zwei Punkte erwähnt. Erstens geht es um die Sprache selbst. Sie haben dafür einen Begriff – Fachsprache benutzt. Darunter kann man sich Fremdwörter, Fachwörter und vor allem Kunstwörter (wie z.B. Negativwachstum) vorstellen. Der zweite Punkt war Aggressivität. Sie haben die Sprache einfach aggressiv und deshalb abstoßend empfunden.“

4. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Fachsprache Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter Kernschulart Sprache – aggressive Sprache von Politikern abstoßend

Notizen beim Hv2: Kritik alle g.Interviews Migrationshintergrund
Zusammengesetzte Wörter

Zusammenfassung: „Im zweiten Teil wurden die Ergebnisse besprochen, und was die Jugendlichen am meisten uninteressant fanden, war die Fachsprache, die Politiker benutzen. Fremdwörter, Fachwörter und auch Kunstwörter (die aus zusammengesetzten Wörtern besteht) wurden alle als Kritik genannt. Außerdem sollen Politiker zu aggressiv sein, so die Ergebnisse, welches die Jugendlichen als abstoßend empfinden.“

5. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Ergebnisse was die nicht verstehen:

1. Fachsprache, Begriffe Fremdwörter – Fach-, Kunstwörter – Migration
2. aggressive Sprache – Dialoge zwischen Politiker Umgehen mit anderen Politiker

Notizen beim Hv2: Hintergrund verwendet wird zwischen ?

Zusammenfassung: „Sehr interessant waren die Ergebnisse. Die Jugendliche sehr oft der Fachsprache und den Begriffen nicht verstehen. Fremdwörter oder Fachwörter sowie Kunstwörter sind für die Jugendliche ein Genuss. Z.B. sie verstehen nicht was führt zu einem Migrationshintergrund usw. Das zweite ist, die Sprache zwischen den Politiker. Es wurde eine aggressive Sprache in den Dialogen verwendet.“

6. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Vokab – Syntax – Problem?

-Fachsprache

-Fremdwörter, Kunstwörter, Komplexität

-aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: In alle Gruppen Fachwörter Zusammengesetzte Begrenzt dazu was sagen Zwischen Politikern

Zusammenfassung: „Der Moderator der Sendung vermutete, dass Vokabular oder Syntax das größte Problem war. Frau Fackelman bestätigt das, in das alle Schulgruppen sagten, dass die Fachsprache der Politik ein Problem für sie war. Unter Fachsprache haben die Schüler auch Fremdwörter, zusammengesetzte Kunstwörter und die Komplexität genannt. Wenn man diese Faktoren sieht, ist es ganz klar, dass man nur begrenzt etwas zum Thema Politik sagen kann, wenn man fast nichts versteht.“

Eine aggressive Sprache, die zwischen Politiker stattfindet, war auch ein Problem für Schüler. Frau Fackelman sagte dazu, dass auch Wissenschaftler Schwierigkeiten haben, die aggressive, unklare und manchmal fremde Sprache der Politiker zu verstehen.“

7. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: Was verstehen junge Leute nicht in der Politiksprache?

Aggressive Sprache Fremd, Fachwörter, Kunstwörter-zusammengesetzte

Notizen beim Hv2: **Fachsprache** **Immigration** **Im Dialog zwischen Politiker**

Zusammenfassung: „Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Jungen vor allem Fremd-, Fach- und auch Kunstwörter (z.B. Immigration) nicht verstehen und haben Probleme mit ihnen. Ein anderes Problem ist die aggressive Sprache der Politikern, die sie im Dialog benutzen.“

8. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Was verstehen – Fachwörter, Fremdwörter, Kunstwörter Wachstum
2. Aspekt

Notizen beim Hv2: **Unter Fachsprache** **Negativ-, Kernschulart** **Vokabular, Syntax**
Sehr aggressive Sprache zw. Politik

Zusammenfassung: „Der Moderator fragt sie dann danach, was die Studenten junge Leute unter „Fachsprache“ verstehen. Sie verstehen nicht nur Fachwörter und Fremdwörter, sondern auch Kunstwörter, wie z.B. negativ Wachstum oder Kernschulart. Der zweite Aspekt ist sehr aggressive Sprache zwischen Politikern.“

9. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Was verstehen sie nicht?

Kritik: **Fachsprache** Fremdwörter, Fachwö Kunstwö Migrations-hintergrund
Aggressive anstößende Sprache

Umgang der Politiker

Notizen beim Hv2: **Im Dialog z.P.**

Zusammenfassung: „Was die Schüler kritisiert haben, ist die sogenannte Fachsprache, so wie die Anwendung von Fremd- und Fachwörter. Aber auch Kunstwörter wie „Migrationshintergrund“. Den aggressiven Umgang und Dialog zwischen Politikern wurde auch erwähnt.“

10. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: -Wortschatz ? -Syntax? Sie verstehen nicht die Fachsprache, Fremdwörter
Es ist sehr aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: **Wie man Politiksätze baut** **Kunstwörter** **Dialog zwischen Politiker**

Zusammenfassung: „Und was verstehen die Jugendlichen im Politik am meisten nicht? Wortschatz? Oder Syntax, wo wissen sie nicht wie man die Politiksätze baut? Sie verstehen nicht haupt die Fachsprache, sie verstehen nicht die fremde Wörter und die Kunstwörter. Dann verstehen sie nicht Politik, weil es sehr aggressive Sprache ist. Die Dialogen zwischen Politiker sind nicht so einfach.“

11. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Ergebnisse – Begriffe in der Fachsprache Fremdwörter Fachwörter zusammengesetzte Wörter Eine aggressive Sprache zw. Politikern

Notizen beim Hv2: Was verstehen die Studenten nicht Ge Kunst- Verständnis dafür

Zusammenfassung: „Was die Ergebnisse betrifft, verstehen die Studenten die Begriffe in der Fachsprache nicht. Fremdwörter, Fachwörter, bzw. zusammengesetzte Kunstwörter gehören zur Gruppe der Fachsprache. Was noch Probleme sind: eine aggressive Sprache zw. Politikern keine wirkliche Dialoge und die Tatsache, dass sie sich nicht verständlich ausdrücken können.“

12. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: Sehr aggressive Sprache Kritisiert von den jungen Leuten

Notizen beim Hv2: Sehr aggressive Sprache

Zusammenfassung: „Die Jugendlichen haben sich darüber beklagt, dass die Politiker zu viel Kunstwörter benutzen und das ist wirklich leicht zu verstehen. Dann die andere Beklagung war über ihre aggressive Sprache gegeneinander.“

13. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: Was verstehen die jungen Leute nicht Fachsprache Fremde Fachwörter Komplexe Themen zusammengesetzte Aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: Wortschatz Syntax Begriffe übergreifend auftraten Kunstwörter genannt In Dialog zw. Pol.

Zusammenfassung: „Die zweite Frage lautet: „Was verstehen die jungen Leute nicht? Gehen die Schwierigkeiten z.B. um Wortschatz oder Syntax?“ Die Leiterin der Studie erklärt, die Fachsprache sei häufiger das Problem. Die Jugendliche verstehen Fremd- aber auch Fachwörter oft nicht und die Begriffe treten übergreifend auf. Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter. Thomas Meier kommentiert die Rücksicht an komplexen Themen sei eine klassische Ausrede für das Nichtverständnis. Auch die Aggressivität zwischen Politikern in den Dialogen macht es schwieriger sie zu verstehen.“

14. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: Was verstehen sie nicht -Fremd-, Fachwörter Kunstwörter 2. Aspekt – aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: Im Dialog zwischen Politiker

Zusammenfassung: „Heutzutage verstehen die Jugendlichen am meisten die Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter nicht. Sie verstehen auch nicht den Dialogen zwischen Politiker, weil sie eine aggressive Sprache benutzen.“

15. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Was verstehen die J.L der Politik - Fachsprache Fremdwörter, Fachwörter Kunstwörter Kernschulart Aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: Die nicht verstehen der P. Immigrationwachstum 2. Aspekt Im Dialog zw. Politiker

Zusammenfassung: „Was verstehen nicht die Jugendliche leute der Politiker? In erste Reihe gibt es über Fremdwörter, fachwörter und Kunstwörter (wie z.B. Kernschulart, Imigrationswachstum, etc.) In zweite Reihe verstehen nicht, warum die Politiker so agresiv sprechen (z.B. während des Dialogs zwischen Politiker).“

16. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Jungen verstehen nicht Fachsprache (Fach oder Fremdwörter, Kunstwörter)
Aggressive Sprache wird benutzt

Notizen beim Hv2: Was verstehen sie nicht – Satzbau?
Fachsprache-Fremdsprache- Kunstworte zusammengesetzt
Und in Dialog Aggressivität Wie Politiker miteinander umgehen ist erstaunlich

Zusammenfassung: „Die Ergebnisse, warum die Jugendliche die Politikern nicht verstehen, könnte man in zwei Hauptpunkte zusammenfassen: Erstens geht es um die Fachsprache. Die Politikern würden Fachwörter und Fremdwörter benutzen, die viele Leute nicht verstehen würden. Leichter würden es auch die Kunstwörter nicht machen – wie z.B. Kernschulart. Zweitens war die Kritik an eine aggressive Sprache der Politiker. Die Jugendliche behaupten, dass es kein sinnvoller Dialog zwischen ihnen gebe.“

17. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: nicht verstehen: Kritik an: 1. Fachsprache Fachwörter, Fremdwörter Kunstwörter
2. aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: Vokabular / Syntax Kernschulart, Migrations.. Dialog zwischen Politikern

Zusammenfassung: „Der Moderator hat sich dafür interessiert, was genau die Jugend nicht verstehen. Ist es Vokabular (Wortschatz) oder Syntax? Die Frau Fackelmann hat aber behauptet, dass am meisten es Fachsprache (Fremd-/Fachwörter) ist, und auch Kunstwörter (z.B. Immigration, Kernschulart..)“

18. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Verstehen nicht: Vokabular / Wortschatz? Syntax Fachsprache
(Fremd/Fachwörter) Kunstwörter (Immigration, Kernschulart)

Notizen beim Hv2: 2. Aspekt: aggressive Sprache im Dialog der Politiker

Zusammenfassung: „Diese Studie sollte (und auch hat gezeigt) zeigen, worin liegt das Problem des Nicht-Verstehens der Politik. Ob es um Problemen mit Syntax oder Wortschatz geht. Die Studie hat gezeigt, dass die Jugend denkt, dass das Problem liegt einerseits in Fachsprache, also im Wortschatz, die die Politiker benutzen. Die Fachsprache bedeutet die Fremd- oder Fachwörter, oder auch die Kunstwörter, wie z.B. negativer Wachstum oder Kernschulart. Ein anderer Aspekt dieses Problems liegt darin, dass die Jugend das Dialog zwischen Politiker als sehr aggressiv betrachtet.“

19. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Problem – Wortschatz?/Syntax? Fachsprache Fremd/Fachwörter Kunstwörter
Negativwachstum Kernschulart

Aggressive Sprache zw. Politike

Notizen beim Hv2: 1. Komplexe Termine N 2.

Zusammenfassung: „Was/warum verstehen die heutigen Jugendlichen die Sprache, die unter Politikern benutzt wird, nicht? Handelt es sich eher um die Satzbau oder andere Aspekte? – Politiker benutzen Fachsprache d.h. Fremdsprache zusammengesetzte sogenannte Kunstsprache. – In Dialog zwischen Politiker wird Aggressivität benutzt (aggressive Sprache). – Wie Politiker miteinander umgehen ist daher erstaunlich.“

20. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Was verstehen nicht die Jugendliche an Politik?

1. Fachsprache: Fremdwörter, Fachwörter, komplexe Themen Kunstwörter: Kernschulart
2. sehr aggressive Sprache

Notizen beim Hv2: Wortschatz?Syntax? Für Verständnis Zusammengesetzte Fremdwörter
Immigrationshintergrund Dialog zwischen Politikern

Zusammenfassung: „Im Interview wurde hauptsächlich besprochen, woran liegt diese Desinteresse der Jugendlichen für Politik und was und warum verstehen sie die Politik nicht. Frage war, ob ihre Verständnisprobleme mehr mit dem Wortschatz (also mit dem Korpus der politischen Rede) oder mehr mit dem Syntax zusammenhängt. Sie hat gemeint, dass die junge Leute zuerst mit der Fachsprache Probleme haben: sie verstehen die Fremdwörter, Fachwörter, Kunstwörter (=zusammengesetzte Fremdwörter wie Immigrationshintergrund, Kernschulart) nicht oder Problem kann die Komplexität der Themen sein. Zum zwei ist es störend, dass die politische Sprache eine sehr aggressive Sprache ist, um ihre Zuhörer zu überzeugen. Und für die junge Leute wäre es wichtig den Dialog zwischen Politikern mehr zu begrüßen. Manchmal scheint so, dass es eine politische Rede zu kompliziert ist.“

3.3. Belege aus dritten Gesprächssequenz (GS 3)

3.3.1. DSH-Gruppe:

1. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Rücksicht klassische

Notizen beim Hv2: Komplexität

Zusammenfassung: „-----“

2. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: Sozialisiert wurde Disziplin Lernprozess

Notizen beim Hv2: Disziplin

Zusammenfassung: -----“

3. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Sozialisation Frage der Disziplin

Notizen beim Hv2: Sozialisation der Sprache

Zusammenfassung: „Der zweite Grund, der erklärt, warum die Jugendlichen Politik nicht immer verstehen wollen, ist aggressive Sprache zwischen Politikern. Das ist die Frage nach Disziplin und Höflichkeit.“

4. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Disziplin beteiligen

Notizen beim Hv2: -----“

Zusammenfassung: -----“

5. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: - Lernprozess (Wörter, auch nicht einfach als Wissenschaftler) (als zweiter Unteraspekt der Questio was ist es Vokab..)

Notizen beim Hv2: Disziplin

Zusammenfassung: „Um eine Lösung zu finden, sodass die Jugendliche Politiker besser verstehen können, muss man zuerst die Probleme erkennen. In diesem Fall ist es eine Kombination von Fachsprache/wörter,

Fremdwörter und Kunstwörter. Der Lernprozess für die Wörter ist selbst nicht einfach, nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Wissenschaftler. Ein andere Problem ist, dass es wenig Dialog“

6. Proband SQ: ****

Notizen beim Hv1:-----

Notizen beim Hv2: **Disziplin**

Zusammenfassung:-----

7. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1:-----

Notizen beim Hv2: **Disziplin**

Zusammenfassung:-----

8. Proband TA: *

Notizen beim Hv1:-----

Notizen beim Hv2: **-Mit Disziplin könnten die Politiker sich nützlich???**

Zusammenfassung:-----

9. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1 Lernprozess / Disziplin

Notizen beim Hv2:-----

Zusammenfassung:-----

10. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: 2. Disziplin Die Sache ist kompliziert Lernprozess

Notizen beim Hv2:-----

Zusammenfassung: „Problem kann die Komplexität der Themen sein...“

11. Proband LK: **

Notizen beim Hv1 Frage der Disziplin

Notizen beim Hv2: **Zu kompliziert**

Zusammenfassung: „Außer diesem Sprachproblem geht es aber auch darum, dass Politik auch ganz kompliziert, eher zu kompliziert ist. Und wenn jemand politische Probleme verstehen möchte, muss man dazu viel Disziplin haben. Manchmal würde es helfen, wenn die Fachsprache von Politikern mindestens ein bisschen übersetzt würde.“

12. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1:-----

Notizen beim Hv2: **Rücksicht – ein Lärmprozess, nicht einfach auch für Wirtschaft**

Zusammenfassung:-----

13. Proband NK: **

Notizen beim Hv1:-----

Notizen beim Hv2: **Sprache ist kompliziert – Ausrede** Ich werde es nie verstehen Frage der Disziplin

Zusammenfassung:-----

3.3.2. HV-Gruppe

1. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: ---

Notizen beim Hv2: Rücksicht klassische Ausrede Lernprozess Nicht einfach
Disziplin

Zusammenfassung: „Andere Probleme sind die Komplexität der Themen und die Kunstwörter. Thomas Meier kommentiert, die Rücksicht an complexen Themen sei eine klassische Ausrede für das Nichtverständnis. Auch die Aggressivität zwischen Politikern in den Dialogen macht es schwieriger, sie zu verstehen...“

2. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Nicht verständlich sich ausdrücken Keine wirkliche Dialoge

Zusammenfassung: „Was noch Probleme sind: eine aggressive Sprache zw. Politikern keine wirkliche Dialoge und die Tatsache, dass sie sich nicht verständlich ausdrücken können.“

3. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Komplexität Auch für Wissenschaftliche schwierig

Notizen beim Hv2: Disziplin

Zusammenfassung: „Eine aggressive Sprache, die zwischen Politiker statt findet, war auch ein Problem für Schüler. Frau Fackelmann sagte dazu, dass auch Wissenschaftler Schwierigkeiten haben, die aggressive, unklare und manchmal fremde Sprache der Politiker zu verstehen.“

4. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Frage der Disziplin

Notizen beim Hv2: klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert Lernprozess
Sprache wurde sozialisiert

Zusammenfassung: „Es gibt auch Leute, die versuchen nicht, politische Sprache zu verstehen. Klassische Ausrede dazu ist:“Die Sache ist kompliziert.“ In solchen Situationen kann Lernprozess helfen, die Sprache wurde sozialisiert und das ist die Frage der Disziplin.“

5. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Eine Ausrede = „die Sache ist kompliziert

Notizen beim Hv2: „Das kann man nicht ausdrücken“ Frage der Disziplin

Zusammenfassung: „Der Moderator hat gedacht, dass für Leute leichter ist, sich auszureden. Und so sagen die Leute: „Sache ist so kompliziert, ich werde nicht verstehen...“ Und so bemühen sie sich um Verständnis nicht.“

6. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Nicht einfach sozialisiert Frage der Disziplin

Notizen beim Hv2: wurde Wurde für alle beteiligten lohnen

Zusammenfassung: „Fackelmann meint, dass das Forschungsprojekt ein eigenes Lernprozess für ihr Team wäre. Es sei für sie nicht einfach gewesen, da sie „sozialisiert“ wurden. Aber ihrer Meinung nach sei es eine „Frage der Disziplin“ und Disziplin würde für alle Beteiligten lohnen.“

7. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Komplexität_Sprachwelt sozialisiert werden disziplin

Notizen beim Hv2: Nicht einfach Löhnen für Teilnehmer

Zusammenfassung: „Es wurde auch erwähnt, dass es nicht leicht war von Prof. Fackelmann, diese Ergebnisse zu analysieren, denn es hing davon ab, wie man in der Sprachwelt sozialisiert worden ist. Dies ist eine Disziplin, die sich lohnen würde zu lernen und beherrschen für viele Teilnehmer.“

11. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: Komplexität Wissenschaftler sollten Politik verstehen

Notizen beim Hv2: **Es ist nicht einfach**

Zusammenfassung: „Die Dialogen zwischen Politiker sind nicht so einfach.“

12. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Sprache wird sozialisiert

Notizen beim Hv2: **Frage der Disziplin**

Zusammenfassung: „Die Argumenten von Politikern an die Kritik, dass „die Sache zu kompliziert ist“ und dass „das man nicht anderes ausdrücken kann“, sind laut der Jugendlichen reine Ausreden.“

13. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Frage der Disziplin

Notizen beim Hv2: **Wiss.sprache – sozialisiert wurden**

Zusammenfassung: -----

14. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: rücksig und komplex Sprache Disziplin

Notizen beim Hv2: **Frage**

Zusammenfassung: „Die typische Aussage ist, dass es geht nicht um die wirkliche Dialoge sondern um die Parteiinteresse.“

3.4. Belege aus der vierten Gesprächssequenz (GS 4)

3.4.1. DSH-Gruppe:

1. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Erstaunt wie die P. miteinander umgehen Parteibuch

Notizen beim Hv2: **Kein Dialog**

Zusammenfassung: „Ein andere Problem ist, dass es wenig Dialog zwischen die Parteibücher und die Bürger.“

2. Proband TA:

Notizen beim Hv1: 3. Sie haben das Eindruck, dass in Politik keine Kommunikation ist

Notizen beim Hv2: **Sie haben die Eindruck, dass es überhaupt um die Sache geht**

Zusammenfassung: „...sie haben die Agressivität der zwischen Politikern verwendeten Sprache auch kritisiert. Auch haben sie die Eindruck bekommen, dass die politische Rede überhaupt nicht um die Sache geht und dass es keine echte Kommunikation ist.“

3. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Dialog

Notizen beim Hv2: **Um die Sachen, aber nicht um Programm**

Zusammenfassung: „Einige meinen, dass die politische Rede immer auf Repräsentation des Parteiprogramms orientiert und es nicht um die Sache, die genau wirklich sind, geht. Es ist empfehlenswert, immer schwierigere Wörter zu erklären und/oder zu übersetzen.“

4. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Ansicht

Notizen beim Hv2: Dieser Ansicht – eine partei

Kein wirklicher dialog

Zusammenfassung: -----

5. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Wie die Politiker miteinander umgehen, hat die jugendliche erstaunt

Notizen beim Hv2: Parteibuch unterbieten

Zusammenfassung: -----

6. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Wie die Politiker miteinander umgehen

Notizen beim Hv2: Jeder sein parteibuch unterbietet

Zusammenfassung: -----

7. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: Sie hatten keinen eindruck

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

3.4.2. HV-Gruppe:

1. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Umgehen mit anderen Politiker

Notizen beim Hv2: ?

Zusammenfassung: -----

2. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Umgang der Politiker

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

3. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: Kein Austausch von Infos

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

4. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Wie Politiker miteinander umgehen

Zusammenfassung: -----

5. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Keine wirkliche Dialoge

Zusammenfassung: „Was noch Probleme sind: eine aggressive Sprache zw. Politikern, keine wirkliche Dialoge und die Tatsache, dass sie sich nicht ausdrücken können.“

6. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Eindruck:

Parteibuch bieten

Inhalt verstehen

Notizen beim Hv2:

Um die Sache geht

Zusammenfassung: -----

7. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Kein Dialog

Notizen beim Hv2: Wie Politiker miteinander umgehen

Im Sinne Umtausch von Meinungen

Zusammenfassung: -----

8. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Parteibuch

Notizen beim Hv2: Keine wirkliche Dialoge

Zusammenfassung: -----

9. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Erstaunt

Kein wirklicher Dialog – Partei

Zusammenfassung: „Die Probande haben auch gesagt, dass es wegen der Aggressivität keinen wirklichen Dialog gibt und die Politiker sind mehr darin interessiert, ihre Parteien zu loben.“

10. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Wie Politiker miteinander umgehen ist erstaunlich

Zusammenfassung: „Für die Jugendliche ist auch nicht verständlich, wie die Politiker miteinander umgehen. Sie würden kein Dialog im Sinne vom Umtausch der Meinungen führen. Einen Zusammenhang mit diesem könnten wir in der aggressiven Sprache sehen.“

11. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Befragten haben gesagt – kein Austausch von Politik.

Notizen beim Hv2: Geht nicht um die Sache

Kein Dialog

Zusammenfassung: „Wenn man Beispiele haben wollte, warum viele meinen, Politikern benutzen eine aggressive Sprache, dann haben die Befragten gesagt, dass es sich nicht um die Sache geht und kein Austausch von Dialogen wird gehalten.“

12. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Geht nicht um Ausdruck

Notizen beim Hv2: Sache

Zusammenfassung: „Ein anderer Aspekt dieses Problems liegt darin, dass die Jugendlichen das Dialog zwischen Politikern als sehr aggressiv betrachten. Die Jugendlichen auch denken, dass beim politischen Gespräch nicht um die Sache geht, sondern um Bewahrung ihrer eigenen Partei.“

13. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Kein wirklicher Dialog zw. Politiker nur Parteiplan

Zusammenfassung: „Die Versuchspersonen auch behaupten, dass es gibt keinen wirklichen Dialog zwischen Politikern, sondern nur ein „Parteiplan“ also müssen sie sagen, was für ihre Partei gut und nicht was sie eigentlich denken.“

14. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Wie Politiker miteinander umgehen M: Bringt leben Jugendliche
Notizen beim Hv2: „ „ Es geht nicht um die

Sache

Kein richtiger Dialog

Zusammenfassung: „Zum Thema wie Politiker miteinander umgehen meint Meierhöfer, dass die aggressive Sprache „Leben“ bringen würde. Die Jugendliche jedoch seien einer anderen Meinung, zwar dass es kein richtiger Dialog wäre und dass es nicht „um die Sache“ ginge.“

15. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Nicht um die Sache geht Kein wirklicher Dialog

Notizen beim Hv2: Nur sein Partei

Zusammenfassung: „In Dialog zwischen Politiker wird Aggressivität benutzt. Wie Politiker miteinander umgehen ist daher erstaunlich.“

16. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: Aussage - Partei

Notizen beim Hv2: Buch Nicht wirklicher Dialog

Zusammenfassung: „Die typische Aussage ist, dass es geht nicht um die wirkliche Dialoge sondern um die Parteiinteresse.“

17. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: keinen wirklichen Dialog

Notizen beim Hv2: Wie P. miteinander umgehen

Zusammenfassung: „Die Professorin fügt hinzu, dass die Leute nicht nur auf die Sprache Aufmerksamkeit machen, sondern wie Politiker miteinander umgehen.“

18. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Kein wirklicher Dialog

Notizen beim Hv2: Dialog zwischen Parteien Jugendliche interessieren sich dafür wie Politiker miteinander umgehen

Zusammenfassung: „Jugendliche interessieren sich dafür wie Politikern miteinander umgehen, und sie finden es wichtig, dass ein wirklicher Dialog zwischen den Parteien entsteht.“

3.5. Belege aus der fünften Gesprächssequenz (GS 5)

3.5.1. DSH-Gruppe:

1. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Schlimmste – auch als Kritik genommen Jugendslang Klare + einfach
Wörter

Übersetzung – die Fachsprache

Notizen beim Hv2: Sätze Wenn

Zusammenfassung: „Noch ein Problem ist wenn Politiker Jugendslang benutzen, weil es als Kritik genommen könnte. Auch weil „Jugendslang“ oder die jugendliche Sprache lässt sich immer verändern, könnte die Wörter auch schon eine andere Bedeutung haben. Was sollen die Politiker dann tun, um die Jugendliche Wahl und Interesse zu gewinnen? Fackelmann sage, dass die Politiker klarere und einfachere Wörter oder Sätze benutzen sollten. Wenn möglich sollten sie auch eine Übersetzung für Fachsprache geben.“

2. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: ----

Notizen beim Hv2: **Das Schlimmste: klare Sätze, einfache Wörter, mit Übersetzung**

Ausformulierung vor der Zusammenfassung: Die Politiker müssen zwischen Politikern gesprochene Dialoge verbessern

Zusammenfassung: „Die Jugendlichen haben empfohlen, dass Politiker leichter Wörter, Dialogen verwenden sollten, damit alle verstehen können und sie ist Ausreden selber sagen sollten nicht ablesen.“

3. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Jugend Slang Klare Sätze einfach Worte Übersetzen möglich

Notizen beim Hv2: **Jugendslang benutzen wenn Fachsprache... wenn es...ist**

Zusammenfassung: „Der Expert empfiehlt, dass Politiker klare Sätze und einfache Wörter benutzen, um von Jugendlichen besser verstanden zu werden. Außerdem wenn es Fachsprache ist, sollten Politiker übersetzen (wenn es ist möglich).“

4. Proband SPJ: **

Notizen beim HV1: klare Sätze / einfache Wörter

Notizen beim HV2: **wenn Fachsprache – Übersetzung**

Notizen offline vor der schriftlicher Bearbeitung: Politiker sollen:

- klare Sätze formulieren
- einfache Wörter benutzen
- übersetzen wenn die Fachwörter benutzen

Zusammenfassung: „Als Lösungen empfiehlt die leiterin der Studie den Politiker klare Sätze zu formulieren. Hilfreich sind auch das Benutzen von einfachen Wörtern und die Übersetzung von Fachwörter (wenn es möglich ist).“

5. Proband CCM: ****

Zusammenfassung: „Und die Politiksprache hat sehr komplexe Themen. Um von Jugendlichen beser verstanden zu werden, sollten Politik einfach sagen.“

6. Proband J.W.

Notizen beim HV1: Klare Sätze, einfachere Wörter / Übersetzen Fachsprache

Notizen beim Hv2: **möglicherweise**

Zusammenfassung: „Die Politiker können klare Sätze bauen, damit besser von jungen menschen verstanden werden. Außerdem sollen sie aus einfacher Wörter nutzen und die Fachsprache möglicherweise übersetzen.“

7. Proband R.J.:

Notizen beim Hv1: Klar Sätze / Einfache Wörter

Notizen beim Hv2: **E / Fachsprache übersetzen**

Zusammenfassung: „Um Interesse von Jugendlichen zu erhöhen, die Politiker sollen klare Sätze machen, einfachere Wörter benutzen und die Fachsprache, wenn das möglich ist, übersetzen.“

8. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: Jugendslang / Klare Sätze / Einfache Wörter

Notizen beim Hv2: **benutzen**

Zusammenfassung: „Damit die Jugendlichen besser die Politiker verstehen können, sollen sie klare Sätze und einfachere Wörter benutzen.“

9. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Jugendslang / Klare Sätzen und Wörter

Notizen beim Hv2: Klare Sätze und Wörter, Übersetzung

Zusammenfassung: „Es ist empfehlenswert, immer schwierigere Wörter zu erklären und/oder zu übersetzen.“

10. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: 2. Wörter in Fachsprache übersetzen

Notizen beim Hv2: Klare Sätze verwenden / Einfache Wörter benutzen

Zusammenfassung: „Um sich von den Jugendlichen verstehen zu lassen, sollten die Politiker einfache Wörter und klare Sätze verwenden.“

11. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: Klare Wörter / Sätze

Notizen beim Hv2: ↓ Fachsprache klarsprechen / übersetzen

Zusammenfassung: „Um besser verstanden zu werden, sollen Politiker klar sprechen oder ihre Fachsprache übersetzen, wie klare Wörter verwenden und klare Sätze bilden.“

12. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: Klare Sätze, einfache Wörter, keine Fachsprache benutzen

Notizen beim Hv2: Übersetzen

Zusammenfassung: „Für die Verbesserung der politische Kommunikation wurde empfohlen, die Fremdwörter und Fachsprache möglichst zu vermeiden – oder zumindest zu übersetzen – und in einfachen Sätze zu reden (klare, kürzere Sätze)“

13. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: Einfache Wörter benutzen / etwas übersetzen

Notizen beim Hv2: Klare Sätze / Fachsprache übersetzen

Zusammenfassung: „Viele Vorschläge, um dieses Problem zu lösen, wurden in der Studie angeboten. Damit die junge Leute besser mit der Politiksprache verstanden zu werden, sollten Politiker einfache Wörter, klare Sätze benutzen. Wenn Fachsprache benutzt wird, wo es möglich ist, etwas übersetzen.“

14. Proband J.C.H.:

Notizen beim Hv1: Sie sollen einfacher und klare Worte verwenden / Fachsprache übersetzen

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Die Empfehlungen dafür sind ganz einfach klar. Die Politiker sollen einfache und klare Wörter verwenden und ihre Fachsprache übersetzen.“

15. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Müssen einfache Wörter benutzen

Notizen beim Hv2: Klare Sätze, einfache Wörter / Fachsprache übersetzen

Zusammenfassung: „Um dieses Problem zu lösen, sollten die Politiker klare Sätze und einfache Wörter verwenden und die Fachsprache übersetzen. Je mehr es für den durchschnittlichen Mensch verständlich ist, desto es mehr verstanden wird.“

3.5.2. HV-Gruppe:

1. Probanden KU:

Notizen beim Hv1: Schlimmste ist was ein Politiker machen darf, ist

Notizen beim Hv2:

Zusammenfassung: -----

2. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: - Einfache Wörter und wenn Fachsprache - übersetzen

Notizen beim Hv2: **Klare Sätze**

Zusammenfassung: -----

3. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Jugendslang zu verfallen →Kritik

Tipps: Klare Sätze Einfache Wörter Fachwörter erklären

Notizen beim Hv2: **Schlimmste was P machen kann**

Syntax

Zusammenfassung: „Unter Kritik steht auch, dass Politiker Jugendslang verfallen. Das ist die Schlimmste, was Politiker machen kann. In der radiosendung werden ein paar Tips gegeben, wie Politiker ihre Sprache verbessern und vereinfachern können. Und zwar, können sie klare Sätze und einfache Wörter verwenden, wenn es die Rede um die Fachsprache geht, da sie Fachwörter erklären müssen.“

4. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Schlimmste: Jugendslang verwenden

Notizen beim Hv2: **Verfallen die Politiker** **Klarsätze (Syntax)** **Übersetzen (Fremdwörter)**

Zusammenfassung: „Was sollen die Politiker machen, damit sie nicht beim Jugend verfallen? Sich möglichst klar ausdrücken und einfache Wörter benutzen.“

5. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: „Jugendslang“ Klare Sätze Einfache Wörter Fachsprache – übersetzen

Notizen beim Hv2: **verfallen** **wenn**

Zusammenfassung: „Um die Interesse der Jugend zu erwecken, müsste man klare Sätze bauen, einfache Wörter benutzen und wenn man Fachsprache benutzt, sie auch übersetzen.“

6. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Jugendslang=schlimm Klare Sätze

Notizen beim Hv2: **Einfache Wörter** **Fachwörter übersetzen**

Zusammenfassung: „Im Interview was es auch erwähnt, dass das schlimmste, was ein Politiker machen konnte, ist sich in „Jugendslang“ zu verwirren. Die Lösung, die die Schüler genannt haben, war das Politiker einfach klare Sätze und einfache Wörter benutzen sollen. Wenn ein Fachwort benutzt sein muss, dann sollen die Politiker dieses Wort „übersetzen“.“

7. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Politiker- Jugendslang – anwiedernd Sollen klare Sätze Wenn Fachsprache dann übersetzen

Notizen beim Hv2: **Kritik** **! einfache worte benutzen**

Zusammenfassung: „Um dies zu verbessern, meinten viele, Politiker sollen in klaren Sätzen sprechen, einfache Wörter benutzen und fachsprachwörter erklären lernen, aber auf keinen Fall Jugendslang benutzen.“

8. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Jugendslang verfallen

Klare Sätze

Einfache Wörter

Notizen beim Hv2:

einfache

übersetzen

Zusammenfassung: „Was die Schüler verlangen haben, ist dass die Politiker klare Sätze und einfache Wörter benutzen, so wie die Übersetzung von Fachwörtern.“

9. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: Jugendslang- sehr schlecht

Notizen beim Hv2: Das ist kritisiert

Sie sollen nicht so oft die Fachsprache benutzen

Zusammenfassung: „Dann haben sie auch kritisiert dass die Politiker jugend „Slang“ benutzen und das ist von Jugendlichen nicht akzeptiert.“

10. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Jugendslang

Einfache Wörter

Notizen beim Hv2:

Klare Sätze

Zusammenfassung: „Darüber die Jugendliche Leute sprechen mit klarer, kurzer Setze und sind in der Lage nur Einfachwörter zu benutzen.“

11. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Jugendslang

Einfache Wörter

Notizen beim Hv2: Was kann dabei schief gehen

Klare Sätze

Zusammenfassung: „Eine weitere Frage war, was beim Jugendslang schief gehen kann und die Antwort ist der Mangel der einfachen Wörter und der klaren Sätze.“

12. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Jugendslang Klare Sätze Einfache Wörter Übersetzungen von Fachsprache

Zusammenfassung: „Thomas Meier will danach wissen, wie die Sprache der Politik näher zu den Jugendlichen sein könnte. Bettina nennt einige Möglichkeiten: klare Sätze, einfache Wörter, Übersetzungen von Fachwörtern.“

13. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Jugendslang

Klare Sätze und einfache Strukturen verwenden

Notizen beim Hv2: Jugendslang - verfallung

Fachsprache - vereinfachen

Zusammenfassung: „Und was würden sich die Jugendliche für ein gutes Verstehen wünschen? Ganz einfach – die Politiker sollen klare Sätze und einfache Worte benutzen. Und wenn sie Fachsprache verwenden, dass sollten sie sie übersetzen.“

14. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Klare Sätze, einfache Wörter in Politik wären gut für Jugendliche

Notizen beim Hv2: Jugendslam: als Kritik tauchte es auf

Wenn Fachsprache dann übersetzen

Zusammenfassung: „Ihre Wünsche sind dass die politische Reden aus klaren Sätzen, einfachen Wörtern aufgebaut werden.“

15. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: Klare Sätze, einfache Worte, wenn möglich Übersetzung

Notizen beim Hv2: Fachsprache

Zusammenfassung: „Die Raterin empfahl klare sätze, einfache Wörter und wenn Fachsprache, dann möglich eine Übersetzung zu benutzen.“

16. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: ----

Notizen beim Hv2: **Fachsprache übersetze**

Zusammenfassung: „Manchmal würde es helfen, wenn die Fachsprache von Politikern mindestens ein bisschen überbetzen würde.“

17. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: - Wenn pol. Sprache benutzt - übersetzen

Notizen beim Hv2: ----

Zusammenfassung: „Junge Leute auch möchten, dass die Poitiker einfachere Wörter und klarere Sprache benutzen und wenn ein Politiker Fachsprache benutzt, soll er die Fachwörter übersetzen.“

18. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Klare sätze und einfache Wörter

Notizen beim Hv2: **Um nicht beim Jugend verfallen**

Zusammenfassung: „Was würde zur Verbesserung führen?

