

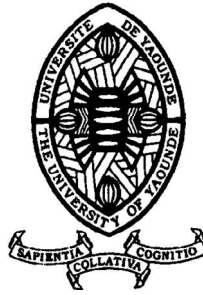
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE Langues etrangeres

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF Foreign languages

\*\*\*\*\*

## **Gesprächsverhalten im Kamerunischen dafunterricht: eine sequenzielle analyse von Deutschunterrichts- prachen in lycee de Ngoa-ekelle**

Mémoire presente pour evaluation partielle en vue de l'obtention du D.I.P.E.S

II

Par :

**TAFRE Valerie Noe**  
**Lincencie es Lettres trilingues Allemand**

Sous la direction  
**MASSOCK Georges**  
Charge de cours



Année Académique  
2015-2016



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

# WIDMUNG

Meiner verstorbenen Schwester Irène Sylvie NGNINDONG

## VORWORT

Die vorliegende Arbeit wird zur Erlangung des DIPES II an der École Normale Supérieure de Yaoundé I (ENS) eingereicht. Sie beschäftigt sich mit Gesprächsverhalten im DaF-Unterricht. Meine Entscheidung für den Beruf Deutschlehrer und mein Interesse am Schülerverhalten im Deutschunterricht gelten als entscheidender Impuls für die Auswahl dieses Themas. Darüber hinaus bildet die Lehrveranstaltung „Séminaire de recherche en linguistique“ an der Universität Yaoundé I im Jahre 2014 einen der Anstöße. Ich wurde von der Systematik der sequentiellen Herangehensweise von Arnulf Deppermann besonders beeindruckt. Bei der Auslotung des Gesprächsverhaltens schenke ich den Aspekten Redeanteil, Sprecherwechsel und Äußerungsgestaltung sowie ihrer Wechselwirkung eine besondere Aufmerksamkeit. Aus den Ergebnissen schlage ich den Lehrenden Tipps und Strategien für die Verbesserung der Unterrichtspraxis.

Bei der Verfassung dieser Arbeit war ich mit Tücken des wissenschaftlichen Forschungsprozesses konfrontiert; vor allem mit Problemen der Materialbeschaffung und –aufbereitung. Nur ein Teil der einschlägigen Literatur zum Thema stand mir zur Verfügung und die gesprächsanalytische Transkription war extrem aufwändig. Eine Hand schnürt kein Bündel, sagt das Sprichwort. Deswegen möchte ich mich an dieser Stelle bei denen bedanken, die mir bei der Bewältigung der genannten Schwierigkeiten unter die Arme gegriffen haben. Einige Personen möchte ich erwähnen:

Allen voran gebührt Herrn Dr. Georges Claude Edmond MASSOCK und Herrn Prof. Dr. Alexis NGATCHA mein besonderer Dank. Sie haben mir jeweils als betreuender Dozent und als Supervisor Ratschläge gegeben, hilfreiche methodologische und Fachkenntnisse vermittelt, und Fachliteratur zur Verfügung gestellt.

Außerdem bin ich folgenden Dozenten zu Dank verpflichtet: Herrn Dr. Lutz KOSTER für die mir online verschickten Bücher, Frau Prof. Dr. Claudia RIEMER für die hilfreichen Fachkenntnisse und Ratschläge, Herrn Dr. Magloire KENGNE FOKOUA und Herrn Dr. Augustin KENNE für das Korrekturlesen.

Danken möchte ich auch Bertrand TOUMI, Lisa MAURITZ, Cédric MESSENI KANA, Laurent DASSI, Vanessa SOGOUN, Joseph AYISSI, Guilin FEUGANG, Jean-Marie BAKAIWÉ für die kritischen Bemerkungen und das Korrekturlesen.

Einen herzlichen Dank spreche ich meiner Familie für die ständige moralische und finanzielle Unterstützung aus. Allen anderen Personen, spreche ich meinen Dank aus, die mir auf irgendeine Weise geholfen haben.

**Jaunde, im Juni 2016**

**Valerie Noé TAFRE**



## RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de dépeindre le comportement linguistique des apprenants et des enseignants en situation de conversation pendant le cours d'Allemand comme langue étrangère, ceci à travers une étude du cas du Lycée de Ngoa-Ekellé. Dans cette logique descriptive, l'attention est focalisée sur la corrélation de trois (03) aspects, à savoir la proportion des prises de parole de chaque participant (tant du point de vue de leur fréquence que de leur durée), le mode d'alternance des répliques ainsi que les particularités non seulement structurales, mais aussi fonctionnelles des énoncés produits par l'enseignant.

Le premier chapitre se consacre à la description et à la circonscription du cadre théorique d'où découlent les catégories d'analyse appropriées à l'appréhension de l'objet susmentionné. La conversation, en tant qu'interaction linguistique entre au moins deux individus impliqués dans une situation de communication, s'est érigée au fil du temps en objet principal d'une science relativement récente : l'analyse conversationnelle. Du deuxième chapitre, il ressort que la conversation en situation de cours d'Allemand doit être explorée de façon méthodique et systématique, d'autant plus qu'elle en constitue une partie intégrante et indispensable. Cette orientation devrait pour ainsi dire déboucher non seulement sur un cours d'allemand fondée sur les acquis de cette approche transdisciplinaire, mais aussi et surtout sur une formation de l'enseignant à la pratique de la conversation en situation de cours.

À travers un modèle d'analyse inspiré de l'approche séquentielle de Arnulf Deppermann on aboutit aux résultats suivants : pendant un cours d'Allemand l'enseignant parle environ trois fois plus fréquemment et plus longtemps que les élèves. En ce qui concerne le mode d'alternance des répliques on observe du point de vu séquentiel des alternances sans pause, des alternances avec (longue) pause, des interruptions, des répliques simultanées et des « insuccès ». Les caractéristiques lexicales et syntaxiques des énoncés produits par l'enseignant s'offrent comme modèle explicatif pour les deux aspects précédents. Lorsque l'enseignant emploie des phrases interrogatives et impératives, le degré de participation des élèves s'élève ; avec la prédominance des phrases déclaratives, le cours d'Allemand prend la forme d'un monologue. Du point de vue lexical, l'emploi par l'enseignant des phrasèmes usuels spécifiques au contexte du cours fait participer les élèves alors qu'un registre soutenu les rend presque muet. De manière générale, le comportement linguistique des apprenants et des enseignants pendant le cours d'Allemand entrave le processus enseignement-apprentissage.

**Mots clés** : comportement linguistique, conversation, analyse conversationnelle, approche séquentielle, processus enseignement-apprentissage.

## ABSTRACT

The present work is aimed at depicting the language behavior of both learners and teachers during classroom interaction in German as foreign language with the Government High School of Ngoa-Ekellé as case study. Descriptively speaking, emphasis is laid on the correlation of three aspects namely, the extent of each interactant's speech (both on the frequency and length point of view), patterns of turn-taking as well as structural and functional particularities of the teacher's utterances.

The first chapter describes and circumscribes the theoretical framework from which are drawn the appropriate categories of analysis for an understanding of the abovementioned subject. Conversation being a language interaction between at least two or more people became, as time went by, the prime goal of a relatively recent scientific discipline: conversation analysis. It stems out from the second chapter that conversation during German classes must be taught methodically and systematically inasmuch as it is indispensable and there is no way round it. On this score, this study should lead to a German lesson the bedrock of which is the knowledge of this transdisciplinary approach and above all the training of teacher towards the practice of conversation during classes.

Based on an analysis drawn on the sequential approach of Arnulf Deppermann, I came up with the following conclusions: during a German class, the teacher speaks about thrice longer and more frequently than students. As regards patterns of turn-taking, it is observed from a sequential standpoint that there are turn-takings without pause, turn-takings with (long) pause, breaks, overlapping talks and "unsuccessful turn-taking initiatives". The syntactical and lexical features of utterances by the teachers prove to be an explanatory model for these two previous aspects. When German teachers use interrogative and imperative sentences, the extent of student's involvement increases; with the predominance of declarative sentences in contrary, the German class changes into a monologue. As far as lexis is concerned, the use of classroom phraseology encourages learners to participate in class compared to formal language which keeps them from interacting. All in all, learners' and teachers' language behavior during German classes hinders the teaching-learning process.

**Keywords:** language behavior, conversation, conversation analysis, sequential approach, teaching-learning process.

# INHALTSVERZEICHNIS

WIDMUNG.....	i
VORWORT.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INHALTSVERZEICHNIS.....	v
TABELLENVERZEICHNIS.....	ix
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	x
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	xi
KAPITEL 0: EINLEITENDES.....	1
0.1 Zum Thema und Untersuchungsgegenstand.....	1
0.2 Problem- und Fragestellung.....	3
0.3 Forschungsannahmen.....	3
0.4 Forschungsstand und Erkenntnisinteresse.....	4
0.5 Theoretischer Rahmen und Forschungsmethodologie.....	6
0.6 Forschungsziele.....	8
0.7 Strukturelle Gestaltung der Arbeit.....	8
THEORETISCHER TEIL.....	10
KAPITEL 1: DIE GESPRÄCHSANALYSE ALS EINE THEORIE DES GEGENSTANDES „GESPRÄCH“.....	11
1.1 Zum Begriff „Gespräch“.....	11
1.1.1 Der dialogische Sprachbegriff.....	11
1.1.2 Zum Verständnis des Gesprächs im Alltag.....	12
1.1.3 Der linguistische Gesprächsbegriff.....	13
1.1.4 Die Ebenen der Gesprächskonstitution.....	14
1.2 Nachbarbegriffe und Abgrenzungen.....	15
1.2.1 Gespräch und Dialog.....	15

1.2.2 Gespräch und Konversation .....	17
1.2.3 Gespräch und Text .....	18
1.2.4 Gespräch und Diskurs .....	19
1.3 Zur Typologisierung von Gesprächen .....	20
1.4 Theoretische Grundlagen der Gesprächsforschung .....	21
1.4.1 Zur Entstehung und Entwicklung der Gesprächsanalyse.....	21
1.4.1.1 Zu ihren ethnomethodologischen Ursprüngen .....	22
1.4.1.2 Die anglo-amerikanische „Conversation Analysis“ .....	23
1.4.1.3 Rezeption von „Conversation Analysis“ in der germanistischen Sprachwissenschaft .....	24
1.4.2 Grundprinzipien der gesprächsanalytischen Forschungsmethodik.....	25
1.4.3 Fragestellungen, Ziele und Aufgaben der Gesprächsforschung .....	26
<b>KAPITEL 2: GESPRÄCHSVERHALTEN IM DAF-UNTERRICHT .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Zum Begriff Gesprächsverhalten .....</b>	<b>28</b>
2.1.1 Begriffsbestimmung .....	28
2.1.2 Gruppenspezifisches Gesprächsverhalten .....	30
2.1.4 Zur ethnischen Prägung vom Gesprächsverhalten .....	31
<b>2.2 Zur fremdsprachendidaktischen Relevanz des Gesprächs und der Gesprächsforschung..</b>	<b>32</b>
2.2.1 Gespräch als unverzichtbarer Bestandteil des DaF-Unterrichts .....	32
2.2.1.1 Gespräch als Lernmaterial und Teil des Lernprozesses.....	33
2.2.1.2 Gesprächsfähigkeit als kommunikative Teilkompetenz .....	34
2.2.1.3 Zum Stellenwert von Gesprächen im kamerunischen DaF-Unterricht.....	36
2.2.1.4 Anmerkungen zu den Begriffen „Gesprächsunterricht“ und „Unterrichtsgespräch“ .....	37
2.2.2 Zur Bedeutung der Gesprächsanalyse für die Sprachlehrforschung .....	38
2.2.2.1 DaF-Unterricht als Interaktion.....	38
2.2.2.2 Fragestellungen der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung.....	39
2.2.2.3 Gesprächsanalyse und Lehrwerkanalyse bzw. -Konzeption.....	41



2.2.2.4 Gesprächsanalyse und Lehrerausbildung.....	42
EMPIRISCHER TEIL.....	<b>43</b>
KAPITEL 3: DIE GESPRÄCHSANALYSE ALS METHODE.....	<b>44</b>
3.1 Die „analytische Mentalität“ als Grundlage gesprächsanalytischer Forschungsmethodik .....	44
3.2 Forschungsdesign .....	45
3.2.1 Die Vorbereitungsphase oder Korpuserstellung .....	46
3.2.1.1 Zur Datenaufnahme.....	46
3.2.1.2 Aufbereitung.....	47
3.2.1.3 Transkription oder Notation .....	49
3.2.2 Die Analyse im eigentlichen Sinne.....	50
3.2.2.1 Detaillierte Sequenzanalyse und mikroskopische Kategorien .....	51
3.2.2.2 Fallübergreifende Analyse und makroskopische Kategorien.....	56
3.3 Rahmenbedingungen der Untersuchung.....	58
3.3.1 Untersuchungsort und Probanden .....	58
3.3.2 Stichprobe und Auswahlkriterien .....	58
KAPITEL 4: DATENANALYSE, ERGEBNISDARSTELLUNG UND INTERPRETATION .....	<b>61</b>
4.1 Ergebnisdarstellung .....	61
4.1.1 Beschreibung des Redeanteils.....	61
4.1.1.1 Die Sprechdauer der Beteiligten .....	61
4.1.1.2 Die Häufigkeit der Beteiligung jeglichen Teilnehmers.....	64
4.1.2 Zur Untersuchung des Sprecherwechsels .....	68
4.1.3 Zur Untersuchung der Äußerungsgestaltung .....	71
4.1.3.1 Linguistische Analyse .....	71
4.1.3.2 Auswirkungen auf den Redeanteil .....	72
4.1.3.3 Auswirkungen auf den Sprecherwechsel .....	73
4.2 Interpretation und didaktische Implikationen.....	74

4.2.1 Gesprächsverhalten und didaktisch-methodische Grundprinzipien.....	74
4.2.2. Zur Vermittlung von Gesprächskompetenz .....	75
4.2.3 Faktorenkomplexion in der Fremdsprachenlernforschung .....	77
ABSCHLIESSENDES.....	78
LITERATURVERZEICHNIS .....	81

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Sprechdauer für Gespräch 1 .....	61
Tabelle 2: Sprechdauer für „Gespräch 2“ .....	62
Tabelle 3: Sprechdauer für „Gespräch 3“ .....	63
Tabelle 4: Beteiligungshäufigkeit für „Gespräch 1“ .....	65
Tabelle 5: Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 2“ .....	66
Tabelle 6: Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 3“ .....	67
Tabelle 7: Sprecherwechsel nach Art ihres Verlaufs.....	69
Tabelle 8: Funktionale Satzkategorien in Gesprächsausschnitten.....	71

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 1“ .....	62
Abbildung 2: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 2“ .....	63
Abbildung 3: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 3“ .....	64
Abbildung 4: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Gespräch 1“	66
Abbildung 5: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 2“	67
Abbildung 6: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 3“	68
Abbildung 7: Theoretisches Analysemodell .....	79

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AV : Audiovisuell

CA: Conversation Analysis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

DIDA: Transkriptionskonvention des Instituts für Deutsch als Fremdsprache

DT : Discourse Transcription

GA: Gesprächsanalyse

GAT: Gesprächsanalytische Transkription (Version 1998)

GAT2: Gesprächsanalytische Transkription 2 (Version 2009)

GER: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

HIAT: Halbinterpretative Arbeitstranskription

L1 : Lehrerin der beiden ersten Untersuchungsgruppe

L2: Lehrerin der zweiten Untersuchungsgruppe

PA4 ALL: Première A4 Allemand

S1: Der Schüler des Gesprächs 1, der als erster zu Wort gekommen ist (S1‘ und S1‘‘ jeweils fürs Gespräch 2 und 3)

SLA: Second Language Acquisition

SS: die Gesamtschüler, die am Gespräch 1 teilgenommen haben

SS‘: Gesamtschüler, die am Gespräch 2 teilgenommen haben

SS‘‘: Gesamtschüler, die am Gespräch 3 teilgenommen haben

Uf.: Unterrichtsforschung

Z : Zeile(n)

## KAPITEL 0: EINLEITENDES

### 0.1 Zum Thema und Untersuchungsgegenstand

Anfänglich hatten nur drei Wissenschaftler amerikanischer soziologischer Tradition das Fundament zur gesprächsanalytischen Forschung gelegt, und zwar Emanuel Schegloff, Harvey Sacks und Gail Jefferson (Vgl. Liddicoat 2007: 5). Über vierzig Jahre später ist die Gesprächsanalyse der dominanteste Forschungsansatz über die Grenze der Linguistik, der Soziologie und der Kommunikationswissenschaften hinweg. An der letzten internationalen Konferenz über Gesprächsanalyse<sup>1</sup> (2010) nahmen über 600 Personen unterschiedlicher Welthorizonte teil und die Anzahl der Publikationen in diesem Bereich betrug über 5000 Bücher und Aufsätze inklusiv (Vgl. Stivers/ Sidnell 2013: 1). Dieses rasende Interesse ist umso verständlicher, als die Gesprächswirklichkeit die entscheidende und vollständige Ausdrucksform menschlicher Kommunikation aufweist. Sie ist in diesem Zusammenhang eine existenzielle Notwendigkeit, insofern als fast alle menschlichen Tätigkeiten – etwa die Erziehung, die Bildung, die Persönlichkeitsbildung, die Änderung bzw. Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen, u.a. - dadurch zur Entfaltung gelangen.

Im Gegensatz zu anderen Gegenstandsbereichen wie Verkaufsgesprächen, Amtsgesprächen, Gerichtsgesprächen, Mediengesprächen, u.a. ist die unterrichtliche Kommunikation nur neu ins Blickfeld der Gesprächsanalyse getreten (Vgl. Spiegel 2006: 2). Mit der schulischen Interaktion haben sich vorher unterschiedliche Forschungsdisziplinen auseinandergesetzt: die Pädagogik, die Soziologie, die Sozialpsychologie, die institutionelle Kommunikation und auch andere Forschungszweige der Linguistik (z.B. die Psycholinguistik). Ihre Ergebnisse sind in gewisser Hinsicht zu würdigen: Sie haben die Bedeutung von Institution, Einstellungen, Sozialbeziehungen und Kognition im Unterrichtsgeschehen untersucht (Vgl. Ebd. 2). Aber was konkret im Unterricht verbal bzw. nonverbal geschieht, für dessen Untersuchung ist eher die Gesprächsanalyse zuständig. Da öffnet sich ein neuer Forschungsbereich, der sich zwischen Linguistik, Didaktik und institutioneller Kommunikation bewegt: die konversationsanalytische Unterrichtsforschung. Mit dem Thema *„Gesprächsverhalten im kamerunischen DaF-Unterricht: eine sequenzielle Analyse von Unterrichtsgesprächen am Fallbeispiel von Ly-*

---

<sup>1</sup>Diese Konferenz wurde von dem Institut für Deutsche Sprache von dem 4. bis zum 8. Juni 2010 in Mannheim veranstaltet. Dass, es eine internationale Konferenz über Gesprächsanalyse stattfindet, zeugt schon von der Bedeutung dieses Forschungsfeldes in der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft.

*cée de Ngoa-Ekellé*“ schreibt sich die vorliegende Arbeit in diesen Forschungszweig ein. Angestrebt ist die Schilderung der Art und Weise, wie die Beteiligten (Lehrenden und Lernenden) das Phänomen Unterricht (sprachlich) interaktiv entstehen lassen und wie sie sich dabei verhalten.

Der Begriff „Gespräch“ ist in der Wissenschaft umstritten. Sehr oft wird er den Begriffen „Diskurs“, „Dialog“, „Konversation“, und „Text“ gegenübergestellt. Henne & Rehbock hatten diese Mehrdeutigkeit festgestellt, als sie die verschiedenen Diskursauffassungen andeuteten (1982: 9ff). Angelika Linke et al deuten darauf hin, dass es in der germanistischen Sprachwissenschaft ein Gesprächsbegriff konzipiert worden ist, der über die Satzgrenzen hinausgeht (im Unterschied zur Pragmatik) und nur mündliche Äußerungen umfasst (2001: 258). Diese Konzeption setzt mindestens zwei Gesprächsteilnehmer voraus und ist demnach mit Konversation, oder auch Zwiegespräch gleichzusetzen in Anlehnung an die nordamerikanische Ethnomethodologie<sup>2</sup>. Wissenschaftler stimmen mindestens damit überein, dass das Gespräch die Grundeinheit der menschlichen Rede ist.

Diese Forschungsarbeit befasst sich besonders mit Gesprächen bzw. Gesprächsverhalten im kamerunischen Deutschunterricht. Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende<sup>3</sup> Anfang der 1970er Jahre hat sich die Problematik der Einführung von Gesprächen im Sprachunterricht als besorgniserregend erwiesen. Fragen bezüglich der Authentizität, Kommunikativität und gesellschaftlichen (zielsprachliche Gesellschaft) Relevanz von Gesprächen wurden im Unterricht in den Vordergrund gestellt (Vgl. Henne & Rehbock 1982: 241). Mit Rücksicht auf einige von diesen Aspekten wird die innere Ordnung von Gesprächen im DaF-Unterricht beschrieben, wobei ein besonderer Wert auf das Gesprächsverhalten von Deutschlernenden und Deutschlehrenden gelegt wird. Der Begriff „Gesprächsverhalten“ umfasst Unterschiedliches. Die vorliegende Arbeit lenkt ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Redeanteil der Be-

---

<sup>2</sup> Die Ethnomethodologie ist ein Ansatz, der innerhalb der interpretativen Soziologie entwickelt worden ist, und die die Geordnetheit sozialer Praktiken als methodologisches Postulat ansieht (Garfinkel 1967). Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird noch auf diesen Begriff tiefer eingegangen.

<sup>3</sup> Auf Grund der starken Kritik an der Systemlinguistik, die auf konkrete Probleme des alltäglichen Sprachgebrauchs verzichtete und somit keine Praxisrelevanz hatte, haben sich einige Sprachwissenschaftler in den 1970er der Verwendung der Sprache zugewandt. Dieser Paradigmawechsel nannte man „kommunikativ-pragmatische Wende“ (Vgl. Massock 2009).

teiligten, den Sprecherwechsel und die Äußerungsgestaltung, die als Faktorenkomplex<sup>4</sup> anzusehen sind.

## **0.2 Problem- und Fragestellung**

Die Beschäftigung mit dem Stellenwert von Gesprächen im Fremdsprachenunterricht ist eine relativ alte Frage. Sie wurde von der Einführung kommunikativer und interaktioneller Ansätze in die Sprachlern- bzw. Lehrforschung Ende der 1970er Jahre geprägt (Vgl. Röstler 2012: 143). Zur kommunikativen bzw. interaktiven Gestaltung des Unterrichts wurde vorgeschlagen, dass authentische Gespräche im Unterricht eingeführt und gespielt werden. Erstaunlich lässt sich aber feststellen, dass authentische Gespräche nicht mehr authentisch sind, wenn sie im Unterricht inszeniert bzw. gespielt werden. Immer noch kreisen die bisherigen Untersuchungen darum, entweder ob man eigenständige Gesprächsunterrichte veranstalten soll (Vgl. Ebd. 2012: 143), oder welche Sprechmotivationen und –angst bei den Lernenden existieren (Vgl. Modena 2005: 1f), wie sie beeinflusst werden können und wie sie auf die Sprechfertigkeit auswirken. Aber nur ein vernachlässigbarer oder fast kein Wert wird auf die (sequentielle) Analyse des gesamten Unterrichtsverlaufs als Gespräch und die dadurch deutlich gemachte lerner- und lehrerspezifischen Gesprächsverhalten gelegt.

Genau diesem epistemologischen Manko widmet sich die vorliegende Arbeit, der die folgende Hauptfrage zugrunde liegt: Wie verhalten sich kamerunische DaF-Lernende und -lehrende im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen? Davon lassen sich folgende Nebenfragen ableiten:

- Wie oft kommen die Beteiligten (Lernende und Lehrende) zu Wort und wie lange reden sie?
- Wie vollzieht sich der Sprecherwechsel in Hinblick auf die Art seines Entstehens und Verlaufs?
- Wie wirkt die Äußerungsgestaltung durch die Lehrenden auf die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation?

## **0.3 Forschungsannahmen**

Im Hintergrund der vorliegenden Arbeit herrschen die folgenden Vorannahmen:

- Weil Unterrichtsgespräche im Kameruner DaF-Unterricht lehrerzentriert sind, ist die Häufigkeit der Beteiligung der Lernenden daran sehr gering;

---

<sup>4</sup>Unter Faktorenkomplex versteht man das Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung mehrerer Faktoren (Vgl. Riemer 2008)



- Diese geringe Beteiligungsfrequenz der Lernenden hängt damit zusammen, dass Lehrende komplexe sprachliche Strukturen verwenden, die sich im Vergleich mit dem Sprachniveau der Lernenden als unangemessen erweisen.
- Auf Grund der Äußerungsgestaltung durch die Lehrenden initiieren kamerunische DaF-Lernende sehr wenige, sehr langen Pausen folgenden Sprecherwechsel.<sup>5</sup>

#### **0.4 Forschungsstand und Erkenntnisinteresse**

Mit der Problematik von Gesprächen im Fremdsprachenunterricht wird nicht die Absicht gehegt, Neuland zu betreten. Seit der kommunikativen pragmatischen Wende wurde der Unterricht als Interaktion aufgefasst und der Stellenwert des Gesprächs im Lernprozess ins Blickfeld der Fremdsprachendidaktik getreten.

2006 stellte Carmen Spiegel in ihrem Beitrag die Problematik des Gesprächsverhaltens im Deutschunterricht zur Diskussion (Vgl. Spiegel 2006: 3). Am konkreten Beispiel der Institution Schule wollte sie die Frage klären, wie sich die Beteiligten in einer institutionellen Interaktionssituation tatsächlich verhalten (Vgl. Ebd.: 3). Sie ging von der Annahme aus, dass die Unterrichtseinheit eine Emanation des Zusammenspiels von den Beteiligten, d.h. von den Lernenden und Lehrenden ist. Spiegel entwarf also eine empirische Beschreibung des konkreten Unterrichtsgeschehens mit dem Ziel, Einblicke darüber zu gewinnen, wie die Beteiligten „den Unterricht gemeinsam aushandeln und durchführen“ (Ebd.: 3f). Dabei wurde Wert auf die Argumentationsstruktur, die Interaktionsweisen der Beteiligten, den Gesprächsstil und die institutionellen Rahmenbedingungen gelegt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind von besonderer Relevanz für die Gesprächsanalyse. Allerdings ist festzustellen, dass Spiegels Analysen nur im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Dies impliziert, dass die untersuchten Personen entweder Muttersprachler oder DaZ-Lernende waren. Zu fragen bleibt noch, ob das Unterrichtsgeschehen im DaF-Unterricht mit dem in Immersionskontexten identisch ist. Weiterhin wurde die Argumentationseinübung begünstigt unter Vernachlässigung der in der vorliegenden Arbeit thematisierten sequentiellen Ordnung von Unterrichtsgesprächen. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse keinerlei in Bezug auf den Lernprozess interpretiert.

---

<sup>5</sup>Diese Forschungsannahmen gründen auf Vorhospitationen die im Rahmen des Praktikums gemacht worden sind.

In ihrer Abschlussarbeit hat sich Ngoutane Mefire mit der Bedeutung des Gesprächs im DaF-Unterricht in Kamerun auseinandergesetzt. Ihre Fragestellungen kann man wie folgt zusammenfassen: Warum, wie und wozu sollen bzw. können Gespräche im DaF-Unterricht eingeführt werden (2011: 1)? Am Fallbeispiel von einigen sekundären Schulen von der Stadt Yaoundé ist Ngoutane zu dem Schluss gekommen, dass „der Einsatz von Gesprächen (Lehrer- und Schülergespräche) die Lernenden motiviert und die aktive Teilnahme am Unterricht fördert“ (Ebd.: 72). Dies ergibt sich daraus, dass die Lernatmosphäre im Gesprächsverlauf entspannt wird. Des Weiteren erweist sich der Einsatz von Gesprächen für einige Unterrichtsphasen (wie z.B. die Einstiegphase, die Grammatikvermittlung, die Textbehandlung und die Wortschatzarbeit) als unverzichtbar (Vgl. Ebd.: 73). Ihren Ergebnissen zufolge haben die Lehrenden es schwer, Gespräche im DaF-Unterricht zu gestalten bzw. zu stiften.

Ob, wie und zu welchem Zweck Gespräche im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollen, ist nicht in dieser Arbeit von großer Relevanz. Hier wird von einem erweiterten Gesprächskonzept ausgegangen, wobei nicht nur einzelne authentische Gespräche und Unterrichtsphasen als Gespräche aufzufassen sind, sondern auch eine ganz Unterrichtsstunde als Gespräch fungiert. Interessant hierbei ist aufzuzeigen, wie oft die Akteure am Unterricht Anteil nehmen, welche Art von Äußerungen bzw. Sprechakten sie realisieren und wie ihr Verhalten das Lernen begünstigt oder beeinträchtigt.

Die Beiträge im Sammelband von Reeg, Gallo & Moraldo (2012) setzen sich mit der gesprochenen Sprache im Rahmen einer interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik<sup>6</sup> auseinander. In Anbetracht der angewandten Lerninhalte und Methoden im DaF-Unterricht werden die Schwächen und Stärken des Einsatzes gesprochener Sprache im Fremdsprachenunterricht skizziert. Reinhard Fiehler steigt in die Thematik mit der Frage ein: „Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht?“ (2014: 13). Es werden anhand von fünf Thesen erläutert, warum gesprochene Sprache immer noch als „sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand“ (Ebd.: 41) angesehen wird. Anschließend unterscheidet er anhand bestimmter Merkmale gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache. Als Unterscheidungskriterium ruft er die Grundeinheiten hervor, auf die die zwei medialen Ausprägungen zurückzuführen sind. Darüber hinaus geht Reinhard Fiehler darauf ein, wie der multimediale und interaktive Cha-

---

<sup>6</sup>Die interkulturelle Sprachdidaktik ist grundsätzlich auf die Effizienz der Vermittlung und des Lernens ausgerichtet. Er nimmt tatsächlich in Kauf, was der kommunikative Ansatz für zentral hält: nämlich die Lernerzentriertheit. Allerdings spielt die Eigenperspektive hier eine große Rolle. Im Gegensatz zum kommunikativen Ansatz werden nicht a priori zielkulturelle Normen angelegt. Daher weicht der Ansatz in Bezug auf die Lehrzielsetzung „muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache“ erheblich vom kommunikativen Ansatz ab. (Roche 2003: 160)

rakter von Sprache in der mündlichen Kommunikation erscheint, und schreibt ihr (d.h. der mündlichen Kommunikation) einige syntaktische und lexikalische Merkmale zu. Aufgrund dieser Besonderheiten, setzt er sich für die Behandlung gesprochener Sprache im DaF-Unterricht ein.

In dem Beitrag „Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“ (2014: 29) thematisiert Wolfgang Imo den Einsatz authentischer Texte (gemeint hiermit ist gesprochene Alltagssprache) im DaF-Unterricht. Die Argumente dagegen sieht er als unverlässlich an, da sie der Hauptmotivation für das Deutschlernen nicht standhalten, nämlich die „gesprochene Sprache aktiv und passiv zu beherrschen, um in Deutschland zu arbeiten oder dort Urlaub zu verbringen“ (Ebd.: 39). Was die Arbeit mit authentischem Material für fremdsprachendidaktische Zwecke anbelangt, schlägt er die Datenbank der Universität Münster vor, und zwar „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ und veranschaulicht am Beispiel eines Transkriptausschnittes ein Verfahren, um die verschiedenen vorkommenden Aspekte gesprochener Sprache zu erfassen. Diesem Vorgehen gilt die sequenzielle Analyse mit Fokus auf die Formen des Sprecherwechsels sowie syntaktische und lexikalische Besonderheiten, auch regionale Varietäten.

Besonders interessant ist bei Imo der Entwurf einer sequenziellen Analyse von Gesprächen im DaF-Unterricht. Eine sequentielle Analyse mit Schwerpunkten auf dem Sprecherwechsel, der syntaktischen und der lexikalischen Struktur der betroffenen Gespräche. Aber ihm geht es um eine sequentielle Analyse von den einzuführenden authentischen Gesprächen, nicht um die Betrachtung des realen Unterrichtsverlaufs als Gespräch, wie es in dieser Arbeit vorgenommen wird. Im Unterschied zu allen diesen Beiträgen geht es der vorliegenden Arbeit um eine Sequenzanalyse des kamerunischen DaF-Unterrichts als Gespräch mit Fokus auf den Redean teil, den Sprecherwechsel und die Äußerungsgestaltung. Bei der Äußerungsgestaltung werden allerdings nur Lehrer-Schüler-Gespräche, weil dies zu unserer Fragestellung passt. Anschließend wird das Gesprächsverhalten der Beteiligten in Bezug auf den Lernprozess bewertet. Die vorliegende Arbeit sollte auch die Grundlage für eine gesprächsanalytische Fundierung der Unterrichtspraxis legen.

## **0.5 Theoretischer Rahmen und Forschungsmethodologie**

Die Gesprächsanalyse als Teilbereich der Sprachwissenschaft stellt nicht nur eine Theorie des Gesprächs dar, sondern auch eine tatsächliche Untersuchungsmethode (Linke et al 2001: 275ff). Die Auswahl der Gesprächsanalyse als theoretischer Rahmen ist umso sinnvoller, als

keine andere Theorie den Gegenstand „Gespräch“ bzw. „Gesprächsverhalten“ genauer schildern kann, als die Gesprächsanalyse selbst. Darüber hinaus gründet diese Arbeit auf Erkenntnissen aus der Theorie und der Praxis des Deutschen als Fremdsprache, besonders was die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion anbelangt (Spiegel 2006, Imo 2004, Fiehler 2014, u.a.).

Was die Gesprächsanalyse als Methode anbelangt, lässt sich in der diesbezüglichen Forschungsliteratur eine Vielfalt von Ansätzen unterscheiden. Die vorliegende Arbeit stützt sich hauptsächlich auf den Ansatz Deppermann (2008), wobei Erkenntnisse aus den Ausführungen von Henne & Rehbock (1982) und Brinker und Sager (2010) herbeigerufen werden. Diese Autoren u.a. gelten als bekannte und anerkannte Gesprächsanalytiker in der Germanistischen Sprachwissenschaft und ihre Ansätze messen den zeitlichen Verhältnissen bzw. der sequenziellen Ordnung im Gespräch einen besonderen Wert bei. Wie schon erwähnt, ist in dieser Arbeit das gesamte Unterrichtsgeschehen als Gespräch zu betrachten. Innerhalb dieses Unterrichtsgeschehens gibt es Phasen. Unsere Vorgehensweise beugt sich folgenden Etappen:

- einer Vorbereitungsphase, wobei Daten (drei Unterrichtsgespräche) an Lycée de Ngoa-Ékellé (in drei unterschiedlichen Klassen: PA4 All1, PA4 All2 und Terminale Bilingue) aufgenommen und transkribiert werden. Bei der Aufnahme werden Videokameras eingesetzt, um verbale und nonverbale Daten auf einmal aufzuzeichnen. Die Datenaufnahme beschränkt sich auf die Unterrichtsstunde, die die Textarbeit thematisieren, da sie mehr Interaktion ermöglicht. Bei der Transkription wird das GAT2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionsverfahren) verwendet, weil es hoch standardisiert ist und eine klare Lesbarkeit ermöglicht.
- einer mikroskopischen Analyse („Sequenzanalyse von Einzelfällen“), wobei dreiverschiedenen Aspekten Rechnung getragen wird:
  - der Paraphrasierung und Handlungsbeschreibung. Ziel ist es, eine vorläufige Bedeutung zu gewinnen und Hypothesen zu formulieren, ob gefragt, ausgesagt, begrüßt oder versprochen wird.
  - der Messung des Redeanteils durch statistische Verfahren,
  - dem Sprecherwechsel („Timing“). Hier wird hinterfragt, wie oft wer zum Wort kommt und wie sich der Wechsel von einem Gesprächsschritt zu einem anderen vollzieht.

- der Schilderung der Äußerungsgestaltung zielt auf eine systematische Beschreibung der linguistischen Struktur der Äußerungen ab. Aspekte der Phonetik, Syntax, Lexik u.a. werden untersucht.
- einer makroskopischen Analyse („fallübergreifender Analyse“), wobei globale Zusammenhänge (zwischen Sprecherwechsel, Äußerungsgestaltung und Redeanteil) hergestellt werden. In dieser Etappe werden Ergebnisse der detaillierten Sequenzanalyse in Bezug auf die vorher formulierten Hypothesen geprüft und ausgearbeitet.

In einem Wort wird in der vorliegenden Untersuchung zugleich qualitativ (Beschreibung der Äußerungsgestaltung) und quantitativ (Messung des Redeanteils) vorgegangen.

## **0.6 Forschungsziele**

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab,

- das Gesprächsverhalten im DaF-Unterricht in den kamerunischen Sekundarschulen eingehend zu beschreiben und dadurch einen Beitrag zur konversationsanalytischen Unterrichtsforschung zu leisten,
- die kamerunischen Deutschlehrenden auf den Stellenwert des Gesprächs bzw. der Gesprächskompetenz im DaF-Unterricht aufmerksam zu machen
- sich auf die gewonnen Erkenntnisse stützend, Vorschläge für die Verbesserung der DaF-Didaktik und –Methodik herauszuarbeiten.

## **0.7 Strukturelle Gestaltung der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Das erste Kapitel „die Gesprächsanalyse als eine Theorie des Gegenstandes ‘Gespräch‘“ widmet sich einerseits der Kategorie „Gespräch“. Diesbezüglich wird der linguistische Gesprächsbegriff dem Verständnis des Gesprächs im Alltag gegenübergestellt und von anderen konkurrierenden Nachbarbegriffen (Dialog, Diskurs, Konversation, Text) abgegrenzt, die in der gesprächsanalytischen Forschungsliteratur ab und zu auftauchen. Andererseits wird die Gesprächsanalyse als Theorie des Gegenstandes „Gespräch“ vorgestellt. Dabei werden ihre theoretischen Grundlagen, ihre Fragestellungen, ihre Ziele, ihre Gegenstandsbereiche und Aufgaben auf ihre historische Entwicklung hin entworfen.

Das zweite Kapitel „Gesprächsverhalten im DaF-Unterricht“ stellt die Bedeutung des Gesprächs bzw. der Gesprächsfähigkeit im DaF-Unterricht zur Diskussion, nachdem das Konzept Gesprächsverhalten hinlänglich erläutert worden ist. Anschließend werden grundsätzli-

che Überlegungen zur fremdsprachendidaktischen Relevanz der Gesprächsanalyse vorgenommen, wobei die Grenze zwischen Gesprächsforschung und Fremdsprachendidaktik überbrückt wird.

Im dritten Kapitel „Gesprächsanalyse als Methode“ geht es um einen Einblick in die gesprächsanalytische Forschungsmethodologie. Zunächst werden die methodologischen Probleme der Gesprächsforschung kurzfassend dargestellt, und die analytische Mentalität wird zu einem roten, die einzelnen Forschungsansätze übergreifenden Faden erhoben. Danach wird unser Forschungsdesign mit den damit verbundenen Analyseschritten, -Kategorien und – Instrumenten ausführlich präsentiert. Abschließend werden die Rahmenbedingungen der vorliegenden Untersuchung, nämlich der Ort, die Probanden, die Stichprobe und die Auswahlkriterien.

Das letzte Kapitel „Datenanalyse, Ergebnisdarstellung und Auswertung“ nimmt in einem ersten Schritt vor, zuerst den Redeanteil durch statistische Verfahren zu messen, dann den Sprecherwechsel in den transkribierten Gesprächen sequentiell zu analysieren und endlich die Äußerungsgestaltung rein linguistisch zu beschreiben. In dem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dargestellt und in Bezug auf die Theorie und die konkrete Unterrichtspraxis eingeschätzt. Daraus werden zum Schluss didaktische Schlussfolgerungen gezogen.