- Fachsprache vereinfachen oder mindestens verschiedene Fachbegriffe erklären-
- Klare Sätze und einfache Strukturen benutzen.“

3.6. Belege aus der sechsten Gesprächssequenz (GS 6)

3.6.1. DSH-Gruppe:

1. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: **Verschied. Ternen** Einschätzung (wissensch)

Notizen beim Hv2: **Interesse an Politik sehr verschieden**

Zusammenfassung: „Unterschiede zwischen den Jugendlichen wurden auch festgestellt. Schüler interessieren sich für verschiedene Themen.“

2. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: **Studenten, die Politik studieren, interessieren sich mehr und verstehen auch besser**

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Die Forscher haben festgestellt, dass es zwischen Jugendlichen Unterschiede geben. Es existieren Unterschiede nach dem Schultyp und nach dem Geschlecht. Die Studenten, die sich mehr in Politik interessieren, verstehen diese Sprache auch besser.“

3. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: **Stadtteilen Stärker im Gymnasium- Interesse**

Notizen beim Hv2: **Bildungsabschluss – höhere – mehr Interesse**

Zusammenfassung: „Die Ergebnisse haben uns auch gezeigt, dass die Interesse an Politik stärker ist für diejenigen, die das Gymnasium besuchen. Das Bildungsabschluss hat viel mit der Interesse zu tun.“

4. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Bildung und Breite**

Zusammenfassung: „Die Jugendlichen, die die Politiker verstehen können sind diejenigen, die eine hohe Bildung haben oder breitere Kenntnisse von diesem Fach haben.“

5. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Jugendlichen, die Politik gelernt haben** (erscheint aber nicht im Bereich „Unterschiede“ sondern am Rande)

Zusammenfassung: -----

6. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Zum Teil ablesbar / Es hat damit zu tun, welcher Bildungsabschluss angestrebt wird**

Zusammenfassung: „Als der Interviewer zur Frage der Unterschiede nach Schultyp und Schulmilieu angekommen ist, hat die Wissenschaftlerin gesagt, dass die Unterschiede zwischen Kindern zum Teil Ablesbar seien, und dass es damit zu tun hatte, ob welche Bildungsabschluss angestrebt wird.“

7. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: **Interesse an Politik / bei allen / Bildungsabschluss**

Notizen beim Hv2: **An Themen nicht** ↑

Zusammenfassung: „Die durchgeführte Studie zeigt auch, dass je höher man Bildungsabschluss hat, desto mehr man für Politik interessiert.“

8. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Welche Ausbildung**

Zusammenfassung: -----

9. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: ---- einschätzen

Notizen beim Hv2: **An bestimmten Themen Bildungsabschluss**

Zusammenfassung: „Gibt es auch Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die interessieren an bestimmten Themen“

10. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: **Verschiedene schultypen feststellen in der Einschätzung / Interesse / Erwartung**

Notizen beim Hv2: **Unterschied / welche Beschlußung**

Zusammenfassung: „Nach der Einschätzung der Wissenschaftler ist Unterschied nach Schultyp der Beschluss der Schule.“

11. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Zum Teil in dieser Gruppe / Interessant Polit / Aller / Abiturabschluss**

Zusammenfassung: „ Die Befragten wurden in verschiedenen Gruppe geteilt, wie Z.B. die Abiturabschluss haben.“

12. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: **An verschiedenen Schultypen: Verbinden sich nach Ausbildung / Lange studieren**

Notizen beim Hv2: -----

Vor der schriftlichen Ausformulierung: **Jugendliche interessieren sich für Politik nach ihren Ausbildungen**

Zusammenfassung: „Zwei Frage war, wer wenigere Interesse an der Politik hat.“

13. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Milieus

Notizen beim Hv2: z.B. Interesse stärker hängt auf die Bildung ab

Vor der schriftlichen Ausformulierung: Das Interesse hängt von dem Schultyp oder Schulmilieu ab. Das Interesse an Politik hängt von der Bildung der Jugendlichen ab.

Zusammenfassung: „Auffallend ist der Unterschied zwischen den Jugendlichen. Ihr Interesse an Politik hängt von ihrer Bildung ab.“

14. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Bildungsabschluss – auch zählt

Notizen beim Hv2: Verschiedene Milieus / Je ↑ Abschluss / je ↑ Interesse

Zusammenfassung: „Andere, und manchmal Angst machenden Ergebnisse waren, dass verschiedenen sozialen Milieus eine Rolle spielt. Noch schlimmer, war wie der Bildungsabschluss die Ergebnisse beeinflusst. Je höhere der Abschluss, desto interessierter waren die Schuler.“

3.6.2. HV-Gruppe:

1. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Milieus / Interesse an Politik / Bildungsabschluss

Notizen beim Hv2: Verschiedene Schultypen / Unterschiede / Bestimmte Themen / Angestrebt?
– je höher-desto größer

Zusammenfassung: „In allen Schultypen und Milieus zeigte sich heraus, dass Jugendliche für bestimmte Themen interessieren. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto größer war die Interesse.“

2. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Interesse an Politik stärker / -Bildungsabschluss

Notizen beim Hv2: v. Schultypen, v. Milieus, Unterschiede von Abschätzen / angestrichet
(bessere B-ung – mehr interessiert)

Zusammenfassung: „Während der Umfrage wurden auch Unterschiede von Abschätzen der Politik zwischen _____ Schülern aus verschiedenen Schultypen und aus verschiedenen Milieus erfahren. Bildungsabschluss wurde angestrichet, das heißt, dass wer bessere Bildung hat, interessiert sich mehr für die Politik.“

3. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: Einige Themen sind stärker

Notizen beim Hv2: Nach dem Bildungsabschluss

Zusammenfassung: „In der Studie haben 27 Berliner Schule teilgenommen, das heißt insgesamt über 30 000 Schülern im Alter von 16 bis 19 Jahre. Die Jugendlichen waren von verschiedenen Stufen und von verschiedenen Typen von Schulen. Damit man auch die unterschiedlichen sozialen Gruppen umfassen könnte, waren die Schulen von verschiedenen Stadtteilen, verschiedenen Milieus. Von diesem Absicht haben sich auch die Themen unterschieden, die für die Jugendlichen wichtig waren oder eher die Themen, die wie interessant empfunden waren...“

4. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Unterschiede von Befragten: -Welcher Bildungsabschluss angehört wird

Notizen beim Hv2: 3 -höher = mehr Interesse an P.

Zusammenfassung: „Im dritten Teil dieses Interviews wurden die Unterschiede von Befragten genannt. Das Interesse an der Politik ist verschieden von Person zu Person, doch hat man gesehen, dass größeres Interesse gezeigt wurde, wenn der Bildungsabschluss höher war als andere.“

5. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Schultypen / Verschiedene Typen

Notizen beim Hv2: Unterschiede festgestellt / Stärke an Politik ändern

Zusammenfassung: -----

6. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Best. Themen stärker interessiert

Notizen beim Hv2: Bildungsabschluss

Zusammenfassung: „Nachdem den Hauptthemen diskutiert waren, fragte der Moderator nach mehr verfeinerte Eigenschaften der Studie. Fackelman erklärte, dass bestimmten Themen mehr Interesse hatten. Diese Themen konnten nach Bildungsabschluss sortiert sein. Das heißt, wofür die Schülern sich interessieren spielt eine Rolle in wie sie sich für Politik interessieren.“

7. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: ----- schätzen

Notizen beim Hv2: Unterschiede – mit Bildungsabschluss mehr Themen

Zusammenfassung: „Es gibt auch Unterschiede zwischen mehr und weniger ausgebildeten Menschen, diejenige die der höhere Bildungsabschluss haben, können mehr Themen verstehen.“

8. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Verschiedene Bildungsabschluss

Zusammenfassung: ----- (stichwortartige Erwähnung, Bundestag, Jugendslang, Parteibuch)

9. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Schultypen Milieu feststellen Einschätzung: -Bildungsabschluss

Notizen beim Hv2: Breiteres Interesse höher Abschluss

Zusammenfassung: Während der Studie hat man bemerkt, dass je höher der Schulabschluss, desto breiter das Interesse für Politik unter den Befragten.“

10. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: Verschiedene schulen

Notizen beim Hv2: Verschiedene Religios / Verschiedene Ergebnisse

Zusammenfassung: „Unter verschiedenen Schultypen und verschiedenen Religios gibt es auch verschiedene Ergebnisse.“

11. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Signifikante Unterschiede / -bei bestimmten Themen

Notizen beim Hv2: Schultypen / Einschätzung Größere Interesse (Bildungsabschluss, davon hängt es ab)

Zusammenfassung: „Noch eine anderer Frage war, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen gibt, und die Antwort klingt so: Es hängt einerseits von der Themen ab (d.h. bei bestimmten Themen), andererseits ist es von Bildungsabschluss abhängig.“

12. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Milieus – Interessen in bestimmten Themen stärker ist

Notizen beim Hv2: Welche Bildung / Abschluss

Zusammenfassung: „Wer (Welche Gruppen von Jugendlichen) interessiert sich für Politik und was ist dabei entscheidend? – die Höhe von Bildungsabschluss ist entscheidend – je höhere Ausbildung, desto breitere Interesse hat man an Politik.“

13. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Welche Bildungsabschluss

Notizen beim Hv2: **Unterschiedliche Milieus-schultypen – Interesse hängt vom Bildungsabschluss ab**

Zusammenfassung: „Der Interviewführer hat Frau Fackelman gefragt, ob die Milieu der Schülern, ev. Studenten, wie ihre Interesse beeinflusst. Sie haben nämlich die Studie in unterschiedlichen Schulen fortgeführt. Sie meinte, dass die Interesse der Jugendlichen auch vom Bildungsabschluss abhängt.“

14. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Bildungshöhe spielt eine Rolle beim Interessen an Politik

Notizen beim Hv2: **Es gibt Unterschiede: -Bildungsabschluss (Breite der Interessen)**

Zusammenfassung: „Der Studie nach gibt es Unterschiede im Verstehen der Politiksprache. Die Forscher wählten Schulen aus verschiedenen Stadtteile und so, damit die Studenten verschiedene Ausbildungen haben würden. Das Ergebnis war, dass je höher das Ausbildungsabschluss war, desto breiter der Bereich der Interesse von Politik ist.“

15. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Unterschiede: -Ausbildungsabschluss

Notizen beim Hv2: **Verschiedene Schultypen (Milieus) von gruppeninterviews war klar, dass es Unterschiede geben würde / Je höher, desto breiter ist der Bereich der Interesse von Politik**

Zusammenfassung: „Aber jeder ist anders. Hier gibt es die Leute, die sich für die Politik stärker interessieren und solche, die sich für Politik überhaupt nicht interessieren. Wir kennen verschiedene Schultypen. „Ist es auch Frage des Geschlechts?“ hat der Moderator gefragt. „Ja“, Frau Fackelmann berichtet, und sie hat noch gesagt, dass die Frauen weniger um Politik interessieren. Auch soziale Aspekte spielen dabei große Rolle.“

16. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Verschiedene Schultypen- unterschiedliche / Jemand interessiert für Politik, jemand nicht

Notizen beim Hv2: **Stärker**

Geht es um Bildungsabschluss

Zusammenfassung: „(Frau Falmann wurde gefragt, ob es innerhalb der Jugend irgendwelche Unterschiede gibt.) Dann wurde noch über Unterschiedene innerhalb der Jugend gesprochen, ob Milieu oder Geschlecht in diesen Problem auch irgendeine Rolle spielt. (Beim verschiedenen Milieus machen verschiedene Interesse in bestimmten Themen) Die Forschung zeigte, dass bei verschiedenen Milieus (sich die Jugendliche für verschiedene bestimmte Themen) interessieren.“

17. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: Verschiedene Schule / Bildungsabschluss

Notizen beim Hv2: **Unterschiedliche Einschätzung / Themen / Angestrebt wird**

Zusammenfassung: „Zwischen den verschiedenen Schulen, wo die Studie erstellt wurde, gibt es Unterscheidungen in der Einschätzung. Das Interesse der Jugendliche in der Politik scheint abhängig von den Themen zu sein. Die Unterscheidungen haben aber auch mit dem angestrebten Bildungsabschluss zu tun.“

18. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: vermutet

Notizen beim Hv2: **Haben sie da Unterschiede / Welche Schulabschluss**

Zusammenfassung: „Wenn gefragt, ob da Unterschiede zwischen Geschlecht waren, sagte die Raterin, dass in den Gruppen weniger Frauen, die sich nicht viel an Politik interessierten wären. Sie hatten es auch sehr kritisch gesehen. Auch, die Schulabschluss spielte eine wichtige Rolle.“

19. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Unterschiede zw. -P starke -welche Bildungs -mehr Geduld

Notizen beim Hv2: **Verschied. Schultypen** **Mit zu tun** **?**

Zusammenfassung: „Wie hängt die Ergebnisse und verschiedene Schultype an. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schultypen haben starken Eindruck.“

3.7. Belege aus der siebten Gesprächssequenz (GS 7)

3.7.1. DSH-Gruppe:

1. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: Frauen kritisieren mehr

Notizen beim Hv2: **Frauen, die sind kritischen Meinung**

Zusammenfassung: „Zwei Frage war, wer weniger Interesse an der Politik hat. Die meisten Frauen interessieren sich weniger für die Politik sondern sie kritisieren gerne.“

2. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Frauen weniger Interesse / Wenig kritisch

Notizen beim Hv2: **sehr viel** **mit Vorsicht zu lesen**

In der Phase vor der Ausformulierung: Frauen zeigen weniger Interesse an die Politik. Allerdings sind sie sehr viel kritisch.

Zusammenfassung: „Auffallend ist der Unterschied zwischen den Jugendlichen. Ihr Interesse an Politik hängt von ihrer Bildung ab. Es wird auch gezeigt, dass die Frauen weniger Interesse an die Politik haben, obwohl sie viele Kritik machen.“

3. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Geschlecht? Ja Fr < Interesse Mä > Interesse

Notizen beim Hv2: **Sozial erwünschte Rollen**

Zusammenfassung: „Es gab auch eine Unterschied zwischen die Geschlechter, womit Männer interessierte waren, und Frauen weniger Interesse hatten. Obwohl das auch wegen Sozialerwünschterollen sein könnte, würde es auch interessant zu wissen, welche Prozentteil der Schuler eine niedriger Abschluss hatten die auch weiblich waren. Eine andere Kritik...“

4. Proband CCM: ****

Notizen beim Hv1: F-weniger Interesse

Notizen beim Hv2: **Frauen haben mehr Geduld Kritischer Mehr Fach unterzeugen**

Zusammenfassung: „Außerdem hat die Forscherin gesagt, dass es Unterschiede zwischen Geschlechtern gabe. Über Politik ist die Männer lieber als Frauen, weil die Mädchen weniger Interesse als Männer über Politik haben.“

5. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: Erwartung / Unterschied- Bub Frauen weniger / Kritisch mehrfach

Notizen beim Hv2: **umgekehrt / Interesse an Politik / Überprüfen / Vorsicht zu lesen / Für Jungs**

Zusammenfassung: „Unterschied zwischen Geschlechtern ist weniger Interesse der Frauen an Politik. Dieser Folge ist umgekehrt als Erwartung. Die Männer überprüfen kritisch mehr Fachsprache, wobei vorsichtig lesen können.“

6. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: Ergebnisse – frauen weniger interessiert Politiker

Mehr kritisiert

Notizen beim Hv2:

Haben Mehr Frauen über Prüfung

5 Mädchen und Frauen wenig

Zusammenfassung:“Das Ergebnis „zeigt“ die Unterschiede zwischen Geschlechtern. Es ist festzustellen, dass für die Frauen oder Mädchen die Politik weniger interessant ist.“

7. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Die Ergebnisse: Frauen haben weniger Interesse an Politik

Notizen beim Hv2: Sehen auch kritischer

von der Gender Studierende

Zusammenfassung:“Und die Mädchen haben weniger Interesse an Politik, als Jüngen, obwohl das von den Gender Studierenden kritisiert war.“

8. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: Frauen weniger Interesse an Politik haben

Notizen beim Hv2: Viel kritischer sind

Zusammenfassung:“Es gibt Unterschied zwischen Geschlechtern. Die Frauen haben weniger Interesse an Politik, sie sind viel kritisch.“

9. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: F. weniger Inter kritischer

Notizen beim Hv2: ssant

Zusammenfassung:“Unterschiede zwischen Geschlechtern zeigt, dass Frauen weniger interessant an Politik sind.“

10. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Weibliche haben weniger Interesse u. Sind sehr davon kritisch
Sie meinen es betrifft sie weniger

Zusammenfassung:“Es wurde dann festgestellt, dass Weibliche mehr Probleme haben, sie haben weniger Interesse und sind davon sehr kritisch. Das betrifft sie sehr wenig.“

11. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Mädchen weniger Interesse an Politik

Zusammenfassung:“Der Geschlechtunterschied ist, dass die Mädchen weniger Interesse an Politik als die Jungen haben.“

12. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: Mädchen/Frauen weniger interesse an Politik haben, sie sind mehr kritisch – sie unterhalten sich nicht gerne um Politik

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“Auch gibt es Unterschiede zwischen Geschlechtern: die Frauen haben weniger Interesse an die Politik, und auch kritischer sind, als die Männer, die sich um Politik lieber unterhalten.“

13. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: Vermuter – Frauen weniger Interesse haben

Notizen beim Hv2: **Die ergebnisse. F – sehr viel kritischer sehen** **Vorsicht zu lesen**
Jungs – Stärker zu Pol. Unterhalten

Zusammenfassung:“Besonders interessant war das, dass befragte Frauen weniger Interesse als die Männer haben. Die Jungen unterhalten sich stärker zu Politik. Die Frauen sind sehr kritisch (und vorsichtig) zur Politik.“

14. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: Frauen interessieren sich weniger in Politik als Männer

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“Was ganz überraschend ist, dass sich die Frauen weniger in Politik als Männer interessieren.“

15. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Frauen weniger Interesse an Politik **Jungs-Selbstbild ist stärker mit Politik**

Notizen beim Hv2: **Kritischer So glauben sie – zum Selbstbild gehört**

Zusammenfassung:“Zwischen Geschlechtern gibt es auch Unterschiede. Frauen haben weniger Interesse an Politik als Jungs, aber Jungs glauben das die Politik zu ihrem Selbstbild gehört.“

3.7.2. HV-Gruppe:

1. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: Frauen Kritischer

Notizen beim Hv2: **Geschlecht / Frauen mehr Geduld**

Zusammenfassung:“Außerdem kann man auch anhand des Geschlecht Unterscheidungen bemerken: die Frauen scheinen weniger interessiert zu sein, dafür aber kritischer.“

2. Proband 22 : ***

Notizen beim Hv1: Ergebnisse -Frauen weniger Interesse

Notizen beim Hv2: **Haben, sehr kritisch**

Zusammenfassung:“Wenn gefragt, ob die Unterschiede zwischen Geschlecht waren, sagte die Raterin, dass in den Gruppen weniger Frauen, die sich nicht viel an Politik interessierten, wären. Sie hatten es auch sehr kritisch gesehen.“

3. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Frauen weniger kritisch Männer

Notizen beim Hv2: **Soziale erwünschte Rolle**

Zusammenfassung:“Zeigt man, dass Frauen sind kritisch als Männer und haben wenige Interesse über Politik und Politikersprache.“

4. Proband KV: *

Notizen beim Hv1:

Notizen beim Hv2: **-Frauen (weniger Interesse / eher kritischer ansehen)**

Zusammenfassung:“Auch gibt es Unterschiede zwischen Geschlechtern – die Frauen würden sich weniger über die Politik interessieren.“

5. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: -Geschlecht (die Ergebnisse zeigen, dass Frauen sich weniger für Politik interessieren)

Notizen beim Hv2: **1 studiert Gender**

Zusammenfassung: "Ist es auch Frage des Geschlechts?" hat der Moderator gefragt? „Ja“, Frau Fackelmann berichtet und sie hat noch gesagt, dass die Frauen weniger um Politik interessieren. Auch soziale Aspekte spielen dabei große Rolle.“

6. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: ? Geschlecht ? Ja, frauen interessieren weniger Politik

Notizen beim Hv2: **Kritischer sind Soziale Aspekte**

Zusammenfassung: "Im Hinblick auf Geschlecht wurde gezeigt, dass die Frauen sich noch weniger als die Männer für die Politik interessieren. Beim Gruppengespräch wurde auch gezeigt, dass die Frauen auf Politik mehr kritisch schauen.“

7. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Geschlecht – Frauen weniger Interesse an Pol.

Notizen beim Hv2: **Mehr kritisch sehen**

Zusammenfassung: "Frauen – allgemein interessieren sie sich eher weniger für Politik, - von ihnen wird Politik überwiegend kritisch angesehen.“

8. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Nach Geschlecht: -die Buben mehr Interesse ü

-die Frauen weniger Interesse haben für Politik

Soziale erwünschte Rollen – deswegen vorsichtig lesen diese Ergebnisse

Notizen beim Hv2: **Mit vorsicht zu lesen**

Sehr viel kritischer

Zusammenfassung: "Ein weiteres Phänomen wurde noch besprochen, dass die Frauen für Politik weniger Interesse haben und sie sie sehr kritisch schauen, also die Männer. Die Interesse hängt ein bisschen mit dem Geschlecht zusammen, aber allgemeine Aussage darf man nicht machen. Über Politik zu lesen gehört nämlich oft zu der Ausbildung von Männern.“

9. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: M : F ? Frauen weniger interessieren sich für P.

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: "Und Unterschiede zwischen Männer und Frauen? Mann kann diese Ergebniss erwarten. Männer interessieren sich mehr für das Politik als Frauen, und deshalb verstehen Politik mehr.“

10. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: -nacht Geschlecht Frauen haben weniger Interesse

Notizen beim Hv2: **Mit Vorsicht lesen**

Zusammenfassung: "Auch Unterschiede zw. den zwei Geschlechtern wurden befragt und es stellte sich heraus, dass Frauen weniger Interesse für Politik als Männer haben und mit Vorsicht lesen.“

11. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: Unterschiede in Geschlecht – ja

Notizen beim Hv2: **?????**

Zusammenfassung: "Andere Frage von dem „Radiosprecher“ war ob die Unterschiede unter Frauen und Männer in Politik geben. Antwort war das ja. Die Ergebnisse von Frauen sind von Männer mehr kritisiert.“

12. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: Geschlecht – ja – Frauen
-weniger interessiert für Pol
-mehr kritisch
-unterhalten über P weniger

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass die Frauen sich weniger für die Politik interessieren, sie sind kritischer und auch sie unterhalten weniger über die Politik.“

13. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Frauen – kritischer, weniger interessiert für Politik

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“Frauen sind sehr kritisch, sie sind weniger für Politik interessiert. Während des Interviews sprechen sie beide auch von einem Parteibuch, Bundestag, junglichem Slang.“

14. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: -Geschlecht (Frauen weniger Interesse

Notizen beim Hv2:

Zusammenfassung:“Man hat auch bemerkt, dass Jungen sich mehr über Politik interessieren als Frauen.“

15. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: -Frauen haben weniger Interesse
-Politik/Frauen – mit Vorsicht zu lesen
-Für Jungen gehört dazu Politik zu nennen

Notizen beim Hv2: Sozialerwünschte Rollen Selbstbild

Zusammenfassung:“Auch wurde ein Vergleich zwischen Frauen und Männern gezogen. Frauen haben weniger Interesse an die Politik gezeigt als Männer. Doch dies ist mit Vorsicht anzusehen, weil diese sozialerwünschte Rollen z.B. sind und für Jungen gehört es zu ihrem Selbstbild, wenn sie mehr über Politik wissen.“

16. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Geschlechtes Mädchen-weniger Interesse, sehr kritisch Jungen-stärke Inte.

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“Die Befragten waren Mädchen sowie Jungen. Das Ergebnis war: das die Jungen mehr für Politik Interesse haben, als die Mädchen. Die Mädchen finden Politik uninteressant und kritisch.“

17. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: F / M F < Int. an Politik

Genderstereotypen

Notizen beim Hv2: Kritischer sehen Soziale Rollen

Zusammenfassung:“Die Studie zeigte auch, dass Mädchen eine geringere Interesse an Politik haben als Jungen. Dies kann an soziale Rollen und Genderstereotypen liegen.“

18. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Geschlecht Frauen weniger Interesse Kritischer Soz.erwünschte Rolle
Vorsicht mit Nummer

Notizen beim Hv2: sehen ↑

Jungs-zum Selbstbild gehört –stärker für Politik interessieren

Zusammenfassung:“Zur Frage ob es einen Unterschied zwischen Geschlechter gäbe, sagte Fackelmann, dass Frauen weniger Interesse an Politik hätten. Man sollte aber vorsichtig mit den Nummern umgehen, da es um

eine sozial erwünschte Rolle handeln könnte. Damit meint Fackelmann, dass es zum Selbstbild gehört, dass Jungs stärker für Politik interessieren.“

19. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: -Geschlecht: Frauen haben wenige Interesse an Politik viel kritischer

Notizen beim Hv2:

sehen

soziale wünschte Rolle

Zusammenfassung:“ Es ist betonswert, dass es geschlechtliche Unterschiede auch gibt. So, haben Frauen wenige Interesse an Politik, sehen sie viel kritisch, als Männer.“

20. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: f<m – Interesse f mehr kritisch Sozialrolle

Notizen beim Hv2: M – nötig für P. zu int.

Zusammenfassung:“Ganz interessant ist auch der Ergebniss, dass die Jungen sich für Politik mehr interessieren und zwar deshalb, dass sie das wie nötig halten. Nötig, weil sie Männer sind. Frauen waren im Gegenteil weniger interessiert, aber mehr kritisch. Das alles hat sich also in dieser Studie gezeigt. Nur muss man sich fragen, ob das Nichtverstehen ab und zu nicht besser ist.“

3.8. Belege aus der achten Gesprächssequenz (GS 8)

3.8.1. DSH-Gruppe:

1. Proband CCM: ****

Notizen beim Hv1: Selbst angesprochen Handlung Frei Talkshow Aggressiv

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

2. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Bundestag bewusst von Jugend selbst Selbst angesprochen Handlungs
Abge freigehalten

Zusammenfassung:“Es gibt verschiedene Auftrittarten der Politiker z.B. selbst kann ein Politiker angesprochen werden oder durch bestimmte Handlung kann auf die Bühne der Politik auftreten.“

3. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: Selbst angesprochen werden Talkshow Bundestag

Notizen beim Hv2: Vorschungsfrage Selbst sprechen wollten Entspannt – häufig als
aggressive Formate

Zusammenfassung:“ Die Politiker nutzen auch verschiedenen Auftrittarten zum Beispiel Bundestag, selbst angesprochenen Worten oder Talkshow, das häufig als aggressive Formate präsentiert ist.“

4. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Handlungsempfehlungen Talkshow Formate

Notizen beim Hv2: Entspannendes statt aggressive Formate Nicht abgelesen, sondern abgesprochen

Zusammenfassung:“ Die befragten Jugendlichen meinen auch, dass die Reden der Politiker im Bundestag mehr abgesprochen sein sollen, als abgelesen und die Talk-Show-Formate entsprechendes sein sollen, statt aggressiv.“

5. Proband IR: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Nicht ablesen, selbst**

Zusammenfassung:“Nach der befragten Jugendlichen Meinung, sind die Auftritt von Politiker besser, wenn sie nicht einfach abgelesen sind, sondern von sich selber erzählen.“

6. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Selbstangesprochen, selbstangelesen**

Aggressive Formaten

Zusammenfassung:“-----

7. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: **Selbst angesprochen**

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:-----

8. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Handlungserklärung nachzulesen** **Bundestag**

Zusammenfassung:“Nach den Meinungen der Jugendlichen sollen die Auftrittsarten der Politiker, Handlungserklärung nachzulesen, sein.“

9. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: **Bundestagsprüche sollten nicht aufgelesen werden**

Notizen beim Hv2: **Sollten Handlungsempfehlungen nachgelesen**

Zusammenfassung:“Es wurde auch darüber gesprochen, ob wie die Jugendliche die verschiedenen Auftrittsarten der Politiker bewerten. Sie sagten, dass Handlungsfehlern (Handlungsfehlungen) sollen nachgelesen werden, und die Bundestagsprüche seien nicht aufzulesen.“

10. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Untersch.methode** **Handlungs** **Freigehalten werden**

Zusammenfassung:“-----

11. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: **Politiker sollen eine freie Rede nutzen** **Eine freigehaltene Rede**

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung:“ Die Verständlichkeit der Sprache spielt hier eine große Rolle. Die Politiker sollen ihre Rolle ändern und einfacher machen, dass ihn alle Bürger verstehen können. Und die Jugend ist keine Ausnahme.“

12. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Bundestagsrede – freigehalten werden wäre besser** **Talkshowformat ist aggressiv gesehen**

Zusammenfassung:“Die verschiedenen Auftrittsarten der Politiker waren auch untersucht. Die Ergebnisse zeigen uns, dass Jugendliche glauben, dass Bundestagsreden frei gehalten werden sollten und dass das Talkshow Format aggressiv gefunden ist.“

13. Proband SO: ****

Notizen beim Hv1: Müssen alle Rede frei sprechen

Notizen beim Hv2: **Selbst angesprochen** **Nicht mehr abgelesen werden**

Phase vor der Ausformulierung: Die Politiker müssen nicht mehr ihre Ausreden anlesen, sondern sie selbst reden.