# **THEORETISCHER TEIL**

# KAPITEL 1: DIE GESPRÄCHSANALYSE ALS EINE THEORIE DES GEGENSTANDES „GESPRÄCH“

Die Gesprächswirklichkeit erweist sich als eine existenzielle Notwendigkeit für den Menschen, zumal sich die Gesellschaft von Natur aus als eine Interaktionsgesellschaft darstellt. Aus diesem Grund ist sie genauso alt wie die Menschheit selbst. Als wissenschaftliches Forschungsinteresse ist das Gespräch noch eine relativ junge Kategorie (Vgl. Linke et al 2001: 257). Diesem ersten Arbeitsschritt liegen die folgenden Fragen zugrunde: Wie wird die Gesprächskategorie in der germanistischen Sprachwissenschaft aufgefasst? Welche sind die theoretischen Grundlagen der linguistischen Gesprächsanalyse?

## 1.1 Zum Begriff „Gespräch“

Grob gesagt bildet das Gespräch „eine Grundeinheit der menschlichen Rede“ (Henne & Rehbock 1982: 12). Damit ist gemeint, dass die menschliche Kommunikation in der Gesprächswirklichkeit ihre entscheidende und vollständige Ausdrucksform findet. Dieser Standpunkt wird von Angelika Linke et al folgendermaßen verstärkt: „Das Gespräch ist sowohl phylo- als auch ontogenetisch sowie in der alltäglichen Erfahrungswelt *die grundlegende Form*<sup>7</sup> des Sprachgebrauchs“ (Linke et al 2001: 261). „Phylo- und ontogenetisch“<sup>8</sup> in dem Sinne, dass das Gespräch (Dialog) eng mit den Bedingungen des Menschenseins verbunden ist. Die Erziehung, die Identitätsbildung, die Aushandlung und Modifizierung gesellschaftlicher Beziehungen, die Erledigung alltäglicher Herausforderungen u.a. gehen mit der Gesprächstätigkeit einher. Davon ausgehend lässt sich ein dialogischer Sprachbegriff entwickeln.

### 1.1.1 Der dialogische Sprachbegriff

Die dialogische Bestimmung der Sprache geht weit auf die sprachphilosophische Richtung der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft zurück, deren Hauptvertreter Wilhelm von Humboldt war. Humboldt zufolge „liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus und die Möglichkeit des Sprechens selbst wird durch Anrede und Erwiderung bedingt“ (Humboldt 1963 zit. Nach Henne & Rehbock 1982: 12). Das heißt, gäbe es in der Welt nur einen einzigen Menschen, wäre keine Sprache möglich. Die notwendige Voraussetzung, damit eine Anrede erscheint, ist die Anwesenheit eines Ansprechpartners.

---

<sup>7</sup> Hervorgehoben im Original.

<sup>8</sup> „phylogenetisch“, d.h. in Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung der Lebewesen

„ontogenetisch“, d.h. in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung des Menschen bzw. der Menschheit.



Anders gesagt, ist eine Erwiderung ohne Anrede unvorstellbar und umgekehrt. Die Sprache konstituiert und entwickelt sich allein durch die Gesprächstätigkeit.

Die Morphologie des Wortes „Gespräch“ hat auch damit etwas zu tun. Dieses Wort besteht aus dem kollektivierenden Präfix „ge-“, und dem Stamm „-spräch“ (aus dem Verb „sprechen“). Daraus ergibt sich die Gemeinschaft der „anredenden und erwidern den Gesprächspartner“ (Ebd.: 12). Diesen Dualismus fasst Goffman unter „Paar-Charakter der Sprache“ (1976: zit. nach Henne & Rehbock 1982: 13). Seiner Meinung nach können alle sprachlichen Erscheinungen nach dem Modell „Frage“ und „Antwort“ umgestaltet werden. Diese kanonische Struktur jeglicher sprachlichen Äußerung schildert er wie folgt: „whenever persons talk there are very likely to be questions and answers“ (Ebd.: 13). Jede Behauptung löst also eine Entgegnung aus, jede Beschuldigung eine Rechtfertigung bzw. Eingeständnis, usw. Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Gesprächskategorie das Wesen der Sprache determiniert. Soll deswegen jede sprachliche Äußerung als Gespräch fungieren? Woran erkennt man ein Gespräch?

### **1.1.2 Zum Verständnis des Gesprächs im Alltag**

Die Bedeutung des Gesprächsbegriffs in der germanistischen Sprachwissenschaft lehnt sich viel an dessen alltägliche Verwendung. Deshalb lässt er sich besser verdeutlichen, nachdem sein Verständnis im Alltag zum Vorschein gekommen ist. Diesem Zweck entsprechend, bedienen wir uns zwei Gebrauchswörterbücher der deutschen Gegenwartssprache:

- Im *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* wird ein Gespräch wie folgt definiert: „Ein längerer Wechsel von Rede und Gegenrede zwischen zwei oder mehreren Personen“ (Klappenbach & Steinitz 1967: 1568 zit. nach Brinker & Sager 2010: 11).
- Das Wörterbuch Duden fasst das Gespräch als „ein mündlicher Gedankenaustausch zweier od. mehrerer Personen in Rede u. Gegenrede über ein bestimmtes Thema“ (Duden 1978 zit. nach Brinker & Sager 2010: 11) auf.

Von diesen beiden Definitionen ausgehend, listen Klaus Brinker und Sven Sager vier Kriterien für die Bestimmung des Gesprächs: die Existenz von mindestens zwei Teilnehmern, das Vorhandensein des Sprecherwechsels, die Mündlichkeit und die thematische Ausrichtung. Diese Kriterien grenzen das Gespräch von anderen Kommunikationsformen (etwa Debatte, Dialog, usw.) ab. Was sagt nun die Linguistik?

### 1.1.3 Der linguistische Gesprächsbegriff

Trotz einiger Unterschiede in der Darstellungsweise stimmen die meisten Sprachwissenschaftler damit überein, was ein Gespräch bedeutet. Angelika Linke et al. unterscheiden drei grundlegende Eigenschaften eines Gesprächs:

- Die Einbettung in eine Kommunikationssituation. In diesem Sinne werden Gespräche als solche sprachlichen Interaktionen aufgefasst, die „zwei oder mehrere Partner räumlich und/oder zeitlich verbinden“ (Linke et al 2001: 261)
- Das Vorhandensein vom Sprecherwechsel. Das Gespräch kommt „in Form der Wechselrede vor, bei der derselbe Partner einmal Hörer und einmal Sprecher ist“ (Ebd.: 261)
- Die Mündlichkeit: das Gespräch wird deswegen mit „gesprochener Sprache“ oder „mündlich realisierter Sprache“ gleichgesetzt (Ebd.: 262).

Diese drei Merkmale gelten als zentral für die Entscheidung, ob eine sprachliche Einheit ein Gespräch ausmacht oder nicht. Neben dem Sprecherwechsel (auch „Turn-taking“) legen Henne und Rehbock den Akzent auf die thematische Ausrichtung des Gesprächs (1982: 41). Demzufolge zeichnet sich jede sprachliche Interaktion durch eine Folge von Themeninitiierung und Themenakzeptierung. Man muss aber nicht die Tatsache übersehen, dass Angelika Linke et al den thematischen Zusammenhang bei der Gesprächskonstitution nicht ausgelassen haben. Bei Darstellung der Gesprächsphasen wurde darauf hingewiesen. Ein relativ detaillierteres Inventar von den allgemeinen Merkmalen des Gesprächs nimmt jedoch Deppermann Arnulf in seinem methodologisch angelegten Buch *Gespräche analysieren*(2008: 8f) vor:

- Konstitutivität: „Gesprächereignisse werden von den Gesprächsteilnehmern aktiv hergestell“ (Ebd.: 8). Sie konstituieren sich durch die aktive Teilnahme von Gesprächspartnern.
- Prozessualität: „Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen“ (Ebd.). Sie ergeben sich aus zeitlich bestimmten Tätigkeiten der beteiligten Personen. Dementsprechend bildet jedes Gespräch eine Sequenz.
- Interaktivität: „Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen von Gesprächsteilnehmern“ (Ebd.).
- Methodizität: „Gesprächsteilnehmer benutzen typische, kulturell (mehr oder weniger) verbreitete, d.h. für andere erkennbare und verständliche Methoden, mit denen sie Beiträge konstruieren und interpretieren sowie ihren Austausch miteinander organisieren“ (Ebd.: 9). Damit ist gemeint, dass die Methodik und die Systematik der Gesprächskonstitution von dem kulturellen Hintergrund der Ge-

sprächspartner abhängig sind. Die Art und Weise, wie Kulturgemeinschaften ihre sprachlichen Interaktionen gestalten, sind folgerichtig normiert bzw. ritualisiert.

- Pragmatizität: „Teilnehmer verfolgen in Gesprächen gemeinsame und individuelle Zwecke, und sie bearbeiten Probleme und Aufgaben, die unter anderen bei der Organisation des Gesprächs selbst entstehen“ (Ebd.). In diesem Sinne sind Gespräche situationseingebettete, bestimmte Intentionen erzielende sprachliche Erscheinungen, durch die bestimmte Probleme und Aufgaben gelöst werden.

Aus den bisherigen Ausführungen kommt zweifelsohne die Tatsache ins Klare, dass Gespräche von zwei oder mehreren Gesprächspartnern mündlich, aktiv, interaktiv bzw. kommunikativ, prozessual, methodisch und thematisch gestaltet sind. Dies bezüglich erweist sich die folgende Definition von Brinker und Sager als geltungsvoll: „„Gespräch“ ist eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist, und eine thematische Orientierung aufweist“ (2010: 12). An dieser Stelle wird deutlich, was mit Gespräch gemeint wird. Die nachfolgende Überschrift beugt sich der folgenden Frage: wie baut sich ein Gespräch auf? Anders formuliert: welche Wirklichkeitsbezüge liegen der Gesprächskonstitution zugrunde?

#### **1.1.4 Die Ebenen der Gesprächskonstitution**

Bevor die Ebenen der Gesprächskonstitution zur Diskussion gestellt werden, ist es sinnvoll die Bedingungen hervorzuheben, die Gesprächsereignisse überhaupt möglich machen und deswegen ihrer Konstitution unterliegen. Solche Bedingungen werden auch als „Basisregeln“ bezeichnet. W. Kallmeyer und F. Schütze fassen solche Basisregeln wie folgt zusammen:

- die Bewältigung der grundsätzlichen Unvereinbarkeit des Interaktionsprozesses:
- die Unvergleichbarkeit der beteiligten Selbstidentitäten:
- die Vagheit der ausgetauschten Symbolgesten
- die mangelnde Angleichung ihrer wechselseitigen Interpretation (Vgl. Kallmeyer & Schütze 1976 Zit. Nach Henne & Rehbock 1982: 41).

Ein Sprecher kann die Absichten in dem Kopf seines Ansprechpartners nicht lesen und umgekehrt. Die Gesprächspartner sollen sich der Möglichkeit der Sprache beugen und diese führt sehr oft zu Missverständnissen, die im Interaktionsprozess aufgelöst werden. Zudem sind Menschen von Natur aus unterschiedlich und haben auch sehr oft verschiedene Einstellungen, Gefühle, Denkweisen, usw. Nichts bleibt also übrig als diese Unterschiede zu überbrücken, zumal sie in einer Interaktionsgesellschaft leben. In Diesem Zusammenhang unterscheidet Deppermann in Anlehnung an Kallmeyer sechs Ebenen der Gesprächskonstitution. Darunter

verstehen er „Wirklichkeitsbezüge, mit denen sich die Beteiligten beim Führen von Gesprächen notwendigerweise befassen müssen“ (2008: 9). Solche Elemente sind:

- die Gesprächsorganisation, d. h. „die formale Abwicklung des Gesprächs“ (Ebd.) (Gesprächsphasen, Zuweisung der Rederechte, usw.)
- die Darstellung von Sachverhalten (Gesprächsthemen und -inhalten). Dies geschieht erzählend, beschreibend oder auch argumentativ.
- das Handeln: das Wozu des Gesprächs (Studienberatung, Streitschlichtung);
- die sozialen Beziehungen zwischen den Gesprächsbeteiligten (etwa Macht, Vertrautheit oder Sympathie) und ihre Identitäten (Geht es um Männer, Kameruner, Anwälte, usw.)
- die Modalität oder ihr Realitätsbezug (z.B. Ernst, Sicherheit, Zweifel, Ärger, Betroffenheit)
- die Herstellung von Reziprozität (Verständigung und Kooperation) zwischen den Gesprächsbeteiligten (Vgl. Ebd.: 10).

Diese Ebenen sind aufeinander bezogen, gelten als Aufgaben, womit sich die Teilnehmer befassen müssen, bieten Möglichkeiten für die Gesprächsgestaltung an und bilden demzufolge Anhaltspunkte bzw. Schwerpunkte für die Analyse. Die Art und Weise, wie Menschen diese Aufgaben erledigen bzw. ihre Gespräche gestalten, variiert je nach oder hängt von Gesprächspraktiken ab.

Wie schon angedeutet, ist die menschliche Gesellschaft zwar eine Kommunikationsgesellschaft und das Gespräch eine grundsätzliche Erscheinung der menschlichen Kommunikation, aber nicht jede Kommunikation erscheint in Form von Gesprächen. Deshalb lässt sich fragen, wie sich das Gespräch von anderen Formen der Kommunikation unterscheidet.

## **1.2 Nachbarbegriffe und Abgrenzungen**

Jeder wissenschaftlichen Disziplin gilt die Herausforderung, ihren Untersuchungsgegenstand weitestgehend abzugrenzen, um ihre Eigenständigkeit zu gewährleisten. Trotz aller Verwirrungen bei der Verwendung des Gesprächsbegriffs durch manche Linguisten wurde in der Gesprächsforschung der Versuch unternommen, diesen Gegenstand von den anderen maßgeblich zu sondern (dazu Henne und Rehbock 1982; Linke et al 2001; Brinker & Sager 2001). Im Folgenden wird auf diese Unterscheidungen eingegangen.

### **1.2.1 Gespräch und Dialog**

In den vorausgehenden Ausführungen ist das Gespräch als eine dialogisch ausgerichtete sprachliche Erscheinung aufgefasst worden. Ist aber irgendwelcher Dialog als Gespräch zu

bezeichnen? Anders gesagt, sind Dialoganalyse<sup>9</sup> und Gesprächsanalyse gleichbedeutend? Der Begriff Dialog wird inflationär verwendet. Etymologisch gesehen, stammt das Wort „Dialog“ vom Griechischen „Dialégesthai“ („sich unterhalten“) und „dia-légein“ („auseinanderlesen“, „sondern“ oder „zergliedern“) (Vgl. Henne & Rehbock 1982: 9). Bringt man die beiden Bedeutungen zusammen, so kann man den Dialog als eine Unterhaltung ansehen, bei der sich die Beteiligten bemühen, sich klar über etwas zu machen, oder bestimmte Phänomene zu entschlüsseln; also ein ernsthaftes Gespräch. Zur Erläuterung dieser Auffassung schreiben Henne und Rehbock Folgendes: „Der Dialog erscheint damit als eine spezifische Gesprächsform, die den Teilnehmern Gelegenheit gibt, ein bedeutsames Thema zu erörtern“ (Ebd.). Bei dem Dialog wird ein Thema von allgemeiner menschlicher Bedeutung zur Diskussion gestellt. Daran sind mindestens zwei Personen (im Unterschied zu Monolog) beteiligt und die Anzahl der Teilnehmer kann auch über zwei hinausgehen (im Unterschied zu Dyolog).

In der Europäischen Dialogforschung wurden zwei Strömungen zur Entfaltung gebracht, die beides zu unterschiedlichen Dialogbegriffen geführt haben. Erstens: Die philosophische Dialogtheorie betrachtet den Dialog als Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis. „Die Frage nach dem Anfang jeglicher Wissenschaft kann nur im Rahmen einer Dialogtheorie beantwortet werden, in der nicht nur Sprache als Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erkenntnis, sondern darüber hinaus dialogisches Sprechen als Voraussetzung aller Wissenschaft bestimmt wird[...] Im Dialog ist der methodische Anfang unserer Erkenntnis zu denken“ (Ebd.: 10). Die menschliche Gesellschaft ist „eine sprachliche Kommunikationsgesellschaft“, also „Menschen im Dialog“ und so erscheint Dialog als transzendente Voraussetzung der Sozialwissenschaften und als Ort der Wahrheitsbestimmung. Zweitens: Was die literaturwissenschaftliche Dialogauffassung anbelangt, meint Gerhard Bauer, die Philosophie und die Linguistik liefern keine vollständige Beschreibung des literarischen Dialogs. Die Rhetorik hätte es schaffen können, aber „eine eigentliche Rhetorik des Dialogs ist nie ausgebildet worden“ (Bauer 1969 zit. nach ebd.: 10). Die bisherige Rhetorik übersieht die Erwiderung in ihrer eigenartigen Systematik. Bauer versucht dann eine literaturwissenschaftliche Dialogtheorie zu entwerfen. Mit Dialog sind hier Unterhaltungen gemeint, die in literarischen Texten zu treffen sind.

Sowohl in der Philosophie als auch in der Literaturwissenschaft ist der Dialog eine abstrakte Kategorie, die nichts mehr mit dem linguistischen Gesprächsbegriff hat als die Tatsache,

---

<sup>9</sup> Aufgrund der unscharfen Trennung zwischen den Begriffen „Gespräch“ und „Dialog“ ist auch die Grenze zwischen Gesprächsanalyse und Dialoganalyse unscharf. Um Missverständnisse zu beseitigen, wird in der vorliegenden Arbeit auf die Begriffe „Dialog“ und „Dialoganalyse“ verzichtet.

dass er eine thematische Wechselrede zwischen mindestens zwei Instanzen ist. Literarische „Gespräche“ sind nicht authentisch, sondern fiktional und sind also keine Gespräche im sprachwissenschaftlichen Sinne. Im Bereich der Politik (Demokratischer Dialog<sup>10</sup>) und interkulturellen Kommunikation hat (Interkultureller<sup>11</sup>) Dialog mit einer Lebens- und Handlungsweise zu tun. Um nicht vom Thema abzuschweifen, wird hier auf Details absichtlich verzichtet.

### 1.2.2 Gespräch und Konversation

Von vorn herein ist festzustellen, dass der Begriff „Konversation“ von angloamerikanischer Provenienz ist, während die Gesprächskategorie durch die germanistische Sprachwissenschaft geprägt ist. Also gehören beide Begriffe zu unterschiedlichen Forschungstraditionen. Aber in der aktuellen Forschungsliteratur zur Gesprächsanalyse werden sie substitutiv bzw. alternativ verwendet. Genauso wie das Gespräch wird „Konversation“ als Grundform des Sprachgebrauchs aufgefasst. Liddicoat schreibt Folgendes dazu: “Conversation is one of the most prevalent uses of human language. All human beings engage in conversational interaction, and human society depends on conversation in order to function” (Liddicoat 2007: 1). Unter Konversation versteht man ein “Talk-in-interaction”, also eine sprachliche Interaktion zwischen mindestens zwei Partnern über ein oder mehrere Themen, die durch „Turn-Taking“ oder Wechselrede gekennzeichnet ist.

Die meisten Sprachwissenschaftler im deutschen Sprachraum verwenden vorzüglich den Begriff Gespräch, zum Teil um ihre Anbindung an die deutsche Tradition kenntlich zu machen (Vgl. Henne & Rehbock 1982; Brinker & Sager, 2008). Brinker und Sager bevorzugen auch den Begriff aufgrund dessen semantischen Neutralität: „Das Wort Gespräch ist also in seiner Bedeutung neutraler als die Ausdrücke ‚Dialog‘ und ‚Konversation‘. Es eignet sich von daher gesehen dazu, den Gegenstandsbereich der linguistischen Gesprächsanalyse zu bezeichnen[...]“ (2010: 11). Ihnen zufolge verweist Konversation auf „die konventionelle, oberflächliche und unverbindliche Unterhaltung“ (Ebd.), während mit Dialog, wie vorher gesagt, ein ernsthaftes Gespräch gemeint ist. Das Gespräch setzt sich aus irgendwelcher sprachlichen Interaktion zusammen, abgesehen von dem Grad ihrer Oberflächlichkeit bzw. Ernsthaftigkeit.

---

<sup>10</sup> Dialog wird hier eher im Bereich der institutionellen Kommunikation und internationalen Zusammenarbeit im Sinne von Verständigung, gegenseitigem Respekt, Kooperation und Frieden verwendet Vgl. Bettye Pruitt & Philip Thomas 2007:21.

<sup>11</sup>Für Salifou Traoré (2008: 35) ist interkultureller Dialog mit interkultureller Kommunikation gleichzusetzen.

Im Zuge ihrer Entwicklung haben sich jedoch die ursprüngliche Konversations- und Gesprächsanalyse so verschmolzen, dass sich in der heutigen Diskussion keine scharfe Trennung zwischen beiden Ansätzen im Hinblick auf deren Gegenstandsbereiche und Forschungsmethodik als möglich bzw. nötig erweist. In dieser Arbeit werden sowohl die Begriffe Gespräch und Konversation, als auch Gesprächsanalyse und Konversationsanalyse als Synonyme gebraucht.

### 1.2.3 Gespräch und Text

Über die Bedeutung des Textbegriffs herrscht kein Kompromiss unter Sprachwissenschaftlern; was auch die Unterscheidung zwischen Text und Gespräch erschwert. Diese Vielfalt von Textauffassungen drücken Angelika Linke et al. wie folgt aus: „Eine abschließende *linguistische Definition*<sup>12</sup> der Größe ‚Text‘ gibt es (bis jetzt noch) nicht; wie auch bei der Einheit ‚Satz‘ hängt die Definition weitgehend vom jeweiligen Untersuchungsinteresse und dem gewählten theoretischen Zugang ab“ (Linke et al 2001: 212). Die folgende Darstellung lehnt sich an einige bedeutende Textlinguisten an, und zwar de Beaugrande & Dressler (1981), Brinker, Cölfen und Pappert (2014).

Brinker et al zufolge verweist der Terminus Text auf eine begrenzte „Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist, und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (2014: 17). Anders ausgedrückt, weist der Text auf eine systematisch geordnete, logisch-semantisch zusammenhängende, in einer Kommunikationssituation eingebettete sprachliche Einheit hin, die über die Satzgrenze hinausgeht. Diese Definition lenkt die Aufmerksamkeit auf den grammatischen, semantischen und pragmatischen Aspekt des Textes. Auf die Frage danach, welche allgemeinen Bedingungen ein sprachliches Gebilde erfüllen muss, um überhaupt als Text zu gelten, antworten De Beaugrande und Dressler mit einer Liste von sieben (07) Kriterien: der Kohäsion, der Kohärenz, der Intentionalität, der Akzeptabilität, der Informativität, der Situationalität und der Intertertextualität<sup>13</sup>.

Angelika Linke et al führen die Grenze zwischen Gesprächsanalyse und Textlinguistik auf die Gegenüberstellung Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit zurück (Vgl. 2001: 261). Gemeint ist, dass Texte ausschließlich schriftlich und Gespräche mündlich sind. Aber dieser Auffassung widerspricht die Wirklichkeit und darauf haben manche Sprachwissenschaftler wie z. B. Klaus Brinker hingewiesen (2014). Politische Reden, Fernsehsendungen(Nachrichten), Vor-

---

<sup>12</sup> Hervorgehoben im Original.

<sup>13</sup> Diese Textualitätskriterien sind inzwischen stark umstritten.

träge usw. sind auch Texte trotz ihrer mündlichen Natur. Vergleicht man die oben erwähnten Textualitätskriterien mit den Kriterien der Bestimmung eines Gesprächs, dann stellt man fest, die Gesprächskategorie beachtet (oder kann) alle Textualitätskriterien (beachten) aber nicht umgekehrt. Texte drücken zwar bestimmte Intensionen in Richtung eines (bekannten oder unbekanntem) Empfängers aus, sind aber nicht interaktiv. In authentischen Texten gibt es keinen Sprecherwechsel. Gäbe es einen, so wäre der Text nicht mehr authentisch, sondern literarisch (oder auch philosophisch).

#### 1.2.4 Gespräch und Diskurs

Der Begriff „Diskurs“ ist eine der diffusesten Kategorien in der Wissenschaft. Diese Diffusität entspricht auch der Vielfältigkeit der diskursanalytischen Ansätze. Dies drückte Georges Massock folgendermaßen aus:

Angesichts der [...] Vielfältigkeit bzw. Diversität der Anknüpfungspunkte der Diskursanalyse sind die Definitionen sowie die Verwendungen des Begriffs Diskurs, [...]folgerichtig auch innerhalb der unterschiedlichen Wissenschafts- und Forschungstraditionen der poststrukturalistischen Sprachwissenschaft, keineswegs einheitlich (2009: 116).

Da hier keine reine diskursanalytische Forschungsarbeit angestrebt wird, wird dementsprechend auf eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Diskursauffassungen nachdrücklich verzichtet. Es wird eher Zugriff auf die folgende zusammenfassende Darstellung von Andreas Gardt (2006) gemacht. Er unterscheidet vier Komponenten des Diskursbegriffs, die sich durch die zurzeit in der Forschungsliteratur existierenden Diskurstheorien durchziehen:

- Die Rückweisung des Diskursbegriffs auf den Textbegriff im Sinne einer Vernetzung von Texten;
- Die Verknüpfung des Diskursbegriffs mit dem Konzept des sprachlichen Handelns und damit seine grundsätzlich pragmatische Orientierung;
- Die Rückbindung des Diskursbegriffs an die Gesellschaft: Diskurs als Ausdruck des Denkens einer Sprach- und Kulturgemeinschaft.
- Die Betonung der Funktion von Diskursen als Anstoß für gesellschaftliche Veränderungen. Der Diskurs bestimmt den Rahmen für die Erzeugung, die Transformation und auch das Wischwinden gesellschaftlicher Wirklichkeit (Vgl. Gardt 2006: 26).

Auf der Grundlage dieser umrissenen Aspekte schlägt er die folgende Diskursdefinition vor:

Ein Diskurs ist die Auseinandersetzung mit einem Thema, die sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt, [die] von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird, [die]das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema



sowohl spiegelt, als auch aktiv prägt und dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt (ebd.: 26).

Aus dieser Definition ergibt sich, dass der Begriff Diskurs sprachliche Erscheinungen unterschiedlicher Art umfasst. Genauso wie das Gespräch weist er eine thematische Ausrichtung, Interaktivität, Pragmatizität, und Interaktivität auf. Der Diskursbegriff stellt für den Gesprächsbegriff eine Oberkategorie dar. Mit anderen Worten kann ein Gespräch als Bestandteil eines Diskurses aufgefasst werden, wenn es mit anderen sprachlichen Erscheinungen selber oder unterschiedlicher Art thematisch und pragmatisch zusammenhängt. Aber ein Gespräch allein macht keinen Diskurs aus. Darüber hinaus müssen sich Diskursteilnehmer (im Gegensatz zu Gesprächsteilnehmer, die direkt oder telefonisch in Kontakt treten, oder sich vorher kennen) nicht unbedingt kennen oder in Kontakt mit einander treten. Dies bedeutet, die Nähe unter Diskursteilnehmern ist relativ grösser. Sollte der Begriff Diskursanalyse an Stelle von Gesprächsanalyse erscheinen, sollte man auch ihn in einem eingeschränkten Sinne verstehen, also im Sinne von einer wissenschaftlichen Erforschung von argumentativen Gesprächen (Vgl. Linke et al 2001: 259).

### **1.3 Zur Typologisierung von Gesprächen**

Die Frage danach, welche Gesprächstypen es gibt, bringt zugleich die Problematik der soziologischen und pragmatischen Situierung des Gesprächs mit sich. Diese Problematik hatte schon die Klassiker der germanistischen Gesprächsanalyse (wie z. B. Henne und Rehbock 1982) beschäftigt. Eine allgemein- bzw. endgültige, alle Einzelgespräche umfassende Typologie ist trotzdem bis jetzt nicht erreicht worden. Allerdings wurden einige Kriterien entwickelt, nach denen Gespräche klassifiziert werden können, obwohl ein und dasselbe Gespräch unter unterschiedlichen Klassen fällt je nach dem, welche Klassifikationskriterien hervorgerufen werden (Vgl. Linke et al 2001: 259).

Mit dem Begriff „Gesprächsbereich“ bezeichnen H. Henne und H. Rehbock die umfassenden Regularitäten, die zwischen Varietäten und gesellschaftlich anerkannten Funktionen herrschen (Vgl. 1982: 29). Solche Regularitäten fungieren als Merkmale von Sprachvarietäten. In Bezug auf die Standardvarietät der deutschen Sprache unterscheiden sie die folgenden Gesprächsbereiche: Persönliche Unterhaltung, Freier-, Biertisch-, Thekengespräche, Spielgespräche, Werkstatt-, Labor-, Feldgespräche, Kauf- und Verkaufsgespräche, Kolloquien, Konferenzen, Diskussionen, Mediengespräch, Interviews, Unterrichtsgespräche, Beratungsgespräche, Amtsgespräche, Gerichtsgespräche (Vgl. Ebd.: 30).

Ein Gesprächstyp setzt sich aus einer kommunikativ-pragmatischen Veranschaulichung der oben dargestellten Gesprächsbereiche zusammen. Zur Bestimmung von Gesprächstypen wurden folgende Kategorien entwickelt, die auch als Klassifikationskriterien gelten:

- Gesprächsgattungen (natürlich spontan, natürlich arrangiert, fiktiv, fiktional),
- Raum-Zeit-Verhältnis oder situationeller Kontext (face-to-face, telefonisch),
- Konstellation der Gesprächspartner (interpersonal dyadisches Gespräch, Gruppengespräch),
- Grad der Öffentlichkeit (privat, halb öffentlich, öffentlich),
- Soziales Verhältnis der Gesprächspartner (asymmetrisch, symmetrisch, u.a.),
- Handlungsdimensionen des Gesprächs (direktiv, narrativ, diskursiv: alltäglich vs. Wissenschaftlich),
- Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner (bekannt, unbekannt, befreundet, vertraut, usw.),
- Grad der Vorbereitetheit der Gesprächspartner (nicht vorbereitet, routiniert vorbereitet, speziell vorbereitet),
- Themafixiertheit des Gesprächs (nicht themafixiert, themabereichfixiert, speziell themafixiert) und
- Verhältnis von Kommunikation und nichtsprachlichen Handlungen (Vgl. Ebd.: 32).

## **1.4 Theoretische Grundlagen der Gesprächsforschung**

Dem Begriff „Gesprächsanalyse“ werden in der Wissenschaft zwei Bedeutungen zugeschrieben: Erstens signalisiert er ein Ensemble von theoretischen Überlegungen, die sich in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Explikation alltäglichen Sprachgebrauchs eingesetzt haben. Zweitens stellt er eine Methode qualitativer Sozialforschung zur Analyse alltäglicher sprachlicher Interaktion (Vgl. Linke et al: 2001: 258). Dieser Unterteil geht auf das theoretische Instrumentarium ein, das der Gesprächsanalyse ihrer Wissenschaftlichkeit verleiht. An dieser Stelle erweist sich ein Blick auf die Geschichte als bedeutungsvoll, zumal sich die heutige germanistische Gesprächsanalyse als ein Resultat langer historischer, durch starke Auseinandersetzungen geprägter Entwicklungen erklären lässt.

### **1.4.1 Zur Entstehung und Entwicklung der Gesprächsanalyse**

Sprachwissenschaftler sind darüber einig, dass die heutige Gesprächsanalyse drei wichtige Entwicklungsphasen gekannt hat: die Anfänge in der Ethnomethodologie, die angloamerikanische „Conversation Analysis“ und die deutsche Rezeption bzw. Weiterentwicklung.

### 1.4.1.1 Zu ihren ethnomethodologischen Ursprüngen

Als Anstoß zur Entstehung der Gesprächsanalyse gilt generell die Ethnomethodologie (vgl. Henne & Rehbock 1982, Linke et al 2001, Deppermann 2008, u.a.). Die Ethnomethodologie ist eine Forschungsrichtung innerhalb der interpretativen Soziologie<sup>14</sup>, die diejenigen Techniken oder Methoden untersucht, mit denen die Mitglieder einer soziokulturellen Gemeinschaft ihre alltäglichen Aktivitäten gestalten und kontrollieren (Vgl. Gardt 2006: 5). In der Forschungsliteratur wird sehr oft der amerikanische Soziologe Harold Garfinkel als Hauptvertreter dieser Strömung angesehen. Manchmal wird auch Aaron Cicourel als Mitbegründer genannt (Vgl. Glück 1993 zit. nach ebd.: 5). Im Folgenden wird den Beiträgen von Garfinkel Aufmerksamkeit geschenkt. Der Grund dafür: Das Wesen und der Geist der Ethnomethodologie sind in seinen Überlegungen verankert.

Die Ethnomethodologie versucht zu rekonstruieren, wie wir die Wirklichkeit in unserem alltäglichen Handeln und in sozialer Interaktion miteinander als eine faktische, geordnete, vertraute, verlässliche Wirklichkeit hervorbringen. Was den theoretischen Hintergrund dieses Ansatzes angeht, hat sich Garfinkel nicht nur an die Phänomenologie<sup>15</sup> von Alfred Schütz angelehnt, sondern auch an die Philosophie der normalen Sprache<sup>16</sup> von Ludwig Wittgenstein. Der erste Wortteil „Ethno-“ (von griechisch „ethnos“ = Volk) setzt die Tatsache voraus, dass es hier nicht etwa (oder vorerst nicht) um wissenschaftliche Methoden geht, sondern um die Methoden des Alltagsmenschen, um den alltäglichen Verlauf praktischer Handlungen. Der zweite Wortteil „-methodologie“ weist auf die ethnomethodologische Prämisse hin, dass sich die Gesellschaftsmitglieder bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Herausforderungen bestimmter Methoden und Verfahren bedienen, um ihre Welt sinnhaft zu organisieren (Vgl. Ebd.: 6). Garfinkel definierte selbst seinen Ansatz wie folgt:

Ethnomethodology's fundamental phenomenon and its standing technical preoccupation in its studies is to find, collect, specify, and make instructably observable the local endogenous production and natural accountability of immortal familiar society's most ordinary organizational things in the world[...] (1996: 4)

---

<sup>14</sup> Die interpretative Soziologie entwickelte sich im Zuge des „interpretive Turn“ als Gegenpol zur strukturfunktionalistischen Soziologie französischer Prägung. Vgl. Doris Bachmann-Medick (2014: 58ff).

<sup>15</sup> Die Phänomenologie untersucht das Wesen von Phänomenen ausgehend von ihren wahrnehmbaren (durch das Bewusstsein oder durch die Sinne) Manifestationen (Vgl. Garfinkel 1996: 3).

<sup>16</sup> Die Philosophie der normalen Sprache bestimmt die Sprache durch ihre gesellschaftliche Funktion.

Damit plädierte er für die Untersuchung praktischer Aktivitäten des Alltags. Diesen „practical activities“ schrieb er drei grundlegende Merkmale zu, die für die spätere Entwicklung der Gesprächsanalyse von besonderer Geltung war:

- Die Indexikalität. Darunter versteht er die Kontextgebundenheit von Äußerungen, deren Bedeutung sich erst unter Bezugnahme auf die konkrete Situation ergibt, in der sie produziert wurde.
- Die Reflexivität: Durch die Art und Weise, wie man handelt, gibt er dem Interaktionspartner Anhaltspunkte, wie er die realisierten Äußerungen interpretieren soll. Dies bedeutet, dass sich Handlungen und der Kontext gegenseitig konstituieren. Die Handlung wird somit erst verstehbar durch den Kontext, und umgekehrt kommt der Kontext durch die Handlungen zustande.
- Die Analysierbarkeit von Handlungen in ihrem Kontext (Vgl. Psathas 1995: 6).

Wie hat sich dann die ethnomethodologische Konversationsanalyse aus dieser Konzeption herausgebildet?

#### **1.4.1.2 Die anglo-amerikanische „Conversation Analysis“**

Die Konversationsanalyse entfaltete sich vom Ende der 1950er Jahre bis Anfang der 1960er Jahre, nachdem Harvey Sacks, Emanuel Schlegloff und David Sudnow an der Universität California promoviert hatten. Später schloss sich auch Gail Jefferson an die Gruppe an. Sie arbeiteten zusammen mit Harold Garfinkel und machten sich mit dessen Theorie bekannt. Nach seiner Promotion in Chicago wurde Erving Goffman als Professor an derselben Universität gerufen. Aus der Forschungstätigkeit dieser Soziologen ergab sich eine Menge von konversationsanalytischen Untersuchungen, die sich als praktische Umsetzung Garfinkel'scher ethnomethodologischer Grundprinzipien verstanden (Vgl. ebd.: 6). Sie wollen eine deskriptive Phänomenologie der Alltagswelt herausgearbeitet haben.

Ihre Beiträge können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Entdeckung der Geordnetheit alltagsprachlicher Interaktionen („turn-by-turn-organisation of interaction“)
- Die Charakterisierung des Sprecherwechsels bzw. Turn-Takings und seine unterschiedlichen Erscheinungsformen,
- Die Herausarbeitung der konditionalen Relevanz benachbarter Gesprächsbeiträge („adjacency pair“)
- Die Schilderung von übergreifenden Sequenzen und ihre eigenartige Systematik, u.a.

Diese von der interpretativen Soziologie hergeleiteten Vorarbeiten wurden in der Germanistischen Sprachwissenschaft übernommen und weitergeführt.

### **1.4.1.3 Rezeption von „Conversation Analysis“ in der germanistischen Sprachwissenschaft**

Die Entstehung der Gesprächsanalyse wurzelt in die pragmatische Wende und die damit verbundenen Veränderungen innerhalb der germanistischen Sprachwissenschaft. Die Pragmatisierung der Sprachwissenschaft brachte mit sich:

- Die Loslösung von rein systemlinguistisch orientierter Sprachbetrachtung;
- Das wachsende Interesse an dem Handlungscharakter von Sprache;
- Die Erforschung der gesprochenen deutschen Sprache;
- Die Entstehung neuer linguistischer Teildisziplinen wie z.B. der Pragmalinguistik, der Soziolinguistik, der Gesprächsanalyse, der Diskursanalyse, u.a. (Vgl. Linke et al 2001: 294)

Um den neuen Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein, richteten sich einige germanistische Sprachwissenschaftler an die damals in angelsächsischem Sprachraum vorherrschende Sprechakttheorie, interpretative Anthropologie und Soziologie. In diesem Zusammenhang schreibt Georges Massock:

Diese pragmatische Sprachauffassung wurde maßgeblich durch Forschungsarbeiten zu Theorie des sprachlichen Handelns von den amerikanischen Anthropologen, Sozio- und Ethnolinguisten John Joseph Gumperz (\* 1922) und Dell Hathaway Hymes (\* 1927) ins Leben gerufen und wurzelt u.a. in [...] die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die meistens mit Namen wie Harold Garfinkel (\* 1917), Aaron Victor Cicourel (\* 1928), Melvin Pollner (1940 - 2007), Harvey Sacks (1935 - 1975), usw. in Verbindung gebracht werden, sowie Ervin Goffmans (1922 - 1982) Soziologie zu zählen sind (2009: 106).

Am Anfang einigten sich die Wissenschaftler über die Bezeichnungen nicht. Es tauchten Begriffe wie Diskursanalyse (vgl. Ehrlich 1990), Dialoganalyse (Vgl. Fritz & Hundsnurscher 1994), Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse (Vgl. Henne & Rehbock 1982, Brinker, Sager 2010, Deppermann 2008, u.a.) auf. Ungeachtet einiger Unterschiede in der Darstellungsweise und der Abgrenzung des Gegenstandes ließ sich im Hinblick auf die ursprüngliche „Conversation Analysis“ eine weitreichende Gegenstandserweiterung konstatieren. Neben der Analyse formaler Struktur und organisatorischer Prinzipien traten dann neue Aspekte ins Spiel wie z. B.