Zusammenfassung: „Die Jugendlichen haben empfohlen, dass Politiker leichter Wörter, Dialogen verwenden sollten, damit alle verstehen können und sie ihre Ausreden selbe sagen sollten nicht ablesen.“

14. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Nicht abgelesen werden

Notizen beim Hv2: **sondern freigehalten werden** **selbst aggressives Format**

Zusammenfassung: -----

15. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Auftritts Talkshow Freigehalten + nicht vorgesehen

Freirede

Notizen beim Hv2: **Arten** **Bundestagsrede vs.** **/ sehr aggressiv**

Zusammenfassung: -----

3.8.2. HV-Gruppe:**1. Proband MH: ***

Notizen beim Hv1: Bundestagsreden nicht mehr abgelesen

Nicht entspannt aggressiv

Notizen beim Hv2: **Freigehalten** **Talkshow** **Geplauder** **Formate**

Zusammenfassung: „Um die Interesse der Jugendlichen zum Thema Politik zu vergrößern sollte man in Bundestagsreden nicht mehr ablesen sondern die Rede freihalten. Das meinten nicht nur die Jugendlichen, sondern laut Meierhöfer auch ältere Menschen. Außerdem sollten Politiker in Talkshows weniger aggressiv mit einander umgehen. Der Dialog sollte entspannter sein.“

2. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Überzeugungskraft Aggressive Formate

Notizen beim Hv2: **Auftrittsarten nach Politiker nachgefragt** **Selbst angesprochen** **Frei gehalten**

Zusammenfassung: -----

3. Proband LK: **

Notizen beim Hv1: Bundestagsvorlesung Talkshow

Notizen beim Hv2: **Handlungs... zu lesen** **↑Verzeugungskraft** **Aggressive Formate**

Zusammenfassung: -----

4. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: Was wünschen sich die jungen Leute? -Bundestagsrede sollen freie Rede machen

Notizen beim Hv2: **Nicht ablesen** **4 Bundestagsrede vs. Talkshow**
Talkshow nicht gespannte Geplauder sondern aggressiv

Zusammenfassung: „Im letzten Teil wurde im Interview diskutiert, was sich junge Leute sozusagen wünschen. Bundestagsreden sollten z.B. freie Rede sein, die nicht angelesen werden und als man sie über Talkshows befragte, meinten sie, dass auch Talkshows aggressives Plaudern ist.“

6. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Ratschlag -Bundesrede mehr frei – nicht gelesen Freie Rede
Notizen beim Hv2: Tag Auftrittsarten z.B.
Zusammenfassung: „Wenn es gefragt war, was für Ratschläge die Schüler gegeben haben, war die Auftrittsarte genannt. Die Bundestagsrede sollen mehr frei sein, die Schüler nach. Eine freie Rede, die nicht einfach abgelesen wird, ist Wünschenswert.“

7. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Bundestag
Notizen beim Hv2: srede, von jung selbst
Zusammenfassung: „Während des Interviews sprechen sie beide auch von einem Parteibuch, Bundestag, jugendlichem Slang.“

8. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Freigelesen # abgelesen
Notizen beim Hv2: Bundestagsrede Halten Freie Rede Appell
Zusammenfassung: „Was Jugendliche auch kritisiert haben, ist dass die Rede im Bundestag immer abgelesen wurde. Stattdessen sollte sie man freihalten.“

9. Proband MV: ****

Notizen beim Hv1: -----
Notizen beim Hv2: Talkshow
Zusammenfassung: ----- (eigene Bemerkung, dass das schwer zu verstehen war)

10. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Unterschiedliche Auftrittsarten Talkshowformate aggressiv
Notizen beim Hv2: Die Formate selbst abgesprochen Nicht entspannend Freie Rede (Bundestag)
Zusammenfassung: „Danach ging es um die unterschiedliche Auftrittsarten- es wurde zwei davon benannt: 1. Freie Rede (Bundestag) und 2. Talkshowformate (die als nicht entspannend sondern aggressiv bezeichnet wurden).“

11. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: -----
Notizen beim Hv2: Auftrittsrede, selbst aufgesprochene Rede
Zusammenfassung: „Ihre Auftrittsrede ist ihre eigene Rede und es sieht so aus, sie ist nicht klar mit vielen fachbegriffen. Sie sollen sie vermeiden.“

13. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: Auftrittsarten der Politiker Entspanntes Plauder - talkshow
Notizen beim Hv2: Nicht Aggressive Formate Bundestagsrede – freigehalten mehr
Zusammenfassung: „Auftrittsart von Politikern – entscheidend, wo man seine Rede haltet. Bundestagsrede (die Rede sollte nicht vorgelesen werden) vs. Talkshow

14. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: Untersuchungsmethode – selbst angesprochen -die Bundestagsrede – nicht mehr lesen – freie rede wäre besser
Notizen beim Hv2: Handlungs... Frei halten
Zusammenfassung: „Der allgemeine Wunsch der Gesellschaft ist, dass die Bundestagsrede nicht mehr gelesen, sondern frei gehalten werde.“

15. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Unterschiede: Talkshow: Bundesratrede

Notizen beim Hv2: **Auftrittsarten (bundesrede sollte frei gehalten werden und nicht vorgelesen werden)**

Zusammenfassung: -----

16. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Handlungen lesen
aggressiv, kein Austausch

Talkshow-

Notizen beim Hv2:

Empfehlung

Gespräch

Zusammenfassung: „Dann haben sie um verschiedene Auftrittarten gesprochen. Zum Beispiel um Talkshow, vorbereitete Rede x freie Rede, es ist klar, dass die Sprache anders aussieht.“

17. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Verschiedene Eintritte

Notizen beim Hv2: **Auftrittsarten**

Talkshow

Vorbereitete / freie Rede

Zusammenfassung: „Es wurde noch in der Frage gestellt, ob Jugend verschiedene Auftrittarten der Politik auch in verschiedener Weise betrachtet. Die Bundestagsrede wurde freigehalten, Talkshow wurden nicht als entspanntes Plaudern wahrgenommen, sondern als aggressive Formate.“

18. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Bundesauffassen nicht gelesen**

aggressiv

Zusammenfassung: „Andere Tipps, die die Politiksprache verständlicher machen können, sind, dass die Bundesauffassungen nicht gelesen, sondern direkt ausgedrückt werden sollten und dass die Politiker nicht aggressiv sprechen sollten.“ (dieser Teil wird dem angeschlossenen Thema Empfehlung/Verbesserung)

19. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: **frei**

Notizen beim Hv2: **Nicht abgelesen sondern Freisprache**

Zusammenfassung: „Um die Dialoge zwischen den Politikern besser zu verstehen, sollten sie nicht alles ablesen sondern Freisprache benutzen.“

20. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Auftritts

Form

Handlung

nein ablesen, freie Rede

Bundestag Talkshow, ziemlich aggressiv

Notizen beim Hv2:

empfehlung – freigehalten

vorbereitet

Zusammenfassung: „Wenn die Politiker in Bundesrat sprechen, sprechen sie freigehalten, aber wenn sie in eine Talkshow sind, sprechen sie ziemlich aggressiv und sind vorbereitet.“

3.9. Belege aus der neunten Gesprächssequenz (GS 9)

3.9.1. DSH-Gruppe:

1. Proband SO : ****

Notizen beim Hv1: X-Politiker Wurden nicht genannt

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Wissenschaftler wurde gefragt, welche Politiker von Jugendlichen gelobt wurden. Er hat aber Namen nicht genannt, obwohl die Politiker von Jugendlichen genannt wurden.“

2. Proband SPJ: **

Notizen beim Hv1: Geheimnis

Notizen beim Hv2: Politik Pächung

Zusammenfassung: „Manche Politiker sind aber sehr beliebt unter den Jugendlichen.“

3. Proband 419: ***

Notizen beim Hv1: Freirede Politbashing

Notizen beim Hv2: sehr wichtig Bundes. Klare Sprache

Zusammenfassung: -----

4. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Stark verkürzt Wenn bestimmte Namen

Zusammenfassung: „-----

5. Proband JCH: ***

Notizen beim Hv1: Verständlichkeit der Sprache

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

6. Proband CMH: **

Notizen beim Hv1: Politiker, die gelobt werden Keine Namen gegeben

Notizen beim Hv2: Darauf verzichtet, die zu nennen
Menschen finden die Studie als Politikbashing, wenn sie die Namen benennen würde, wäre dieses Bild richtig

Zusammenfassung: „Diese Studie hat sich darauf verzichtet, Namen einzelnen Politikern bekannt zu geben, die gelobt worden, weil das als Politikbashing gefunden wäre.“

7. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: Bechen

Notizen beim Hv2: Wurde gelobt wegen seiner klaren Rede Keine Lüften aber Presselandertag

Zusammenfassung: „-----

8. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Jugendlichen, die Politik gelernt haben ihre Sprache

Zusammenfassung: „-----

9. Proband TA: *

Notizen beim Hv1: Sie nennt keine Namen

Notizen beim Hv2: „die klare Sprache – deswegen gelobt sind, weil es hätte eine negative Auswirkung an die Studie

Zusammenfassung: „Leider könnte die Wissenschaftlerin nicht die Namen von einzelnen Politikern nennen, die wegen ihren klare Sprache gelobt seien – es hätte einen Einfluss auf die Studie. Aber ist schon klar, dass je klarer und gerade eine Politiker kommuniziert, desto eher gelobt er oder sie ist.“

10. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Keine Namen

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Trotzdem gibt es einige Politiker, die von Jugendlichen gelobt und nicht gelobt werden. Aber die Namen hat die Professorin nicht genannt.“

11. Proband RJ: ****

Notizen beim Hv1: Viel stärker gewesen Keine Namen

Notizen beim Hv2: Wird (wenn die Frau Namen und Politik sagt)

Zusammenfassung: „Die Professorin nennt die Namen von einzelnen Politikern, die kann man geloben, natürlich nicht, weil das viel stärker gewesen wird.“

12. Proband CCM: ****

Notizen beim Hv1: Erfahrung

Notizen beim Hv2: Stark Name

Zusammenfassung: „Zum Schluss ist zu wichtig im Politik persönliche Erfahrung. Wenn Jugendliche Erfahrung hat, können junge Leute besser verstehen im Politik.“

13. Proband HMJ: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: gelobt Klare Sprache Wenn Beschäftigung Eigene Erfahrung austießig
Sehr stark ertausche Bestimmte Name

Zusammenfassung: „Es ist schwer, ein Politiker mit den Jugendlichen gut zurechtzukommen, aber er kann unter bestimmten Bedingungen gelobt werden, wenn er klare Sprache benutzt und sich mit eigenen Erfahrungen beschäftigt. Angenommen, dass ein Politiker mit der komplizierten Sprache nur stark eine Rede hält, preisen die Jugendlichen ihn nimmer.“

14. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: Betrieb gelernt haben Erfahrung Sehr stark verkürzt

Notizen beim Hv2: In Politik Mit

Zusammenfassung: „Einige Politiker sind gelobt, weil sie Betrieb gelernt haben und gute Erfahrung haben.“

3.9.2. HV-Gruppe:

1. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: Politiker gelobt Verständlich

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

2. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Ohne Name

Zusammenfassung: -----

3. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: Studie wäre verkürzt die Name verstärkt

Notizen beim Hv2: 4 die nennen Presse 1 noch viel stärker gewesen

Zusammenfassung: -----

4. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: für Sprache gelobt

Zusammenfassung: „Manche Politiker waren auch von den Studenten für ihre klare Sprache gelobt worden. Das Forscher-Team nannte aber keine Namen, denn dies konnte die Ergebnisse der Studie stark verkürzen und in einen anderen Licht bringen.“

5. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Gelobt von Studenten für ihre klare Sprache Verzicht auf Nennen der Namen

Notizen beim Hv2: Worden sind Weil: stark verkürzt Bestimmte Namen – schlecht

Zusammenfassung: -----

6. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: Politiker gelobt worden sind

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: -----

7. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Nicht nur junge Leute

Zusammenfassung: -----

8. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: Politiker die nach der Sprache belobt sind Keine Namen

Notizen beim Hv2: nennen

Zusammenfassung: „Schließelich wurde gefragt, ob es Politiker gibt, die nach der Sprache belobt sind. In dieser Punkt durfte Fackelmann keine Namen erwähnen.“

9. Proband FR: ****

Notizen beim Hv1: Sind Politiker belobt von Jugendlichen Ja wegen ihrer Sprache

Notizen beim Hv2: klare

Zusammenfassung: „Die Politiker können auch von den Jugendlichen gelobt werden, wenn sie die klare Sprache benutzen.“

10. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: Gibts? Belobte Politiker Kann nicht die Namen sagen

Notizen beim Hv2: Effekt würde nicht so stark

Zusammenfassung: „Es gibt auch „beliebte Politiker“, die aus dieser Studie ausgekommen sind aber ist es nicht möglich die Namen zu sagen, weil dann der Effekt dieser Studie nicht so stark wäre oder er wäre ein bisschen verstärkt.“

11. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: Belobung

Notizen beim Hv2: Geheimnis

Zusammenfassung: -----

12. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: -Politiker nicht genannt die gelobt worden sind -Politikbashing

Notizen beim Hv2: Politbasching

Zusammenfassung: „Es wurden auch einige Vergleiche zwischen Politikern genannt, die jedoch nicht im Interview genannt werden, sodass vielleicht zu Politibashing kommen wurde.“

13. Proband KU: ***

Notizen beim Hv1: Gelobte Politiker -er nennt die Namen nicht – das verstärkt die situation

Notizen beim Hv2: Er will das nicht lüften

Zusammenfassung: „Es gibt auch Politiker die geloben sind, aber die werden wir nicht lüften, weil das diese Situation noch verstärkt.“

14. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Gelobt: keine Name genannt Bashing

Notizen beim Hv2: Darauf versichtet Studie Namen nicht gut

Zusammenfassung: „Obwohl die Studie eigentlich positive und negative Eindrücke ergeben sollte, haben die Schüler wenig gelobt. Es ist so ausgekommen, das die Ergebnisse mehr als Politikbashing gesehen war. Wie Fackelman erklärte, sind deswegen keine Namen von Politikern genannt worden. Das Team von Fackelman hat darauf vernichtet, Namen zu nennen oder dazu nachzufragen.“

15. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Sehr stark verkürzt

Notizen beim Hv2: Studie: Polit-Bashing gekürzt

Zusammenfassung: -----

16. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Politiker die wegen ihrer Sprache gelobt werden

Notizen beim Hv2: Ihrer Verständlichkeit worden sind? Geheimnis Effekt wird stärker wenn Namen nenne

Zusammenfassung: „Aber der Moderator will auch wissen, ob die Politiker, die wegen ihrer Sprache gelobt worden sind, existieren. Die Professorin antwortet auf diese Frage nicht, bemerkt nur, dass wenn sie diese Namen nennt, wird Effekt viel stärker.“

3.10. Belege aus der abschließenden Gesprächssequenz (GS 10)

3.10.1. DSH-Gruppe:

1. Proband JW: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Unverständnis Vorteil**

Zusammenfassung: -----

2. Proband SB: **

Notizen beim Hv1: Beraterin für konstruktive Kommunikation

Notizen beim Hv2: **Von Vorteil**

Zusammenfassung: -----

3. Proband CC: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Suche in Berlin kontent einen Professor**

Zusammenfassung: -----

4. Proband KOL: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Anzeige: Suche nach einem Professor in einer Filiale in Berlin**

Zusammenfassung: „Als weitere Notizen setzt es sich eine Suche nach einem Professor in einer Filiale in Berlin.“

5. Proband KR: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Unverständlichkeit manchmal ist Vorteil**

Zusammenfassung: „Es geht um das Thema Unverständlichkeit der Jugendlichen für Politik. (als erster Satz)“

3.10.2. HV-Gruppe:

1. Proband MH: *

Notizen beim Hv1: Unverständlichkeit – Vorteil (Mayerhöfer)

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Meierhöfer beendet das Interview mit der Aussage, dass „Unverständlichkeit“ manchmal auch von Vorteil sein könnte.“

2. Proband AK: **

Notizen beim Hv1: Prof. Bettina Fackelmann Suche nach dem professor Freitag

Notizen beim Hv2: **Für Filiale in München Muss nicht anmelden der nicht versteht, was damit gemeint wurde**

Zusammenfassung: „Am Ende der Sendung erwähnt der Moderator noch einmal, dass heute als Gastprofessorin Betina Vackelmann war, und fügt hinzu, dass die Filiale in München nach dem Kofessor sucht, aber die Leute, die verstehen nicht, was damit gemeint wurde, müssen sich nicht anmelden.“

3. Proband LK:

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Manchmal nicht verstehen auch ein Vorteil**

Zusammenfassung: „Das alles hat sich also in dieser Studie gezeigt. Nur muss man sich fragen, ob das Nichtverstehen ab und zu nicht besser ist.“

4. Proband SS: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **⌘ Unverständlichkeit zum Vorteil – Meinung des Interviewers** **Beispiel U-Bahn**

Zusammenfassung: „So wurde das Interview abgeschlossen und am Ende meinte der Interviewer noch: „Unverständlichkeit käme manchmal zum Vorteil“, da er etwas in der U-Bahn nicht verstand.“

5. Proband EAB: *

Notizen beim Hv1: Vorurteile:

Notizen beim Hv2: **Vorteil – Unverständlichkeit**

Zusammenfassung: -----

6. Proband JS: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Traficer was ist das für Filiale in München**

Zusammenfassung: „Am Ende berichtet der Redaktor, dass er irgendwo eine Schrift sah, dass eine Firma für ihre Filiale in München Trafficer (?) sucht, was viele Leute nicht verstehen und auch der Redaktor.“

7. Proband MS: ****

Notizen beim Hv1: Nächsten Freitag

Notizen beim Hv2: **Filiale in Kontekt besuchen**

Zusammenfassung: „Zum Schluss dankt der Moderator die Professorin für ihre Zeit und lädt die Zuhörer auf die Talkshow im nächsten Freitag wieder ein.“

8. Proband ML: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Unverständlichkeit Vorteil**

Zusammenfassung: -----

9. Proband SN: **

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Unverständlichkeit ist manchmal ein Vorteil**

Zusammenfassung: „Der schließende Satz: Unverständlichkeit ist manchmal ein Vorteil.“

10. Proband RV: ***

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: **Manchmal Unverständlichkeit ein Vorteil ist**

Zusammenfassung: Unverständlichkeit als Vorteil

11. Proband ZA: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Manchmal ist nicht-Verständlichkeit Vorteil – z.B. Werbung / Beispiel am Bahnhof

Zusammenfassung: -----

12. Proband KV: *

Notizen beim Hv1: Unverständlichkeit als Vorteil

Notizen beim Hv2: Anzeige in München Trafiser

Zusammenfassung: „Diese Ergebnisse der Studie wurden in einem Interview mit Frau Dr. Fackelmann im Bayern 5 präsentiert. Der Moderator sagte am Ende einen kleinen Paradox, dass manchmal Unverständlichkeit ein Vorteil ist. Er sah eine Anzeige, dass eine Firma einen „Trafisor“ suchte. In die Firma würde dann nur diejenigen kommen, die verstehen, worum es sich handelt.“

13. Proband VV: **

Notizen beim Hv1: Anzeige: suchen einen

Notizen beim Hv2: Trafisor? Für unsere Filiale Unverständlichkeit ist ein Vorteil – es meldet sich nicht der, der versteht nicht, worum es sich handelt

Zusammenfassung: „Am Ende hat der Moderator zugesagt, dass manchmal es ein Vorteil ist, nicht zu verstehen. Er hat uns mit einer Geschichte aus seinem Leben Spaß gemacht und die Sendung hat beendet.“

14. Proband NK: **

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Verständlichkeit Unverständlichkeit-Vorteil Traficer

Zusammenfassung: -----

15. Proband AD: *

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Content filiale

Zusammenfassung: -----

16. Proband 22: ***

Notizen beim Hv1: Am ende – Inserat Ziemlich Fremdsprachlich – viele Begriffe EN

Notizen beim Hv2: -----

Zusammenfassung: „Am Ende des Interview wurde ein Inserat für Arbeit vorgelesen,witeig mit vielen Fremdworte, damit man sucht“

17. Proband SK: ****

Notizen beim Hv1: -----

Notizen beim Hv2: Vorurteil -U-Bahn, München -Trafeser

Zusammenfassung: -----

3.11. Belege zu reflektiven und Transferaktivitäten

1. Proband 22: ***

Heutzutage haben die Jugendliche auch nicht so viel Interesse an Politik, weil sie auch nicht mehr in die Politik glauben. Das ist, die Politiker fokussiert sich mehr an seinen eigenen Karriere und Profits als an die Politik selbst. Und das ist auch keine Motivation für die jüngere Generation. Natürlich spielt die Sprache auch wichtige Rolle und es stimmt, dass man immer mehr Fremdwörter benutzt, die dann unverständlich für andere sind. Das Problem ist, man kann nicht diesen Prozess fast nicht verhindern, weil das eine Frage von „Globalisierung“ ist. Das Problem hat nicht nur deutsche Sprache sondern auch andere. Man soll vielleicht mehr „deutschen Begriffen im Fernsehen oder Presse benutzen, weil das die Quelle von Informationen sind. Also die Reporters, Schriftsteller (Zeitung...) sollten deutsche Begriffe statt z.B. englischen benutzen.

2. Proband KU: ***

Meiner Meinung nach ist, das die Jugendliche den Politik nicht verstehen, weil die nicht verstehen wollen. Jeder kann solche Fachwörter oder Kunstwörter verstehen aber man muss diese Wörter z.B. im Wörterbuch finden oder den Eltern fragen. Es ist auch sehr wichtig zu Hause über das Thema Politik sprechen, weil die Kindern dann besser den Politik verstehen und wenn sie dann älter werden, sind auch mehr interessiert für dieses Thema. Sie dürfen sich dann selbst ihre eigene Meinung über Politik und den Politiker machen. In diesem Interview sind viele Fragen vorgestellt aber ich glaube manche Fragen sind nicht leicht beantwortet. Die Antworten waren sehr lang und die Stimme der Professorin ein bisschen still. Ich habe nicht alle Sachen verstanden.

3. Proband RV: ***

Das Thema Sprache der Politik halte ich für hoch interessant, vor allem für jüngere Leute, nicht nur für Schülern sondern auch für Studenten. Ich kann es nur bestätigen, dass es nicht einfach ist, mit der Sprache zurechtzukommen. Erstens ist hier wichtig, dass man schon vor dem einem Thema was wissen muss, um das zu verstehen. z.B. das Thema Ökonomie oder Verhandlungen an der Beuse, die oft von dem Finanzantischen angesprochen werden. Da muss man sich darauf ziemlich viel konzentrieren, um mindestens die Sätze der Reihe nach logisch zu verstehen. Aber dann kann passieren, dass man sozusagen gegen den Wand stößt, weil man einfach die Fachbegriffe nicht kennt. Daher denke ich, dass die Politiker ihre Rede vereinfachen sollen.

4. Proband KR: ***

Heutzutage ist Politik sehr aktuelles Thema. Politik gibt an alle Schulen, als Unterricht, aber die Schüler haben immer damit Probleme, das zu verstehen. Meiner Meinung nach müssen die Unterichter mehr erklärbar sein. Eine neue Strategie muss erforscht werden, damit Schüler mit der Sprache mehr zur Recht werden. In meinem Heimatland liegt die Situation genauso. Es gibt in den Schulen keine gute Strategie, die Politikunterrichte gut zu erklären.

5. Proband HMJ: ***

Ehrlich gesagt, Ich habe das Interview nicht gut verstanden. Die beide Personen sprechen ziemlich schneller als andere Hörverstehen. Ich habe nur oberflächlich verstanden. Ich denke, die Sprache der Politik ist bei den Jugendlichen relativ schwer, um zu verstehen. Außerdem interessieren sich die Jugendlichen weniger für Politik, weil sie denken, Politik sie unmittelbar nicht beeinflusst. Meiner Meinung nach sollten Politiker konkrete Politik zu den Jugendlichen planen, um von Jugendlichen besser verstanden zu werden.

6. Proband JW: ***

Meiner Meinung nach sollen die Politiker mit Jugendlichen „zusammenarbeiten“, weil zwischen ihnen keinen Dialog gibt. Immer weniger junger menschen interessieren sich für die Politik. Die Jugendlichen sind der Zukunft unserer Welt, deswegen müssen die Politiker einen Dialog mit jungen Menschen finden.

7. Proband JCH: ***

Meiner Meinung nach hängt es davon ab, was für eine Ausbildung die Menschen haben. Aber in manchen Situationen sollten sie die Sprache ändern. Die Politiker verwenden wirklich Fachwörter und Kunstworte, ob sie intelligent und fachlich aussehen möchten.

8. Proband 419: (integriert Kommentare in den Teil der Wiedergabe) ***

„Andere und manchmal Angst machenden Ergebnisse waren...“ // Noch schlimmer, war wie der Bildungsabschluss die Ergebnisse beeinflusst. // Obwohl das auch wegen Sozialerwünschterollen sein könnte, würde es auch interessant zu wissen, welche Prozentteil der Schüler eine niedriger Abschluss hatten, die auch weiblich waren. // Auch weil „Jugendslang“ oder die jugendliche Sprache lässt sich immer verändern, könnte die Wörter auch schon eine andere Bedeutung haben.

Vielleicht denken viele Jungedliche, dass ihre Wahl keine große Rolle spielt. Viele sagen, dass es nur ein Wahl ist und nicht so viel Wert hat. In Endeffekt, dass ihre Stimme keine, oder wenig Wert hat.

Vielleicht konnten die auch eine Art von Wörterbuch machen, sodass junge Leute (und ältere auch) eine Erklärung finden können, und nicht nur Wikipedia benutzen. Hier könnte man auch eine Zusammenfassungen über wichtige Punkte in Weltgeschichte finden, was auch in unsere Zeit eine Rolle spielt. Hier ist es wichtig Technologie zu benutzen, z.B. das Internet, aber nicht was im Mode ist, (wie Facebokk und Twitter) sondern etwas offizieller, sodass sie vertrauen können.

9. Proband JS: ***

Am Anfang sprach die professorin langsamer und deutlicher aber graduell begann sie schneller und wenig deutlich zu sprechen und damit hatte ich Probleme. Ein anderes Problem war, dass wenn ich nicht die Frage verstand, könnte ich nicht gut verstehen worüber wurde es gesprochen.

Am Anfang war ich auch nicht sicher ob es eine Frau oder einen Mann war aber jetzt glaube ich, dass es eine Frau war aber sie hatte sehr seltsame Stimme für die Frau.

Die Sprecherin wollte vielleicht die Öffentlichkeit darauf aufmerksam machen, dass es nicht in Ordnung ist, dass junge Leute Politiksprache nicht verstehen. Obwohl die Politiker Fach- oder Fremdwörter benutzen, sollte die Jugend sie verstehen. Und damit bin ich einverstanden. Junge Leute sollte ihre Vokabular erweitern und dann können sie vielleicht mehr verstehen. In meinem Land (die Slowakei) ist es dasselbe, glaube ich. Zum Beispiel, ich auch interessiere mich weniger für die Politik, wenn ich jünger war aber jetzt ist es nicht so, ich sehe z.B. Politiker-sendungen gern an.

10. Proband KOL: ****

Meiner Meinung nach ist das Fach Politik eigentlich schwer. Und man sollte etliche Erfahrungen in Politik sammeln oder mehr Kenntnisse haben, um das Fach ohne Schwierigkeiten zu verstehen.

11. Proband IR: ****

Ich finde dieses Radiointerview schwer zu verstehen, weil die Professorin hat schnell und nicht deutlich gesprochen.

12. Proband SO: ****

Ich finde der Radiointerview ganz gut zum Verstehen.

13. Proband CC: ****

Die politische Sprache ist meiner Meinung nach zu kompliziert für die Jugendlichen unter mindestens 23 Jahre alt ist und für die, die keine Ahnung oder keine Erfahrung über Politik haben. Ich verstehe auch erst nach eigene mehrfach Analyse um zu sagen, dass Politik sehr schwierig zu verstehen ist. Ich finde das Interview auch sehr interessant, aber das Problem lag beim hören, verstehen und gleichzeitig Notiz machen, da die Frau sehr schnell gesprochen hatte.

14. Proband SK: ****

Ich glaube, dass die Politiker mehr und mehr aggressiv und unglaublich sprechen. Damit sie die Normalesprache weiter schieben und dienen wie ein Vorbild nicht nur für Jugendliche. Dank dieser Politischesprache die Leute sprechen auch aggressiv.

Für mich war der ganze Gespräch gut zu verstehen. Die Professorin hat gut und deutlich gesprochen. Der Reporter hat deutlich aber atmenreich gesprochen. Das Radiointerview scheint sich mich gut gemacht, mit logischen Rahm, das klar und eindeutig begrenzt war.

15. Proband MV: ****

Dann diese Dialog zwischen Moderator und Frau Professorin weiter gelaufen ist, aber ich habe schlecht verstanden und jetzt habe ich nichts dazu.

Meiner Meinung nach verstehen die Jugendlichen heute der Politik wirklich nicht. Vielleicht haben sie auch keine Interesse zu verstehen. Ich selbst verstehe Politik nicht. Ich habe auch keine Lust zu verstehen. Aber meiner Meinung nach ist es nicht gut, wenn die Jugendlichen keine Interesse für Politik haben. Was werden wir im Zukunft ohne Politik zu verstehen machen? Es wird schwer und wir müssen etwas ändern. Ich meine, dass Politik für uns sehr wichtig ist...

16. Proband FR: ****

Ich war nicht auch auf dieses Hören 100% konzentriert, weil ich das Thema nicht interessant gefunden habe. Ich mag nicht generell die Politik. Oft bin ich frustriert dadurch, was sie nicht benehmen und was sie sich gegeneinander leisten. Meistens ist es nur Bestechung und sie sehnen nur nach ihren eigenen Profit.

17. Proband ML: ****

Ich kann mich selbst identifizieren mit dem, was die Jugendliche geantwortet haben, weil ich selbst mit der Sprache der Politik auch nicht zu Recht komme. Die syntaktische Strukturen und Ausdrücke kommen mir komisch und sogar übertrieben. Ich glaube diese Situation gilt nicht nur für Deutschland sondern auch für Jugendliche in anderen Ländern. Das Interview selbst war ein bisschen schwer zu verstehen. Auch wenn die Sprecher ganz deutlich gesprochen haben und das Interview eine transparente Struktur hatte (Einleitung, Besprechung des Hauptthemen, zusätzliche Fragen usw.) fand ich es schwer mitzufolgen.

18. Proband CCM: ****

Meiner Meinung nach ist Sprache der Politik wichtig, weil man durch Sprache darüber kommuniziert. Wenn das immer einfacher wird, kann man mehr Leute über politik sprechen und verstehen.

19. Proband MS: ****

Ich bin eine Frau, also interessiere ich mich für die Politik wenig. Ich denke, dass die politische Seiten nur gegen einander selber stehen und streiten immer. Sie sollen sich unterstützen, wenn eine Seite etwas wichtiges und richtiges vorschlägt. Aber es ist die politische Situation in Tschechien. Ich kenne deutsche Politik leider nicht. Noch zum Interview – Das Interview wurde gut gemacht. Ich habe meistens gut verstehen, aber am Ende hatte ich einige Probleme alles zu verstehen. Das Interview war kurz, klar und eindeutig.

20. Proband SPJ: **

Dieses Problem von Missverständnis zwischen Jugendliche und Politiker erlebt man nicht nur in Deutschland. Es ist der Fall in vielen Ländern auch. In meinem Land hat man ein System eingeführt, um das Interesse der Jugendliche zu entwickeln. Es gibt ein Parlament von Jugendliche. Sie gehören zu den verschiedenen Parteien und treffen sich einmal pro Jahr. Da diskutieren sie über die Probleme der Jugendliche. Sie können auch die Politiker befragen und damit Erklärungen über die Politik haben. Wichtig ist, dass die Jugendlichen sehr aktiv in Politik seien.

A propos das Gespräch habe ich den Moderator gut gefunden. Er hat offensichtlich seine Fragen vorbereitet. Das erleichtern das Verstehen. Aber ich auch gefunden, dass der letzte Anteil des Gesprächs sehr schnell war. Ich habe da fast nichts verstanden.

21. Proband NK: **

Intention dieses Interview ist auf einen Aspekt der Sprache zeigen, resp. Aspekt, der problematisch ist, weil er nicht zum Verständniss führt, war der Grund der Sprache ist; Verständnis ist die Folge von erfolgreichen Kommunikation. Im diesen Gespräch geht über Kommunikation zwischen Jungen leuten und Politiker, die nicht funktionierend (nerfolgreich) ist. Um diesen Fehler zu besichtigen, muss man zum erst die Ursache von dieser Störung finden. Sie wurde bei Jugend gesucht also ist wahrscheinlich, dass die Jugend es so betrachten wird, dass das problem in Politiker liegt. Wenn z.B. würde eine Umfrage bei Politiker gemacht (Politiker sind das zweite Term von dieser Beziehung), könnte man etwas völlig verschiedener erfahren (z.B. die Jugend immer unausgebildet und fauler ist.

Ablauf von diesem Gespräch war nicht untypisch. Am Anfang wurde kurze Einführung gemacht. Im Hauptteil (im Interview) wurde zum erst über Metodologie gesprochen, dann wurden die Ergebnisse kurz zusammengefasst. Später wurde über Nebenereignissen und über Dateien von diesen Erreignissen gesprochen. Das Gesprächstill war nicht sehr fachlich, manchmal wurde zu schnell gesprochen, was aber zum unformalen Still gehört.

22. Proband VV: **

Für mich war dieses Thema sehr interessant. Ich selbst beschäftige mich mit Neologizmen in Tschechien, und wie es unser Jugend versteht. Wenn ein Wort ein bestandteil nationalen Wortschatzes ist, jeder sollte es unbedingt versteht. Über Politik interessiert aber wirklich nicht so viel Jugend, deshalb haben mich die Ergebnisse nicht überrascht.

Jetzt nähert sich die Weihnachten, es ist gute Chance unseren Freunden oder Angehörigen ein schönes Geschenk zu geben. Ich denke an das Wörterbuch der Fremdwörter. Es sollte jeder Haushalt haben. Und dann ist sehr leicht das Fremdwort zu finden und verstehen.

Was es dem Hörverstehen betrifft, die Leute haben sehr schön und klar gesprochen. Ein paar Wörter habe ich nicht verstanden, aber das wäre nicht so große Katastrophe. Mein Problem ist, dass ich nicht schreiben und zugleich hören schaffe. Wenn ich etwas schreibe, bringe ich neue Informationen nicht mehr. Aber das ist mein personelles Problem. Ich muss eine Taktik ausdenken.