- Die inhaltlich-thematische und funktionale Ausrichtung von Gesprächen
- Die übergreifende Ordnungsstrukturen ganzer Gesprächsabläufe

- Die Typologisierung von Gesprächen
- Die Analyse gruppenspezifischer bzw. geschlechtsspezifischer Gesprächsverhalten
- Die Mitberücksichtigung para- und nonverbaler Aspekte wie Mimik, Gestik, u.a. (Vgl. Linke et al 2001: 259)

Mit der Zeit hat sich aber der Begriff „Gesprächsanalyse“ im deutschen Sprachraum durchgesetzt als Bezeichnung für die deutsche überarbeitete Version der ethnomethodologische Konversationsanalyse. Dem zufolge wird ständig in dieser Arbeit dieser Begriff verwendet.

#### **1.4.2 Grundprinzipien der gesprächsanalytischen Forschungsmethodik**

Es geht hier um die Hauptthesen, von denen Gesprächsanalytiker überzeugt sind, und die dem Anfang, dem Verlauf und den Ergebnissen jeglichen gesprächsanalytischen Forschungsprozesses zugrunde liegt. In Anlehnung an Sert& Seedhouse lassen sich vier (04) Grundannahmen unterscheiden:

- Soziale Interaktionen weisen Geordnetheit auf („There is order at all points in interaction“ (2011: 1)). Dies bedeutet, sprachliche Interaktionen sind systematisch organisiert, tief geordnet und methodisch gestaltet.
- Gesprächsbeiträge sind kontextgebunden und kontextbildend („Contributions to interaction are context-shaped and context-renewing“ (Ebd.)). Hier geht es um eine Art Übernahme des Prinzips der Reflexivität, das in der Ethnomethodologie entwickelt worden ist. Damit ist gemeint, dass sich die Bedeutung eines Redebeitrags nur aus der sequentiellen Umgebung heraus interpretieren lässt und jeder Beitrag legt den Rahmen fest für das Auftauchen eines anderen.
- Kein Detail wird aprioristisch als zufällig, irrelevant oder ungeordnet aufgefasst („No order of detail can be dismissed a priori as disorderly, accidental, or irrelevant“ (Ebd.: 2)). Die Herausarbeitung umfangreicher Transkriptionssysteme erzielt die Beachtung dieses Vorsatzes.
- Die Analyse ist induktiv und datengeleitet („Analysis is bottom-up and data driven“ (Ebd.)). Keine theoretische Vorkenntnisse, keine Vorurteile soll bei der Analyse und Auswertung von Transkripten ins Spiel treten.

Anthony J. Liddicoat fügt die Tatsache hinzu, dass diese Geordnetheit rekurrent und wiederholbar ist (vgl. Liddicoat 2007: 5). Ihm zufolge ist die Geordnetheit sprachlicher Interaktion nicht nur bei einem einzigen Individuum festzustellen. Sie wird von Mitgliedern einer Sozialgruppe geteilt.

### 1.4.3 Fragestellungen, Ziele und Aufgaben der Gesprächsforschung

Was die Fragestellungen der Gesprächsanalyse angeht, wurde schon einige Aspekte in dem vorausgehenden geschichtlichen Überblick implizit angegeben. Vierzig Jahre nach dem Anfang gesprächsanalytischer Überlegungen lässt sich eine maßgebliche Vervielfältigung der Fragestellungen festhalten. Diese Vielfalt bringt auch eine weitreichende Erweiterung des Gegenstandsbereiches mit sich. Den gesprächsanalytischen Untersuchungen unterliegen u. a. folgende Fragen:

- Wie kommt man in einem Gespräch zu Wort?
- Woran merkt man, dass ein Gesprächspartner am Ende seines Beitrags ist?
- Wie lässt sich die übergreifende Ordnungsstruktur ganzer Gesprächsabläufe herausarbeiten?
- Wie werden Gespräche thematisch, funktional oder situativ ausgerichtet?
- Inwiefern ist das Gesprächsverhalten gruppen-, geschlechts-, und altersspezifisch?
- Wie weisen die außersprachlichen und suprasegmentalen Aspekte von Gesprächen (etwa, Stimme, Intonation, Akzentsetzung, Gestik, Mimik, usw.) eine gewisse Regelmäßigkeit auf? (Vgl. Linke et al 2001: 259)

Alle diese Fragen streben demselben Hauptziel zu, das darin besteht, dialogisches sprachliches Handeln in sozialen Situationen systematisch zu beschreiben und zu erklären. Tanya Stivers und Jack Sidnell drücken es pointiert aus: „CA is also distinctive[...] in that the goals of the analyses are structural - i.e. to describe the intertwined construction of practices, actions, activities, and the overall structure of interactions” (Stivers & Sidnell 2013: 2). Der Gesprächsanalyse geht es um die Erfassung der Geordnetheit sprachlicher Interaktionen und deren Deutung als Teil sozialer Praktiken. Neben diesem Hauptziel strebt diese Disziplin auch danach, Methoden zu entwickeln, nach denen Gesprächsereignisse untersucht werden können. Aufgrund der Vielfalt von Untersuchungsgegenständen stehen die Methoden nicht von vornherein fest und werden nicht als „starre vorgefertigte Raster“ an das Material herangetragen (Vgl. Galinski 2004: 11).

Zwecks der Erreichung der oben erwähnten Ziele kommt der Gesprächsanalyse eine Hauptaufgabe zu: die systematische Erforschung der Bedingungen und Regeln, „die die natürliche Gesprächskommunikation, d.h. dialogisches sprachliches Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen [...] bestimmen“ (Brinker & Sager 2010: 19). Diese Hauptaufgabe ist noch in zwei weitere Teilaufgaben zu teilen: zum einen die Ermittlung gesprächskonstitutiver

Einheiten und Beschreibung von Gesprächsstruktur, zum anderen die Rekonstruktion der interaktiven Verfahren und der ihnen zu Grunde liegenden kommunikativen Prinzipien, die bei der Herausbildung dieser Struktur im Gesprächsverlauf gelten. Daraus ergeben sich zwei aufeinander bezogene Perspektiven, die der Analyse jeglichen sozialen Ereignisses zugrunde liegen:

- Die strukturbezogene Perspektive oder Strukturanalyse (Untersuchung des Gesprächs als eine fertig konstruierte Einheit: Handlungsergebnis), und
- Die prozedurale Perspektive oder Verfahrensanalyse (Untersuchung des Gesprächs als eine sich konstituierende Einheit: Handlungsvollzug) (Vgl. Ebd.: 20).

Im zweiten (empirisch orientierten) Teil dieser Arbeit wird noch auf die Methodik und Systematik der Gesprächsanalyse tiefer eingegangen.



## KAPITEL 2: GESPRÄCHSVERHALTEN IM DAF-UNTERRICHT

Wie schon ausgeführt, stellt die Gesprächswirklichkeit eine existenzielle Notwendigkeit und die wesentliche Erscheinungsform der menschlichen Kommunikation. So gesehen, ist sie von zentraler Bedeutung für die Erziehung und Bildung von Menschen. In diesem Sinne erweist sich eine wissenschaftliche Betätigung mit Gesprächen bzw. Gesprächsverhalten im Bereich der Pädagogik und Didaktik als sinnvoll. In diesem Kapitel wird die Aufmerksamkeit auf den Stellenwert des Gesprächs und der Gesprächsanalyse inklusiv in unterrichtlicher Kommunikation gerichtet, besonders was Deutsch als Fremdsprache anbelangt. Da es um „Gesprächsverhalten“ geht, wird eingangs auf diesen Begriff eingegangen.

### 2.1 Zum Begriff Gesprächsverhalten

Der Begriff „Gesprächsverhalten“ ist in der Wissenschaft weniger ausgelotet als die Gesprächskategorie selbst. Bis jetzt hat man ihn nur erwähnt, ohne darauf ausführlicher einzugehen. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um die Untersuchung von Gesprächsverhalten in der unterrichtlichen Kommunikation handelt, lassen sich im Folgenden einige Erläuterungen vornehmen.

#### 2.1.1 Begriffsbestimmung

In der Forschungsliteratur zur Gesprächsanalyse taucht immer wieder die Kategorie „Gesprächsverhalten“ auf, ohne dass man darauf eine besondere Aufmerksamkeit lenkt. Als Kompositum ist das Wort „Gesprächsverhalten“ in Gebrauchswörterbüchern wie *Duden* (1978), *Langenscheidt*(2003) und *Wahrig* (2006) aber nicht zu finden. Der erste Bestandteil „Gespräch“ wurde schon langfädig beschrieben und daraus ergibt sich, dass die Gesprächskategorie auf eine situationsbedingte, durch Sprecherwechsel gekennzeichnete und thematisch ausgerichtete sprachliche Interaktion zwischen mindestens zwei Personen hinweist. Der zweite Bestandteil „Verhalten“ ist vielmehr eine psychologische Kategorie. Die Behavioristen erklärten die Psychologie als Wissenschaft menschlichen Verhaltens. Dabei wurde Verhalten als die Gesamtheit aller beobachtbaren Reaktionen eines Menschen oder Tiers auf eine bestimmte Situation aufgefasst (Vgl. Skinner 2014: 14). Diese Definition ist dem Wörterbuch *Langenscheidt* übernommen worden: „die Art und Weise, wie ein Mensch oder Tier in verschiedenen Situationen handelt oder reagiert“ (2003/Verhalten). Setzt man beide Definitionen in Verbindung, so gilt das Gespräch hier als Handlungssituation, in der die Beteiligten in einer bestimmten Art und Weise (das Verhalten) verschiedene Reaktionen erzeugen oder Handlung-

gen produzieren. Das Gesprächsverhalten verweist dementsprechend auf das Benehmen, das Verfahren oder das Vorgehen der Teilnehmer im Gesprächsverlauf. An dieser Stelle gewinnt schon diese Kategorie an Klarheit. Zu hinterfragen bleibt aber noch, woraus sich dieses Verhalten zusammensetzt.

Bei der Untersuchung des Gesprächsverhaltens wird sehr oft danach gefragt, wie viele Teilnehmer an einer Konversation beteiligt sind, wie groß der Redeanteil eines jeden Teilnehmers ist und wie sich das alle auf die gesamte Konversation auswirkt, wie die Teilnehmer sprechen. Wenn es in einem Gespräch zwischen drei Leuten einen gibt, der nur Monologe führt, wirkt das ganz anders auf den Gesprächsverlauf aus, als wenn drei Kommunikationspartner gleichberechtigt und anteilig sprechen. Das Gesprächsverhalten umfasst also die Sprechlänge, die Art der Sprecherwechsel, die sprachlichen und außersprachlichen Eigenschaften von Gesprächsbeiträgen, die Art des Bezugs auf die Situation und das Weltwissen, usw.

Neben dem Begriff „Gesprächsverhalten“ treten in der Literatur Begriffe wie „Gesprächsform“, „Sprachverhalten“, „Sprechverhalten“, „Kommunikationsverhalten“ auf. Das Wörterbuch Wahrig definiert Gesprächsform als „Art und Weise, wie das Gespräch geführt wird“. Je nach den angestrebten Zielen arbeitet Hans Ramage drei Gesprächsformen heraus: das „Diskutieren“ (mit dem Ziel, Übereinstimmung oder eine Entscheidung herbeizuführen), das „Klären“ (mit dem Ziel, Sachverhalten zu klären, Informationen zu vermitteln oder Meinungen und Einstellungen auszutauschen) und das „Kontaktieren“ ( mit dem Ziel, Beziehungen herzustellen, aufrechtzuerhalten, zu stabilisieren oder zu verändern) (Vgl. Ramage 1978: 14). Die Begriffe „Sprachverhalten“, „Sprechverhalten“ und „Kommunikationsverhalten“ werden von Reinhard Fiehler als synonym verwendet (Fiehler 2002: 20). Er hat das Kommunikationsverhalten auf ihre Veränderbarkeit hin untersucht. Diesbezüglich fasst er Kommunikationsverhalten dreierlei auf:

- als natürliches Verhalten des Menschen
- als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik
- als Teil und Ausdruck persönlicher Identität (Vgl. ebd. 21).

Angesichts der Tatsache, dass das Gespräch eine der Erscheinungsformen menschlicher Kommunikation darstellt, geht die Kategorie Kommunikationsverhalten über Gesprächsverhalten hinaus, um das Verhalten des Menschen bei den anderen Kommunikationsformen zu umfassen. Als Handlungsweise im Gesprächsverlauf ist das Gesprächsverhalten gruppen-, geschlechts- und kulturspezifisch geprägt.

## 2.1.2 Gruppenspezifisches Gesprächsverhalten

Was ist eine Sozialgruppe und inwiefern ist Gesprächsverhalten gruppenspezifisch? Mit dieser Frage hat sich Werner Veith auseinandergesetzt (2002: 63). Ihm zufolge versuchen immer Individuen im Prozess der Sozialisation ihre Identität als eine gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeit zu gewinnen. Menschen leben in der Gesellschaft zusammen, jedoch haben sie unterschiedliche Neigungen, Geschmäcke, Vorhaben, Gefühle, Verhaltensweisen, usw. Diese Verschiedenheit individueller Eigenschaften bildet die Grundlage multipler gesellschaftlicher Konflikte, denn die Interessen kreuzen sich üblicherweise. Diese Situation führt zu einer unmittelbaren Folge: Leute, deren Interessen sich ähneln, kommen natürlich zusammen, um ihre gemeinsamen Interessen zu verteidigen und zu schützen: das ist eine soziale Gruppe (Vgl. ebd.: 63). Beispielsweise sind die Interessen von Schülern auf Freizeit und Spiele gerichtet, die der Lehrenden auf Schulbildung und Erfolg. Schüler und Lehrer bilden folgerichtig zwei entgegengesetzte Gruppen. Die Gesellschaft ist also keinerlei homogener Natur. Sie zerfällt immer in mikrosoziologische Kategorien, die sich in einer Weise oder einer anderen voneinander unterscheiden. Jede Gruppe versucht dann, sich von den anderen auszugrenzen.

In jeder Gruppe herrscht ein „Wir-Gefühl“ und zur Verstärkung dieses Gefühls entwickelt Gruppen Symbole entweder, um ihre Interesse zu verteidigen oder um ihre Besonderheit zu zeigen und damit die anderen Gruppen auszuschließen. Diese Symbole können sprachlicher oder nicht-sprachlicher Natur sein. Was die nicht-sprachlichen Symbole angeht zählen wir Tätigkeiten (Diebstahl für Verbrecher, Konferenzen für Fachleute, usw.), Verhaltensweisen (z.B. sind Verbrecher meistens gewältig), Typen von Kleidungen (Lederkluft, Kettenschmuck der Rocker, Grüne Haarfarbe, usw.). Was die sprachlichen Symbole anbelangt, sind sie spezielle Ausgrenzungsmittel und zeichnen sich durch Experimentieren mit der Sprache, besondere Intonation, Sonderwortschatz, stereotypische Äußerungen, u.a. Werner Veith hat das Gesprächsverhalten von Schülern in Deutschland in Hinblick auf die Äußerungsgestaltung untersucht ( Vgl. ebd.: 66ff). Daraus ergibt sich, dass der Schülerjargon auf dem Prinzip der Nicht-Konformität beruht und folgende gruppenspezifische Eigenschaften aufweist:

- einen Sonderwortschatz: in der mündlichen Sprache haben die Jugendlichen einige Wörter, die sie manchmal untereinander verwenden. Diese Wörter haben eine übertragene Bedeutung und das erlaubt ihre Ausgrenzung von den anderen Gruppen. Als Beispiel dafür hat man die Folgereihe von Wörtern, um den Begriff “Mädchen” zu bezeichnen: Weiber,

Schlampen, Tuis, Frauen, Girls. Es gibt für die Bezeichnung der Lehrer einige Begriffe wie: Pauker, Spießler, Sklaventreiber, Leerkörper (Vgl. ebd.: 67).

- die Verwendung von Phraseologismen. Veiths Meinung nach sind sie “feststehende Formulierungen mit übertragener Bedeutung”. Einige Beispiele von Sprüchen “Alles Chicago”; das bedeutet, nichts verstanden wird oder „geh nach Bagdad Schnee schippen”, wenn jemand unsinnig spricht.
- die Verwendung eines metaphorischen Sprachregisters (Vgl. ebd.)

Von dieser empirischen Grundlage aus kann gesagt werden, dass Gesprächsverhalten gruppenspezifisch geprägt ist. Unterrichtliche Gespräche werden also anders gestaltet als Verteidigungsgespräche oder als Fernsehdiskussionen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die kamerunischen DaF-Lehrenden und –Lernenden zusammen eine sprachliche Kommunikationsgemeinschaft ausmachen, die aber nicht homogener Natur ist. Das Interesse der Schüler weicht von dem der Lehrkraft ab, deshalb weisen sie auch unterschiedliches Gesprächsverhalten auf.

#### **2.1.4 Zur ethnischen Prägung vom Gesprächsverhalten**

Inwiefern ist Gesprächsverhalten kulturspezifisch geprägt? Um diese Frage zu beantworten, ist man erneut auf zwei gesprächskonstitutive Prinzipien angewiesen, die schon bei der Erfassung des linguistischen Gesprächsbegriffs eingeführt wurden, und zwar: die Methodizität und die Reflexivität. Das erstere fasst Gesprächsverhalten als Routinen auf und das zweite hebt die Kontextgebundenheit von Gesprächsereignissen hervor. Anders gesagt, benutzen Gesprächsteilnehmer „routinierte (Ethno-) Methoden des Handelns“, dokumentieren mit ihrem Handeln den sozialen und kognitiven Kontext, in dem es zu verstehen ist, konstituieren und bestätigen hiermit die Wirklichkeit und die Gültigkeit dieses Kontextes (Vgl. Deppermann 2000: 98). Eben deswegen fungieren Gespräche als Praktiken. Was versteht man eigentlich unter Gesprächspraktik? Das digitale Wörterbuch *Langenscheidt* (2003) bestimmt das Wort „Praktik“ als „Gepflogenheit“, „Brauch“ oder „Gewohnheit“. Gesprächspraktiken verweisen demzufolge auf die beobachtbaren Regularitäten im Gesprächsverhalten eines Volkes bzw. einer Sprachgemeinschaft. Mit Gesprächspraktiken bearbeiten die Gesprächsteilnehmer Gesprächsaufgaben, Probleme und Ziele unterschiedlichster Art und auf verschiedenen Ebenen der Interaktionskonstitution (Vgl. Deppermann 2008: 10). Zur Beschreibung von Gesprächspraktiken schlägt Deppermann zwei Fragen vor: Wie und Wozu handeln Gesprächsteilnehmer?

Diese ethnographische Prägung menschlichen Gesprächsverhaltens weist weit auf die ethno-methodologischen Ursprünge der Konversationsanalyse zurück und wurde durch die Ethnographie der Kommunikation eingehend ausgelotet. Die Ethnographie der Kommunikation untersucht das Kommunikationsverhalten im sozialen Kontext (Saville-Troike 2003: 2). Sie geht von dem folgenden theoretischen Apriori: „ [communicative competence] includes not only rules for communication (both linguistic and sociolinguistic) and shared rules for interaction, but also the cultural rules and knowledge that are the basis for the context and content of communicative events and interaction processes" (Ebd.: 3). Kurz gefasst ist Kommunikation kultur- und sprachenspezifisch. Aus dieser Feststellung lassen sich tiefgreifende gesprächsanalytische Konsequenzen ziehen: Ethnographische Daten müssen bei der Analyse von Gesprächspraktiken Rechnung getragen werden. Dies gilt sowohl der Datenaufnahme und –analyse als auch der Auswertung bzw. Interpretation. Zu diesen ethnographischen Daten gehören u.a. das Welt- und Handlungswissen, das Kontextwissen.

## **2.2 Zur fremdsprachendidaktischen Relevanz des Gesprächs und der Gesprächsforschung**

Der Unterricht fungiert als eine Interaktion, bei der Lernende in Begleitung von Lehrenden in einem planmäßig konzipierten und geförderten Lernprozess in der Schule auf ihre Sozialisation, Qualifikation und Persönlichkeitsbildung hin arbeiten, indem sie ausgewählte Inhalte der Kultur aufnehmen und weiterentwickeln (Vgl. Mbia 1998: 19). Ist diese Interaktion sprachlich, so kommt ein Gespräch zustande. Welche Bedeutung kommt der sprachlichen Interaktion bzw. dem Gespräch im DaF-Unterricht zu?

### **2.2.1 Gespräch als unverzichtbarer Bestandteil des DaF-Unterrichts**

Die jüngere Fremdsprachendidaktik<sup>17</sup> hat die Unentbehrlichkeit gesprochener Sprache im Unterrichtsgeschehen nachdrücklich betont. Im Zuge des kommunikativ und interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts wurde anerkannt, dass Situationen im Unterricht auszuwählen und aufzubauen sind, in denen die Lerner Sprechabsichten verfolgen. Auf die-

---

<sup>17</sup> Als Anstoß zur jüngeren Fremdsprachendidaktik gelten die kommunikativ-pragmatische Wende und die neue Orientierung der Kulturwissenschaften. Als jüngere Fremdsprachendidaktik bezeichnet man die kommunikativ und interkulturell orientierte Fremdsprachenlehr- und Lernforschung, in deren Mittelpunkt die unterrichtliche Kommunikation und die adressatenspezifischen kulturellen Deutungsmuster stehen. Vgl. Minna Maijala (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. S. 1f.

sem Grund wurde das Gespräch zu einem Lernmaterial, Lernziel und Teil des Lernprozesses erhoben (Koeppel 2013: 299).

### **2.2.1.1 Gespräch als Lernmaterial und Teil des Lernprozesses**

Was ist mit „Gespräch als Lernmaterial“ gemeint. In seinem Modell Didaktische Analyse<sup>18</sup> fasst Wolfgang Klafki „Material“ als das auf, womit die Lernenden im Unterrichtsverlauf arbeiten, um das Lernziel zu erreichen. Beispiele für Materialien sind demzufolge Hörtexte, Lesetexte, Post- und Bildkarten, u.a. Neben der audiolingualen Methode postulierte auch die frühere kommunikative Didaktik, dass Gespräche als authentische Sprachmaterialien in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden, um die mündliche Fertigkeit zu trainieren. Diese Auffassung hat weitreichende Implikationen für die Lehrwerkkonzeption und die Gestaltung unterrichtlicher Kommunikation: Gespräche werden für Lehrwerke konzipiert und in Klassenzimmern gespielt (Vgl. Ende et al 2013: 61).

Wolfgang Imo stellt aber fest, dass stets nur künstliche, zu didaktischen Zwecken verarbeitete Gespräche in den Unterricht eingeführt werden, was eben die vermeinte kommunikative Gestaltung des Unterrichts zum Scheitern verurteilt. Er schreibt Folgendes: „Allerdings werden immer noch hauptsächlich inszenierte Dialoge eingesetzt, die noch dazu primär als Träger der Vermittlung eines jeweiligen didaktischen Teilziels (z.B. der Vermittlung des Konjunktivs) verwendet werden und somit oft künstlich klingen und keinesfalls als Beispiele authentischer mündlicher Kommunikation angesehen werden können“ (Imo 2012: 30). Kommunikative Gestaltung des Unterrichts bedeutet, dass Lernende während einer Unterrichtsstunde konkrete kommunikative Absichten erfüllen und erkennbare sprachliche Handlungen realisieren. Aufbereitete Gespräche setzen keine Intensionen in die Tat; dies gilt sowohl den aufbereitenden Didaktikern als auch den inszenierenden Schülern. Eben deswegen plädiert er für die Einführung authentischer Gespräche. Dafür äußert er zwei Gründe: zum einen die Erhöhung der Motivation bei den Lernenden, und zum anderen die umfassendere Sprachvermittlung (Vgl. Ebd. 31). Was bedeutet es, dass Gespräche authentisch sein müssen? „Eindeutig authentisch ist Sprache, wie sie im Alltag bei allen möglichen Verrichtungen verwendet wird: Privater ‚small talk‘, Gespräche beim Einkaufen, Gespräche auf dem Amt oder beim Arzt etc...“ (Ebd.: 31); d.h. Gespräche, die nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden.

---

<sup>18</sup> Das Modell Didaktische Analyse „beschreibt die Kriterien, die man bei der Planung eine didaktisch begründeten Unterrichts berücksichtigen sollte“. Sieht Ende et al 2013: 61.

Wolfgang Imo hat aber die Tatsache außer Acht gelassen, dass authentische Gespräche nicht mehr authentisch sind, sobald sie im Unterricht gespielt werden. In der ursprünglichen Kommunikationssituation, in der sie aufgenommen werden, sind sie authentisch; aber in der neuen Unterrichtssituation, in die sie eingeführt werden, sind sie keinerlei authentisch. Sie erfüllen keine konkreten kommunikativen Absichten mehr. Es geht schließlich immer noch um Inszenierung. Zwar können nicht alle Alltagssituationen in das Klassenzimmer eingebracht werden, aber mit dem neuen Ansatz des Kompetenzaufbaus fängt der Unterricht innerhalb des Klassenzimmers an und wird durch Projekte außerhalb des Klassenzimmers erweitert. Anstatt authentische Gespräche in den Unterricht einzuführen, sollten die Lehrenden natürliche Gesprächssituationen im Unterricht anstiften. Wie sie damit durchkommen können, dafür kann die Gesprächsanalyse etwas leisten und darin besteht eben eines der Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit.

Mit „Gespräch als Teil des Lernprozesses“ ist gemeint, dass es an bestimmten Stellen des Unterrichtsgeschehens Gespräche geführt werden sollten, damit das Lernen effektiv wird. Gespräche ermöglichen, dass aktives und interaktives Lernen in Gang gebracht wird (Vgl. Thiel 2009: 55). Ein Unterricht ohne Gespräch ist einfach unvorstellbar. Unterrichtsinhalte werden sprachlich (und meistens mündlich) vermittelt. Dies gilt vor allem für die Ausspracheschulung, die Wortschatzarbeit, die Landes-, Kultur- und Realienkunde. Das Gesprächsverhalten der Beteiligten ändert sich auch je nachdem, ob es sich im Unterricht um Textbehandlung, Grammatikvermittlung, Ausspracheschulung handelt (Vgl. Röstler 2012: 141). Bei der Grammatikvermittlung neigen die Lehrenden dazu, mehr als die Schüler zu sprechen, weil sie die grammatische Struktur erklären wollen. Aber die Schüler sollen in der Regel bei der Textarbeit aktiver sein und demnach mehr sprechen. Eben deswegen hat man sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Gespräche bei der Textbehandlung entschieden.

### **2.2.1.2 Gesprächsfähigkeit als kommunikative Teilkompetenz**

Die Gesprächsfähigkeit (auch Gesprächs- oder Dialogkompetenz genannt) weist auf die Fähigkeit hin, „die Aufgaben und Aufforderungen eines Gespräches erfolgreich zu bewältigen“ (Hartung 2004: 3). Ist man in der Lage, Alltagssituationen durch sprachliche Interaktion angemessen zu bewältigen, so ist man gesprächskompetent. Zur Gesprächskompetenz gehören folgende Teilkompetenzen, die sich aus den Eigenschaften eines Gesprächs herleiten lassen:

- Die Fähigkeit, eine aktuelle Situation und die sich daraus ergebenden Erwartungen der GesprächsteilnehmerInnen angemessen einzuschätzen. Dies setzt eine gute Kenntnis der sozialen Konventionen bzw. der (Gesprächs-)Verhaltensregeln und eine totale Versenkung in die Kommunikationssituation voraus;
- Die Fähigkeit auf dem Hintergrund dieser Einschätzung Reaktionen mit höherer Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden, die den eigenen Interessen und verfügbaren Ausdrucksmöglichkeiten angemessen sind, und
- Die Fähigkeit diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend, sprachlich und außersprachlich (nonverbal und paraverbal) adäquat zum Ausdruck zu bringen (Vgl. ebd. 4).

Aus dieser Definition ergibt sich, dass die Gesprächsfähigkeit eine komplexe Größe ist, die sich aus einem Bündel von einzelnen Fertigkeiten zusammensetzt. „Gesprächsfähig ist, wer in jeweils spezifische Sprechsituationen notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen und sprechsprachlich angemessen handeln kann“, so Annette Lepschy (2002: 54). So gesehen, ist die Gesprächsfähigkeit ein wichtiger Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, die ihrerseits als hochgestelltes Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen ist. Die kommunikative Kompetenz betrifft also nicht nur sprachliche Äußerungen, die der Lerner angemessen in den verschiedensten Situationen verwendet, sondern auch die Fähigkeit zu interagieren und zu kommunizieren. Sie umfasst folgende Fertigkeiten und Fertigkeitsbereiche: das Hörverstehen, das Hörsehverstehen, das Sprechen, das Leseverstehen, das Schreiben und auch das Sprachmitteln (Vgl. Al-Nasser 2001: 28). Dass die Fähigkeit, Gespräche zu führen im kamerunischen DaF-Unterricht eher in den Hintergrund gerückt wird, ist aber bedauerlich. Bertram Thiel zufolge ist „die Ausbildung von Gesprächsfähigkeit (Dialogkompetenz) **ein zentrales Lernziel**“ (Thiel 2009: 3) des Fremdsprachenunterrichts. Über die Bedeutung des Gesprächs bzw. der Gesprächsfähigkeit für den Fremdsprachenunterricht herrscht kein Zweifel mehr. An dieser Stelle lässt sich fragen, wie diese Kompetenz bei den Lernenden entwickelt werden kann.

Zur Vermittlung von Gesprächskompetenz wurden verschiedene Lehr- und Lernmethoden entwickelt. Unter Lehr- und Lernmethoden versteht Lepschy Verfahrensweisen, die die Erweiterung von kommunikativen Handlungsspielräumen und Handlungskompetenzen ermöglichen und systematisch unterstützen (Lepschy 2002: 53). Sie will eine sprechwissenschaftlich<sup>19</sup> und sprecherzieherisch begründete Herangehensweisen entwickelt haben. Zu diesen Me-

---

<sup>19</sup> Die Sprechwissenschaft bestimmt Helmut K. Geissner als Theorie der mündlichen Kommunikation und als modernisierte Form der alten Sprecherziehung. Vgl. Helmut K. Geissner (2002): Entwicklung der Gesprächsfä-



thoden zählen Gesprächssimulationen, strukturierte Kommunikationsübungen, Fallbesprechungen, die Auseinandersetzung mit Transkripten authentischer Gespräche, die Situationsanalyse, u.a. (Vgl. Ebd. 54ff) In dieser Arbeit wird kein sprechwissenschaftlich fundiertes Kommunikationstraining vorgenommen, sondern eine sprachwissenschaftliche bzw. konversationsanalytische Betätigung mit Unterrichtsgesprächen. Aus dieser Betätigung werden Schlussfolgerungen zur Entwicklung von Gesprächskompetenz gezogen. Wie sieht die Lage in Kamerun in Bezug auf das Gespräch bzw. die Vermittlung von Gesprächsfähigkeit aus?

### **2.2.1.3 Zum Stellenwert von Gesprächen im kamerunischen DaF-Unterricht**

Um die Bedeutung vom Gespräch bzw. von der Gesprächskompetenz im kamerunischen DaF-Unterricht zu erfassen, erweisen sich drei Anhaltspunkte als sinnvoll: der Lehrplan, das Lehrwerk und die konkrete Unterrichtspraxis.

Schon in der Präambel des kamerunischen Lehrplans für Deutsch wird auf die Tatsache hingewiesen, warum die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit als problematisch angesehen wird:

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue est de donner à l'élève les moyens de communiquer naturellement dans les situations quotidiennes. Mais lorsque ce dernier vit à des milliers de kilomètres du pays cible, le problème se pose autrement. En effet, le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand n'a pas beaucoup d'occasions d'utiliser cette langue – surtout oralement – en dehors de l'enceinte scolaire.<sup>20</sup>

Damit ist gemeint, das Sprachenlehren strebt in der Regel danach, die Lernenden zur „natürlichen“ Alltagskommunikation zu befähigen. Aber die kamerunischen Deutschlernenden haben außerhalb des Klassenzimmers sehr geringe Kontexte, in denen sie die Zielsprache mündlich verwenden bzw. üben können. Es werden Texte in der deutschen Sprache gelesen und verfasst. Die DaF-Methodik und –Didaktik in Kamerun sollte diese kontextspezifische Grundlage mitberücksichtigen. Das ist aber typisch für die Erwerbssituationen jeglicher Fremdsprache. Angesichts dieser Feststellungen gewinnen die Fertigkeiten Schreiben und Lesen an größerer Bedeutung. Trotzdem werden in den linguistischen Lernzielen auch das Hören und das Sprechen erwähnt.

Darüber hinaus werden interkulturelle Kommunikation und Völkerverständigung zu den übergeordneten Zielen des Kameruner Deutschunterrichts erhoben (siehe Anhang 3). Unter

---

higkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikationstraining. In: *Angewandte Diskursforschung*. Band 2. Verlag für Gesprächsforschung Radolfzell. S198. Abrufbar in: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de) (29/04/2016)

<sup>20</sup> Vgl. ARRETE N°149/D/61/ MINEDUC/SG/IGP/ESG Portant définition du programme d'Allemand Dans les établissements d'enseignement secondaire/Préambule (Sieht Anhang 3)

dem Begriff interkulturelle Kommunikation versteht Lutz Götze „das Miteinander und den gegenseitigen gedanklichen Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen mit dem Ziel des Abbaus von Vorurteilen und der Verbesserung des Verstehens untereinander“ (2012: 1). Als Grundlage für die interkulturelle Kommunikation gilt die interkulturelle Kommunikationskompetenz. Zu diesem letzteren gehört auch die Gesprächs- bzw. Dialogfähigkeit in zwischenkulturellen Begegnungsräumen. Dazu schreibt Anne Hoikkala-Kiiha Folgendes:

Das ist eine große Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht, der den Lerner dialogfähig bei der Begegnung mit unterschiedlichsten Menschen machen sollte. Die Dialogfähigkeit sollte den Lernenden ermöglichen, sich sowohl sprachlich als auch außersprachlich mit anderskulturellen Personen konstruktiv zu verständigen (Ebd.).

So gesehen, fungiert die Gesprächsfähigkeit als Lernziel des Deutschunterrichts in Kamerun. Dies lässt sich auch durch die Beschreibung kommunikativer Akte im Lehrplan und im Lehrwerk „Ihr und Wir Plus“ feststellen. Es werden z. B. für die 4ème-Klasse u.a. folgende kommunikative Akte genannt: ein einfaches Gespräch anstiften, an einem einfachen Gespräch teilnehmen (Siehe Anhang 3). Was die konkrete Unterrichtspraxis anbelangt, gibt es leider in Kamerun - den durchgeführten Forschungen entsprechend - kaum eine empirische Basis und genau darin besteht auch die Leistung dieser Arbeit. Weil hier Prinzipiell die Untersuchung von Unterrichtsgesprächen angestrebt wird, soll jetzt im Voraus ein Missverständnis wegeräumt werden, dass sich aus dem Zusammenhang zwischen den Begriffen „Gesprächsunterricht“ und „Unterrichtsgespräch“ ergeben könnte.

#### **2.2.1.4 Anmerkungen zu den Begriffen „Gesprächsunterricht“ und „Unterrichtsgespräch“**

Das Kompositum „Unterrichtsgespräch“ besteht aus zwei Wörtern: „Unterricht“ und „Gespräch“. Beide Wörter sind bereits in dieser Arbeit erläutert worden (Kapitel 2. und Kapitel 1-1-3). Den Regeln der deutschen Wortsemantik entsprechend, bedeutet „Unterrichtsgespräch“ ein Gesprächstyp, der während des Unterrichtsgeschehens zustande kommt. Genau mit dieser Bedeutung verwenden Helmut Henne und Helmut Rehbock dieses Wort in ihrer *Einführung in die Gesprächsanalyse* (1982: 245). Als Synonyme verwenden sie Begriffe wie „Unterrichtsdiskurs“ und „Schulkommunikation“. Kennzeichnend für diese Konzeption ist ihre Allgemeinheit.

In der derzeitigen Fremdsprachendidaktik fungiert das Unterrichtsgespräch als Lehr- und Lernform. Das Unterrichtsgespräch ist eine Lehrform, die in ihren verschiedenen Ausformungen nach wie vor einen großen, wenn nicht den größten Anteil der Unterrichtszeit einnimmt.

Unterrichtsgespräche finden zwischen Lehrenden und Lernenden statt und dienen dem gemeinsamen Austausch über Unterrichtsinhalte sowie der Wissens- und Kompetenzentwicklung. Sie werden vorrangig vom Lehrer als Initiator von Lernprozessen bestimmt und gesteuert und variieren je nach Intentionen von Unterricht von starker zu geringer Lenkung (Koeppel 2013: 330). Nach dem Lenkungsgrad lässt sich zwischen freiem, fragenentwickelndes, und gelenktes Unterrichtsgespräch unterscheiden. Bei dem ersten Typ steht der Lehrer fast in der Peripherie und tritt ins Spiel nur, wenn es nötig ist. Bei dem zweiten Typ gibt der Lehrer eine Fragestellung vor, die zum eigenständigen Denken anregt. Und bei dem letzten Typ ist er gleichzeitig Gestalter und Gesprächspartner (Friedrich 2002: 128). Die Auffassung des Unterrichtsgesprächs, die der vorliegenden Arbeit unterliegt, schließt Schüler-Schüler-Interaktionen aus, um nur Lehrer-Schüler-Interaktionen zu fokussieren. Was ist nun Gesprächsunterricht?

Der Begriff „Gesprächsunterricht“ wurde im Zuge des kommunikativen Ansatzes entwickelt. Auch Konversationsunterricht genannt, verweist er auf Unterrichtsstunden auf dem Lehrplan, während der ausschließlich Gespräche geführt werden (Röstler 2012: 143). Damit ein Gesprächsunterricht entsteht, muss man Sprechkanäle aufbereiten. Beispiele für solche Sprechkanäle sind: Rollenspiele, Bildergeschichte, Online-Chats oder auch Texte. Es scheint aber problematisch, Konversationsunterrichte veranstalten zu wollen, da kein Unterricht ohne sprachliche Interaktion (Konversation) überhaupt möglich ist. Jede Unterrichtsstunde soll kommunikativ bzw. interaktiv gestaltet werden.

## **2.2.2 Zur Bedeutung der Gesprächsanalyse für die Sprachlehrforschung**

Bis jetzt ist die Frage diskutiert worden, welcher Wert dem Gespräch bzw. der Gesprächskompetenz im DaF-Unterricht beigemessen wird. An dieser Stelle werden die Fremdsprachendidaktik und die linguistische Gesprächsanalyse in Beziehung gesetzt. Ziel dieser Annäherung ist es, herauszufinden, ob und inwiefern die Gesprächsanalyse zur Verbesserung der DaF-Didaktik und –Methodik eingesetzt werden könnte. Eingangs wird aufgezeigt, wie der DaF-Unterricht als Interaktion zum Gegenstand der Gesprächsanalyse wird, dann werden die Fragestellungen der gesprächsanalytischen Unterrichtsforschung geschildert und schließlich die Beiträge dieses Ansatzes eingeschätzt.

### **2.2.2.1 DaF-Unterricht als Interaktion**

Die Auffassung des Unterrichtsgeschehens als Interaktion wurde in den vorausgehenden Ausführungen erwähnt, ohne allerdings darauf detailliert einzugehen. Mit der Pragmatisierung

der sprachwissenschaftlichen Probleme<sup>21</sup> in den 1970er Jahren hat sich Dieter Wunderlich mit dem Schlagwort „Unterrichten als Dialog“ für die unterrichtliche Kommunikation interessiert (Wunderlich 1969 zit. nach Henne & Rehbock 1982: 441). Diese Auffassung gilt als verbindender Zug moderner Unterrichtskonzeptionen und wurde 2006 von Carmen Spiegel wiederaufgenommen. In ihrem Beitrag betitelt *Unterricht als Interaktion* bezeichnet sie den Unterricht als „Aushandlungsprozess“, der aus den einzelnen Beiträgen der Beteiligten (Lehrende und Lernende) entsteht (Spiegel 2006: 6). Mit gemeinsamer Aushandlung der Interaktion meint sie, dass die Gesprächsbeteiligten mit ihren Interaktionen zugleich einen größeren Handlungszusammenhang realisieren. Dieser Aushandlungscharakter unterrichtlicher Interaktionen betrifft die Themenauswahl und –steuerung, die Gesprächsorganisation, die Sachverhaltsdarstellung und wird durch Argumentationseinübung hervorgebracht. Die Interaktion im Unterricht kann sprachlicher oder nicht-sprachlicher Natur sein. Die Gesprächsanalyse interessiert sich sowohl für die sprachliche Interaktion als auch für die außersprachlichen Aspekte, die mit ihr einhergehen.