23. Proband CMH: **

Ich finde den Moderator sehr langweilig und glaube, dass diese Studie die Probleme mit den aktuellen Politik zeigt. Die Schüler wollen sich nicht über Politik informieren aber glauben immer noch, dass sie über solche Dinge sich beschweren können. In den USA gibt es den gleiche Problem. Die Bürger interessieren sich nicht für Politik bis etwas Merkwürdiges passiert. Nicht Wahlen ist das gleiche Ding wie Zustimmung. Sodass mehr Menschen daran teilnehmen, muss alles klar und offen sein. Debatte und Handlungen sollen in der Öffentlichkeit gehalten werden.

24. Proband AK: **

Ich finde dieses Interview sehr interessant und inhaltsreich und bin der Meinung, dass auch Politiker dieses Interview hören müssen, weil dort gute Tips gegeben wurde, die beim sprechen helfen, zum Beispiel: Fachwörter zu erklären, nicht mit langen Sätzen sprechen.

Im Interview wurde auch altliche und geschichtliche Unterschiede erklärt und ich glaube, dass wenn Politiker populär werden will, muss er diese Ergebnisse auch analysieren.

In meinem Heimatland haben wir solche probleme nicht, meine Meinung nach, weil unsere Politiker klar sagen, versuchen nicht so viele Fachwörter zu benutzen, aber wenn sie sie gebrauchen, dann erklären sie diese Wörter.

25. Proband SS: *

Meiner Meinung nach war das Interview sehr klar strukturiert und man hat die einzelnen Teile gut erkannt. Der Gesprächstil und die Sprachen waren manchmal hart zu verstehen, und der Humor vom Interviewer habe ich nicht verstanden, z.B. als er etwas in der U-Bahn sah.

Meine meinung nach waren die Ergebnisse sehr wahr, denn ich selber kann die Sprache von Politikern nur schlecht miterfolgen, aber ist es trotzdem sehr interessant für mich.

26. Proband TA: *

Während des Interviews habe ich den Eindruck bekommen, dass der Interviewer hat sich mit dem Thema ein bisschen langweilt. Trotzdem ist er wirklich objektiv und tatsächlich geblieben. Er hat manchmal Humor verwendet und hat zusätzliche Informationen gegeben, zum Beispiel eine Seite auf dem Internet.

27. Proband EAB: *

Meiner Meinung nach war diese Studie gut aber auch nicht so gut. Die Fachsprache ist schon etwas, womit viele Menschen Probleme haben, aber das ist nicht der einzige Grund, warum Jugendliche sich nicht für Politik interessieren, und auch nicht versteht. Wenn ich an Politik denke, denke ich meistens sofort an Themen, die langweilig sind. Doch gibt es interessante Themen, aber die, die wir am meisten hören, gehen uns nicht an.

Um Politik wirklich zu verstehen, muss sie interessant und relevant sein. Besonders bei Jugendlichen, die mehr für sich selbst interessiert sind, sollen Politiker ihre Themen relevant machen. Wenn die Jugendliche sehen, das ein Thema auch ein Effekt an sie haben wird, werden sie versuchen das Thema zu verstehen, sogar wenn der Politiker ganz viele Fachwörter verwendet.

28. Proband AD: *

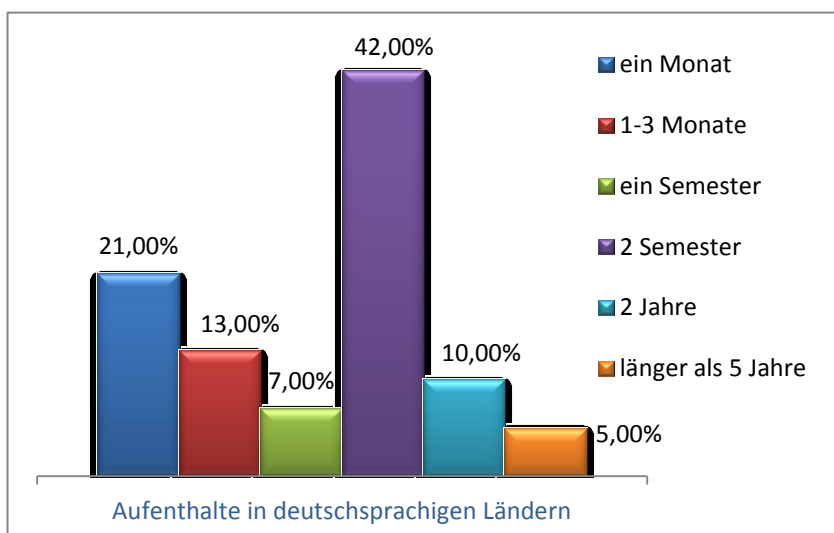
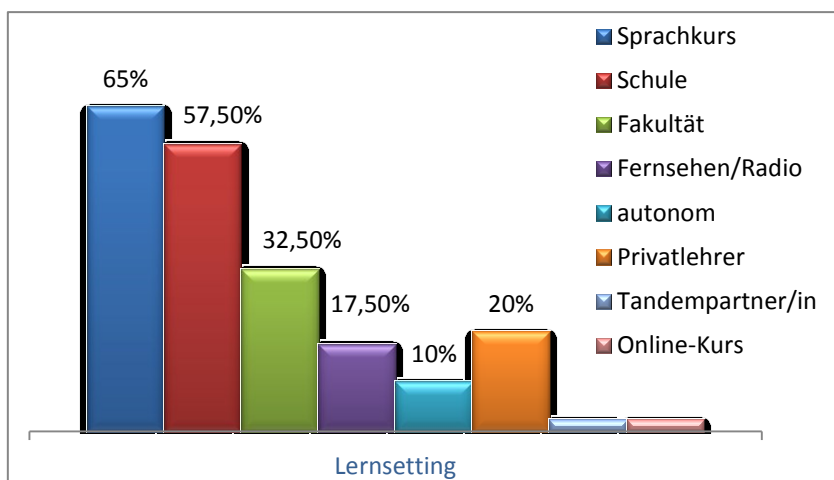
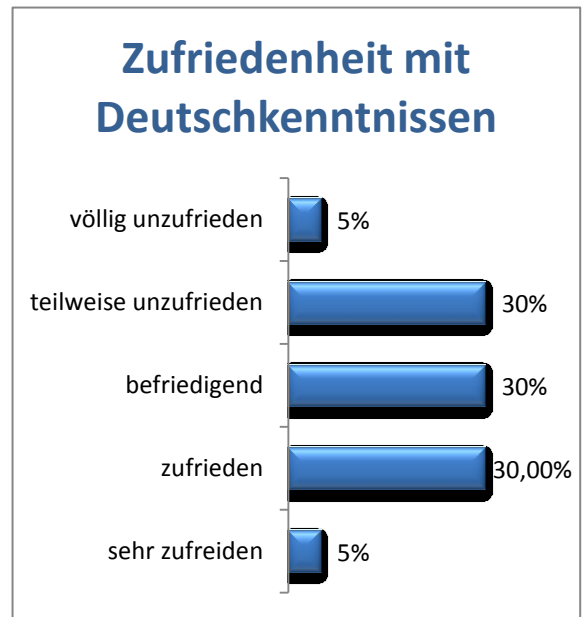
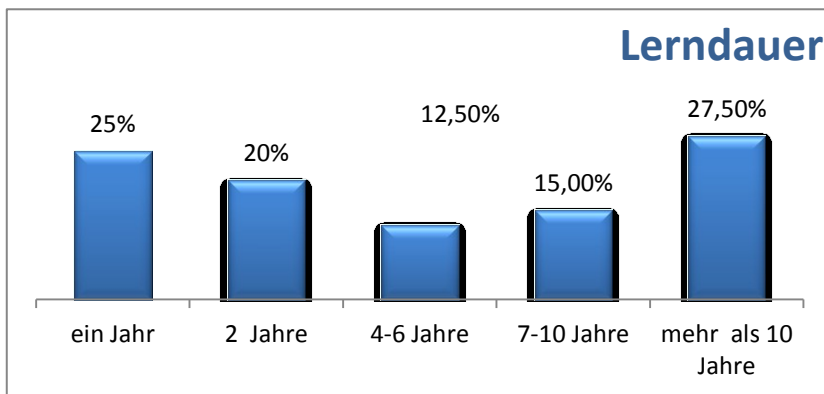
Was ich persönlich erfahre, scheint diese Ergebnisse zu widersprechen. In meinem Land (Italien) sehe ich, dass immer mehr Jugendliche aktiver in der Politik sind. Wir können leider nicht so viel machen, weil die Macht immer noch in den Händen der „Größen“ bleibt. Zumindest habe ich aber bemerkt, dass wir uns um unsere Zukunft sorgen, und das heißt, wir versuchen die Politik zu verstehen. Trotzdem ist es sowieso wahr, dass die Politik kaum nachvollziehbar ist. Das hängt aber nicht nur davon ab, dass wir die Sprache nicht verstehen. Das Problem ist, dass es keine Unterstützung gibt, um die Politik zu verstehen zu lernen. Man sollte in der Schule mehr über die Geschichte, und vor allem die aktuelle Geschichte, lernen. Die Jugendliche sollten geleitet werden, die Politik kennenzulernen und zu verstehen, weil es ziemlich schwierig ist, das selbst allein zu machen.

Man brauch jemanden, zu dem man Fragen stellenworden können, jemanden, der die Sache kennt und kann sie erklären.

4. Statistische Belege zum Kapitel *Ergebnisse*

4.1. Statistische Belege zum Kapitel *Ergebnisse der schriftlichen Befragung*

Allgemeine Informationen über Probanden (40 TN)

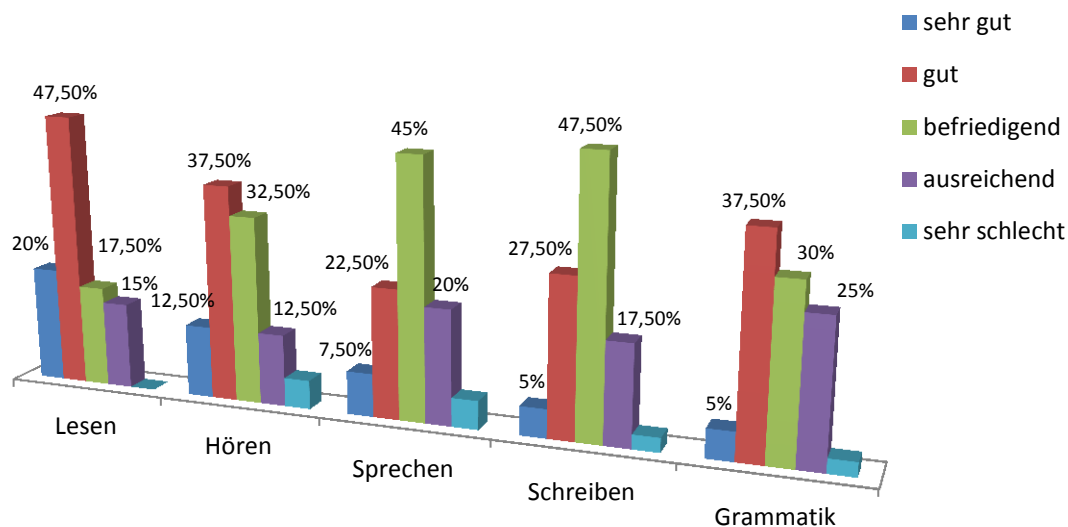


4.1.1. Belege zum Kapitel Selbstevaluation und Präferenzen beim Radiohören

A. Belege zu Selbstevaluation, Selbstzufriedenheit und eingeschätzte Relevanz einzelner Sprachlernbereiche

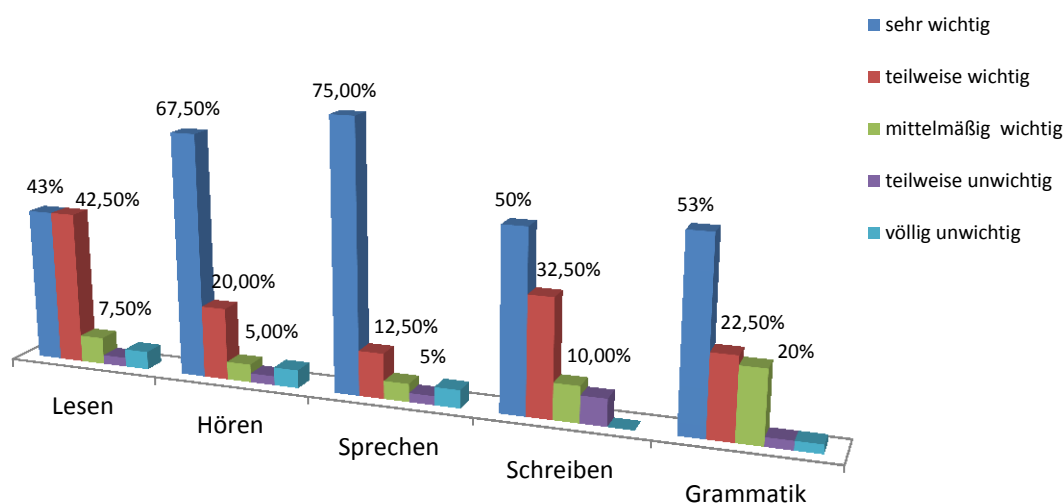
Darstellung 1

Selbstevaluation



Darstellung 2

Relevanz



Darstellung 3

Descriptive Statistics: Selbstevaluation und Einschätzung der Relevanz									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Zufriedenheit	40	1	9	3.88	2.174	1.508	.374	1.683	.733
Evaluation: Lesekompetenz	40	1	4	2.28	.960	.502	.374	-.563	.733
Evaluation: Hörkompetenz	40	1	5	2.60	1.033	.453	.374	-.075	.733
Evaluation: Sprechen	40	1	5	2.92	.971	-.021	.374	-.032	.733
Evaluation: Schreiben	40	1	5	2.85	.864	.052	.374	.128	.733
Evaluation: gramm.Kenntnissen	40	1	5	2.83	.958	.184	.374	-.736	.733
Relevanz des LVs	40	1	5	1.85	1.027	1.662	.374	3.013	.733
Relevanz des HVs	40	1	5	1.58	1.059	2.176	.374	4.381	.733
Relevanz des Sprechens	40	1	5	1.50	1.062	2.365	.374	5.014	.733
Relevanz des Schreibens	40	1	4	1.75	.927	1.144	.374	.526	.733
Relevanz der Grammatik	40	1	5	1.80	1.018	1.192	.374	1.033	.733
Valid N (listwise)	40								

Darstellung 1

Signifikante Korrelationen sind gelb markiert		Zufriedenheit	Evaluation Lesekompetenz	Evaluation Hörkompetenz	Evaluation Sprechen	Evaluation Schreiben	Evaluation gramm. Kompetenz
Zufriedenheit	Pearson Correlation	1	.091	-.046	.020	.427**	.459*
	Sig. (2-tailed)		.578	.780	.904	.006	.023
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Lesekompetenz	Pearson Correlation	.091	1	.450**	.270	.546**	.611**
	Sig. (2-tailed)	.578		.004	.092	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Hören	Pearson Correlation	-.046	.450**	1	.455**	.305	.264
	Sig. (2-tailed)	.780	.004		.003	.056	.099
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Sprechen	Pearson Correlation	.020	.270	.455**	1	.139	.234
	Sig. (2-tailed)	.904	.092	.003		.392	.147
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Schreiben	Pearson Correlation	.427**	.546**	.305	.139	1	.680**
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.056	.392		.000
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Gramm. Kompetenz	Pearson Correlation	.459*	.611**	.264	.234	.680**	1
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.099	.147	.000	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Darstellung 2

ANOVA: Vergleich zwischen den Gruppen nach Lerndauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Zufriedenheit	Between Groups	5.866	4	1.466	.288	.884
	Within Groups	178.509	35	5.100		
	Total	184.375	39			
Evaluation Lesekompetenz	Between Groups	9.805	4	2.451	3.278	.022
	Within Groups	26.170	35	.748		
	Total	35.975	39			
Evaluation Hörkompetenz	Between Groups	2.885	4	.721	.652	.629
	Within Groups	38.715	35	1.106		
	Total	41.600	39			
Evaluation Sprechen	Between Groups	3.296	4	.824	.861	.497
	Within Groups	33.479	35	.957		
	Total	36.775	39			
Evaluation Schreiben	Between Groups	2.521	4	.630	.830	.515
	Within Groups	26.579	35	.759		
	Total	29.100	39			
Evaluation gramm. Kompetenz	Between Groups	7.530	4	1.883	2.333	.075
	Within Groups	28.245	35	.807		

Darstellung 1

Signifikante Korrelationen sind gelb markiert		Zufriedenheit	Evaluation Lesekompetenz	Evaluation Hörkompetenz	Evaluation Sprechen	Evaluation Schreiben	Evaluation gramm. Kompetenz
Zufriedenheit	Pearson Correlation	1	.091	-.046	.020	.427**	.459*
	Sig. (2-tailed)		.578	.780	.904	.006	.023
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Lesekompetenz	Pearson Correlation	.091	1	.450*	.270	.546**	.611**
	Sig. (2-tailed)	.578		.004	.092	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Hören	Pearson Correlation	-.046	.450*	1	.455**	.305	.264
	Sig. (2-tailed)	.780	.004		.003	.056	.099
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Sprechen	Pearson Correlation	.020	.270	.455**	1	.139	.234
	Sig. (2-tailed)	.904	.092	.003		.392	.147
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Schreiben	Pearson Correlation	.427**	.546**	.305	.139	1	.680**
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.056	.392		.000
	N	40	40	40	40	40	40
Evaluation Gramm. Kompetenz	Pearson Correlation	.459*	.611**	.264	.234	.680**	1
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.099	.147	.000	
	N	40	40	40	40	40	40
Total		35.775	39				

Darstellung 3

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte zwischen den Gruppen nach der Aufenthaltsdauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Zufriedenheit	Between Groups	33.686	5	6.737	1.520	.050
	Within Groups	150.689	34	4.432		
	Total	184.375	39			
Evaluation Lesekompetenz	Between Groups	4.049	5	.810	.862	.516
	Within Groups	31.926	34	.939		
	Total	35.975	39			
Evaluation Hörkompetenz	Between Groups	2.211	5	.442	.382	.048
	Within Groups	39.389	34	1.158		
	Total	41.600	39			
Evaluation Sprechen	Between Groups	6.849	5	1.370	1.556	.050
	Within Groups	29.926	34	.880		
	Total	36.775	39			
Evaluation Schreiben	Between Groups	2.178	5	.436	.550	.737
	Within Groups	26.922	34	.792		
	Total	29.100	39			
Evaluation gramm.Kompetenz	Between Groups	2.615	5	.523	.536	.747
	Within Groups	33.160	34	.975		
	Total	35.775	39			

Darstellung 4

Descriptives für die stärkere HV- und schwächere DSH-Gruppe

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
L2 Evaluation allgemein	HV-Gruppe	18	2.4778	.46089	.10863	2.2486	2.7070	1.60	3.40
	DSH-Gruppe	22	2.8727	.79413	.16931	2.5206	3.2248	1.40	4.20
	Total	40	2.6950	.68685	.10860	2.4753	2.9147	1.40	4.20
Zufriedenheit	HV-Gruppe	18	3.72	2.024	.477	2.72	4.73	2	9
	DSH-Gruppe	22	4.00	2.330	.497	2.97	5.03	1	9
	Total	40	3.88	2.174	.344	3.18	4.57	1	9
Evaluation Lesekompetenz	HV-Gruppe	18	1.83	.618	.146	1.53	2.14	1	3
	DSH-Gruppe	22	2.64	1.049	.224	2.17	3.10	1	4
	Total	40	2.28	.960	.152	1.97	2.58	1	4
Evaluation Hörkompetenz	HV-Gruppe	18	2.44	.922	.217	1.99	2.90	1	4
	DSH-Gruppe	22	2.73	1.120	.239	2.23	3.22	1	5
	Total	40	2.60	1.033	.163	2.27	2.93	1	5
Evaluation Sprechen	HV-Gruppe	18	3.00	.840	.198	2.58	3.42	2	5
	DSH-Gruppe	22	2.86	1.082	.231	2.38	3.34	1	5
	Total	40	2.93	.971	.154	2.61	3.24	1	5
Evaluation Schreiben	HV-Gruppe	18	2.67	.594	.140	2.37	2.96	2	4
	DSH-Gruppe	22	3.00	1.024	.218	2.55	3.45	1	5
	Total	40	2.85	.864	.137	2.57	3.13	1	5
Evaluation gramm.Kompetenz	HV-Gruppe	18	2.44	.784	.185	2.05	2.83	1	4
	DSH-Gruppe	22	3.14	.990	.211	2.70	3.58	1	5
	Total	40	2.83	.958	.151	2.52	3.13	1	5

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte zwischen der HV- und der DSH-Gruppe						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
L2_Evaluation_Allgemein	Between Groups	1.544	1	1.544	3.482	.070
	Within Groups	16.855	38	.444		
	Total	18.399	39			
Zufriedenheit	Between Groups	.764	1	.764	.158	.693
	Within Groups	183.611	38	4.832		
	Total	184.375	39			
Evaluation Lesekompetenz	Between Groups	6.384	1	6.384	8.198	.007
	Within Groups	29.591	38	.779		
	Total	35.975	39			
Evaluation Hörkompetenz	Between Groups	.792	1	.792	.737	.396
	Within Groups	40.808	38	1.074		
	Total	41.600	39			
Evaluation Sprechen	Between Groups	.184	1	.184	.191	.664
	Within Groups	36.591	38	.963		
	Total	36.775	39			
Evaluation Schreiben	Between Groups	1.100	1	1.100	1.493	.229
	Within Groups	28.000	38	.737		
	Total	29.100	39			
Evaluation gramm.Kompetenz	Between Groups	4.740	1	4.740	5.803	.021
	Within Groups	31.035	38	.817		
	Total	35.775	39			

Darstellung 5

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Lerndauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Beurteilung der Relevanz des LVs	Between Groups	9.146	4	2.287	2.505	.060
	Within Groups	31.954	35	.913		
	Total	41.100	39			
Beurteilung der Relevanz des HVs	Between Groups	5.021	4	1.255	1.134	.357
	Within Groups	38.754	35	1.107		
	Total	43.775	39			
Beurteilung der Relevanz des Sprechens	Between Groups	8.364	4	2.091	2.054	.108
	Within Groups	35.636	35	1.018		
	Total	44.000	39			
Beurteilung der Relevanz des Schreibens	Between Groups	.230	4	.058	.061	.993
	Within Groups	33.270	35	.951		
	Total	33.500	39			
Beurteilung der Relevanz der Grammatik	Between Groups	1.321	4	.330	.296	.879
	Within Groups	39.079	35	1.117		
	Total	40.400	39			

Darstellung 6

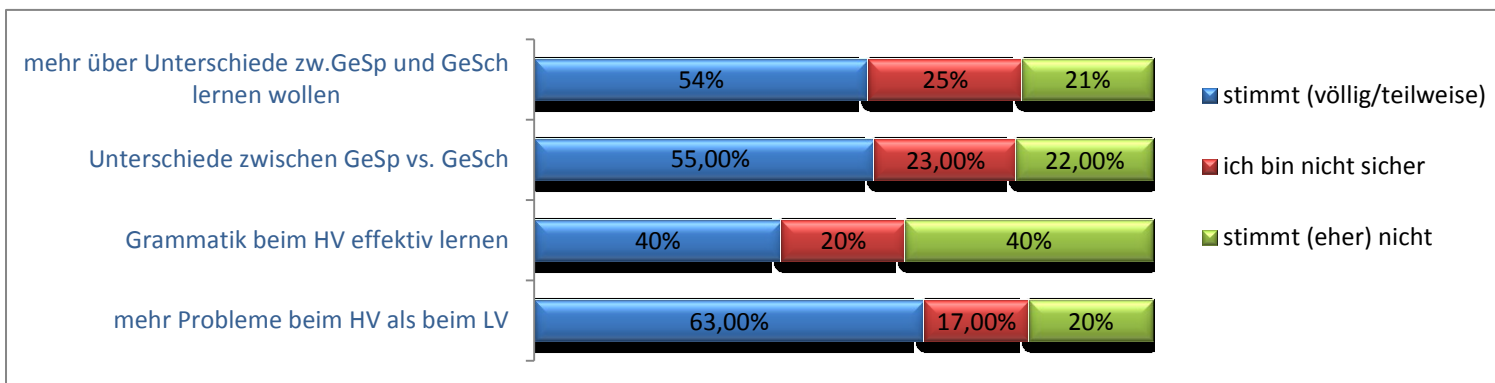
ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Aufenthaltsdauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Beurteilung der Relevanz des LVs	Between Groups	4.683	5	.937	.875	.508
	Within Groups	36.417	34	1.071		
	Total	41.100	39			
Beurteilung der Relevanz des HVs	Between Groups	6.371	5	1.274	1.158	.350
	Within Groups	37.404	34	1.100		
	Total	43.775	39			
Beurteilung der Relevanz des Sprechens	Between Groups	7.894	5	1.579	1.487	.220
	Within Groups	36.106	34	1.062		
	Total	44.000	39			
Beurteilung der Relevanz des Schreibens	Between Groups	2.707	5	.541	.598	.702
	Within Groups	30.793	34	.906		
	Total	33.500	39			
Beurteilung der Relevanz der Grammatik	Between Groups	3.844	5	.769	.715	.616
	Within Groups	36.556	34	1.075		
	Total	40.400	39			

Darstellung 7

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte zwischen der HV- und der DSH-Gruppe						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Beurteilung der Relevanz des LVs	Between Groups	5.383	1	5.383	5.727	.022
	Within Groups	35.717	38	.940		
	Total	41.100	39			
Beurteilung der Relevanz des HVs	Between Groups	4.073	1	4.073	3.898	.056
	Within Groups	39.702	38	1.045		
	Total	43.775	39			
Beurteilung der Relevanz des Sprechens	Between Groups	6.465	1	6.465	6.545	.015
	Within Groups	37.535	38	.988		
	Total	44.000	39			
Beurteilung der Relevanz des Schreibens	Between Groups	.025	1	.025	.029	.866
	Within Groups	33.475	38	.881		
	Total	33.500	39			
Beurteilung der Relevanz der Grammatik	Between Groups	1.168	1	1.168	1.131	.294
	Within Groups	39.232	38	1.032		
	Total	40.400	39			

C: Belege zu Einstellungen zum Hörverstehen und der konzeptuellen Mündlichkeit

Darstellung 1



Darstellung 2

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Grammatik besser lernen beim Hören	40	1	5	<u>3.00</u>	<u>1.219</u>	-.089	.374	-1.001	.733
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	40	1	5	<u>2.32</u>	<u>1.439</u>	.805	.374	-.639	.733
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	40	2	5	<u>3.50</u>	<u>1.038</u>	-.145	.374	-1.118	.733
mehr über die Unterschiede zw. GeSp und GeSch lernen	40	1	5	<u>2.50</u>	<u>1.062</u>	.338	.374	-.625	.733
Valid N (listwise)	40								

Darstellung 3

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Lerndauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Grammatik besser lernen beim Hören	Between Groups	18.739	4	4.685	4.176	<u>.007</u>
	Within Groups	39.261	35	1.122		
	Total	58.000	39			
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Between Groups	3.830	4	.957	.435	.782
	Within Groups	76.945	35	2.198		
	Total	80.775	39			
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Between Groups	2.098	4	.524	.460	.765
	Within Groups	39.902	35	1.140		
	Total	42.000	39			
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Between Groups	3.673	4	.918	.797	.535
	Within Groups	40.327	35	1.152		
	Total	44.000	39			
ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Aufenthaltsdauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Grammatik besser lernen beim Hören	Between Groups	2.496	5	.499	.306	.906
	Within Groups	55.504	34	1.632		
	Total	58.000	39			
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Between Groups	13.336	5	2.667	1.345	.269
	Within Groups	67.439	34	1.983		
	Total	80.775	39			
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Between Groups	4.683	5	.937	.853	.522
	Within Groups	37.317	34	1.098		
	Total	42.000	39			
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Between Groups	6.833	5	1.367	1.250	.308
	Within Groups	37.167	34	1.093		
	Total	44.000	39			

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte zwischen der HV- und der DSH-Gruppe						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Grammatik besser lernen beim Hören	Between Groups	1.616	1	1.616	1.089	.303
	Within Groups	56.384	38	1.484		
	Total	58.000	39			
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Between Groups	.134	1	.134	.063	.803
	Within Groups	80.641	38	2.122		
	Total	80.775	39			
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Between Groups	.404	1	.404	.369	.547
	Within Groups	41.596	38	1.095		
	Total	42.000	39			
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Between Groups	.000	1	.000	.000	1.000
	Within Groups	44.000	38	1.158		
	Total	44.000	39			

Darstellung 4

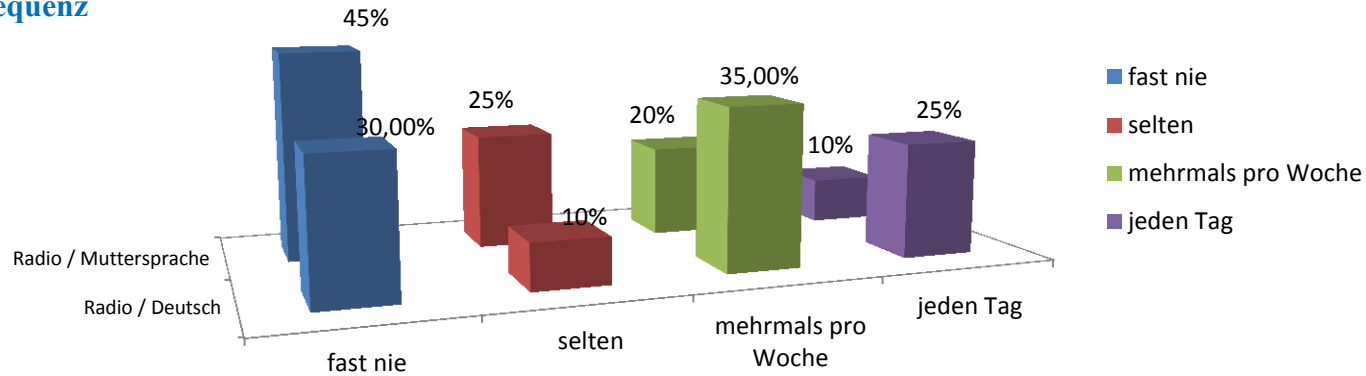
Correlations: Einschätzung der Hörkompetenz und das Bewusstsein von der konzeptuellen mündlichkeit vs. rezeptive Schwächen und Strategien

Signifikante Korrelationen sind gelb markiert		Grammatik besser lernen beim Hören	mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen
unbekannte Wörter/Phrasen	Pearson Correlation	.373	.429**	-.006
	Sig. (2-tailed)	.032	.006	.974
	N	40	40	40
Sprechgeschwindigkeit	Pearson Correlation	.219	.538**	.076
	Sig. (2-tailed)	.222	.000	.672
	N	40	40	40
Sequenzierungsprobleme	Pearson Correlation	.194	.451**	.045
	Sig. (2-tailed)	.278	.003	.806
	N	40	40	40
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Pearson Correlation	.197	.392*	.020
	Sig. (2-tailed)	.273	.012	.911
	N	40	40	40
Satzlänge	Pearson Correlation	-.168	.345*	-.045
	Sig. (2-tailed)	.349	.029	.805
	N	40	40	40
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Pearson Correlation	.075	.082	-.236
	Sig. (2-tailed)	.678	.614	.187
	N	40	40	40
grammatische Konstruktion	Pearson Correlation	.050	.262	-.193
	Sig. (2-tailed)	.780	.102	.281
	N	40	40	40
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Pearson Correlation	-.168	.301	.093
	Sig. (2-tailed)	.349	.059	.608
	N	40	40	40
Herstellung von thematischen Zusammenhänge	Pearson Correlation	-.168	.569**	.257
	Sig. (2-tailed)	.349	.000	.149
	N	40	40	40
Erkennung der illokutiven Qualität	Pearson Correlation	-.168	.447*	
	Sig. (2-tailed)	.349	.004	
	N	40	40	40
Probleme mit der Ausformulierung nach dem HV	Pearson Correlation	.050	.257	
	Sig. (2-tailed)	.780	.110	
	N	40	40	40
in die Muttersprache übersetzen	Pearson Correlation	.318	-.506*	.214
	Sig. (2-tailed)	.071	.003	.232
	N	40	40	40
jedes Wort verstehen wollen	Pearson Correlation	.156	-.487*	-.083
	Sig. (2-tailed)	.386	.027	.648

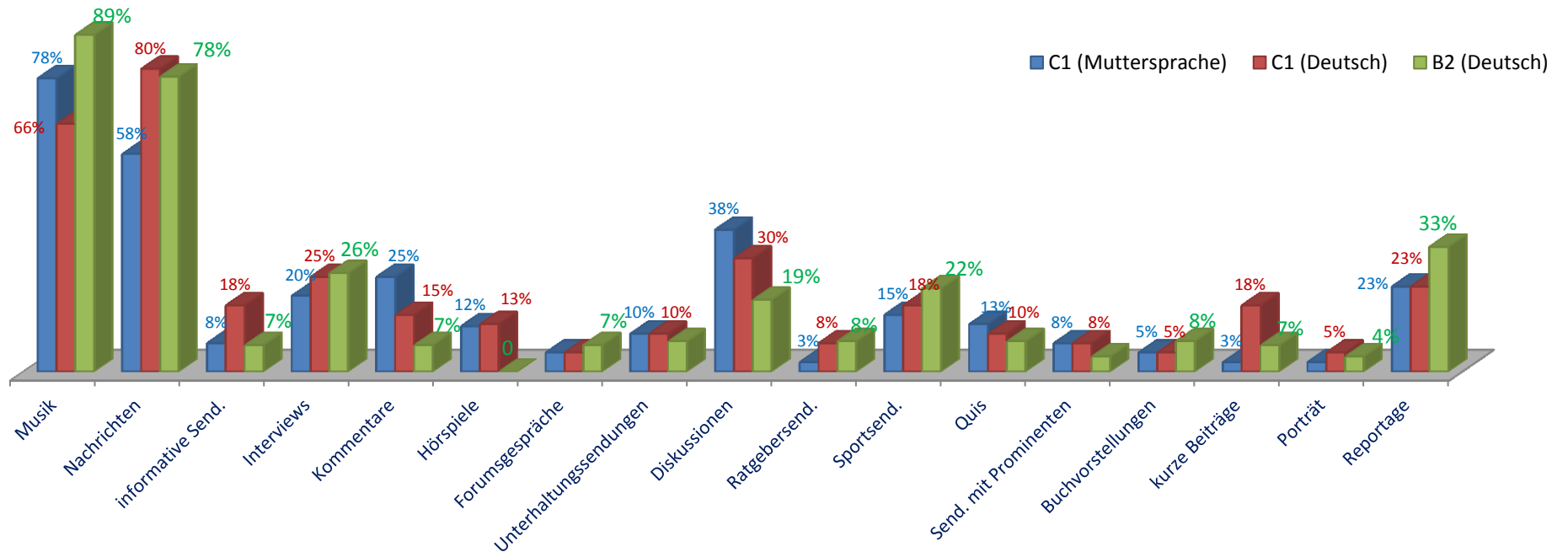
	N	40	40	40
Substantive als Anker	Pearson Correlation	.025	.206	-.215
	Sig. (2-tailed)	.890	.250	.229
	N	40	40	40
Verben als Anker	Pearson Correlation	-.148	.440*	-.098
	Sig. (2-tailed)	.411	.005	.589
	N	40	40	40
Konnektoren als Anker	Pearson Correlation	-.338	.140	.100
	Sig. (2-tailed)	.055	.438	.579
	N	40	40	40
Wortstellung	Pearson Correlation	.308	.200	-.229
	Sig. (2-tailed)	.081	.265	.201
	N	40	40	40
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Pearson Correlation	.449	.020	.040
	Sig. (2-tailed)	.009	.913	.827
	N	40	40	40
Äußerung als Anker	Pearson Correlation	-.089	.101	.002
	Sig. (2-tailed)	.622	.574	.990
	N	40	40	40
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Pearson Correlation	-.058	-.047	-.131
	Sig. (2-tailed)	.747	.795	.468
	N	40	40	40
lieber Aufgaben als selbst Notizen machen beim HV	Pearson Correlation	-.126	.167	-.022
	Sig. (2-tailed)	.486	.353	.905
	N	40	40	40

D Belege zu Radiohören in der Muttersprache und der deutschen Sprache

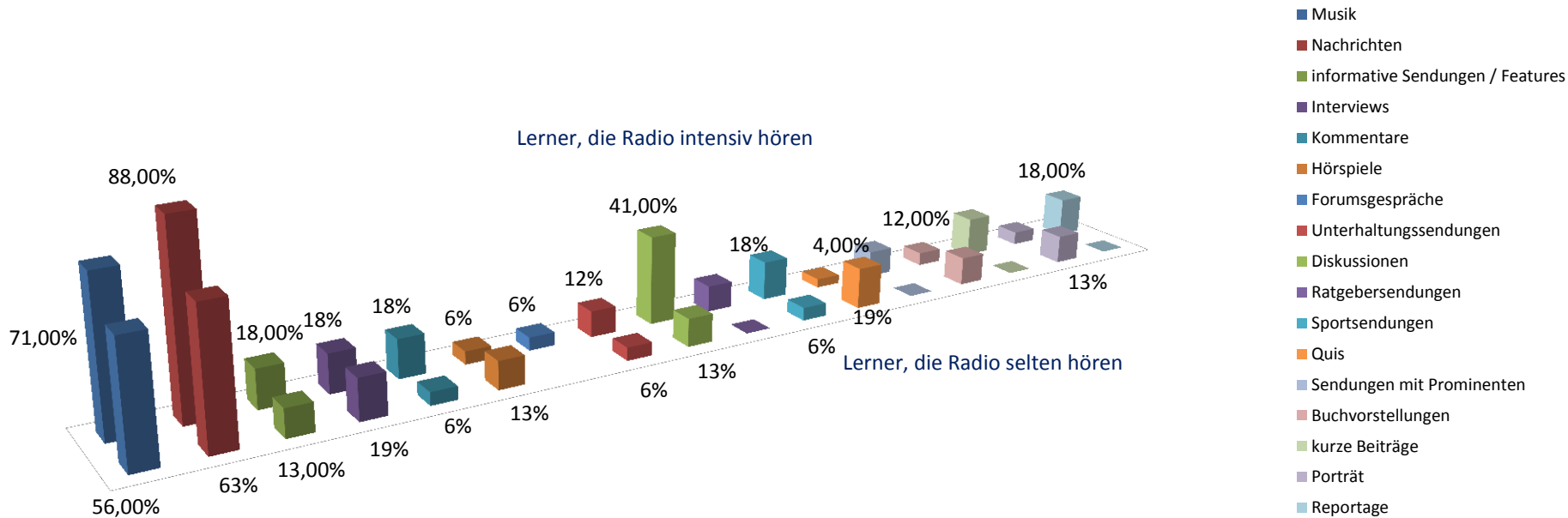
Frequenz



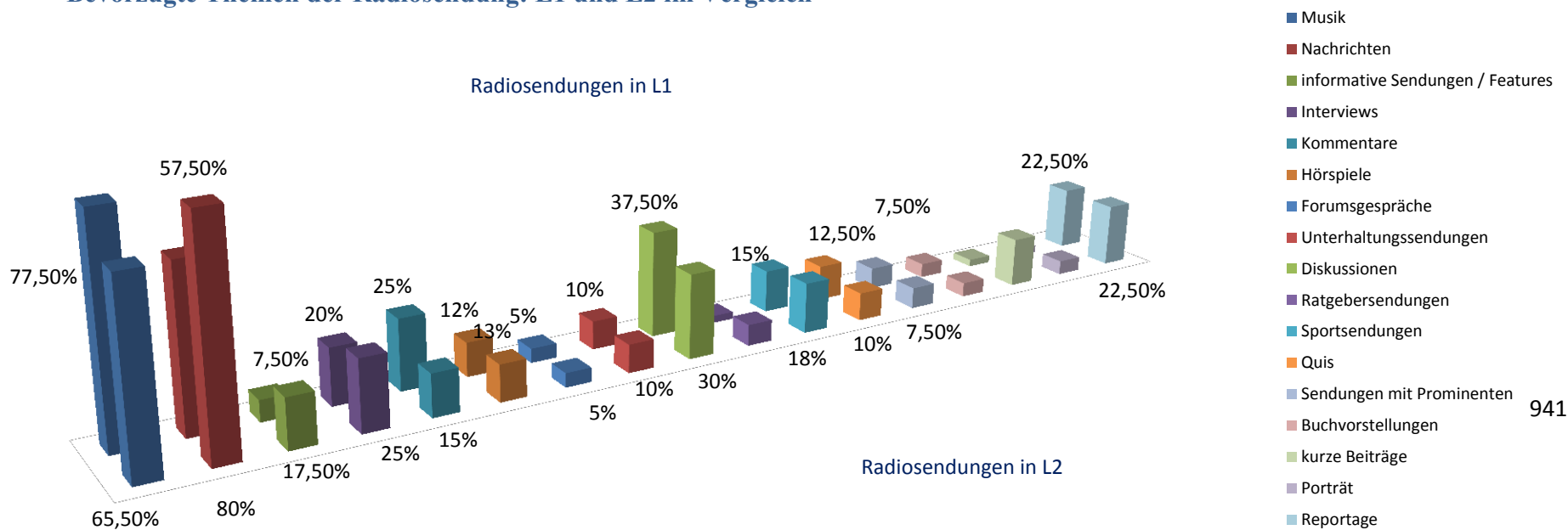
Bevorzugte Radiosendungen



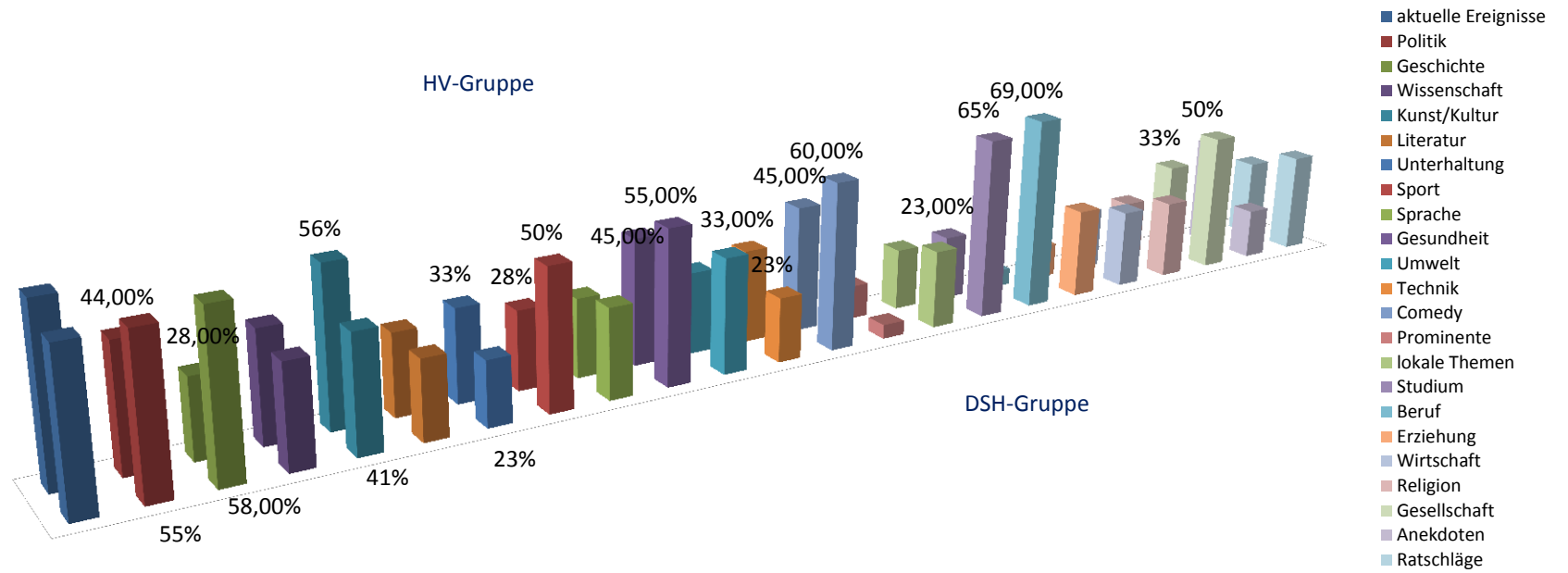
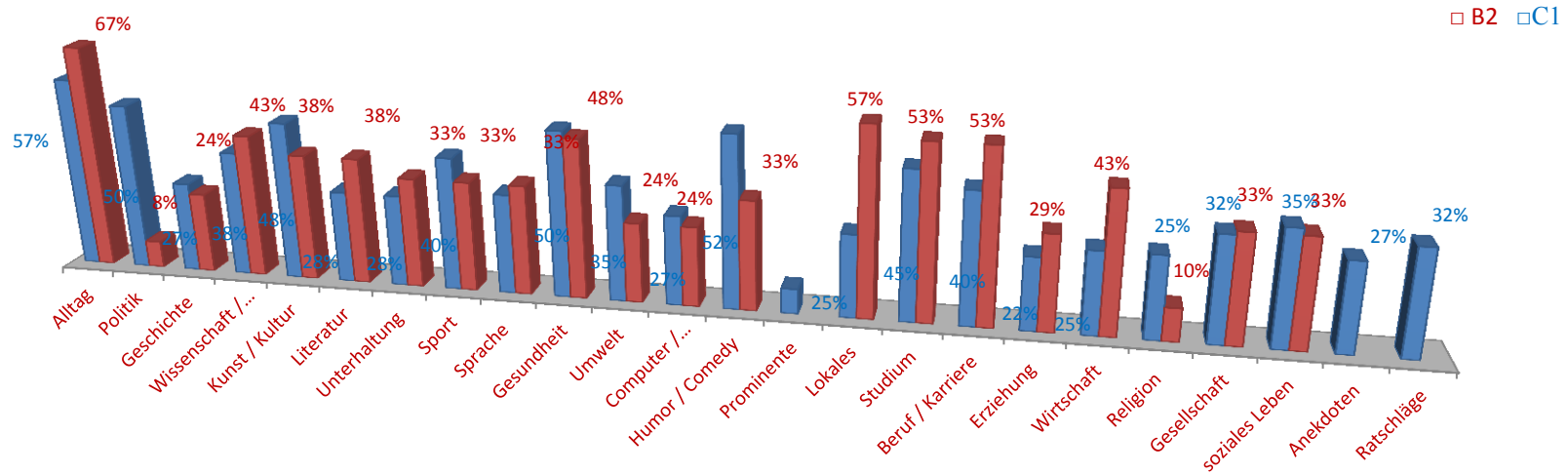
Bevorzugte Radiosendungen: Vergleich zwischen den Gruppen, die Radio in L2 intensiv und selten hört



Bevorzugte Themen der Radiosendung: L1 und L2 im Vergleich



Bevorzugte Themen: B2- und C1-Gruppe im Vergleich

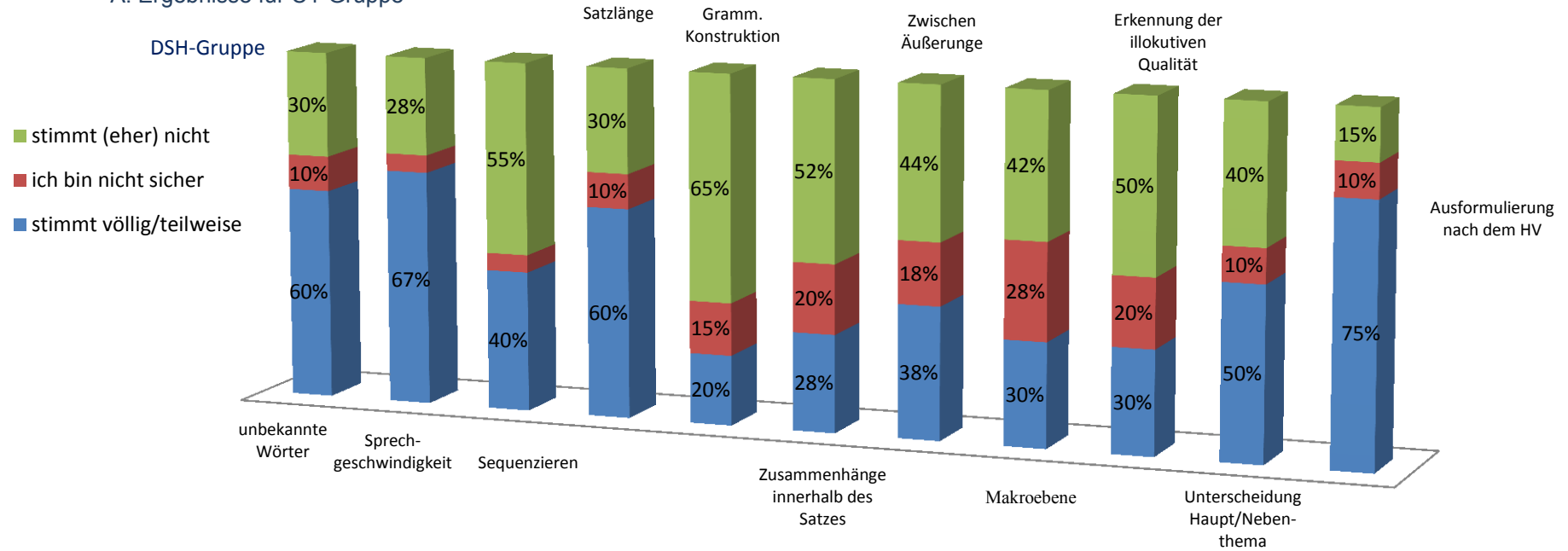


ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Lerndauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
aktuelle Ereignisse	Between Groups	.558	1	.558	2.300	.038
	Within Groups	9.217	38	.243		
	Total	9.775	39			
politische Ereignisse im In-und Ausland	Between Groups	.000	1	.000	.000	1.000
	Within Groups	10.000	38	.263		
	Total	10.000	39			
geschichtliche Ereignisse	Between Groups	.000	1	.000	.001	.973
	Within Groups	7.975	38	.210		
	Total	7.975	39			
Wissenschaft und Forschung	Between Groups	.158	1	.158	.651	.425
	Within Groups	9.217	38	.243		
	Total	9.375	39			
Kunst und Kultur	Between Groups	.243	1	.243	.948	.037
	Within Groups	9.732	38	.256		
	Total	9.975	39			
Literatur	Between Groups	.091	1	.091	.439	.511
	Within Groups	7.884	38	.207		
	Total	7.975	39			
Unterhaltung	Between Groups	.000	1	.000	.001	.973
	Within Groups	7.975	38	.210		
	Total	7.975	39			
Sport	Between Groups	.327	1	.327	1.341	.254
	Within Groups	9.273	38	.244		
	Total	9.600	39			
Sprache und sprachliche Phänomene	Between Groups	.036	1	.036	.165	.687
	Within Groups	8.364	38	.220		
	Total	8.400	39			
Gesundheit, gesundes Leben	Between Groups	.101	1	.101	.388	.537
	Within Groups	9.899	38	.260		
	Total	10.000	39			
Umwelt und Naturschutz	Between Groups	.292	1	.292	1.259	.269
	Within Groups	8.808	38	.232		
	Total	9.100	39			
Computer und Technik	Between Groups	.000	1	.000	.001	.973
	Within Groups	7.975	38	.210		
	Total	7.975	39			
Humor, Kabarett, Comedy	Between Groups	.243	1	.243	.948	.337
	Within Groups	9.732	38	.256		
	Total	9.975	39			

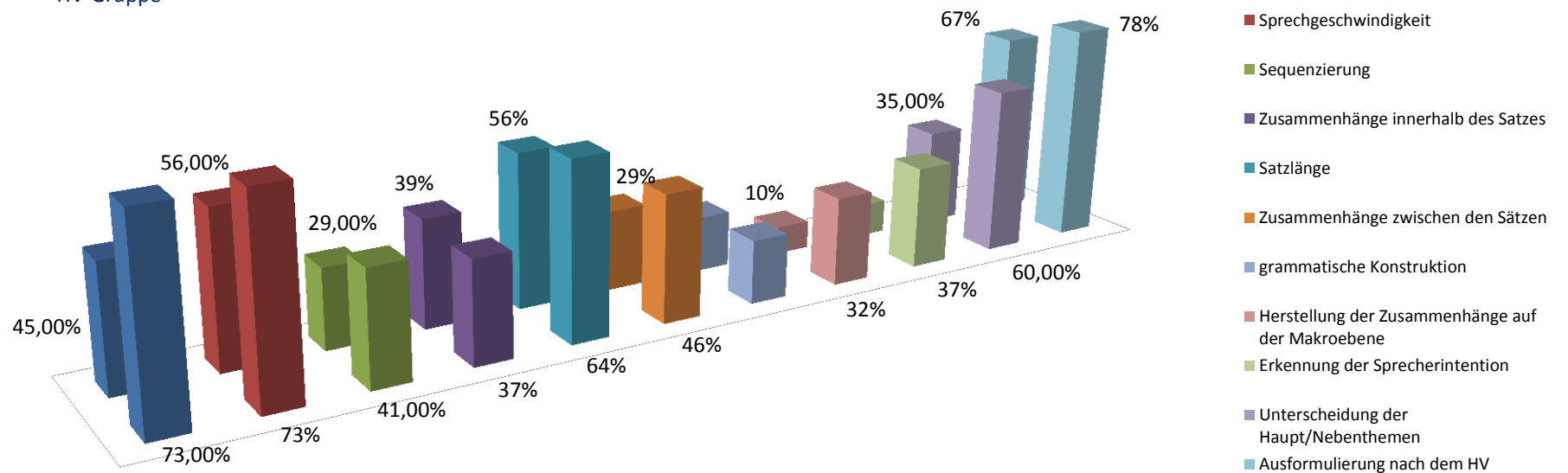
Leben von Prominenten	Between Groups	.012	1	.012	.170	.682
	Within Groups	2.763	38	.073		
	Total	2.775	39			
lokale Themen	Between Groups	.025	1	.025	.128	.722
	Within Groups	7.475	38	.197		
	Total	7.500	39			
Studium, Ausbildung	Between Groups	1.536	1	1.536	6.980	.012
	Within Groups	8.364	38	.220		
	Total	9.900	39			
Beruf, Karriere	Between Groups	4.671	1	4.671	36.007	.000
	Within Groups	4.929	38	.130		
	Total	9.600	39			
Erziehung, Kinder, Jugendliche	Between Groups	.879	1	.879	5.480	.025
	Within Groups	6.096	38	.160		
	Total	6.975	39			
Wirtschaft, ökonomische Situation	Between Groups	.025	1	.025	.128	.042
	Within Groups	7.475	38	.197		
	Total	7.500	39			
Religion, Kirche	Between Groups	.025	1	.025	.128	.722
	Within Groups	7.475	38	.197		
	Total	7.500	39			
gesellschaftliche Probleme	Between Groups	.002	1	.002	.010	.921
	Within Groups	8.773	38	.231		
	Total	8.775	39			
soziales Leben	Between Groups	.736	1	.736	3.346	.045
	Within Groups	8.364	38	.220		
	Total	9.100	39			
Anekdoten	Between Groups	.091	1	.091	.439	.511
	Within Groups	7.884	38	.207		
	Total	7.975	39			
Ratschläge	Between Groups	.467	1	.467	2.136	.152
	Within Groups	8.308	38	.219		
	Total	8.775	39			

4.1.2. Belege zum Kapitel Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Schwierigkeiten beim Hörverstehen

A. Ergebnisse für C1-Gruppe



HV-Gruppe



Darstellung 3

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
unbekannte Wörter/Phrasen	40	1	5	2.52	1.278	.251	.409	-1.393	.798
Sprechgeschwindigkeit	40	1	5	2.61	1.345	.539	.409	-.970	.798
Sequenzierungsprobleme	40	1	5	3.58	1.251	-.846	.409	-.339	.798
Zusammenhänge innerhalb des Satzes	40	1	5	3.45	1.121	-.305	.409	-.835	.798
Satzlänge	40	1	5	2.76	1.480	.446	.409	-1.280	.798
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	40	1	5	3.18	1.310	-.180	.409	-1.076	.798
grammatische Konstruktion	40	1	5	3.76	1.146	-.948	.409	.350	.798
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	40	1	5	3.55	1.003	-.528	.409	-.001	.798
Erkennung der Sprecherintention	40	1	5	3.42	1.062	-.290	.409	-.582	.798
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	40	1	5	2.21	1.269	1.041	.409	.142	.798
Valid N (listwise)	40								

ANOVA – Vergleich zwischen der HV- und der DSH-Gruppe						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
unbekannte Wörter/Phrasen	Between Groups	7.212	1	7.212	4.828	.034
	Within Groups	56.763	38	1.494		
	Total	63.975	39			
Sprechgeschwindigkeit	Between Groups	6.304	1	6.304	3.442	.051
	Within Groups	69.596	38	1.831		
	Total	75.900	39			
Sequenzierungsprobleme	Between Groups	6.145	1	6.145	3.462	.051
	Within Groups	67.455	38	1.775		
	Total	73.600	39			
syntaktisch-semantische Zusammenhänge	Between Groups	2.784	1	2.784	1.869	.180
	Within Groups	56.591	38	1.489		
	Total	59.375	39			
Satzlänge	Between Groups	.171	1	.171	.082	.776
	Within Groups	78.929	38	2.077		
	Total	79.100	39			
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Between Groups	.764	1	.764	.394	.534
	Within Groups	73.611	38	1.937		
	Total	74.375	39			
grammatische Konstruktion	Between Groups	.764	1	.764	.574	.454
	Within Groups	50.611	38	1.332		

	Total	51.375	39			
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	Between Groups	3.636	1	3.636	2.216	.145
	Within Groups	62.364	38	1.641		
	Total	66.000	39			
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Between Groups	1.134	1	1.134	.818	.371
	Within Groups	52.641	38	1.385		
	Total	53.775	39			
Erkennung der Sprecherintention	Between Groups	.683	1	.683	.502	.483
	Within Groups	51.717	38	1.361		
	Total	52.400	39			
mehr Probleme das Verständene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Between Groups	.073	1	.073	.042	.838
	Within Groups	65.702	38	1.729		
	Total	65.775	39			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
						unbekannte Wörter/Phrasen	HV-Gruppe		
	DSH-Gruppe	22	2.09	1.342	.286	1.50	2.69	1	5
	Total	40	2.48	1.281	.203	2.07	2.88	1	5
Sprechgeschwindigkeit	HV-Gruppe	18	2.89	1.278	.301	2.25	3.52	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.09	1.411	.301	1.47	2.72	1	5
	Total	40	2.45	1.395	.221	2.00	2.90	1	5
Sequenzierungsprobleme	HV-Gruppe	18	3.83	1.043	.246	3.31	4.35	2	5
	DSH-Gruppe	22	3.05	1.527	.326	2.37	3.72	1	5
	Total	40	3.40	1.374	.217	2.96	3.84	1	5
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	HV-Gruppe	18	3.67	1.029	.243	3.15	4.18	2	5
	DSH	22	3.14	1.356	.289	2.54	3.74	1	5
	Total	40	3.38	1.234	.195	2.98	3.77	1	5
Satzlänge	HV-Gruppe	18	2.72	1.447	.341	2.00	3.44	1	5
	DSH	22	2.59	1.436	.306	1.95	3.23	1	5
	Total	40	2.65	1.424	.225	2.19	3.11	1	5
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	HV-Gruppe	18	3.28	1.179	.278	2.69	3.86	1	5
	DSH	22	3.00	1.543	.329	2.32	3.68	1	5
	Total	40	3.13	1.381	.218	2.68	3.57	1	5
grammatische Konstruktion	HV-Gruppe	18	3.78	1.114	.263	3.22	4.33	1	5
	DSH	22	3.50	1.185	.253	2.97	4.03	1	5
	Total	40	3.63	1.148	.181	3.26	3.99	1	5
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	HV-Gruppe	18	3.33	1.138	.268	2.77	3.90	2	5
	DSH-Gruppe	22	2.73	1.386	.296	2.11	3.34	1	5
	Total	40	3.00	1.301	.206	2.58	3.42	1	5
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	HV-Gruppe	18	3.61	.850	.200	3.19	4.03	2	5
	DSH-Gruppe	22	3.27	1.386	.296	2.66	3.89	1	5
	Total	40	3.43	1.174	.186	3.05	3.80	1	5
Erkennung der	HV-Gruppe	18	3.44	.922	.217	2.99	3.90	1	5

Sprecherintention	DSH-Gruppe	22	3.18	1.332	.284	2.59	3.77	1	5
	Total	40	3.30	1.159	.183	2.93	3.67	1	5
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	HV-Gruppe	18	2.22	1.353	.319	1.55	2.89	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.14	1.283	.274	1.57	2.71	1	5
	Total	40	2.17	1.299	.205	1.76	2.59	1	5

Darstellung 5

Signifikante Ergebnisse sind gelb markiert		Zufriedenheit	Beurteilung von Hörkompetenz	mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Evaluation der L2-Kompetenz
unbekannte Wörter/Phrasen	Pearson Correlation	-.568*	-.279	.429**	.524**
	Sig. (2-tailed)	.626	.081	.006	
	N	40	40	40	
Sprechgeschwindigkeit	Pearson Correlation	.112	-.174	.538**	-.174
	Sig. (2-tailed)	.491	.282	.000	.282
	N	40	40	40	40
Sequenzierungsprobleme	Pearson Correlation	.009	-.083	.451**	-.083
	Sig. (2-tailed)	.958	.610	.003	.610
	N	40	40	40	40
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Pearson Correlation	.085	-.101	.392**	-.014
	Sig. (2-tailed)	.603	.537	.012	.929
	N	40	40	40	40
Satzlänge	Pearson Correlation	-.014	-.220	.345**	-.089
	Sig. (2-tailed)	.929	.173	.029	.587
	N	40	40	40	40
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Pearson Correlation	-.089	-.108	.082	.429**
	Sig. (2-tailed)	.587	.508	.614	.006
	N	40	40	40	40
grammatische Konstruktion	Pearson Correlation	-.153	-.195	.262	.154
	Sig. (2-tailed)	.346	.229	.102	.342
	N	40	40	40	40
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	Pearson Correlation	.154	-.210	.301	.021
	Sig. (2-tailed)	.342	.194	.059	.896
	N	40	40	40	40
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Pearson Correlation	.021	-.364*	.569**	-.014
	Sig. (2-tailed)	.896	.021	.000	.929
	N	40	40	40	40
Erkennung der Sprecherintention	Pearson Correlation	.127	-.458**	.447**	.554*
	Sig. (2-tailed)	.434	.223	.004	.004
	N	40	40	40	40
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Pearson Correlation	-.074	.043	.257	.021
	Sig. (2-tailed)	.651	.046	.110	.005
	N	40	40	40	40

Darstellung 6

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Lerndauer

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
unbekannte Wörter/Phrasen	Between Groups	16.575	4	4.144	3.060	.029
	Within Groups	47.400	35	1.354		
	Total	63.975	39			
Sprechgeschwindigkeit	Between Groups	15.721	4	3.930	2.286	.050
	Within Groups	60.179	35	1.719		
	Total	75.900	39			
Sequenzierungsprobleme	Between Groups	12.992	4	3.248	1.876	.040
	Within Groups	60.608	35	1.732		
	Total	73.600	39			
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Between Groups	7.218	4	1.805	1.211	.050
	Within Groups	52.157	35	1.490		
	Total	59.375	39			
Satzlänge	Between Groups	18.821	4	4.705	2.732	.044
	Within Groups	60.279	35	1.722		
	Total	79.100	39			
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Between Groups	10.018	4	2.505	1.362	.267
	Within Groups	64.357	35	1.839		
	Total	74.375	39			
grammatische Konstruktion	Between Groups	7.642	4	1.910	1.529	.215
	Within Groups	43.733	35	1.250		
	Total	51.375	39			
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen als Problem beim HV	Between Groups	5.330	4	1.333	.769	.553
	Within Groups	60.670	35	1.733		
	Total	66.000	39			
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Between Groups	3.621	4	.905	.632	.643
	Within Groups	50.154	35	1.433		
	Total	53.775	39			
Erkennung der Sprecherintention	Between Groups	5.655	4	1.414	1.059	.391
	Within Groups	46.745	35	1.336		
	Total	52.400	39			
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Between Groups	7.614	4	1.904	1.146	.351
	Within Groups	58.161	35	1.662		
	Total	65.775	39			

Darstellung 7

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach Aufenthaltsdauer						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
unbekannte Wörter/ Phrasen	Between Groups	6.425	1	6.425	4.242	.046
	Within Groups	57.550	38	1.514		
	Total	63.975	39			
Sprechgeschwindigkeit	Between Groups	1.936	1	1.936	.995	.325
	Within Groups	73.964	38	1.946		
	Total	75.900	39			
Sequenzierungsprobleme	Between Groups	1.805	1	1.805	.955	.335
	Within Groups	71.795	38	1.889		
	Total	73.600	39			
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Between Groups	3.237	1	3.237	2.191	.147
	Within Groups	56.138	38	1.477		
	Total	59.375	39			
Satzlänge	Between Groups	.389	1	.389	.188	.667
	Within Groups	78.711	38	2.071		
	Total	79.100	39			
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Between Groups	4.835	1	4.835	2.642	.112
	Within Groups	69.540	38	1.830		
	Total	74.375	39			
grammatische Konstruktion	Between Groups	2.956	1	2.956	2.320	.046
	Within Groups	48.419	38	1.274		
	Total	51.375	39			
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	Between Groups	2.558	1	2.558	1.532	.223
	Within Groups	63.442	38	1.670		
	Total	66.000	39			
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Between Groups	4.696	1	4.696	3.636	.044
	Within Groups	49.079	38	1.292		
	Total	53.775	39			
Erkennung der Sprecherintention	Between Groups	1.556	1	1.556	1.163	.288
	Within Groups	50.844	38	1.338		
	Total	52.400	39			
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Between Groups	.097	1	.097	.056	.814
	Within Groups	65.678	38	1.728		
	Total	65.775	39			

Darstellung 8

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach der Radiopräsenz in L1						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
unbekannte Wörter/Phrasen	Between Groups	7.281	3	2.427	1.541	.221
	Within Groups	56.694	36	1.575		
	Total	63.975	39			
Sprechgeschwindigkeit	Between Groups	9.231	3	3.077	1.661	.043
	Within Groups	66.669	36	1.852		
	Total	75.900	39			
Sequenzierungsprobleme	Between Groups	12.889	3	4.296	2.548	.049
	Within Groups	60.711	36	1.686		
	Total	73.600	39			
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Between Groups	4.025	3	1.342	.873	.464
	Within Groups	55.350	36	1.538		
	Total	59.375	39			
Satzlänge	Between Groups	.075	3	.025	.011	.998
	Within Groups	79.025	36	2.195		
	Total	79.100	39			
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Between Groups	3.872	3	1.291	.659	.583
	Within Groups	70.503	36	1.958		
	Total	74.375	39			
grammatische Konstruktion	Between Groups	7.264	3	2.421	1.976	.135
	Within Groups	44.111	36	1.225		
	Total	51.375	39			
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	Between Groups	6.625	3	2.208	1.339	.277
	Within Groups	59.375	36	1.649		
	Total	66.000	39			
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Between Groups	1.806	3	.602	.417	.742
	Within Groups	51.969	36	1.444		
	Total	53.775	39			
Erkennung der Sprecherintention	Between Groups	1.550	3	.517	.366	.778
	Within Groups	50.850	36	1.413		
	Total	52.400	39			
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Between Groups	6.014	3	2.005	1.208	.321
	Within Groups	59.761	36	1.660		
	Total	65.775	39			