Der DaF-Unterricht findet in einer Institution statt, und zwar in der Schule und in diesem Zusammenhang wirken die institutionellen Rahmenbedingungen auf die Gestaltung unterrichtlicher Kommunikation aus. So gilt das Interaktionsgeschehen im Unterricht als vorstrukturiert, wobei der Begriff „Vorstrukturiertheit“ eine gewisse Flexibilität aufweist. Im Hinblick auf den Faktor Institution definieren Henne und Rehbock den „Unterricht als institutionalisierter spontaner Dialog, der stets am Rande seines Scheiterns stattfindet und der der Ergebnisse der Unterrichtsforschung bedarf, um sich seinem Ziel – dem Lernerfolg der Schüler – nähern zu können“ (1982: 441). Diese Definition hebt zwei Aspekte hervor. Zum einen wird die institutionelle Bedingtheit unterrichtlicher Kommunikation betont, zum anderen wird die Unterrichtsforschung zur Garantie des Lernerfolgs gehoben. Schulische Interaktionen sind von den Zwecken der Institution abhängig und durch die asymmetrischen Handlungsrollen geformt. Diesem Charakter sollte man bei jeglicher Analyse Rechnung tragen.

### **2.2.2.2 Fragestellungen der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung**

Die Beschäftigung mit gesprochener Sprache im Unterricht ist eine relativ alte Frage. Der mündliche Sprachgebrauch im Unterricht wurde schon von einigen vorwissenschaftlichen

---

<sup>21</sup> Unter Pragmatisierung sprachwissenschaftlicher Probleme verstehen Helmut Henne und Helmut Rehbock, „dass die Sprachwissenschaft von ihrer Fixierung auf Laut-Wort-, und Satzprobleme – die als zu legitimierende abstraktive Größen erhalten bleiben – befreit und verwiesen wird auf die Rolle dieser Probleme auf die Tätigkeit der Menschen als sprechende Wesen“, Helmut Henne & Helmut Rehbock (1982: 15).

Ansätzen, (u.a. die Rhetorik, die Sprecherziehung) und von vielen wissenschaftlichen Disziplinen (wie die Sprechwissenschaft, die Pädagogik, die institutionelle Kommunikation, usw.) untersucht (Vgl. Spiegel 2006: 3). Wie schon ausgeführt ist die unterrichtliche Kommunikation erst mit der pragmatischen Wende ins Blickfeld der Sprachwissenschaft bzw. der Gesprächsforschung getreten. Was die gesprächsanalytische Unterrichtsforschung angeht, lassen Olcay Sert und Paul Seedhouse zwei Kategorien von Ansätzen voneinander unterscheiden: „between CA-informed and CA-inspired approaches to SLA“ (Sert & Seedhouse 2011: 4); „Ca-informed“ (Conversation Analysis-informed) kennzeichnen Ansätze, die die Gesprächsanalyse mit anderen exogenen Theorien in Verbindung setzen, während „CA-inspired“ (Conversation Analysis-inspired) Ansätze charakterisieren, die rein konversationsanalytisch vorgehen. In der diesbezüglichen Forschungsliteratur haben sich folgende Fragestellungen herauskristallisiert:

- Wie oft und wie lange redet der Lehrer, reden die Schüler?
- Wie oft antworten die Schüler unmittelbar auf Schüleräußerungen?
- Wie verteilen sich überhaupt initiative und reaktive Akte zwischen Lehrer und Schülern?
- Welche typischen Sequenzen von Lehrer- und Schüleräußerungen lassen sich feststellen?
- Wie ‚offen‘ und ‚geschlossen‘ sind Lehrerfragen [...]?
- In welchem Masse und in welcher Weise verhält sich der Lehrer gegenüber Schüleräußerungen responsiv?
- Wie oft und wann bewertet, lobt, tadelt der Lehrer?
- Inwieweit ist das Lehrerverhalten ‚reversibel‘, d.h. inwieweit können Schüler es übernehmen, ohne Sanktionen befürchten zu müssen? (Henne & Rehbock 1982: 242)

Der Beschäftigung mit diesen Fragen fehlte aber am Anfang eine wissenschaftliche Methodik und Systematik: Analysekatoren waren alltagssprachlich, intuitiv konstituiert und manchmal den Daten unangemessen. Visuelle Daten waren impressionistisch und unsystematisch durch Gedächtnisprotokolle und Erinnerungen rekonstituiert. Darüber hinaus ließ sich eine starke Konzentration auf Lehrer-Schüler-Interaktion festhalten; genauso wie die Ausklammerung der „Zwangsinstitution“ Schule, die den Unterrichtsverlauf thematisch und organisatorisch mitbestimmt. Die bildungspolitische und gesellschaftliche Bedingtheit der unterrichtlichen Kommunikation wurde außer Acht gelassen (Vgl. ebd.: 243).

Heute sind eine Verschärfung der Analysemethoden, eine Erweiterung der Gegenstandsbe-  
reiche und ein umfangreiches Analyseinstrumentarium (Analysekatoren, Aufnahmege-  
räte, Computerprogramme für die Transkription, u.a.) festzustellen. Es tauchen neue Fra-  
gen auf wie z.B.: Wie werden Gespräche in die Lehrwerke hineingearbeitet? Wie wirken

die institutionellen Rahmenbedingungen auf die Gestaltung schulischer Interaktionen mit? Wie kann man Gesprächskompetenz im DaF-Unterricht fördern bzw. trainieren? Mit Ausnahme der letzten Frage wurde aber diese zahlreichen Fragen kaum in Bezug auf das Fach Deutsch als Fremdsprache behandelt, obwohl die Ergebnisse von erheblicher Relevanz für dieses Fach sein könnten. In dieser Arbeit wird noch auf einige dieser Fragen wiederaufgegriffen und sie werden dann in Bezug auf den Deutschunterricht in Kamerun untersucht. Bis hier hat man die Fragestellungen einfach aufgelistet; eine Frage bleibt aber unbeantwortet: Was kann die Gesprächsanalyse für den DaF-Unterricht leisten bzw. was hat sie geleistet?

### **2.2.2.3 Gesprächsanalyse und Lehrwerkanalyse bzw. -Konzeption**

Einer der Schwerpunkte konversationsanalytischer Unterrichtsforschung ist die systematische Analyse von Lehrwerkgesprächen. Es handelt sich tatsächlich um eine sprachwissenschaftlich bzw. gesprächsanalytisch orientierte Lehrwerkanalyse. Mohammed Al-Nasser hat sich mit diesem Aspekt in seiner Dissertation intensiv auseinandergesetzt. Ihn beschäftigte einerseits die Frage, „wie die gesprochene Sprache als Lerngegenstand im Unterricht ihren Niederschlag findet“ (Al-Nasser 2001: 15), andererseits die Frage „ob die angesprochenen Schwierigkeiten aus der Gesprächssituation oder eher aus der Art des Unterrichts bzw. der Lehrwerksdialoge resultieren“ (Ebd.). Keine normative, sondern eine ausschließlich explorative Arbeit wurde hiermit angestrebt. Bezogen auf die Lehrwerkgespräche, will Al-Nasser die „gesprochensprachlichen“ Eigenschaften fremdsprachlichen Deutschunterrichts untersucht haben. Er fokussierte die Operator-Skopus-Strukturen<sup>22</sup>, den Sprecherwechsel und die Prosodie in Lehrwerkgesprächen.

Die Ergebnisse von Al-Nassers Untersuchungen sind von besonderer Bedeutung für den DaF-Unterricht. Trotz ihrer unwiderlegbaren Wichtigkeit für den DaF-Unterricht weisen Lehrwerkdialoge kaum Merkmale gesprochener Sprache auf: aber ihre [die gesprochene Sprache] Didaktisierung in den Lehrwerkdialogen bzw. -übungen ist, wie schon gesehen, enttäuschend. Die Autorenorientieren sich mehr am geschriebenen Deutsch als an Merkmalen des Gesprochenen“ (Ebd.: 162). Dies bedeutet, dass Lehrwerkgespräche mehrere Merkmale geschriebe-

---

<sup>22</sup>Unter einer Operator-Skopus-Struktur versteht man eine spezifische sprachliche Einheit, die zwei Glieder hat: der Operator, die als Verstehensanweisung für den nachfolgenden Teil, also den Skopus gilt. Operator-Skopus-Strukturen haben eine segmentierende, gesprächsorganisierende, semantisch relationierende, einstellungs- bzw. gefühlsausdrückende und beziehungsgestaltende Funktionen. Operatoren sind kleine gesprochen sprachliche Elemente, die in der Regel vor die eigentliche Äußerung gesetzt werden und vorhergehende Äußerungen mit der nachfolgenden semantisch-pragmatisch verbinden. Beispiele sind: „sag mal“, „nicht wahr“, „also“, u.a.. Vgl. El-Nasser 2001: 74).

nen Deutschen als Merkmale gesprochenen Deutschen aufweisen. Die Lehrwerkautoren übersehen einfach Erkenntnisse aus dem Bereich der Gesprächsanalyse. Diese Situation gilt als Grund, weshalb Missverständnisse in der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern entstehen.

Olcay Sert und Paul Seedhouse vertreten denselben Standpunkt. Ihnen zufolge sollte sich die Gestaltung von Lehrwerkdialogen an die Ergebnisse der Gesprächsanalyse orientieren. Dies drücken sie folgendermaßen aus: “CA is well positioned to portray the similarities and differences between invented dialogue and naturally occurring interaction, both in terms of ordinary conversation and institutional interaction” (Sert & Seedhouse 2011: 6). Ihrer Meinung nach sollte die Gesprächsanalyse die Diskrepanz zwischen Alltagsdialogen und aufbereiteten bzw. künstlichen Dialogen zu Vorschein bringen und potenzielle Probleme bei der Konzipierung von Lehrwerkdialogen offenlegen. Dieses feststellbare Defizit könnte durch den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht ausgeglichen werden, umso mehr als Filme die Multimodalität, die Kontextgebundenheit und die Formverschiedenheit mündlicher Kommunikation verkörpern (Vgl. Ebd.: 7).

#### **2.2.2.4 Gesprächsanalyse und Lehrerausbildung**

Die zentrale Frage hier lautet: Wie können Lehrende so ausgebildet werden, dass sie selbst gesprächsfähig werden und den Lernenden Gesprächsfähigkeit beibringen? Walsh interessierte sich 2011 für die Eigenschaften unterrichtlicher Gesprächskompetenz („classroom interactional competence“), die die schulischen Interaktionen lernwirksamer machen. Diese Merkmale umfassen die Maximierung des Interaktionsrahmens, die Formung bzw. Bearbeitung von Schülerbeiträgen, den effektvollen Gebrauch von erläuternden Sequenzen, die Unterrichtspraseologie und die „interaktionale“ Bewusstheit („interactional awareness“) (Vgl. Walsh 2011 zit. nach ebd.: 7f). Der Lehrer soll also über Führungsqualitäten verfügen. Sert macht einen kleinen Schritt weiter, indem er ein „CA-informed“-Programm für die Lehrerausbildung in der Türkei skizziert (Vgl. Sert 2010 zit. nach Ebd.: 8).

Georg Friedrich nahm sich 2002 grundsätzliche Überlegungen zur gesprächsanalytisch fundierten Ausbildung schulischer Lehrkräfte vor (Friedrich 2002: 126). Lehrende sollen dementsprechend darauf vorbereitet werden,

- Entscheidungsfragen zu vermeiden, um eine Erörterung von Gründen und Ursachen zu ermöglichen,
- dass Vorwurfs-Rechtfertigungskommunikation zu Abwehrreaktionen führt, und

- den roten Faden in Gesprächssituationen nicht zu verlieren.

Aus den Ausführungen ergibt sich, dass die konversationsanalytische Auseinandersetzung mit unterrichtlicher Kommunikation dazu befähigt (befähigen kann), einen Einblick darin zu gewinnen, wie potenzielle Kommunikationsprobleme bewältigt werden können, um den Unterricht produktiver zu machen. Die Einführung eines gesprächsanalytisch begründeten Kommunikationstrainings in die Lehrerbildung wäre also vorteilhaft für die bessere Ausübung des Lehrerberufs.

## **EMPIRISCHER TEIL**



## KAPITEL 3: DIE GESPRÄCHSANALYSE ALS METHODE

Dass das Konzept „Gesprächsanalyse“ in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zweierlei aufgefasst wird, steht außer Frage: Erstens stellt es eine Theorie von dem dar, woraus sich Gespräch und Gesprächsanalyse zusammensetzen. Bis jetzt wird hauptsächlich von Gesprächsanalyse im Hinblick auf ihr theoretisches Fundament gesprochen. Zweitens fungiert dieser Begriff als eine wissenschaftliche Forschungsmethode zur Erfassung, Beschreibung und Deutung des Untersuchungsgegenstandes Gespräch. So gesehen weist die Gesprächsanalyse auch ein disziplinübergreifendes Analyseinstrumentarium auf, das in unterschiedlichen Forschungsarbeiten fast immer unterschiedlich angelegt wird. Diese Vielfalt in der Darstellungsform hat aber einen gemeinsamen Nenner: die analytische Mentalität.

### 3.1 Die „analytische Mentalität“ als Grundlage gesprächsanalytischer Forschungsmethodik

Wie schon eingeführt, ist die Gesprächsanalyse keine einheitliche Methode. Aber der Verzicht auf eine Methode impliziert keine methodische Willkürlichkeit. „Die analytische Mentalität“ ist eine von Jim Schenkein geprägte, sich durch jede einzelne Verfahrensweise durchziehende Kategorie (Bergmann 1981 zit. Nach Galinski 2004: 12). Sie bietet ein Minimum an Forderungen an, auf deren Mitberücksichtigung man sich bei einer anständigen gesprächsanalytischen Forschungsarbeit einstellt. Zur Erklärung dieser methodologischen Grundlage arbeitete Bergmann sieben Maximen oder Prinzipien heraus. Es geht ins Einzelne gehend um

- das Prinzip der Authentizität vom Untersuchungsmaterial. Da es sich um Gespräche handelt, muss der Analytiker dafür sorgen, dass ausschließlich natürliche Gespräche untersucht werden. Natürliche Gespräche stehen im Gegensatz zu inszenierten, zum didaktischen Zwecke erstellten bzw. arrangierten Gesprächen. Am Anfang ging es ausschließlich um Telefongespräche, aber mit den zunehmenden Informationstechnologien lässt sich heute eine weitreichende Vielfalt der Aufnahmemittel beobachten.
- das Prinzip der Abbildbarkeit. Von Garfinkels Account-Begriff (1967: 6) abgeleitet, verweist die Abbildbarkeit auf das Aufzeichnungspostulat, das besagt, dass das real abgelaufene Geschehen der wissenschaftlichen genauen Beobachtung zugänglich gemacht wird. Anders gesagt, muss das Aufzeichnungsverfahren so festgelegt sein, dass die Ergebnisse wiederholbar bzw. reproduzierbar werden.
- das Prinzip der Transkribierung sprachlicher Interaktion. Allein durch die Anschaulichkeit des Transkripts kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden.

- die Sukzessivität des Geschehens. Hier wird der Zeitlichkeit bzw. der Sequenzialität sprachlicher Interaktion Rechnung getragen. Dementsprechend fungiert das Gespräch als „zeitliches Abbild einer linear ablaufenden, sich aufschichtenden sprachlichen Interaktion“ (Bergmann 1981 zit. Nach Galinski 2004: 20). Die Gesprächswirklichkeit ist vor allem eine Vollzugswirklichkeit. Deshalb wird deren Analyse gleichwohl zu einer Verlaufsanalyse.
- das Prinzip der Ordnungsmerkmale besagt, die Aufgabe jeglicher gesprächsanalytischen Untersuchung besteht darin, in Gesprächen konstitutive Ordnungsmerkmale herauszuarbeiten. Es geht um die Identifikation der Gleichförmigkeiten und Regelmäßigkeiten, die der wesentlichen Geordnetheit sprachlicher Interaktionen zugrunde liegt.
- das sechste Prinzip kann man als Restriktion zum unmittelbar vorangehenden Prinzip auffassen. Dass das menschliche Gesprächsverhalten eine Geordnetheit aufweist, ist überhaupt nicht mit der Vorprogrammiertheit gleichzusetzen. Die Geordnetheit ist nur eine Eigenschaft des Handlungsergebnisses; sonst verfügen Gesprächsteilnehmer über die Grenzen der Strukturzwänge hinaus über einen relativ freien Spielraum, in dem sich Alternativen bieten.
- das letzte Prinzip ist die Ableitbarkeit jeglicher Begrifflichkeit von dem zu untersuchenden Material. D. h. jede Kategorisierung muss sich aus dem Material ergeben (Galinski 2004: 11).

Dem für die vorliegende Untersuchung konzipierten Gesprächsanalysemodell unterliegen diese Grundprinzipien der analytischen Mentalität, insofern als die Gesprächswirklichkeit in Hinblick auf ihre Sukzessivität, ihre Ordnungsmerkmale transkribiert und mit daten- und theoriegeleiteten Kategorien analysiert wird. Im Folgenden werden dieses Gesprächsanalysemodell und die damit einhergehenden gesprächsanalytischen Kategorien dargestellt.

### **3.2 Forschungsdesign**

Das Nicht-Vorhandensein einer einheitlichen Methode für die Gesprächsforschung bedeutet überhaupt nicht eine Methodenleere. Die hier vertretene Methode, lehnt sich hauptsächlich an den von Deppermann(2008) herausgearbeiteten Ansatz an. Hierbei werden Zusätze aus den Darstellungen von Helmut Henne und Helmut Rehbock (1982), Klaus Brinker und Sven Sager (2010), u.a. hervorgerufen. Der Fokus auf Deppermanns Ansatz lässt sich dadurch rechtfertigen, dass die Sequenzialität der Gesprächswirklichkeit, der in dieser Arbeit Priorität beigemessen wird, auch bei ihm von zentraler Bedeutung ist. Deppermann will eine gegenstandsangemessene Methode entwickelt haben (Vgl. 2008: 9).

### 3.2.1 Die Vorbereitungsphase oder Korpuserstellung

Die Vorbereitungsphase beschäftigt sich mit Fragen der Datenaufnahme, –aufbereitung und Transkription. Jede Datenaufnahme und -auswahl geht der Entwicklung einer Forschungsfragestellung voraus. Dabei soll der Forscher dafür sorgen, dass möglichst wenige theoretische Vorannahmen in die Fragestellung einfließen.