Darstellung 9

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte nach der Radiopräsenz in L2						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
unbekannte Wörter/ Phrasen	Between Groups	6.206	3	2.069	1.289	.043
	Within Groups	57.769	36	1.605		
	Total	63.975	39			
Sprechgeschwindigkeit	Between Groups	.962	3	.321	.154	.926
	Within Groups	74.938	36	2.082		
	Total	75.900	39			
Sequenzierungsprobleme	Between Groups	6.777	3	2.259	1.217	.318
	Within Groups	66.823	36	1.856		
	Total	73.600	39			
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Between Groups	2.717	3	.906	.576	.635
	Within Groups	56.658	36	1.574		
	Total	59.375	39			
Satzlänge	Between Groups	11.796	3	3.932	2.103	.117
	Within Groups	67.304	36	1.870		
	Total	79.100	39			
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Between Groups	5.687	3	1.896	.993	.407
	Within Groups	68.688	36	1.908		
	Total	74.375	39			
grammatische Konstruktion	Between Groups	3.775	3	1.258	.952	.426
	Within Groups	47.600	36	1.322		
	Total	51.375	39			
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	Between Groups	9.765	3	3.255	2.084	.120
	Within Groups	56.235	36	1.562		
	Total	66.000	39			
Herstellung von thematischen Zusammenhängen als Problem beim HV	Between Groups	.463	3	.154	.104	.957
	Within Groups	53.312	36	1.481		
	Total	53.775	39			
Erkennung der Sprecherintention	Between Groups	3.223	3	1.074	.786	.509
	Within Groups	49.177	36	1.366		
	Total	52.400	39			
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Between Groups	2.002	3	.667	.377	.770
	Within Groups	63.773	36	1.771		
	Total	65.775	39			

Darstellung 10

Correlations zwischen den Problembereichen: Niveau C1												
Signifikante Korrelationen sind gelb markiert		unbekannte Wörter/Phrasen	Sprechgeschwindigkeit	Sequenzierungs	syntaktisch- semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Satzlänge	Zusammenhänge zwischen den Sätzen	grammatische Konstruktion	Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Sprecherintention	Aufformulierung
unbekannte Wörter/Phrasen	Pearson Correlation	1	.423**	.370*	.241	.108	.328*	.508**	.369*	.357*	.368*	.211
	Sig. (2-tailed)		.007	.019	.134	.509	.039	.001	.019	.024	.020	.192
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Sprechgeschwindigkeit	Pearson Correlation	.423**	1	.546**	.376*	.520**	.356*	.268	.311	.428**	.485**	.210
	Sig. (2-tailed)	.007		.000	.017	.001	.024	.094	.051	.006	.002	.193
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Sequenzierungsprobleme	Pearson Correlation	.370*	.546**	1	.681**	.165	.284	.293	.359*	.369*	.325*	.118
	Sig. (2-tailed)	.019	.000		.000	.309	.076	.067	.023	.019	.041	.469
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Pearson Correlation	.241	.376*	.681**	1	.237	.243	.319*	.415**	.418**	.314*	.310
	Sig. (2-tailed)	.134	.017	.000		.141	.131	.045	.008	.007	.049	.052
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Satzlänge	Pearson Correlation	.108	.520**	.165	.237	1	.414**	.231	.249	.352*	.236	.034
	Sig. (2-tailed)	.509	.001	.309	.141		.008	.151	.121	.026	.142	.835
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Pearson Correlation	.328*	.356*	.284	.243	.414**	1	.483**	.300	.409**	.505**	-.184
	Sig. (2-tailed)	.039	.024	.076	.131	.008		.002	.060	.009	.001	.256
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
grammatische Konstruktion als Störfaktor beim HV	Pearson Correlation	.508**	.268	.293	.319*	.231	.483**	1	.292	.235	.241	.011
	Sig. (2-tailed)	.001	.094	.067	.045	.151	.002		.068	.144	.134	.948
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	Pearson Correlation	.369*	.311	.359*	.415**	.249	.300	.292	1	.621**	.493**	.152
	Sig. (2-tailed)	.019	.051	.023	.008	.121	.060	.068		.000	.001	.350
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Pearson Correlation	.357*	.428**	.369*	.418**	.352*	.409**	.235	.621**	1	.695**	.202
	Sig. (2-tailed)	.024	.006	.019	.007	.026	.009	.144	.000		.000	.211

	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Erkennung der Sprecherintention	Pearson Correlation	.368**	.485**	.325*	.314	.236	.505**	.241	.493**	.695**	1	.169
	Sig. (2-tailed)	.020	.002	.041	.049	.142	.001	.134	.001	.000		.298
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Pearson Correlation	.211	.210	.118	.310	.034	-.184	.011	.152	.202	.169	1
	Sig. (2-tailed)	.192	.193	.469	.052	.835	.256	.948	.350	.211	.298	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ergebnisse der explorativen Hauptkomponentenanalyse

Correlation Matrix

Darstellung 11	unbekannte Wörter	Sprechgeschwindigkeit	Sequenzierungsprobleme	syntaktisch- semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Satzlänge	Zusammenhänge zwischen den Sätzen	grammatische Konstruktion	Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	Herstellung von thematischen Zusammenhänge n als Problem beim HV	Erkennung der Sprecherintention als Problem beim HV	mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen
unbekannte Wörter/	1.000	.423	.370	.241	.108	.328	.508	.369	.357	.368	.211
Sprechgeschwindigkeit	.423	1.000	.546	.376	.520	.356	.268	.311	.428	.485	.210
Sequenzierungsprobleme	.370	.546	1.000	.681	.165	.284	.293	.359	.369	.325	.118
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	.241	.376	.681	1.000	.237	.243	.319	.415	.418	.314	.310
Satzlänge	.108	.520	.165	.237	1.000	.414	.231	.249	.352	.236	.034
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	.328	.356	.284	.243	.414	1.000	.483	.300	.409	.505	-.184
grammatische Konstruktion	.508	.268	.293	.319	.231	.483	1.000	.292	.235	.241	.011
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	.369	.311	.359	.415	.249	.300	.292	1.000	.621	.493	.152
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	.357	.428	.369	.418	.352	.409	.235	.621	1.000	.695	.202
Erkennung der Sprecherintention	.368	.485	.325	.314	.236	.505	.241	.493	.695	1.000	.169
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	.211	.210	.118	.310	.034	-.184	.011	.152	.202	.169	1.000

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.723
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	163.637
	df	55
	Sig.	.000

Communalities	Initial	Extraction
unbekannte Wörter/Phrasen stören mich sehr beim HV	1.000	.801
Sprechtempo und Probleme bei der Bestimmung der Wortgrenze	1.000	.747
Sequenzierungsprobleme (Probleme bei der Bestimmung der Wort-Zusammenhänge)	1.000	.855
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes als Störfaktor	1.000	.824
Satzlänge als Störfaktor	1.000	.852
Zusammenhänge zwischen den Sätzen als Störfaktor beim HV	1.000	.757
grammatische Konstruktion als Störfaktor beim HV	1.000	.777
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen als Problem beim HV	1.000	.666
Herstellung von thematischen Zusammenhängen als Problem beim HV	1.000	.822
Erkennung der Sprecherintention als Problem beim HV	1.000	.759
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	1.000	.868

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.400	40.001	40.001	4.400	40.001	40.001	2.384	21.675	21.675
2	1.364	12.399	52.400	1.364	12.399	52.400	1.802	16.378	38.053
3	1.085	9.867	62.267	1.085	9.867	62.267	1.722	15.657	53.710
4	1.007	9.154	71.421	1.007	9.154	71.421	1.609	14.629	68.339
5	.873	7.941	79.361	.873	7.941	79.361	1.212	11.022	79.361
6	.678	6.166	85.527						
7	.553	5.025	90.552						
8	.327	2.974	93.526						
9	.308	2.801	96.327						
10	.226	2.053	98.380						
11	.178	1.620	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	.850	.192		.225	
Erkennung der Sprecherintention	.819		.182	.218	
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	.750	.275	.163		
Sequenzierungsprobleme	.177	.873	.204	.139	
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	.245	.851		.118	.129
grammatische Konstruktion		.194	.832	.130	-.155
unbekannte Wörter/Phrasen	.270	.114	.808		.246
Satzlänge	.148			.907	
Sprechgeschwindigkeit	.240	.350	.243	.683	.203
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	.130	.116			.911
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	.443		.403	.407	-.477

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 6 iterations.

Faktor 1: diskurspragmatische Kompetenz
(manifestiert in den Strategien der Erkennung der Sprecherintention, Makrorelationierung und Selektion je nach dem eingeschätzten progressiven Wert)

Faktor 2: syntaktische Kompetenz
(manifestiert in den Strategien der Bestimmung der Äußerungsgrenze und syntaktischen Relationierung)

Faktor 3: Syntaktische und semantische Inferenzaktivität
(manifestiert in den Strategien und Problemen bei unvertrauten grammatischen Strukturen und Wörtern)

Faktor 4: Kognitive Fluenz
(manifestiert im rezeptiven Druck der Sprechgeschwindigkeit und infolge der Äußerungslänge)

Faktor 5: Operationalisierung des Verstanden
(manifestiert im rezeptiven Druck bei der Transformation aus dem rezeptiven in den produktiven Modus)

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	<u>.633</u>	<u>.473</u>	<u>.445</u>	.416	.068
2	.001	.416	-.279	-.309	<u>.808</u>
3	-.543	<u>.375</u>	.679	-.312	-.077
4	-.503	<u>.428</u>	-.344	<u>.662</u>	-.085
5	-.225	-.529	<u>.381</u>	.443	.573

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Darstellung 12

Correlations

		mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Type-token-ratio	Anzahl der S insgesamt	Anzahl NS	Durschnittliche Satzlänge in der Zusammenfassung	Ratio Satzkomplexität	Anzahl VP_insgesamt	Phraseologische Komplexität (Anzahl der Wörter durch Anzahl der clauses)	HV_Leistung
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Pearson Correlation	1	.050	.051	.034	-.104	-.009	.059	.227	-.119
	Sig. (2-tailed)		.784	.780	.853	.566	.960	.745	.203	.509
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Type-token-ratio	Pearson Correlation	.050	1	-.437	-.528	-.496	-.299	-.620	.201	-.421
	Sig. (2-tailed)	.784		.009	.001	.002	.081	.000	.247	.012
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Anzahl der S insgesamt	Pearson Correlation	.051	-.437	1	.525	-.079	-.162	.819	.186	.702
	Sig. (2-tailed)	.780	.009		.001	.651	.352	.000	.284	.000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Anzahl NS	Pearson Correlation	.034	-.528	.525	1	.608	.721	.853	.106	.743
	Sig. (2-tailed)	.853	.001	.001		.000	.000	.000	.544	.000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Durschnittliche Satzlänge in der Zusammenfassung	Pearson Correlation	-.104	-.496	-.079	.608	1	.809	.452	-.328	.264
	Sig. (2-tailed)	.566	.002	.651	.000		.000	.006	.054	.125
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Ratio Satzkomplexität	Pearson Correlation	-.009	-.299	-.162	.721	.809	1	.367	.041	.284

	Sig. (2-tailed)	.960	.081	.352	.000	.000	.030	.814	.098
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
Anzahl VP_insgesamt	Pearson Correlation	.059	-.620**	.819**	.853**	.452**	.367	.164	.772**
	Sig. (2-tailed)	.745	.000	.000	.000	.006	.030	.346	.000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
Phraseologische Komplexität (Anzahl der Wörter durch Anzahl der clauses)	Pearson Correlation	.227	.201	.186	.106	-.328	.041	.164	.040
	Sig. (2-tailed)	.203	.247	.284	.544	.054	.814	.346	.817
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
HV_Leistung	Pearson Correlation	-.119	-.421*	.702**	.743**	.264	.284	.772**	.040
	Sig. (2-tailed)	.509	.012	.000	.000	.125	.098	.000	.817
	N	35	35	35	35	35	35	35	35

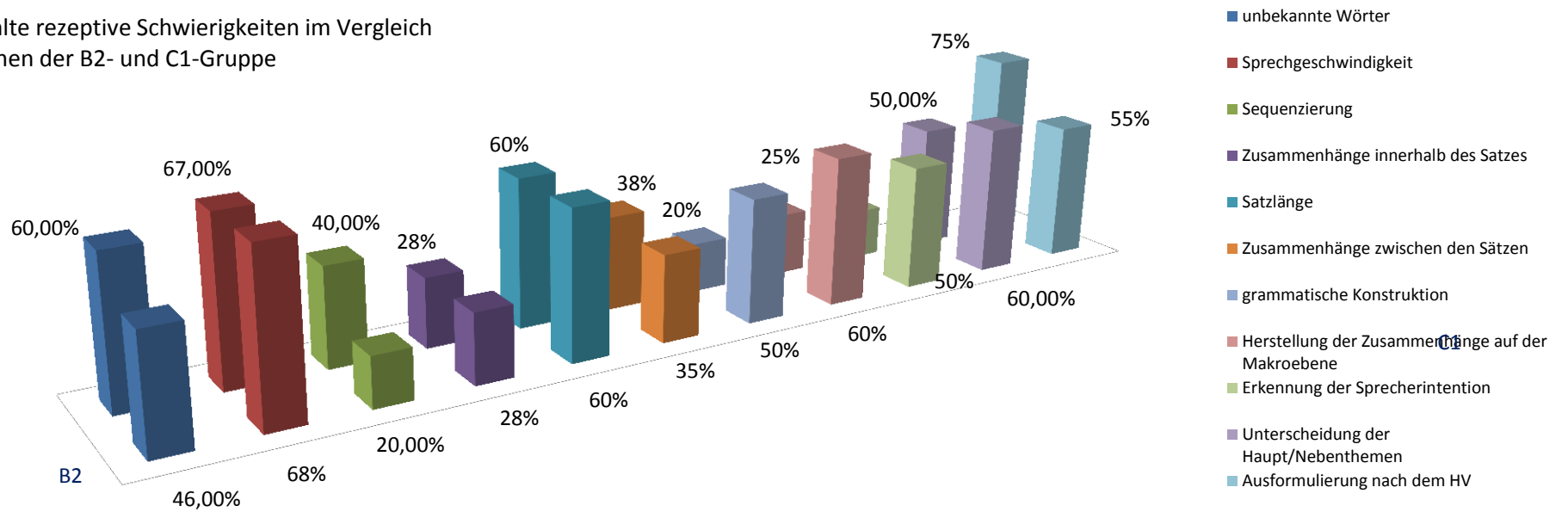
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

B. Ergebnisse für die Kontrollgruppe B2

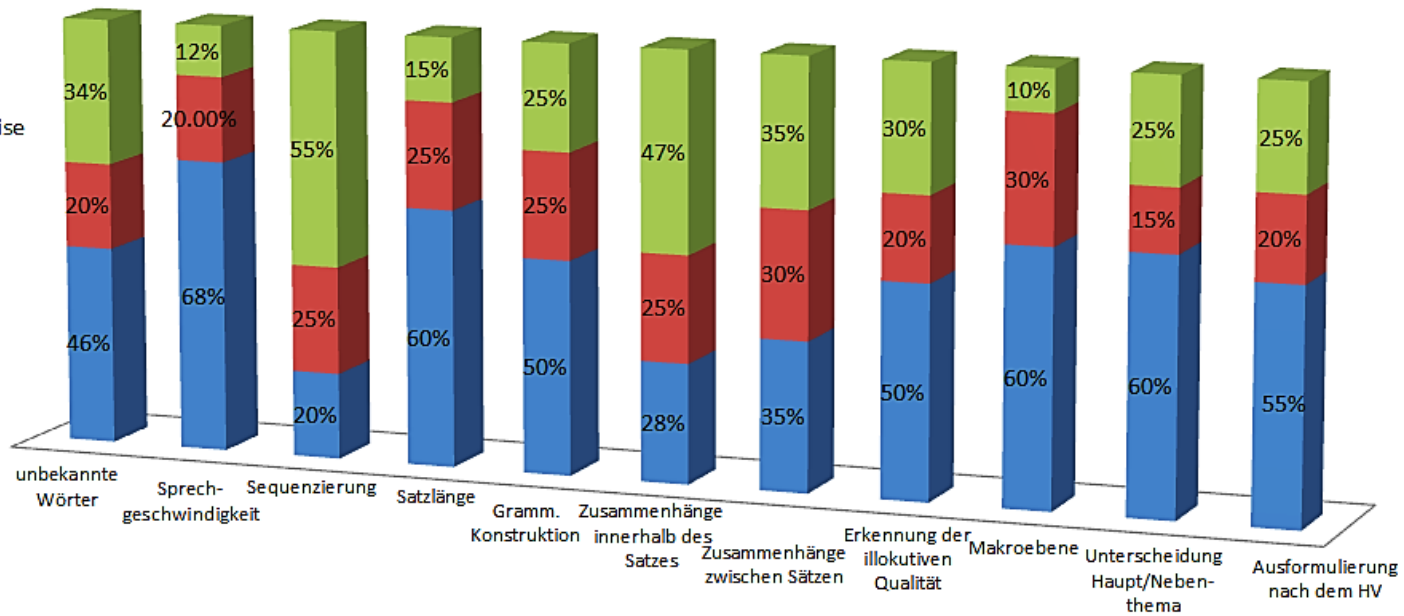
Darstellung 1

Gefühlte rezeptive Schwierigkeiten im Vergleich zwischen der B2- und C1-Gruppe



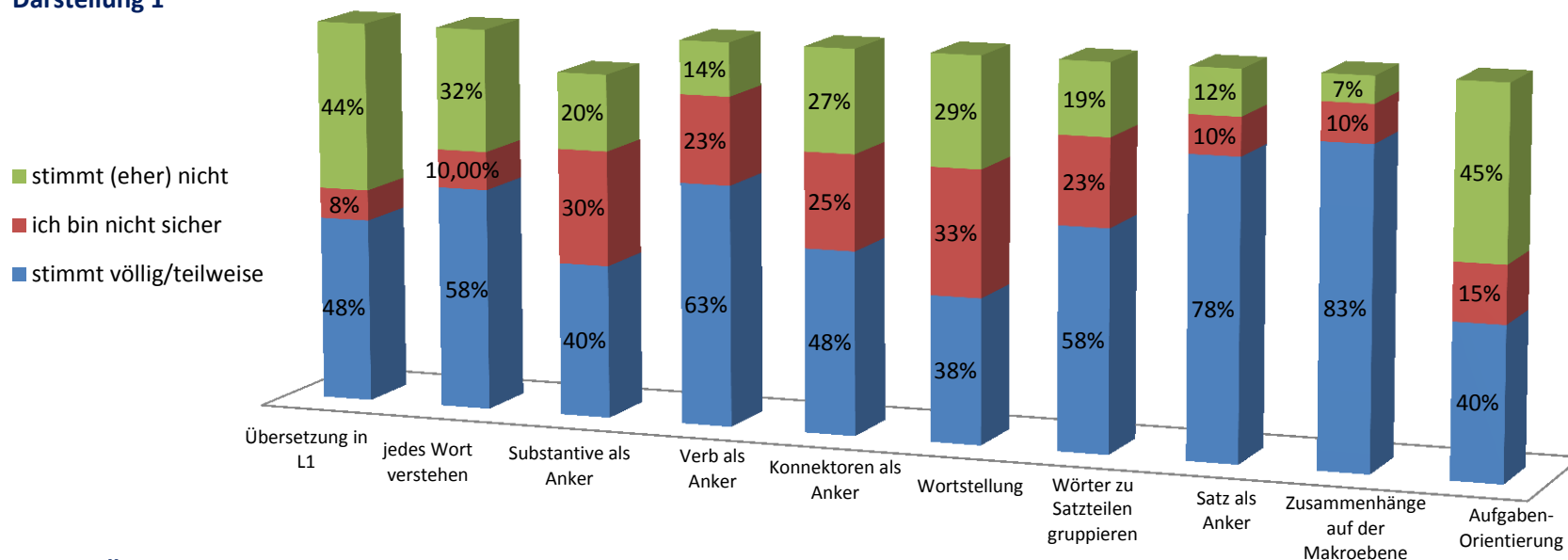
Darstellung 2

- stimmt (eher) nicht
- ich bin nicht sicher
- stimmt völlig/teilweise



4.1.3. Belege zu Kapitel Einstellungen der Lerner zu rezeptiven Strategien

Darstellung 1



Darstellung 2

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Übersetzung in L1	40	1	5	<u>3.10</u>	<u>1.392</u>	.113	.374	-1.471	.733
jedes Wort verstehen	40	1	5	<u>2.73</u>	<u>1.414</u>	.460	.374	-1.163	.733
Substantive als Anker	40	1	5	<u>2.78</u>	<u>1.291</u>	.067	.374	-1.005	.733
Verben als Anker	40	1	4	<u>2.17</u>	<u>1.083</u>	.398	.374	-1.130	.733
Konnektoren als Anker	40	1	5	<u>2.80</u>	<u>1.159</u>	.412	.374	-.655	.733
Wortstellung	40	1	5	<u>2.92</u>	<u>1.141</u>	.153	.374	-.637	.733
Wörter zu Satzteilen gruppieren	40	1	4	<u>2.37</u>	<u>1.079</u>	.212	.374	-1.187	.733
Satz als Anker	40	1	5	<u>2.03</u>	<u>1.165</u>	1.177	.374	.611	.733
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	40	1	4	<u>1.88</u>	<u>.883</u>	.961	.374	.520	.733
Aufgaben-Orientierung	40	1	5	<u>3.02</u>	<u>1.527</u>	-.090	.374	-1.487	.733
Valid N (listwise)	40								

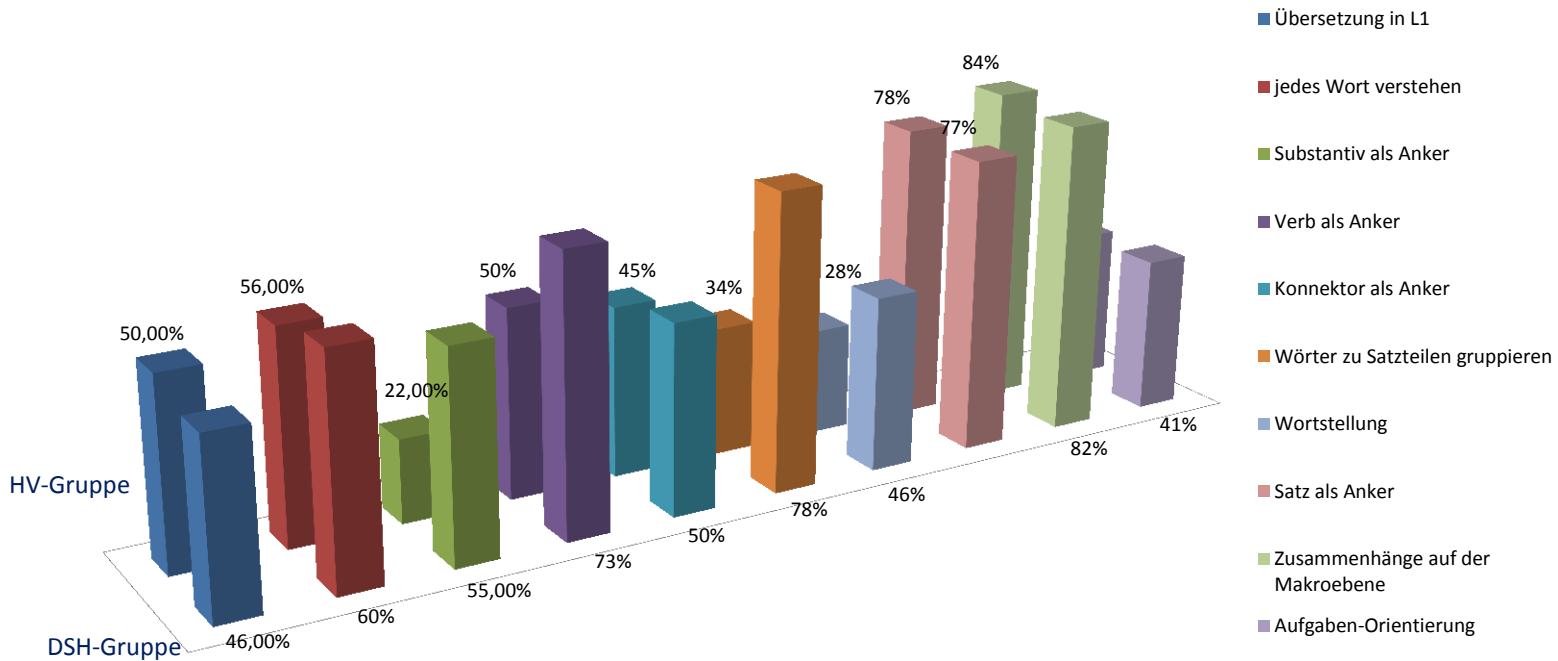
Darstellung 3		Lerndauer	Aufenthalt	Zufriedenheit	Beurteilung von Hörkompetenz	mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen
Übersetzung in L1	Pearson Correlation	.025	.055	-.004	-.078	.329	.160
	Sig. (2-tailed)	.878	.737	.979	.630	.038	.325
	N	40	40	40	40	40	40
jedes Wort verstehen	Pearson Correlation	.275	-.110	-.103	-.218	.247	-.026
	Sig. (2-tailed)	.086	.500	.526	.177	.125	.872
	N	40	40	40	40	40	40
Substantive als Anker	Pearson Correlation	.290	-.223	-.211	.027	.303	-.067
	Sig. (2-tailed)	.069	.166	.191	.869	.058	.681
	N	40	40	40	40	40	40
Verben als Anker	Pearson Correlation	.417	-.171	-.132	.087	.440	-.057
	Sig. (2-tailed)	.007	.291	.417	.593	.005	.727
	N	40	40	40	40	40	40
Konnektoren als Anker	Pearson Correlation	.004	-.172	-.254	.081	.209	-.085
	Sig. (2-tailed)	.979	.289	.113	.618	.195	.601
	N	40	40	40	40	40	40
Wortstellung	Pearson Correlation	.049	-.289	-.014	-.222	.062	-.271
	Sig. (2-tailed)	.039	.071	.931	.169	.704	.091
	N	40	40	40	40	40	40
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Pearson Correlation	.565	-.233	-.034	.046	.200	.011
	Sig. (2-tailed)	.000	.149	.834	.778	.215	.944
	N	40	40	40	40	40	40
Satz als Anker	Pearson Correlation	-.081	-.057	.214	-.013	.117	.032
	Sig. (2-tailed)	.619	.727	.185	.938	.471	.846
	N	40	40	40	40	40	40
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Pearson Correlation	-.004	.042	-.195	.225	-.088	-.238
	Sig. (2-tailed)	.983	.798	.227	.163	.588	.139
	N	40	40	40	40	40	40
Aufgaben-Orientierung	Pearson Correlation	.118	-.084	.125	-.010	-.545*	.057
	Sig. (2-tailed)	.467	.605	.444	.952	.035	.729
	N	40	40	40	40	40	40

Darstellung 4

Descriptives: Mittelwerte für die HV- und DSH-Gruppe									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Übersetzung in L1	HV-Gruppe	18	3.06	1.305	.308	2.41	3.70	1	5
	DSH-Gruppe	22	3.14	1.490	.318	2.48	3.80	1	5
	Total	40	3.10	1.392	.220	2.65	3.55	1	5
jedes Wort verstehen	HV-Gruppe	18	2.72	1.227	.289	2.11	3.33	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.73	1.579	.337	2.03	3.43	1	5
	Total	40	2.73	1.414	.224	2.27	3.18	1	5
Substantive als Anker	HV-Gruppe	18	3.17	1.150	.271	2.59	3.74	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.45	1.335	.285	1.86	3.05	1	5
	Total	40	2.78	1.291	.204	2.36	3.19	1	5
Verben als Anker	HV-Gruppe	18	2.56	1.042	.246	2.04	3.07	1	4
	DSH-Gruppe	22	1.86	1.037	.221	1.40	2.32	1	4
	Total	40	2.17	1.083	.171	1.83	2.52	1	4
Konnektoren als Anker	HV-Gruppe	18	2.94	1.110	.262	2.39	3.50	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.68	1.211	.258	2.15	3.22	1	5
	Total	40	2.80	1.159	.183	2.43	3.17	1	5
Wortstellung	HV-Gruppe	18	3.33	1.188	.280	2.74	3.92	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.59	1.008	.215	2.14	3.04	1	5
	Total	40	2.93	1.141	.180	2.56	3.29	1	5
Wörter zu Satzteilen gruppieren	HV-Gruppe	18	2.89	1.132	.267	2.33	3.45	1	4
	DSH-Gruppe	22	1.95	.844	.180	1.58	2.33	1	4
	Total	40	2.38	1.079	.171	2.03	2.72	1	4
Satz als Anker	HV-Gruppe	18	1.89	1.183	.279	1.30	2.48	1	5
	DSH-Gruppe	22	2.14	1.167	.249	1.62	2.65	1	5
	Total	40	2.03	1.165	.184	1.65	2.40	1	5
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	HV-Gruppe	18	1.78	.878	.207	1.34	2.21	1	4
	DSH-Gruppe	22	1.95	.899	.192	1.56	2.35	1	4
	Total	40	1.88	.883	.140	1.59	2.16	1	4
Aufgaben-Orientierung	HV-Gruppe	18	2.94	1.305	.308	2.30	3.59	1	5
	DSH-Gruppe	22	3.09	1.716	.366	2.33	3.85	1	5
	Total	40	3.03	1.527	.241	2.54	3.51	1	5

ANOVA: Vergleich der Mittelwerte für die HV- und DSH-Gruppe

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Übersetzung in L1	Between Groups	.065	1	.065	.033	.858
	Within Groups	75.535	38	1.988		
	Total	75.600	39			
jedes Wort verstehen	Between Groups	.000	1	.000	.000	.991
	Within Groups	77.975	38	2.052		
	Total	77.975	39			
Substantive als Anker	Between Groups	5.020	1	5.020	3.182	.042
	Within Groups	59.955	38	1.578		
	Total	64.975	39			
Verben als Anker	Between Groups	4.740	1	4.740	4.389	.043
	Within Groups	41.035	38	1.080		
	Total	45.775	39			
Konnektoren als Anker	Between Groups	.683	1	.683	.502	.483
	Within Groups	51.717	38	1.361		
	Total	52.400	39			
Wortstellung	Between Groups	5.457	1	5.457	4.576	.039
	Within Groups	45.318	38	1.193		
	Total	50.775	39			
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Between Groups	8.643	1	8.643	8.941	.005
	Within Groups	36.732	38	.967		
	Total	45.375	39			
Satz als Anker	Between Groups	.606	1	.606	.440	.445
	Within Groups	52.369	38	1.378		
	Total	52.975	39			
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Between Groups	.309	1	.309	.391	.536
	Within Groups	30.066	38	.791		
	Total	30.375	39			
Aufgaben-Orientierung	Between Groups	.212	1	.212	.089	.767
	Within Groups	90.763	38	2.388		
	Total	90.975	39			



Darstellung 5

Group Statistics: Mittelwerte nach Lerndauer					
	dauer 2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Übersetzung in L1	bis drei Jahren	18	3.22	1.517	.358
	ab drei Jahren	22	3.00	1.309	.279
jedes Wort verstehen	bis drei Jahren	18	2.44	1.381	.326
	ab drei Jahren	22	2.95	1.430	.305
Substantive als Anker	bis drei Jahren	18	2.39	1.378	.325
	ab drei Jahren	22	3.09	1.151	.245
Verben als Anker	bis drei Jahren	18	1.67	.907	.214
	ab drei Jahren	22	2.59	1.054	.225
Konnektoren als Anker	bis drei Jahren	18	2.72	1.274	.300
	ab drei Jahren	22	2.86	1.082	.231
Wortstellung	bis drei Jahren	18	2.56	1.097	.258
	ab drei Jahren	22	3.23	1.110	.237
Wörter zu Satzteilen gruppieren	bis drei Jahren	18	1.83	.857	.202
	ab drei Jahren	22	2.82	1.053	.224
Satz als Anker	bis drei Jahren	18	2.11	1.183	.279
	ab drei Jahren	22	1.95	1.174	.250
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	bis drei Jahren	18	1.89	.832	.196
	ab drei Jahren	22	1.86	.941	.201
Aufgaben-Orientierung	bis drei Jahren	18	2.72	1.674	.394
	ab drei Jahren	22	3.27	1.386	.296

Independent Samples T-Test: Mittelwerte nach Lerndauer										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Übersetzung in L1	Equal variances assumed	.697	.409	.497	38	.622	.222	.447	-.682	1.127
	Equal variances not assumed			.490	33.859	.627	.222	.454	-.700	1.144
jedes Wort verstehen	Equal variances assumed	.127	.723	-1.139	38	.262	-.510	.448	-1.416	.396
	Equal variances not assumed			-1.143	36.910	.260	-.510	.446	-1.414	.394
Substantive als Anker	Equal variances assumed	1.602	.213	-1.756	38	.087	-.702	.400	-1.511	.107
	Equal variances not assumed			-1.725	33.192	.094	-.702	.407	-1.530	.126
Verben als Anker	Equal variances assumed	1.005	.322	-2.935	38	.006	-.924	.315	-1.562	-.287
	Equal variances not assumed			-2.980	37.879	.005	-.924	.310	-1.552	-.296
Konnektoren als Anker	Equal variances assumed	.011	.918	-.380	38	.706	-.141	.373	-.896	.613
	Equal variances not assumed			-.373	33.527	.711	-.141	.379	-.912	.629
Wortstellung	Equal variances assumed	.007	.934	-1.915	38	.043	-.672	.351	-1.382	.039
	Equal variances not assumed			-1.917	36.614	.043	-.672	.350	-1.382	.039
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Equal variances assumed	1.558	.220	-3.194	38	.003	-.985	.308	-1.609	-.361

	Equal variances not assumed			-3.261	38.000	.002	-.985	.302	-1.596	-.373
Satz als Anker	Equal variances assumed	.013	.911	.418	38	.678	.157	.374	-.601	.914
	Equal variances not assumed			.418	36.343	.678	.157	.375	-.603	.916
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Equal variances assumed	.374	.544	.089	38	.930	.025	.284	-.550	.600
	Equal variances not assumed			.090	37.737	.929	.025	.281	-.543	.593
Aufgaben-Orientierung	Equal variances assumed	2.274	.140	-1.138	38	.262	-.551	.484	-1.529	.428
	Equal variances not assumed			-1.117	33.023	.272	-.551	.493	-1.553	.452

Darstellung 6

Group Statistics: Mittelwerte nach Aufenthaltsdauer

Aufenthalt2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Übersetzung in L1	bis zu ein Semester	17	3.24	1.300	.315
	mehr als ein Semester	23	3.00	1.477	.308
jedes Wort verstehen	bis zu ein Semester	17	2.94	1.478	.358
	mehr als ein Semester	23	2.57	1.376	.287
Substantive als Anker	bis zu ein Semester	17	3.24	1.300	.315
	mehr als ein Semester	23	2.43	1.199	.250
Verben als Anker	bis zu ein Semester	17	2.41	1.121	.272
	mehr als ein Semester	23	2.00	1.044	.218
Konnektoren als Anker	bis zu ein Semester	17	3.12	1.219	.296
	mehr als ein Semester	23	2.57	1.080	.225
Wortstellung	bis zu ein Semester	17	3.35	1.169	.284
	mehr als ein Semester	23	2.61	1.033	.215
Wörter zu Satzteilen gruppieren	bis zu ein Semester	17	2.71	1.160	.281
	mehr als ein Semester	23	2.13	.968	.202
Satz als Anker	bis zu ein Semester	17	1.88	1.219	.296
	mehr als ein Semester	23	2.13	1.140	.238
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	bis zu ein Semester	17	1.82	.883	.214
	mehr als ein Semester	23	1.91	.900	.188
Aufgaben-Orientierung	bis zu ein Semester	17	3.18	1.380	.335
	mehr als ein Semester	23	2.91	1.649	.344

Independent Samples T-Test: Mittelwerte nach Aufenthaltsdauerdauer

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Übersetzung in L1	Equal variances assumed	.576	.453	.523	38	.604	.235	.450	-.675	1.145
	Equal variances not assumed			.534	36.756	.597	.235	.441	-.658	1.129
jedes Wort verstehen	Equal variances assumed	.087	.769	.828	38	.413	.376	.454	-.543	1.295
	Equal variances not assumed			.819	33.170	.419	.376	.459	-.558	1.310
Substantive als Anker	Equal variances assumed	.057	.812	2.014	38	.051	.801	.398	-.004	1.605
	Equal variances not assumed			1.989	32.968	.055	.801	.403	-.018	1.620
Verben als Anker	Equal variances assumed	.242	.626	1.195	38	.240	.412	.345	-.286	1.109
	Equal variances not assumed			1.182	33.178	.246	.412	.348	-.297	1.120
Konnektoren als Anker	Equal variances assumed	1.276	.266	1.515	38	.138	.552	.365	-.186	1.291
	Equal variances not assumed			1.487	32.096	.147	.552	.372	-.204	1.309
Wortstellung	Equal variances assumed	.395	.533	2.130	38	.040	.744	.349	.037	1.452
	Equal variances not assumed			2.090	32.030	.045	.744	.356	.019	1.470
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Equal variances assumed	1.664	.205	1.709	38	.096	.575	.337	-.106	1.257
	Equal variances not assumed			1.662	30.776	.107	.575	.346	-.131	1.282
Satz als Anker	Equal variances assumed	.245	.623	-.661	38	.513	-.248	.375	-1.008	.512
	Equal variances not assumed			-.654	33.274	.518	-.248	.379	-1.020	.523
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Equal variances assumed	.052	.821	-.313	38	.756	-.090	.286	-.668	.489
	Equal variances not assumed			-.314	35.005	.755	-.090	.285	-.668	.489
Aufgaben-Orientierung	Equal variances assumed	2.564	.118	.534	38	.596	.263	.493	-.735	1.262
	Equal variances not assumed			.549	37.343	.586	.263	.480	-.709	1.235

Correlations

Darstellung 7		Übersetzung in L1	jedes Wort verstehen	Substantive als Anker	Verben als Anker	Konnektoren als Anker	Wortstellung	Wörter zu Satzteilen gruppieren	Satz als Anker	Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Aufgaben- Orientierung
Übersetzung in L1	Pearson Correlation	1	.040	.327*	.277	.172	.069	.230	.093	-.073	.011
	Sig. (2-tailed)		.041	.040	.083	.290	.670	.152	.567	.654	.947
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
jedes Wort verstehen	Pearson Correlation	.040	1	.316*	-.018	-.019	.225	.271	.067	.198	.003
	Sig. (2-tailed)	.041		.047	.912	.908	.162	.091	.683	.221	.984
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Substantive als Anker	Pearson Correlation	.327*	.316*	1	.561**	.466**	.284	.430**	.021	.020	.185
	Sig. (2-tailed)	.040	.047		.000	.002	.075	.006	.898	.904	.253
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Verben als Anker	Pearson Correlation	.277	-.018	.561**	1	.294	-.114	.381*	.037	-.003	.137
	Sig. (2-tailed)	.083	.912	.000		.066	.485	.015	.820	.984	.400
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Konnektoren als Anker	Pearson Correlation	.172	-.019	.466**	.294	1	.279	.205	-.053	.276	.090
	Sig. (2-tailed)	.290	.908	.002	.066		.081	.204	.745	.085	.582
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Wortstellung	Pearson Correlation	.069	.225	.284	-.114	.279	1	.086	-.056	.194	.134
	Sig. (2-tailed)	.670	.162	.075	.485	.081		.598	.730	.230	.411
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Pearson Correlation	.230	.271	.430**	.381*	.205	.086	1	-.028	-.030	.056
	Sig. (2-tailed)	.152	.091	.006	.015	.204	.598		.864	.853	.729
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Satz als Anker	Pearson Correlation	.093	.067	.021	.037	-.053	-.056	-.028	1	.048	-.015
	Sig. (2-tailed)	.567	.683	.898	.820	.745	.730	.864		.032	.928
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Pearson Correlation	-.073	.198	.020	-.003	.276	.194	-.030	.048	1	-.017
	Sig. (2-tailed)	.654	.221	.904	.984	.085	.230	.853	.032		.919
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Aufgaben-	Pearson Correlation	.011	.003	.185	.137	.090	.134	.056	-.015	-.017	1
	Sig. (2-tailed)										
	N										

Orientierung	Sig. (2-tailed)	.947	.984	.253	.400	.582	.411	.729	.928	.919	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Darstellung 8		Übersetzung in L1	jedes Wort verstehen	Substantive als Anker	Verb als Anker	Konnektor als Anker	Wortstellung	Wörter zu Satzteilen gruppieren	Satz als Anker	Zusammenhäng e zw. den Informationen auf der Makroebene	Aufgaben- Orientierung
unbekannte Wörter/Phrasen	Pearson Correlation	.418**	.088	.361*	.437**	.135	.113	.258	-.094	.009	.138
	Sig. (2-tailed)	.007	.589	.022	.005	.407	.489	.109	.564	.958	.396
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Sprechgeschwindigkeit	Pearson Correlation	.240	.324*	.570**	.388*	.216	.167	.550**	.277	-.016	.211
	Sig. (2-tailed)	.135	.041	.000	.013	.181	.304	.000	.084	.924	.191
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Sequenzierungsprobleme	Pearson Correlation	.273	.177	.558**	.503**	.341*	.167	.415**	-.086	.021	.325*
	Sig. (2-tailed)	.088	.275	.000	.001	.031	.303	.008	.596	.897	.041
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Pearson Correlation	.187	.061	.392*	.276	.359*	.367	.277	-.203	-.074	.430*
	Sig. (2-tailed)	.249	.710	.012	.085	.023	.020	.084	.209	.652	.006
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Satzlänge	Pearson Correlation	.109	.333*	.430**	.307	.174	.078	.305	.021	-.097	.039
	Sig. (2-tailed)	.505	.036	.006	.054	.283	.632	.056	.898	.552	.809
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Pearson Correlation	.047	.359*	.376*	.174	.208	.153	.278	-.114	-.029	.266
	Sig. (2-tailed)	.775	.023	.017	.284	.197	.347	.083	.486	.859	.097
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
grammatische Konstruktion	Pearson Correlation	.136	.219	.392*	.322*	.000	-.061	.199	.122	-.123	.137
	Sig. (2-tailed)	.401	.174	.012	.043	1.000	.708	.217	.453	.448	.399
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Unterscheidung zw. Haupt- /Nebenthemen	Pearson Correlation	.071	-.139	.092	.291	.102	-.069	.128	-.068	-.112	.258
	Sig. (2-tailed)	.664	.391	.574	.068	.531	.672	.432	.678	.493	.108
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Pearson Correlation	.224	.211	.268	.283	.196	.197	.175	.030	-.170	.409*
	Sig. (2-tailed)	.164	.191	.095	.077	.226	.224	.281	.857	.294	.009
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Erkennung der Sprecherintention	Pearson Correlation	.092	.208	.252	.263	.141	.095	.072	.184	.013	.372*
	Sig. (2-tailed)	.572	.198	.117	.101	.385	.560	.660	.255	.939	.018
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren	Pearson Correlation	.203	.027	.039	.032	.109	.078	.318*	.116	.109	.269
	Sig. (2-tailed)	.209	.869	.809	.843	.503	.631	.046	.477	.503	.093
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

4.2. Statistische Belege zum Kapitel *Ergebnisse der Analyse des Gesprächsverstehens*

Darstellung 1

Initial Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
Anzahl der richtigen Propositionen in der Zusammenfassung	61	18	80	42

Final Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
Anzahl der richtigen Propositionen in der Zusammenfassung	60	25	71	45

Iteration History^a

Iteration	Change in Cluster Centers			
	1	2	3	4
1	1.600	6.500	4.500	2.231
2	.400	.000	1.833	.555
3	.857	.000	1.167	.000
4	.976	.000	.900	.000
5	1.167	.000	.767	.000
6	.000	.000	.000	.000

a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is .000. The current iteration is 6. The minimum distance between initial centers is 19.000.

ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Anzahl der richtigen Propositionen in der Zusammenfassung	3106.160	3	17.216	31	180.425	.000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	8.000
	2	11.000
	3	7.000
	4	9.000
Valid		35.000
Missing		.000

Darstellung 2

Report

HV Leistung		Lerdauer	Aufenthalt	Zufriedenheit	Beurteilung von Hörkompetenz	Beurteilung von gramm. Kenntnissen	Beurteilung der Relevanz des Hörverstehens
die erfolgreichste Gruppe	Mean	7.43	0.67	3.14	2.29	2.71	1.57
	N	7	7	7	7	7	7
	Std. Deviation	1.397	1.732	.690	.951	.951	.787
	Kurtosis	1.007	-1.978	.336	1.245	-1.687	.273
	Skewness	-.974	.000	-.174	.863	.764	1.115
	Median	5.00	3.00	3.00	2.00	2.00	1.00
die zweiterfolgreichste Gruppe	Mean	4.57	1.38	3.25	1.83	2.33	1.50
	N	8	8	8	8	8	8
	Std. Deviation	2.137	2.258	.957	.753	.816	.837
	Kurtosis	-2.150	-.104	-1.289	-.104	6.000	1.429
	Skewness	.232	.313	-.855	.313	2.449	1.537
	Median	3.00	4.00	3.50	2.00	2.00	1.00
die dritterfolgreichste Gruppe	Mean	7.7	0.54	3.11	2.80	3.30	1.60
	N	9	9	9	9	9	9
	Std. Deviation	1.829	1.509	.782	.919	.675	.966
	Kurtosis	.638	-1.410	-1.041	.396	-.283	4.187
	Skewness	-1.354	.364	-.216	-.601	-.434	1.959
	Median	5.50	2.50	3.00	3.00	3.00	1.00
die schlechteste Gruppe	Mean	5.09	0.602	3.10	2.60	2.60	1.10
	N	11	11	11	11	11	11
	Std. Deviation	2.121	1.197	1.101	.843	1.075	.316
	Kurtosis	-2.015	-1.388	-.522	.370	-.882	10.000
	Skewness	.131	-.719	-.863	-.389	-.322	3.162
	Median	3.00	4.00	3.50	3.00	3.00	1.00

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lerdauer * HV_Leistung	Between Groups	(Combined)	13.822	5	4.607	1.271	.303
	Within Groups		105.148	30	3.626		
	Total		118.970	35			
Aufenthalte * HV_Leistung	Between Groups	(Combined)	4.070	5	1.357	.512	.677
	Within Groups		76.900	30	2.652		
	Total		80.970	35			
Zufriedenheit * HV_Leistung	Between Groups	(Combined)	.071	5	.024	.029	.993
	Within Groups		21.396	30	.823		
	Total		21.467	35			
Beurteilung von Hörkompetenz * HV_Leistung	Between Groups	(Combined)	3.920	5	1.307	1.702	.188
	Within Groups		22.262	30	.768		
	Total		26.182	35			
Beurteilung von	Between Groups	(Combined)	4.253	5	1.418	1.767	.175

gramm.Kenntnissen *	Within Groups		23.262	30	.802		
HV_Leistung	Total		27.515	35			
Beurteilung der Relevanz des HVs * HV_Leistung	Between Groups (Combined)		1.546	5	.515	.905	.451
	Within Groups		16.514	30	.569		
	Total		18.061	35			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Lerndauer * HV_Leistung	.341	.116
Aufenthalte * HV_Leistung	.224	.050
Zufriedenheit * HV_Leistung	.057	.003
Beurteilung von Hörkompetenz * HV_Leistung	.387	.150
Beurteilung von gramm.Kenntnissen * HV_Leistung	.393	.155
Beurteilung der Relevanz des HVs * HV_Leistung	.293	.086

Darstellung 3

Independent Samples Test für die (beste) Gruppe 1 und die (schlechteste) Gruppe 4										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	.581	.458	.259	15	.800	.143	.553	-1.035	1.321
	Equal variances not assumed			.252	11.804	.806	.143	.567	-1.096	1.382
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	.170	.686	.509	15	.618	.286	.561	-.910	1.481
	Equal variances not assumed			.513	13.385	.616	.286	.557	-.914	1.485
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	6.474	.022	2.701	15	.016	.957	.354	.202	1.713
	Equal variances not assumed			3.072	13.043	.009	.957	.312	.284	1.630
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	.377	.548	-.534	15	.601	-.229	.428	-1.141	.684
	Equal variances not assumed			-.513	11.184	.618	-.229	.445	-1.207	.750
unbekannte Wörter/Phrasen	Equal variances assumed	.059	.812	.246	15	.809	.171	.698	-1.317	1.660
	Equal variances not assumed			.247	13.267	.809	.171	.695	-1.327	1.670
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	1.563	.230	2.401	15	.030	.971	.405	.109	1.834
	Equal variances not assumed			2.259	10.208	.047	.971	.430	.016	1.927
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	7.107	.018	2.364	15	.032	1.086	.459	.107	2.065
	Equal variances not assumed			2.690	13.017	.019	1.086	.404	.214	1.958
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Equal variances assumed	1.150	.301	.800	15	.436	.371	.464	-.618	1.361
	Equal variances not assumed			.749	9.989	.471	.371	.496	-.734	1.476
Satzlänge	Equal variances assumed	.058	.813	.125	15	.902	.071	.572	-1.148	1.291

	Equal variances not assumed			.126	13.398	.902	.071	.568	-1.152	1.295
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	1.385	.258	1.804	15	.050	1.014	.562	-.184	2.213
	Equal variances not assumed			1.897	14.833	.077	1.014	.535	-.127	2.155
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	.132	.721	.027	15	.979	.014	.533	-1.121	1.150
	Equal variances not assumed			.028	14.509	.978	.014	.514	-1.083	1.112
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Equal variances assumed	.232	.637	.615	15	.548	.386	.628	-.952	1.723
	Equal variances not assumed			.598	11.803	.561	.386	.645	-1.021	1.793
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Equal variances assumed	.049	.827	2.136	15	.050	.757	.354	.002	1.513
	Equal variances not assumed			2.164	13.628	.049	.757	.350	.005	1.510
Erkennung der Sprecherintention	Equal variances assumed	6.279	.024	3.932	15	.001	1.357	.345	.622	2.093
	Equal variances not assumed			4.459	13.221	.001	1.357	.304	.701	2.014
mehr Probleme das Verständene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	.393	.540	-1.567	15	.138	-.686	.438	-1.618	.247
	Equal variances not assumed			-1.639	14.728	.122	-.686	.418	-1.579	.207

Independent Samples Test für die Gruppe 2 und Gruppe 4

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	1.126	.307	.265	14	.795	.167	.630	-1.184	1.518
	Equal variances not assumed			.243	8.123	.814	.167	.687	-1.414	1.747
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	1.094	.313	1.421	14	.177	1.000	.704	-.509	2.509
	Equal variances not assumed			1.291	7.907	.233	1.000	.775	-.790	2.790
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	.154	.701	2.477	14	.027	1.267	.511	.170	2.364
	Equal variances not assumed			2.296	8.403	.049	1.267	.552	.005	2.528
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	.311	.586	-1.023	14	.324	-.467	.456	-1.445	.512
	Equal variances not assumed			-.953	8.532	.367	-.467	.490	-1.584	.651
unbekannte Wörter/Phrasen	Equal variances assumed	.769	.395	.367	14	.719	.267	.727	-1.292	1.826
	Equal variances not assumed			.371	11.074	.717	.267	.718	-1.312	1.846
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	12.019	.004	2.038	14	.061	1.233	.605	-.065	2.532
	Equal variances not assumed			1.673	6.005	.145	1.233	.737	-.570	3.037
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	4.118	.062	-.047	14	.963	-.033	.710	-1.555	1.489
	Equal variances not assumed			-.042	7.657	.967	-.033	.790	-1.868	1.802
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Equal variances assumed	7.867	.014	.739	14	.472	.467	.631	-.888	1.821
	Equal variances not assumed			.616	6.240	.559	.467	.757	-1.369	2.302
Satzlänge	Equal variances assumed	5.975	.028	-.208	14	.839	-.167	.803	-1.888	1.555
	Equal variances not assumed			-.181	6.996	.862	-.167	.922	-2.347	2.014
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	.759	.398	-.046	14	.964	-.033	.723	-1.584	1.517
	Equal variances not assumed			-.043	8.556	.967	-.033	.775	-1.801	1.735
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	3.291	.091	-.276	14	.787	-.200	.725	-1.755	1.355
	Equal variances not assumed			-.248	7.653	.811	-.200	.807	-2.076	1.676

Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Equal variances assumed	1.963	.183	1.833	14	.048	1.100	.600	-.187	2.387
	Equal variances not assumed			1.877	11.464	.086	1.100	.586	-.183	2.383
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Equal variances assumed	.971	.341	2.256	14	.041	1.067	.473	.053	2.081
	Equal variances not assumed			2.008	7.440	.082	1.067	.531	-.175	2.308
Erkennung der Sprecherintention	Equal variances assumed	.219	.647	3.307	14	.005	1.667	.504	.586	2.748
	Equal variances not assumed			3.043	8.215	.016	1.667	.548	.409	2.924
mehr Probleme das Verständene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	4.826	.045	.625	14	.542	.433	.693	-1.054	1.920
	Equal variances not assumed			.536	6.699	.610	.433	.809	-1.497	2.364
Independent Samples Test für die Gruppe 3 und Gruppe 4										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	1.158	.296	-.183	18	.857	-.100	.547	-1.249	1.049
	Equal variances not assumed			-.183	16.889	.857	-.100	.547	-1.254	1.054
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	2.813	.111	.745	18	.466	.500	.671	-.909	1.909
	Equal variances not assumed			.745	15.438	.467	.500	.671	-.926	1.926
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	.527	.477	1.140	18	.269	.500	.438	-.421	1.421
	Equal variances not assumed			1.140	17.292	.270	.500	.438	-.424	1.424
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	1.378	.256	-.849	18	.407	-.400	.471	-1.390	.590
	Equal variances not assumed			-.849	15.080	.409	-.400	.471	-1.404	.604
unbekannte Wörter/Phrasen	Equal variances assumed	1.562	.227	.171	18	.866	.100	.586	-1.131	1.331
	Equal variances not assumed			.171	17.367	.866	.100	.586	-1.134	1.334
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	2.717	.117	4.146	18	.001	1.900	.458	.937	2.863
	Equal variances not assumed			4.146	14.002	.001	1.900	.458	.917	2.883
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	.040	.844	.901	18	.379	.500	.555	-.666	1.666
	Equal variances not assumed			.901	17.537	.380	.500	.555	-.668	1.668
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Equal variances assumed	1.558	.228	.709	18	.487	.300	.423	-.589	1.189
	Equal variances not assumed			.709	16.474	.488	.300	.423	-.595	1.195
Satzlänge	Equal variances assumed	1.693	.210	1.445	18	.166	.900	.623	-.408	2.208
	Equal variances not assumed			1.445	16.659	.167	.900	.623	-.416	2.216
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	.019	.893	1.599	18	.127	.900	.563	-.282	2.082
	Equal variances not assumed			1.599	17.998	.127	.900	.563	-.282	2.082
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	.446	.513	.635	18	.534	.300	.473	-.693	1.293
	Equal variances not assumed			.635	17.281	.534	.300	.473	-.696	1.296
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Equal variances assumed	1.371	.257	-.200	18	.844	-.100	.500	-1.150	.950
	Equal variances not assumed			-.200	17.621	.844	-.100	.500	-1.152	.952
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Equal variances assumed	2.195	.156	.684	18	.503	.300	.438	-.621	1.221
	Equal variances not assumed			.684	15.152	.504	.300	.438	-.634	1.234
Erkennung der	Equal variances assumed	.250	.623	2.703	18	.015	1.100	.407	.245	1.955

Sprecherintention	Equal variances not assumed			2.703	17.712	.015	1.100	.407	.244	1.956
mehr Probleme das Verständene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	.488	.494	-.739	18	.470	-.400	.542	-1.538	.738
	Equal variances not assumed			-.739	15.898	.471	-.400	.542	-1.549	.749
Independent Samples Test für die (beste) Gruppe 1 und die (zweitbeste) Gruppe 2										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	.180	.680	-.032	11	.975	-.024	.744	-1.662	1.614
	Equal variances not assumed			-.031	9.769	.976	-.024	.756	-1.714	1.667
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	1.316	.276	-.920	11	.377	-.714	.777	-2.423	.995
	Equal variances not assumed			-.890	8.492	.398	-.714	.802	-2.546	1.117
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	3.964	.072	-.665	11	.520	-.310	.465	-1.333	.714
	Equal variances not assumed			-.621	5.897	.558	-.310	.498	-1.534	.915
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	.000	.994	.427	11	.678	.238	.558	-.989	1.465
	Equal variances not assumed			.425	10.471	.679	.238	.560	-1.003	1.479
unbekannte Wörter/Phrasen stören mich sehr beim HV	Equal variances assumed	.393	.543	-.124	11	.904	-.095	.770	-1.789	1.599
	Equal variances not assumed			-.124	10.770	.904	-.095	.768	-1.790	1.600
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	4.168	.066	-.344	11	.737	-.262	.760	-1.935	1.412
	Equal variances not assumed			-.330	7.648	.750	-.262	.794	-2.108	1.584
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	26.549	.000	1.654	11	.126	1.119	.676	-.370	2.608
	Equal variances not assumed			1.539	5.689	.177	1.119	.727	-.684	2.922
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes als Störfaktor	Equal variances assumed	2.173	.169	-.118	11	.908	-.095	.805	-1.868	1.677
	Equal variances not assumed			-.114	8.342	.912	-.095	.834	-2.004	1.813
Satzlänge	Equal variances assumed	6.061	.032	.263	11	.797	.238	.904	-1.752	2.228
	Equal variances not assumed			.252	7.500	.808	.238	.946	-1.969	2.445
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	3.076	.107	1.442	11	.177	1.048	.727	-.552	2.647
	Equal variances not assumed			1.383	7.783	.205	1.048	.757	-.708	2.803
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	5.691	.036	.279	11	.785	.214	.767	-1.475	1.903
	Equal variances not assumed			.267	7.427	.797	.214	.804	-1.664	2.093
Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	Equal variances assumed	1.917	.194	-1.020	11	.330	-.714	.700	-2.256	.827
	Equal variances not assumed			-1.040	10.958	.321	-.714	.687	-2.227	.799
Herstellung von thematischen Zusammenhängen	Equal variances assumed	1.091	.319	-.593	11	.565	-.310	.522	-1.459	.840
	Equal variances not assumed			-.569	7.849	.585	-.310	.544	-1.568	.949
Erkennung der Sprecherintention	Equal variances assumed	3.964	.072	-.665	11	.520	-.310	.465	-1.333	.714
	Equal variances not assumed			-.621	5.897	.558	-.310	.498	-1.534	.915
mehr Probleme das Verständene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	6.769	.025	-1.482	11	.166	-1.119	.755	-2.781	.543
	Equal variances not assumed			-1.396	6.447	.209	-1.119	.802	-3.048	.810

Independent Samples Test für die (beste) Gruppe 1 und die (drittbeste) Gruppe 3

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	.103	.752	.376	15	.712	.243	.646	-1.134	1.619
	Equal variances not assumed			.385	14.028	.706	.243	.631	-1.111	1.597
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	2.876	.111	-.281	15	.783	-.214	.763	-1.840	1.411
	Equal variances not assumed			-.305	14.892	.765	-.214	.703	-1.713	1.284
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	8.054	.012	1.071	15	.301	.457	.427	-.453	1.367
	Equal variances not assumed			1.240	11.903	.239	.457	.369	-.347	1.261
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	.314	.583	.300	15	.768	.171	.571	-1.045	1.388
	Equal variances not assumed			.315	14.782	.757	.171	.544	-.990	1.333
unbekannte Wörter/Phrasen	Equal variances assumed	.837	.375	.114	15	.911	.071	.626	-1.263	1.406
	Equal variances not assumed			.111	11.553	.914	.071	.646	-1.343	1.486
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	.375	.549	-1.623	15	.125	-.929	.572	-2.148	.291
	Equal variances not assumed			-1.703	14.794	.109	-.929	.545	-2.092	.235
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	3.880	.068	1.099	15	.289	.586	.533	-.550	1.721
	Equal variances not assumed			1.269	12.092	.228	.586	.461	-.419	1.590
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Equal variances assumed	.000	.994	.132	15	.897	.071	.543	-1.086	1.229
	Equal variances not assumed			.130	12.642	.898	.071	.548	-1.116	1.259
Satzlänge	Equal variances assumed	1.952	.183	-1.187	15	.254	-.829	.698	-2.317	.660
	Equal variances not assumed			-1.260	14.962	.227	-.829	.658	-2.231	.574
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	.896	.359	.202	15	.843	.114	.567	-1.093	1.322
	Equal variances not assumed			.212	14.864	.835	.114	.538	-1.033	1.262
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	.084	.776	-.613	15	.549	-.286	.466	-1.280	.708
	Equal variances not assumed			-.612	12.993	.551	-.286	.467	-1.295	.723
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Equal variances assumed	1.752	.206	.832	15	.418	.486	.583	-.758	1.729
	Equal variances not assumed			.789	10.546	.447	.486	.615	-.876	1.847
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Equal variances assumed	2.235	.156	.920	15	.372	.457	.497	-.602	1.516
	Equal variances not assumed			1.008	14.704	.330	.457	.454	-.512	1.426
Erkennung der Sprecherintention	Equal variances assumed	7.809	.014	.664	15	.517	.257	.387	-.568	1.082
	Equal variances not assumed			.762	12.472	.460	.257	.337	-.475	.989
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	1.055	.321	-.485	15	.635	-.286	.589	-1.541	.970
	Equal variances not assumed			-.538	14.278	.599	-.286	.531	-1.422	.850

Independent Samples Test für die (zweitbeste) Gruppe 2 und die (drittbeste) Gruppe 3

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grammatik besser lernen beim Hören	Equal variances assumed	.016	.900	.367	14	.719	.267	.727	-1.292	1.826
	Equal variances not assumed			.360	10.043	.726	.267	.741	-1.383	1.916
mehr Probleme einen Hörtext zu verstehen als einen Lesetext	Equal variances assumed	.156	.699	.556	14	.587	.500	.900	-1.430	2.430
	Equal variances not assumed			.565	11.218	.583	.500	.885	-1.443	2.443
gesprochene Sprache unterscheidet sich nicht viel von der geschriebenen	Equal variances assumed	.021	.886	1.338	14	.202	.767	.573	-.462	1.995
	Equal variances not assumed			1.308	9.939	.220	.767	.586	-.540	2.073
mehr über die U.zw. geSp und geSch im Unterricht lernen	Equal variances assumed	.253	.623	-.109	14	.915	-.067	.613	-1.382	1.248
	Equal variances not assumed			-.115	12.448	.911	-.067	.581	-1.328	1.195
unbekannte Wörter/Phrasen	Equal variances assumed	.000	1.000	.258	14	.800	.167	.645	-1.216	1.550
	Equal variances not assumed			.248	9.418	.809	.167	.671	-1.341	1.674
Sprechgeschwindigkeit	Equal variances assumed	1.522	.238	-.892	14	.388	-.667	.747	-2.270	.937
	Equal variances not assumed			-.823	8.300	.433	-.667	.810	-2.522	1.189
Sequenzierungsprobleme	Equal variances assumed	1.721	.211	-.695	14	.499	-.533	.768	-2.180	1.113
	Equal variances not assumed			-.650	8.644	.533	-.533	.821	-2.401	1.335
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Equal variances assumed	2.984	.106	.238	14	.816	.167	.701	-1.338	1.671
	Equal variances not assumed			.210	7.331	.839	.167	.792	-1.690	2.023
Satzlänge	Equal variances assumed	1.498	.241	-1.169	14	.262	-1.067	.913	-3.024	.891
	Equal variances not assumed			-1.089	8.532	.306	-1.067	.980	-3.302	1.168
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Equal variances assumed	.825	.379	-1.284	14	.220	-.933	.727	-2.492	.626
	Equal variances not assumed			-1.200	8.627	.262	-.933	.777	-2.704	.837
grammatische Konstruktion	Equal variances assumed	6.645	.022	-.747	14	.467	-.500	.669	-1.935	.935
	Equal variances not assumed			-.643	6.757	.542	-.500	.778	-2.354	1.354
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	Equal variances assumed	.268	.613	2.201	14	.045	1.200	.545	.031	2.369
	Equal variances not assumed			2.167	10.151	.055	1.200	.554	-.031	2.431
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	Equal variances assumed	.060	.810	1.267	14	.226	.767	.605	-.532	2.065
	Equal variances not assumed			1.268	10.703	.232	.767	.605	-.569	2.102
Erkennung der Sprecherintention	Equal variances assumed	.013	.913	1.052	14	.311	.567	.539	-.589	1.722
	Equal variances not assumed			1.000	9.089	.343	.567	.567	-.713	1.847
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	Equal variances assumed	1.158	.300	1.023	14	.324	.833	.815	-.914	2.580
	Equal variances not assumed			.955	8.593	.366	.833	.872	-1.155	2.821

Group Statistics

HV Leistung		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
unbekannte Wörter/Phrasen	die erfolgreichste Gruppe	7	2.57	1.397	.528
	die schlechteste Gruppe	11	2.40	1.430	.452
Sprechgeschwindigkeit	die erfolgreichste Gruppe	7	2.57	.976	.369
	die schlechteste Gruppe	11	1.60	.699	.221
Sequenzierungsprobleme	die erfolgreichste Gruppe	7	4.29	.488	.184
	die schlechteste Gruppe	11	3.20	1.135	.359
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	die erfolgreichste Gruppe	7	3.57	1.134	.429
	die schlechteste Gruppe	11	3.20	.789	.249
Satzlänge	die erfolgreichste Gruppe	7	2.57	1.134	.429
	die schlechteste Gruppe	11	2.50	1.179	.373
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	die erfolgreichste Gruppe	7	3.71	.951	.360
	die schlechteste Gruppe	11	2.70	1.252	.396
grammatische Konstruktion	die erfolgreichste Gruppe	7	3.71	.951	.360
	die schlechteste Gruppe	11	3.70	1.160	.367
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	die erfolgreichste Gruppe	7	3.29	1.380	.522
	die schlechteste Gruppe	11	2.90	1.197	.379
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	die erfolgreichste Gruppe	7	3.86	.690	.261
	die schlechteste Gruppe	11	3.10	.738	.233
Erkennung der Sprecherintention	die erfolgreichste Gruppe	7	3.86	.378	.143
	die schlechteste Gruppe	11	2.50	.850	.269
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	die erfolgreichste Gruppe	7	1.71	.756	.286
	die schlechteste Gruppe	11	2.40	.966	.306

Group Statistics

HV Leistung		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
unbekannte Wörter/Phrasen	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	2.67	1.366	.558
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	2.50	1.179	.373
Sprechgeschwindigkeit	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	2.83	1.722	.703
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.50	1.269	.401
Sequenzierungsprobleme	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	3.17	1.722	.703
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.70	1.337	.423
syntaktisch-semantische Zusammenhänge innerhalb des Satzes	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	3.67	1.751	.715
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.50	1.080	.342
Satzlänge	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	2.33	2.066	.843
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.40	1.578	.499
Zusammenhänge zwischen den Sätzen	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	2.67	1.633	.667
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.60	1.265	.400
grammatische Konstruktion	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	3.50	1.761	.719
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	4.00	.943	.298
Unterscheidung zw. Haupt-/ Nebenthemen	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	4.00	1.095	.447
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	2.80	1.033	.327
Herstellung von thematischen Zusammenhängen auf der Makroebene	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	4.17	1.169	.477
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.40	1.174	.371
Erkennung der Sprecherintention	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	4.17	1.169	.477
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	3.60	.966	.306
mehr Probleme das Verstandene nach dem HV zu formulieren als es zu verstehen	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	2.83	1.835	.749
	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	2.00	1.414	.447

Darstellung 4

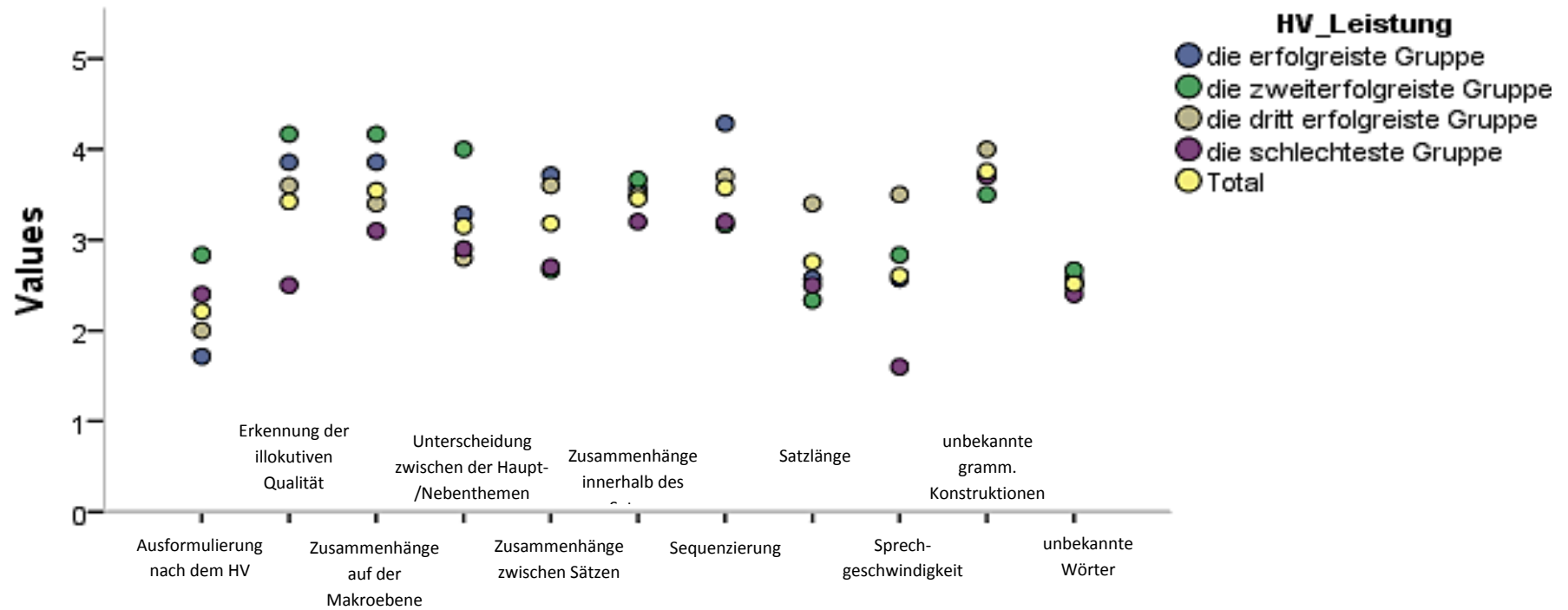
Independent Samples Test für die (beste) Gruppe 1 und die (schlechteste) Gruppe 4										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Übersetzung in L1	Equal variances assumed	.020	.889	.152	15	.882	.100	.660	-1.307	1.507
	Equal variances not assumed			.153	13.569	.880	.100	.653	-1.304	1.504
jedes Wort verstehen	Equal variances assumed	.541	.474	-.702	15	.494	-.371	.529	-1.500	.757
	Equal variances not assumed			-.722	14.236	.482	-.371	.515	-1.474	.731
Substantive als Anker	Equal variances assumed	.157	.698	1.750	15	.101	.886	.506	-.193	1.965
	Equal variances not assumed			1.704	11.811	.115	.886	.520	-.249	2.020
Verben als Anker	Equal variances assumed	.031	.862	1.852	15	.044	1.000	.540	-.151	2.151
	Equal variances not assumed			1.821	12.260	.093	1.000	.549	-.194	2.194
Konnektoren als Anker	Equal variances assumed	4.080	.062	.507	15	.619	.200	.394	-.640	1.040
	Equal variances not assumed			.468	9.342	.651	.200	.428	-.762	1.162
Wortstellung	Equal variances assumed	1.762	.204	.111	15	.913	.057	.516	-1.043	1.157
	Equal variances not assumed			.101	8.893	.922	.057	.566	-1.226	1.341
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Equal variances assumed	.715	.411	.451	15	.658	.214	.475	-.798	1.226
	Equal variances not assumed			.429	10.710	.676	.214	.499	-.888	1.316
Satz als Anker	Equal variances assumed	.116	.739	-.506	15	.620	-.186	.367	-.968	.597
	Equal variances not assumed			-.503	12.859	.623	-.186	.369	-.984	.612
Zusammenhänge zw. den Informationen	Equal variances assumed	.205	.658	-1.409	15	.179	-.429	.304	-1.077	.220
	Equal variances not assumed			-1.468	14.622	.163	-.429	.292	-1.052	.195
Aufgabenorientierung	Equal variances assumed	.055	.818	-.174	15	.864	-.129	.740	-1.706	1.449
	Equal variances not assumed			-.178	13.988	.862	-.129	.724	-1.682	1.425

Independent Samples Test für die Gruppe 2 und Gruppe 4

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Übersetzung in L1	Equal variances assumed	.249	.625	-.802	14	.436	-.567	.707	-2.083	.949
	Equal variances not assumed			-.802	10.693	.440	-.567	.706	-2.127	.993
jedes Wort verstehen	Equal variances assumed	.426	.524	-.822	14	.425	-.467	.568	-1.685	.751
	Equal variances not assumed			-.843	11.515	.417	-.467	.554	-1.679	.746
Substantive als Anker	Equal variances assumed	.160	.695	-1.434	14	.174	-.733	.511	-1.830	.364
	Equal variances not assumed			-1.408	10.084	.189	-.733	.521	-1.892	.426
Verben als Anker	Equal variances assumed	1.771	.205	-1.435	14	.173	-.667	.465	-1.663	.330
	Equal variances not assumed			-1.690	13.696	.114	-.667	.394	-1.514	.181
Konnektoren als Anker	Equal variances assumed	.859	.370	-.816	14	.428	-.300	.368	-1.089	.489
	Equal variances not assumed			-.758	8.464	.469	-.300	.396	-1.204	.604
Wortstellung	Equal variances assumed	3.492	.083	.655	14	.523	.367	.559	-.833	1.567
	Equal variances not assumed			.564	6.760	.591	.367	.651	-1.183	1.916
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Equal variances assumed	.219	.647	-1.323	14	.207	-.667	.504	-1.748	.414
	Equal variances not assumed			-1.217	8.215	.257	-.667	.548	-1.924	.591
Satz als Anker	Equal variances assumed	14.585	.002	1.522	14	.150	.933	.613	-.382	2.248
	Equal variances not assumed			1.260	6.121	.254	.933	.741	-.871	2.738
Zusammenhänge zw. den Informationen	Equal variances assumed	.376	.550	-.462	14	.651	-.167	.361	-.940	.607
	Equal variances not assumed			-.447	9.629	.665	-.167	.373	-1.001	.668
Aufgabenorientierung	Equal variances assumed	.428	.524	.731	14	.477	.633	.867	-1.225	2.492
	Equal variances not assumed			.698	9.227	.502	.633	.907	-1.412	2.678

Independent Samples Test für die Gruppe 3 und Gruppe 4										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Übersetzung in L1	Equal variances assumed	.560	.464	.777	18	.447	.500	.644	-.853	1.853
	Equal variances not assumed			.777	17.843	.448	.500	.644	-.853	1.853
jedes Wort verstehen	Equal variances assumed	6.977	.017	1.049	18	.308	.700	.667	-.702	2.102
	Equal variances not assumed			1.049	15.285	.311	.700	.667	-.720	2.120
Substantive als Anker	Equal variances assumed	.141	.712	2.283	18	.035	1.100	.482	.088	2.112
	Equal variances not assumed			2.283	17.333	.035	1.100	.482	.085	2.115
Verben als Anker	Equal variances assumed	.000	1.000	.885	18	.388	.400	.452	-.550	1.350
	Equal variances not assumed			.885	17.865	.388	.400	.452	-.550	1.350
Konnektoren als Anker	Equal variances assumed	12.343	.002	.000	18	1.000	.000	.383	-.805	.805
	Equal variances not assumed			.000	14.918	1.000	.000	.383	-.817	.817
Wortstellung	Equal variances assumed	.889	.358	.973	18	.343	.400	.411	-.463	1.263
	Equal variances not assumed			.973	16.834	.344	.400	.411	-.468	1.268
Wörter zu Satzteilen gruppieren	Equal variances assumed	.011	.918	1.037	18	.314	.400	.386	-.411	1.211
	Equal variances not assumed			1.037	17.984	.314	.400	.386	-.411	1.211
Satz als Anker	Equal variances assumed	4.994	.038	.983	18	.339	.500	.509	-.569	1.569
	Equal variances not assumed			.983	13.476	.343	.500	.509	-.595	1.595
Zusammenhänge zw. den Informationen	Equal variances assumed	4.060	.059	.231	18	.820	.100	.433	-.810	1.010
	Equal variances not assumed			.231	14.092	.821	.100	.433	-.829	1.029
Aufgabenorientierung	Equal variances assumed	2.021	.172	1.165	18	.259	.700	.601	-.562	1.962
	Equal variances not assumed			1.165	15.935	.261	.700	.601	-.574	1.974

Report Statistics: Mean

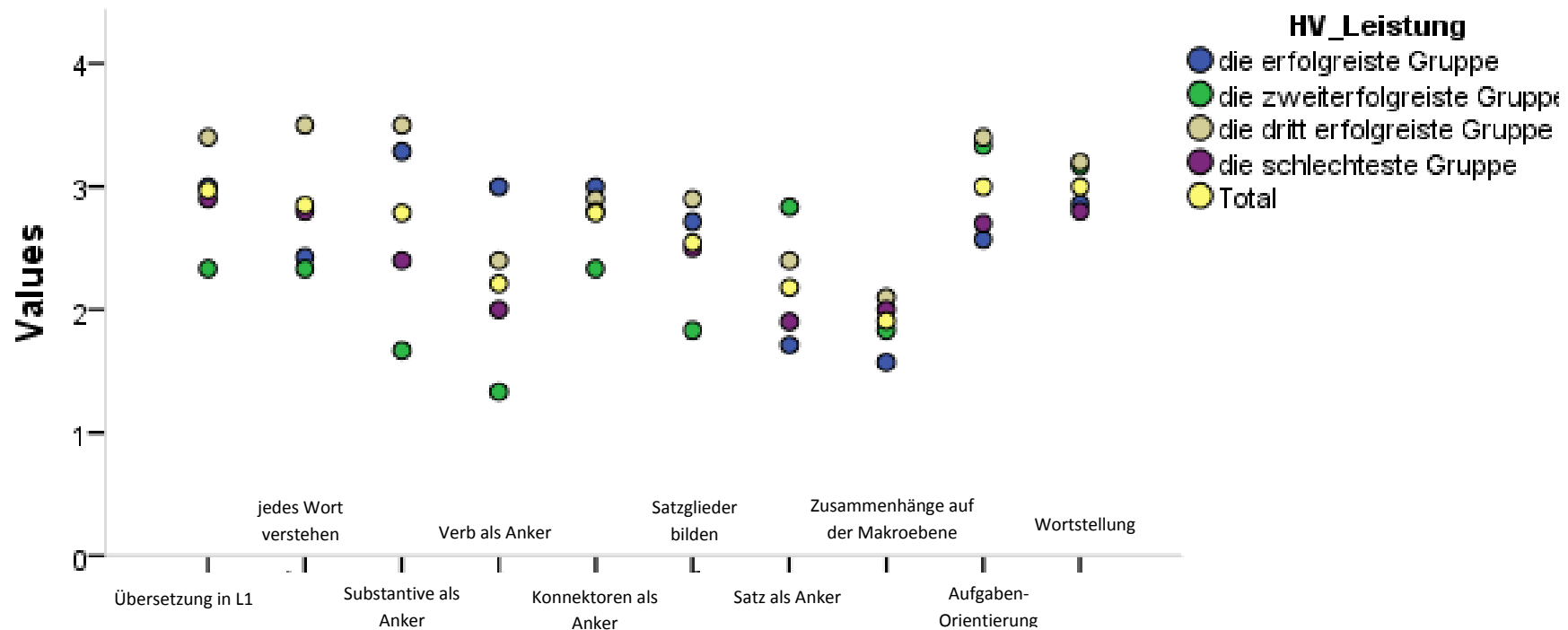


Mean

Report

	unbekannte Wörter	Gramm. Konstruktion	Sprechgeschwindigkeit	Satzlänge als Störfaktor	Sequenzierung	Zusammenhänge innerhalb des Satzes	Zusammenhänge zwischen den Sätzen	Unterscheidung zw. Haupt-/Nebenthemen	thematische Zusammenhängen	Erkennung der Sprecherintention	Ausformulierung nach dem HV
HV Leistung											
die erfolgreichste Gruppe	2.57	3.71	2.57	2.57	4.29	3.57	3.71	3.29	3.86	3.86	1.71
die zweiterfolgreichste Gruppe	2.67	3.50	2.83	2.33	3.17	3.67	2.67	4.00	4.17	4.17	2.83
die dritt erfolgreichste Gruppe	2.50	4.00	3.50	3.40	3.70	3.50	3.60	2.80	3.40	3.60	2.00
die schlechteste Gruppe	2.40	3.70	1.60	2.50	3.20	3.20	2.70	2.90	3.10	2.50	2.40
Total	2.52	3.76	2.61	2.76	3.58	3.45	3.18	3.15	3.55	3.42	2.21

Report Statistics: Mean



Mean

Report

HV_Leistung	Übersetzung in L1	jedes Wort verstehen	Substantive als Anker	Verben als Anker	Konnektoren als Anker	Satzglieder bilden	Satz als Anker	Zusammenhänge zw. den Informationen auf der Makroebene	Aufgaben-Orientierung
die erfolgreichste Gruppe	3.00	2.43	3.29	3.00	3.00	2.71	1.71	1.57	2.57
die zweiterfolgreichste Gruppe	2.33	2.33	1.67	1.33	2.33	1.83	2.83	1.83	3.33
die dritt erfolgreichste Gruppe	3.40	3.50	3.50	2.40	2.90	2.90	2.40	2.10	3.40
die schlechteste Gruppe	2.90	2.80	2.40	2.00	2.80	2.50	1.90	2.00	2.70
Total	2.97	2.85	2.79	2.21	2.79	2.55	2.18	1.91	3.00

Darstellung 5

Independent Samples Test für die (beste) Gruppe 1 und die (schlechteste) Gruppe 4										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Anzahl der IE beim HVs	Equal variances assumed	.156	.698	5.498	16	.000	49.221	8.952	30.243	68.199
	Equal variances not assumed			5.452	12.572	.000	49.221	9.027	29.650	68.791
Anzahl der IE beim HV1	Equal variances assumed	.678	.422	3.433	16	.003	26.688	7.775	10.206	43.171
	Equal variances not assumed			3.282	11.084	.007	26.688	8.132	8.807	44.569
Anzahl der IE beim HV2	Equal variances assumed	.905	.356	6.203	16	.000	23.442	3.779	15.430	31.453
	Equal variances not assumed			5.838	10.491	.000	23.442	4.015	14.552	32.331
Anzahl der IE high-load	Equal variances assumed	.027	.871	4.442	16	.000	22.740	5.120	11.887	33.594
	Equal variances not assumed			4.446	12.966	.001	22.740	5.115	11.687	33.794
Anzahl der IE low-load	Equal variances assumed	1.667	.218	.898	14	.384	3.000	3.341	-4.166	10.166
	Equal variances not assumed			.814	7.869	.439	3.000	3.683	-5.518	11.518
Anzahl der IE medium-load	Equal variances assumed	.515	.483	4.439	16	.000	23.636	5.325	12.349	34.924
	Equal variances not assumed			4.367	12.234	.001	23.636	5.413	11.868	35.405
Extensives Hören beim HV2	Equal variances assumed	2.184	.159	.503	16	.622	5.026	9.999	-16.170	26.222
	Equal variances not assumed			.454	9.071	.661	5.026	11.081	-20.010	30.062
Quaestio	Equal variances assumed	.841	.373	-1.347	16	.197	-4.23377	3.14217	-10.89486	2.42733
	Equal variances not assumed			-1.432	15.262	.172	-4.23377	2.95743	-10.52797	2.06044

Group Statistics

HV_Leistung		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	HV_Leistung		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anzahl der IE während des HVs	die erfolgreichste Gruppe	7	102.86	18.925	7.153	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	92.00	23.231	8.780	
	die schlechteste Gruppe	11	53.64	18.266	5.507	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	77.40	8.553	2.705	
Anzahl der IE während des HV1	die erfolgreichste Gruppe	7	52.14	17.967	6.791	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	46.71	10.858	4.104	
	die schlechteste Gruppe	11	25.45	14.835	4.473	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	45.40	8.897	2.813	
Anzahl der IE während des HV2	die erfolgreichste Gruppe	7	50.71	9.050	3.421	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	45.29	12.867	4.863	
	die schlechteste Gruppe	11	27.27	6.973	2.102	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	32.00	6.766	2.140	
Anzahl der IE high-load	die erfolgreichste Gruppe	7	52.29	10.563	3.992	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	42.86	11.824	4.469	
	die schlechteste Gruppe	11	29.55	10.605	3.198	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	39.40	4.300	1.360	
Anzahl der IE low-load	die erfolgreichste Gruppe	6	11.50	7.969	3.253	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	13.29	12.724	4.809	
	die schlechteste Gruppe	10	8.50	5.462	1.727	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	11.70	6.273	1.984	
Anzahl der IE medium-load	die erfolgreichste Gruppe	7	40.00	11.489	4.342	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	35.86	9.026	3.412	
	die schlechteste Gruppe	11	16.36	10.717	3.231	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	26.30	5.736	1.814	
Anzahl von extensiven Propositionen beim HV2	die erfolgreichste Gruppe	7	22.71	6.237	2.358	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	20.86	8.454	3.195	
	die schlechteste Gruppe	11	13.09	3.113	.939	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	14.30	3.433	1.086	
Quaestio	die erfolgreichste Gruppe	7	28.8571	5.42920	2.05204	die zweiterfolgreichste Gruppe	8	31.7143	4.30946	1.62882	
	die schlechteste Gruppe	11	33.0909	7.06335	2.12968	die dritt erfolgreichste Gruppe	9	32.1000	7.89444	2.49644	

Darstellung 6

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Anzahl_Nomen	Equal variances assumed	2.466	.136	.816	16	.427	3.896	4.776	-6.228	14.020
	Equal variances not assumed			.897	15.955	.383	3.896	4.343	-5.313	13.105
Anzahl_Nominale Phrasen	Equal variances assumed	1.803	.198	2.522	16	.023	5.351	2.121	.854	9.847
	Equal variances not assumed			2.294	9.313	.047	5.351	2.333	.101	10.600
Anzahl_Satzartige Konstruktionen	Equal variances assumed	1.237	.282	5.337	16	.000	10.390	1.947	6.263	14.516
	Equal variances not assumed			4.773	8.804	.001	10.390	2.177	5.449	15.330
Anzahl_Verb	Equal variances assumed	.014	.907	.348	16	.733	.338	.972	-1.722	2.398
	Equal variances not assumed			.349	13.098	.733	.338	.968	-1.751	2.427
Anzahl_Adjektiv	Equal variances assumed	.043	.839	.310	16	.761	.247	.796	-1.440	1.934
	Equal variances not assumed			.328	15.112	.748	.247	.753	-1.356	1.850
Anzahl_PP	Equal variances assumed	.036	.851	-.074	16	.942	-.026	.351	-.770	.719

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Anzahl_Nomen	Equal variances assumed	2.466	.136	.816	16	.427	3.896	4.776	-6.228	14.020
	Equal variances not assumed			.897	15.955	.383	3.896	4.343	-5.313	13.105
Anzahl_Nominale Phrasen	Equal variances assumed	1.803	.198	2.522	16	.023	5.351	2.121	.854	9.847
	Equal variances not assumed			2.294	9.313	.047	5.351	2.333	.101	10.600
Anzahl_Satzartige Konstruktionen	Equal variances assumed	1.237	.282	5.337	16	.000	10.390	1.947	6.263	14.516
	Equal variances not assumed			4.773	8.804	.001	10.390	2.177	5.449	15.330
Anzahl_Verb	Equal variances assumed	.014	.907	.348	16	.733	.338	.972	-1.722	2.398
	Equal variances not assumed			.349	13.098	.733	.338	.968	-1.751	2.427
Anzahl_Adjektiv	Equal variances assumed	.043	.839	.310	16	.761	.247	.796	-1.440	1.934
	Equal variances not assumed			.328	15.112	.748	.247	.753	-1.356	1.850
Anzahl_PP	Equal variances assumed	.036	.851	-.074	16	.942	-.026	.351	-.770	.719
	Equal variances not assumed			-.072	11.604	.944	-.026	.363	-.819	.767

Darstellung 7

Group Statistics

	HV_Leistung	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
higher_order_hv1	die erfolgreichste Gruppe	7	34.00	9.899	3.742
	die schlechteste Gruppe	11	16.36	9.124	2.751
higher_order_hv2	die erfolgreichste Gruppe	7	18.29	9.394	3.550
	die schlechteste Gruppe	11	12.27	6.559	1.978
lower_order_hv1	die erfolgreichste Gruppe	3	2.33	1.528	.882
	die schlechteste Gruppe	6	2.17	.983	.401
lower_order_hv2	die erfolgreichste Gruppe	6	10.33	6.743	2.753
	die schlechteste Gruppe	10	7.00	4.422	1.398
medium_order_hv1	die erfolgreichste Gruppe	7	17.14	8.355	3.158
	die schlechteste Gruppe	11	7.91	6.715	2.025
medium_order_hv2	die erfolgreichste Gruppe	7	22.86	7.034	2.659
	die schlechteste Gruppe	10	9.50	5.836	1.845

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
higher_order_hv1	Equal variances assumed	.008	.928	3.871	16	.001	17.636	4.556	7.979	27.294
	Equal variances not assumed			3.798	12.116	.002	17.636	4.644	7.528	27.744
higher_order_hv2	Equal variances assumed	1.216	.286	1.606	16	.128	6.013	3.744	-1.925	13.951
	Equal variances not assumed			1.480	9.738	.171	6.013	4.064	-3.075	15.101
lower_order_hv1	Equal variances assumed	.984	.354	.202	7	.845	.167	.824	-1.781	2.115
	Equal variances not assumed			.172	2.865	.875	.167	.969	-3.001	3.334
lower_order_hv2	Equal variances assumed	2.761	.119	1.203	14	.249	3.333	2.772	-2.611	9.278
	Equal variances not assumed			1.080	7.631	.313	3.333	3.088	-3.847	10.514
medium_order_hv1	Equal variances assumed	.803	.383	2.590	16	.020	9.234	3.565	1.677	16.791
	Equal variances not assumed			2.462	10.847	.032	9.234	3.751	.963	17.505
medium_order_hv2	Equal variances assumed	.863	.368	4.274	15	.001	13.357	3.125	6.695	20.019
	Equal variances not assumed			4.127	11.409	.002	13.357	3.236	6.265	20.449

Darstellung 8

Group Statistics

HV Leistung		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anzahl der Propositionen in der Wiedergabe	die erfolgreichste Gruppe	7	357.57	50.086	18.931
	die schlechteste Gruppe	11	132.36	31.335	9.448
Anzahl der Propositionen in der Transferaktivität	die erfolgreichste Gruppe	7	50.57	57.000	21.544
	die schlechteste Gruppe	11	47.36	30.579	9.220
Anzahl der Propositionen insgesamt	die erfolgreichste Gruppe	7	408.14	76.478	28.906
	die schlechteste Gruppe	11	179.73	55.007	16.585
Type-Token-Ratio	die erfolgreichste Gruppe	7	42.2600	4.86767	1.83981
	die schlechteste Gruppe	11	47.5918	5.10765	1.54002
Ratio Satzkomplexität	die erfolgreichste Gruppe	7	67.7157	13.22305	4.99784
	die schlechteste Gruppe	11	51.2427	21.70754	6.54507
Anzahl VP	die erfolgreichste Gruppe	7	63.71	14.032	5.304
	die schlechteste Gruppe	11	27.73	8.137	2.454
Phraseologische Komplexität (Anzahl der Wörter durch Anzahl der clauses)	die erfolgreichste Gruppe	7	15.5300	.72579	.27432
	die schlechteste Gruppe	11	15.5455	1.67795	.50592

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Anzahl der Propositionen in der Wiedergabe	Equal variances assumed	3.023	.101	11.814	16	.000	225.208	19.062	184.798	265.618
	Equal variances not assumed			10.644	9.025	.000	225.208	21.157	177.367	273.049
Anzahl der Propositionen in der Transferaktivität	Equal variances assumed	4.184	.058	.156	16	.048	3.208	20.529	-40.311	46.727
	Equal variances not assumed			.137	8.233	.044	3.208	23.434	-50.565	56.981
Anzahl der Propositionen insgesamt	Equal variances assumed	1.597	.224	7.392	16	.000	228.416	30.900	162.911	293.920
	Equal variances not assumed			6.854	9.954	.000	228.416	33.326	154.114	302.717
Type-Token-Ratio	Equal variances assumed	.003	.958	-2.197	16	.043	-5.33182	2.42666	-10.47610	-.18753
	Equal variances not assumed			-2.222	13.405	.044	-5.33182	2.39928	-10.49927	-.16437
Ratio Satzkomplexität	Equal variances assumed	2.028	.174	1.795	16	.091	16.47299	9.17466	-2.97642	35.92239
	Equal variances not assumed			2.000	15.997	.063	16.47299	8.23507	-.98485	33.93082
Anzahl VP	Equal variances assumed	5.473	.033	6.934	16	.000	35.987	5.190	24.985	46.989
	Equal variances not assumed			6.158	8.606	.000	35.987	5.844	22.675	49.299
Phraseologische Komplexität (Anzahl der Wörter durch Anzahl der clauses)	Equal variances assumed	8.929	.009	-.023	16	.982	-.01545	.67641	-1.44939	1.41848
	Equal variances not assumed			-.027	14.636	.979	-.01545	.57551	-1.24478	1.21387

4.3. Belege der Phase zwischen der Rezeption und Produktion

Proband SO

	Proband SO		
	Zwischenphase	HV1	HV2
GS 1	Wissen, warum die jungen Leute nicht die Politik verstehen	Bemerkung zur deutschen Sprache Warum verstehen Jungen die Politik	30 Jahren wurde beklagen Wie viele in Berlin 27 Stück Schule
	35 000 Jugendlichen wurden gefragt Alter: 14-15, 16-19	Wie viele Leute wurden gefragt 1) 35 000 2) 14-15 3) 15-19	In verschiedene Stadtteile 16-19 Jahre 14-15 Jahre 30000 www....
GS 2	Die Jugendlichen verstehen nicht im politischen Bereich: Sprache, Kunstwörter, aggressive Sprache zwischen Politikern	Was verstehen die jungen Leute nicht in politischer Fachsprache? 1) Kunstwörter 2) aggressive Sprachen zwischen Politikern	1) Fachsprache 2) Fachwörter 3) Kunstwörter 4) sehr aggressive Sprache
GS 5	Die Politiker müssen zwischen Politikern gesprochene Dialoge verbessern	Sie hatten keinen Eindruck	Disziplin Das Schlimmste: klare Sätze, einfache Wörter, mit Übersetzung
GS 6	Jugendliche interessieren sich für Politik nach ihren Ausbildungen	An verschiedenen Schultypen: Verbinden sich nach Ausbildung Lange studieren	Frauen, die sind kritischen Meinung
GS 7	Frauen kritisieren mehr		
GS 8	Die Politiker müssen nicht mehr ihre Ausreden anlesen, sondern sie selbst reden	Müssen alle Rede frei sprechen	Selbst angesprochen Nicht mehr abgelesen werden
GS 9	Wurden nicht genannt	X-Politiker	

Proband SPJ

		S.P.J.	
	Zwischenphase	HV1	HV2
GS 1	Warum verstehen die Jugendliche nicht die Politiker?	Berliner Schulen 27 Schulstufen	Sich interessieren nichts Neues Stück
	Über 30000 Zwischen 16-19 und 14-15 Verschiedene Schulstufen und verschiedene Milieus	30000 16-19 14-15	Verschiedene Milieus Über Mehr jugendliche Beteiligt
GS 2	Sie verstehen die politische Sprache nicht so gut wegen der Wörter Fremde Wörter Sie kritisieren die Verhältnis der Politiker miteinander. / das aggressive Verhalten der Politiker	Was: Vokabular ? Syntax? Fachsprache = fremd Wörter Aggressive Sprache verwendet Disziplin beteiligen Wie die Politiker miteinander umgehen	Wortschatz Fachwörter Kunstwörter (Kernschulart) In dialog zwischen Politikern Jeder sein parteibuch unterbietet
GS 5	Politiker sollen: -klare Sätze formulieren -einfache Wörter benutzen -übersetzen wenn die Fachwörter benutzen	Klare Sätze Einfache wörter Milieus	Wenn Fachsprache - Übersetzungen z.B. Interesse stärker hängt auf die Bildung ab
GS 6	Das Interesse hängt von dem schultyp oder Schulmilieu ab. Das Interesse an Politik hängt von der Bildung der Jugendlichen ab.	Frauen weniger Interesse	sehr viel mit Vorsicht zu lesen
GS 7	Frauen zeigen weniger Interesse an die Politik. Allerdings sind sie sehr viel kritisch.	Wenig kritisch Nicht abgelesen werden	sondern freigehalten werden selbst aggressives Format Politik Pächung
GS 8 und 9		Geheimnis	

4.4. Beispiel des rezeptiven Plots

MH		AK		LK	
Sprache d. Politik und Jugendliche			Sozusagen, Bemerkungen zur dt. Sprache		Bemerkungen zur dt. Sprache
Th. Mayerhofer	ö	Angst vor Eizlich	Seit 30 Jahren nichts Neues	Jugend Interesse für Politik Seit 30 Jahren	
Nicht für Politik interessiert	Seit 30 Jahren / Nachrüstung	J.P. nicht mehr versteht		Und auch nicht versteht	Nicht mit Sprache zurechtkommt
Nicht mehr verstehen Sprache zurechtkommen	Nicht	Sprache Sendung	Mit... nicht zurechtkommt Wohl Thema zu dieser	Studie von Betina Fackelmann Akademie Berlin	Beratung für konstruktive Komm.
	Fr.Ebert Stiftung	Konstruktive Kommunikation	Beratung zurn		Gruppeninterviews Was interessiert die St. Für Themen
Design Akademie	Berlin		Methodischen Wieviele? Wann? was?	Berliner Schulen 27 Verschiedene Stufe Verschiedene Milieus	N S Verschied. Stadtteile
Prof. Fackelmann (Betina)	Berater konstruktive K.	Berliner Schule 27 Stück		15-17 Jähige?	Über 30000 16-19 Jahre
Themen		Auswahl verschiedene Milieus	Bei...der Schulen Verschiedene Schulstufen	www....	
27 Berliner Schulen			Fragebogen	Nicht verstehen?	
Verschiedene Schulstufen Milieus	Für die Auswahl	3000 beantwortet		1. Fachsprache Fremdw. Fachw. Kunstw.	Begriff von Schülern Vor allem Negativwachstum Kemschulart
Fragebogen 30 000 Teilnehmer		16-19J.a. 14-15 J.a.	Im Fokus Auch beteiligt	2. aggressive Sprache – Abstoß	End empfunden
16 – 19 J Aber auch jüngere	Kemalter Beteiligt (14-15 J)	www. ...	Ergebnisse an Details		Zukompliziert Fachsprache übersetze
www....		Was verstehen Sprache	die J. der Politik	Frage der Disziplin	
	Vokabular / Syntax	Wortschatz	Syntax	Kein Austausch von	

Verstehen nicht: 1. Fachsprache (Fremdwörter, Fachwörter Kunstwörter - Migration-) 2. -	Komplexe Th. Hintergrund, Kemsch Aggressive Sprache - abstoßend	1. Fachsprache- überrascht Fachwörter Komplexe Themen Kunstwörter 2. aggressive Sprache im Dialog zwischen Politikern	Fremdwörter Kemschulart, Migrationshintergrund klassische Ausrede, die Sache ist kompliziert	Infos Einige Themen sind stärker f<m – Interesse f mehr kritisch Sozialrolle	Nach dem Bildungsabschluss M – nötig für P. zu int.
	Eigener Lemprozess für Team	Frage der Disziplin	Lemprozess Sprache wurde sozialisiert	Bundestagsvorlesung	↑ Verzeugungskraft
Nicht einfach sozialisiert	wurde	keinen wirklichen Dialog	Wie P. miteinander umgehen	Talkshow	Aggressive Formate
Frage der Disziplin	Wurde für alle beteiligten lohnen	Jugendslang zu verfallen → Kritik	Schlimmste was P machen kann		Handlungs... zu lesen
Wie Politiker miteinander umgehen		Tipps: Klare Sätze Einfache Wörter Fachwörter erklären	Syntax Wenn Fachsprache		Manchmal nicht verstehen auch ein Vorteil
M: Bringt leben	“	Interesse an Politik stärker -Bildungsabschluss -Geschlecht: Frauen haben wenige Interesse an Politik viel kritischer	v. Schultypen, v. Milieus, Unterschiede von Abschätzen angestrichet (bessere B-ung – mehr interessiert) sehen soziale wünschte Rolle		
Jugendliche	Es geht nicht um die Sache Kein richtiger Dialog		Auftrittsarten nach Politiker nachgefragt Selbst angesprochen Frei gehalten		
„Jugendslang“	verfallen	Überzeugungskraft Aggressive Formate			