#### 3.2.1.1 Zur Datenaufnahme

Weshalb werden überhaupt Gespräche aufgezeichnet? Die Gesprächswirklichkeit ist eine schwer aufzufassende Größe. Gespräche sind eher „flüchtige Ereignisse“ (Vgl. Deppermann 2008: 9), die in einer zeitlichen Dynamik ablaufen und bei deren Erfassung man auf Instrumente und Protokolle angewiesen ist. Das einsprachige Wörterbuch *Langenscheidt* versteht unter Aufzeichnung (Aufnahme) „die schriftlichen Notizen von Erinnerungen, Eindrücke o. Ä.“ (2003). Aufzeichnung im diesem Sinne beruht vorwiegend auf Gedächtnisprotokoll, Kodierschemata, Selbstauskünfte oder Intuitionen über kommunikative Prozesse, die ich zurzeit in der Gesprächsforschung als überholt erwiesen hat. In dieser Hinsicht betrachtet Deppermann Videoaufnahmen als „unverzichtbare Datengrundlage“ (Vgl. 2008: 9). Dazu werden Tonband- und Videogeräte eingesetzt. Ob man Audio- oder Videodaten zusammenstellen soll, hängt prinzipiell von dem Untersuchungsgegenstand und dem für deren Erfassung notwendigen Datentyp (verbale, paraverbale oder non-verbale Aspekte) (Vgl. Binker & Sager 2010: 48ff). Am Anfang der Aufnahme muss man sich immer die folgenden Fragen stellen: Von welchem Typus sind die angestrebten Daten (Audio- oder Videoaufnahme)? Sollen die Aufnahmegeräte stationär an einem festen Ort aufgestellt werden oder sollen sie mobil einer Person oder Handlung folgen? Wird die Aufnahme von den Versuchspersonen selbst oder von einem (teilnehmenden) Beobachter durchgeführt (Vgl. Deppermann 2008: 26)? In dieser Arbeit werden Videodaten durch Videokamera aufgenommen, weil sich der Sprecherwechsel verbal und non verbal vollzieht und das Gerät wird mobil an Sprechende Leute gerichtet, um nonverbale Aspekte aufzunehmen. Wie schon angekündigt und begründet werden nur Unterrichtsstunden aufgezeichnet, in denen eine Textarbeit geleistet wird. Besonders hilfreich bei der Datenerhebung sind ethnographische Kenntnisse, etwa bei der Gegenstandskonstitution und dem Datengewinn.

Deppermann zufolge unterliegen der Datenerhebung zwei Prinzipien: die Aufnahmequalität und die Natürlichkeit. Die Aufnahmequalität verweist auf die „technische Qualität“ der erhobenen Daten. Dieses Prinzip fordert, dass ausschließlich raffinierte bzw. verfeinerte Video-

bzw. Audioaufnahmen in die Analyse eingebracht werden. Die Natürlichkeit heißt, dass „der Typus von Gesprächsphänomenen, über den anhand der Untersuchungsmaterialien Aussagen gemacht werden sollen, durch die aufgenommenen Gespräche („ökologisch“) valide repräsentiert sein muß“ (Ebd.: 24). Kurz gefasst müssen die Daten die Realität widerspiegeln. Diese beiden Grundprinzipien werden durch einige, mit der Beobachtungs- bzw. Aufzeichnungssituation verbundene Probleme zur Probe gestellt.

Das immer wieder auftauchende, sich durch alle Methoden qualitativer Forschung durziehende Problem ist das Beobachtungsparadoxon. William Labov bestimmt es wie folgt: „Das Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft, muß sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten“ (Labov 1972 zit. nach Henne & Rehbock 1982: 49). Damit ist gemeint, dass der Wissenschaftler beobachten soll, wie sich Menschen (sprachlich oder nicht-sprachlich) verhalten, wenn sie nicht beobachtet werden. Nachdem Daten aufgenommen worden sind, erfolgt dann die Aufzeichnung und die Transkription.

### **3.2.1.2 Aufbereitung**

Mit Aufbereitung werden hier das Erstellen von Gesprächsinventaren und die Selektion der eingehend zu analysierenden Gesprächssequenzen gemeint.

Deppermann Arnulf zufolge machen zwei Bestandteile ein Gesprächsinventar aus: ein Deckblatt des jeweiligen Gesprächs und ein Inventar des Gesprächsablaufs (Vgl. Deppermann 2008: 32). Das Deckblatt gilt als eine Art Identitätskarte der sich darauf beziehenden Gesprächsaufnahme. Es enthält Informationen bezüglich:

- der Gesprächsumstände (Titel, Nummer im Korpus, Aufnahmeort, -Datum, -Zeit, Teilnehmer, Dauer),
- der Sprechersiglenzuordnung (Abkürzungen o.Ä.)
- der bereits transkribierten Abschnitte (Name der Transkribenten, verwendete Transkriptionsverfahren)
- der allgemeinen Bemerkungen zu Aufnahme und Medium (Video oder Audio) (Vgl. ebd.)

Diese Informationen sind besonders hilfreich für die nachstehende Analyse, insofern als ein schneller Überblick über das Gesamtgespräch dadurch gewonnen wird. Relevant sind sie auch für den systematischen Zugriff auf Materialstellen zu einer Untersuchungsfrage und für die Identifikation von Vergleichspassagen, für die sequenzübergreifenden bzw. makroskopischen

Gesprächsentwicklungen. Darüber hinaus werden die zu transkribierenden Gesprächsabschnitte eindeutig markiert, Entwicklungen innerhalb nicht-transkribierter Passagen abgeschätzt und eine Globalparaphrase dadurch möglich gemacht (Vgl. ebd.).

Das Inventar selbst kann man in Form eines Formblatts darstellen. Arnulf Deppermann schlägt ein sechsspaltiges Inventarmodell (Vgl. ebd.: 32ff) vor. Die Spalte „Zeit“ enthält Informationen über die Zeit, die bis zur betroffenen Aufnahme verstrichen ist. Unter „Transkriptseite“ fallen Angaben über das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Transkripts. Die Spalte „Sprecher“ liefert Informationen über die Gesprächsteilnehmer in Form von Siglen, die im Deckblatt festgelegt sind. In manchen Fällen kann die Gesamtgruppe als Sprecher fungieren. In der Spalte „Themen/Inhalt“ geht es um eine stichwortartige Beschreibung von Gesprächsthemen und –phasen. Unter der Rubrik „Memo“ werden Auffälligkeiten unterschiedlicher Art festgehalten; etwa:

- nonverbale und paraverbale Phänomene
- schlechte Band- oder Bildqualität
- besonders auffällige Formulierungen und Verhaltensweisen
- Veränderungen im Gesprächsablauf und Störungen der Aufnahme

Die letzte Spalte « Forschungsfrage » beinhaltet Angaben über die Relevanz der Passage für den Untersuchungsgegenstand.

Nach dem Gesprächsinventar muss man noch näher diesen Gegenstand einschränken, indem man die vorher formulierten Fragestellungen auf deren Untersuchbarkeit hin einschätzt. Nur aus den Forschungsfragen heraus kann man entscheiden, ob eine Variable oder Einheit für die Untersuchung relevant ist oder nicht (Henne & Rehbock 1982: 49). Was die Selektion der eingehend zu analysierenden Passage anbelangt, werden folgenden Forderungen zu Faustregeln: der Bezug der Passage zu den primären Untersuchungsfragen, deren thematische und handlungslogische Abgeschlossenheit, die Mitberücksichtigung von Initialpassagen (weil sie manchmal für die Analyse unentbehrlich sind) und die Begründung der Selektions- bzw. Auslassungsentscheidungen<sup>23</sup>. Die Passagen, die uns bei der Untersuchung der Äußerungsgestaltung interessieren, sind besonders Lehrer-Schüler-Gespräche bzw. die Interaktionen auf Deutsch, wobei Äußerungen auf Französisch nicht total ausgelassen sind.

---

<sup>23</sup> Alle diese Regelwerke sind zitiert nach Ralf Knöbl & Kerstin Steiger (2006)

### 3.2.1.3 Transkription oder Notation

„Unter ‚Transkription‘ versteht man die Verschriftung von akustischen oder audiovisuellen (AV) Gesprächsprotokollen nach festgelegten Notationsregeln“, schreibt Deppermann fest (2008: 39). In dieser Definition lassen sich zwei Stichwörter hervorheben: „Verschriftung“ und „Notationsregel“. Mit dem Begriff „Verschriftung“ wird erneut die Dichotomie Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit zur Diskussion gestellt. Die Verschriftung fungiert als ein medialer Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bzw. die Überführung von Ton- und Videobänden in die Schriftsprache. Es geht tatsächlich um die schriftliche Rekonstruktion des Gesprächsablaufs. Diese Verschriftlichung erfolgt dann nach bestimmten Notationsregeln oder –systemen, die ihrerseits nach Forschungstraditionen und der Art der auszulotenden Phänomene variieren. Allein durch diese Transkription ist eine systematische Erfassung und Beschreibung von Gesprächen möglich. Aber inwiefern, würde man fragen.

Durch die Transkription wird Folgendes nachlesbar gemacht:

- sprachliche Merkmale (die geäußerte Wortfolge),
- parasprachliche Merkmale ( etwa Stimme, Räuspern, Lachen),
- prosodische Merkmale (Intonation, Satzmelodie, Tonhöhe),
- außersprachliche Merkmale (Gestik, Mimik, Kinästhesie), und
- Merkmale der sequentiellen Struktur (Sprechdauer, Sprechpausen, Überlappungen, Sprecherwechsel, u.a.) (Vgl. Ebd.: 40)

Zur Verschriftung alltäglicher Gespräche sind unterschiedliche Systeme entwickelt worden. Die prominentesten und weitesten verbreitete Systeme sind: CA - Konversationsanalytische Notationskonventionen (Jefferson 1985, auf dem viele andere basieren), HIAT(Ehlich/Rehbein 1976), GAT (gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, Selting et al. 1998), DIDA(Institut für Deutsche Sprache), System der interaktionalen Linguistik (Gumperz 1982), DT (Du Bois et al, 1991). Weitest verbreitet in deutschsprachigem Raum sind aber HIAT und GAT. Diese Arbeit basiert aber ausschließlich aufs GAT2. Diese Auswahl hängt mit dem von diesem Verfahren unternommenen Versuch zusammen, „sich auf eine verbindliche Notationskonvention zu einigen, um ein schnelles Lesen und Verstehen auch von "Fremdtranskripten" zu gewährleisten und den Austausch von Materialien zu fördern“ (Knöbl

& Steiger 2006: 3). Das GAT<sup>24</sup> bietet ein allgemeines Layout von Transkriptionen für Publikationen und einzelne Kategorien, die dabei kodiert werden. Ihm unterliegen folgende Prinzipien:

- das Zwiebel Prinzip (d.h. die Ausbaubarkeit und Verfeinerbarkeit von Notation)
- die Lesbarkeit des Transkripts
- die Ökonomie und Eindeutigkeit
- die Robustheit (die Transkriptionszeichen müssen von Texteditoren und Betriebssysteme verwendbar sein) und die Ikonizität (Unwillkürlichkeit, d.h. Beachtung ikonischer Prinzipien)
- Relevanz (in Bezug auf die Analyse und die Interpretation)
- die formbezogene Parametrisierung (Hervorhebung formbezogener Parameter wie z. B. „lauter“, „erstaunt“, die für die Auswertung relevant sein können)
- Kompatibilität mit anderen üblichen Transkriptionssystemen) (Vgl. Selting et al 2009: 3f)

Dieses Transkriptionsverfahren legt ein Basistranskript fest, also einen Mindeststandard, auf der Grundlage dessen Überarbeitung bzw. Ausbau ein Feintranskript entsteht. Das Feintranskript ist seinerseits die nach dem Zweck der Analyse und dem Zwiebelprinzip verfeinerte Form des Transkripts. Im Anbetracht des Untersuchungsgegenstandes bietet das Basistranskript schon ausreichende Auskünfte für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung. Unter dem Namen GAT 2 wurde das herkömmliche GAT auf Grund technischer Entwicklungen und methodologischer Überlegungen verbessert (Vgl. ebd.). Diese Veränderungen werden in dieser Arbeit in Erwägung gezogen.

### **3.2.2 Die Analyse im eigentlichen Sinne**

Seit einigen Jahrzehnten lässt sich eine rasende Entfaltung gesprächsanalytischer Kategorien festhalten. Je schneller sich gesprächsanalytische Untersuchungen vervielfältigen, desto zahlreicher werden Analysekategorien. In die Analyse kann man zweierlei einsteigen: makroskopisch durch eine fallübergreifende Analyse und mikroskopisch durch eine detaillierte Sequenzanalyse. Dementsprechend lassen sich in der aktuellen Forschungsliteratur die Analysekategorien in zwei Ebenen einordnen: die Makro- und Mikrostrukturebene. Im Folgenden

---

<sup>24</sup> Das GAT wurde 1998 von einer Gruppe von Gesprächsanalytikern herausgearbeitet. Die treibende Kraft bestand in der Bewältigung des bestehenden Pluralismus, der die fachinterne und –übergreifende Rezeption einschlägiger Arbeiten und den Austausch von Korpora behinderte. Vgl. Margret Selting et al 2009.

wird mit den mikroskopischen Kategorien angefangen. Der Grund dafür ist, dass sich daraus die Makrostruktur herleiten lässt.

### **3.2.2.1 Detaillierte Sequenzanalyse und mikroskopische Kategorien**

Unter detaillierter Sequenzanalyse versteht Arnulf Deppermann die Untersuchung einer „Passage, die entweder ein prototypischer Fall aus einer Kollektion ist[...] oder ein besonders interessanter Ausgangspunkt für die Arbeit an der Forschungsfrage zu sein verspricht“ (2008: 52), also einer Passage, die sich als ein klarer Fall einer Gesprächspraktik erweist, weil sie auffällige, neuartige oder Aspekten der Untersuchungsgegenstände entsprechende Phänomene enthält. Folgende Analysegesichtspunkte können in Kauf genommen werden:

#### **- Die Paraphrase und Handlungsbeschreibung**

„Die Paraphrase dient dazu, sich in einem ersten, noch sehr vorläufigen Anlauf klar zu machen, worum es in der Gesprächspassage geht.“ (Ebd.: 55) Es geht um die Wiedergabe des Inhaltes einer Gesprächssequenz, also die Identifikation und Erklärung des Sequenzthemas. Bei der Handlungsbeschreibung gibt man an, welche kommunikative(n) Funktion(en) die Passage signalisiert. Die sprachliche Handlung (Frage, Antwort, Entschuldigung, Begrüßung, etc.) wird auf unterschiedlichen Ebenen geschildert. Man muss aber nicht die Tatsache aus den Augen verlieren, dass die Paraphrasen genauso wie die Handlungsbeschreibungen nur vorläufig gemacht werden sollen, zum Gegenstand der Analyse nicht erhoben werden sollen (Vgl. ebd.).

#### **- Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik**

Mit Äußerungsgestaltung ist „die Art und Weise, [gemeint]in der gesprochen wird“ (Ebd.: 56). Die Beschreibung der Äußerungsgestaltung ist also mit der Herausarbeitung der linguistischen Struktur des betroffenen Abschnittes gleichzusetzen. Dazu gehören: die Phonetik und Prosodie, die Lexik, die Grammatik (Syntax, Flexion) und die Stilistik. Gesprächssequenzen sind prinzipiell komplexe Einheiten aus kleineren Elementen wie Lauten, Wörtern Phrasen, u.a. Dazuzählen auch „Beitragskonstruktionseinheiten (z.B. „ja“, „ja-aber“), d.h. solche kleine Einheiten, die einen Sprecherwechsel ermöglichen. Jede Beitragskonstruktionseinheit trägt zur Bedeutung des Gesamtgesprächs bei und je nachdem, wie solche Einheiten aufeinanderfolgen, lässt sich die „Formulierungsdynamik herleiten (Vgl. Ebd.: 58).

Da die Äußerungsgestaltung viele verschiedene Aspekte umfasst, werden in dieser Arbeit nur zwei Aspekte unter die Lupe genommen: die Lexik und die Syntax. Warum nur zwei und ge-



nau diese beiden Aspekte? Auf Grund des beschränkten Umfangs und der Genauigkeitsanspruch dieser Forschungsarbeit kann nicht auf alle Aspekte der Äußerungsgestaltung eingegangen werden. Vorausgesetzt ist, dass das Sprachniveau des Lehrenden an das Sprachniveau der Adressaten angepasst werden muss, damit sie verstehen (Edmonson 1999: 102). Diese minimale Voraussetzung bildet die Grundlage für die interaktive Gestaltung des Unterrichts. Privilegiert werden die Lexik/Idiomatik und die Syntax, da sie tiefgreifende Rückschlüsse auf das Sprachniveau geben.

#### - **Timing**

Unter „Timing“ versteht man die zeitlichen Verhältnisse zwischen Äußerungen verschiedener Gesprächsteilnehmer (Deppermann 2008: 61). Als sequenzielle Abfolge von Gesprächsbeiträgen ist ein Gespräch immer zeitlich bedingt. Aus folgenden Gründen sind zeitliche Bezüge wichtig für die Gesprächsanalyse: einerseits lässt sich davon die „formale Abwicklung des Gesprächs“ und „seine Ordnung als Abfolge von Beiträgen“ ablesen, andererseits helfen sie bei der Interpretation einzelner Gesprächsbeiträge (Vgl. ebd.). Zentral für die Analyse vom Timing sind zwei Aspekte: der Sprecherwechsel und die Sprechlänge einzelner Gesprächsteilnehmer.

Der Sprecherwechsel wird von Angelika Linke et al als „zentrale Schaltstelle des Gesprächs“ (2001: 264) aufgefasst, d.h. als Stelle, von der aus etwas geschaltet, koordiniert oder gesteuert wird. Von Sprecherwechsel ist dann zu sprechen, wenn in einer Gesprächssituation der ehemalige Hörer zum Sprecher wird und umgekehrt. Anders gesagt, geht es um einen Rollenwechsel im Gesprächsprozess, der sich durch den Übergang des Rederechts vom Sprecher an den Hörer auszeichnet. Als Synonyme für Sprecherwechsel werden in der diesbezüglichen wissenschaftlichen Literatur Begriffe wie „Gesprächsschrittwechsel“ (Henne & Rehbock: 1982: 190) und „Turn-Taking“ (Brinker & Sager 2010: 61), wobei Turn mit Gesprächsbeitrag (oder auch Gesprächsschritt) gleichzusetzen ist; also allem, was ein Individuum tut und sagt, wenn er zum Wort kommt. Der Sprecherwechsel weist unterschiedliche Erscheinungsformen auf, zu deren Kategorisierung die Gesprächsanalytiker Klaus Brinker und Sven Sager zwei Grundkriterien herausgearbeitet haben: die Art ihres Zustandekommens bzw. Entstehens und die Art ihres Verlaufs (Vgl. Ebd.).

Nach der Entstehungsform lassen sich zwei Möglichkeiten festhalten:

- der Sprecherwechsel durch Fremdwahl. Hierbei legt der vorhergehende Sprecher den nachfolgenden fest, indem er ihm das Wort erteilt. Diese Fremdzuweisung kann entweder expliziter oder impliziter Natur sein. Explizit erfolgt die Fremdwahl durch sprachliche Mittel wie der namentliche Aufruf des Diskussionsleiters, die direkte Anrede durch einen/eine Gesprächsteilnehmer/in, eine Frage, u.a. Die implizite Zuweisung ergibt sich einerseits durch non verbale Zeichen wie z.B. eine deutliche Körperzuwendung zu einer/einem Gesprächsteilnehmer/in, eine Auffordernde Geste oder einen entsprechenden Blick; andererseits durch bestimmte inhaltliche Vorgabe, die deutlich machen, dass eine bestimmte Person angesprochen wird und demzufolge das Rederecht übernehmen soll. Solche verbale und nonverbale Signale nennen Brinker und Sager „Turn-yielding-signals“ (Vgl. ebd.: 61).
- der Sprecherwechsel durch Selbstwahl. In diesem Fall ist die Übernahme des Rederechts das Resultat einer Selbstentscheidung bzw. einer freien Wahl. Folgenden Voraussetzungen unterliegt die Selbstzuweisung: Zunächst müssen die potenziellen Gesprächsbeteiligten darüber klar sein, dass der/die aktuelle Sprecher/Sprecherin aufhören will bzw. aufgehört hat. Dann müssen sie auch sicherstellen, dass keinem/keiner Sprecher/in zugewiesen wurde, oder dass keine/keiner Redevorrecht hat. Endlich müssen sie darauf achten, dass nicht alle auf einmal sprechen.

Was den Verlauf anbelangt, sind folgenden Erscheinungsformen voneinander zu unterscheiden.

- der „glatte Wechsel“ oder Sprecherwechsel ohne „gap“ (kurze Pause). Darunter versteht man ein Sprecherwechsel, bei dem zwischen Ende des letzten Gesprächsbeitrags und dem Einsetzen des neuen Gesprächsbeitrags weder eine Sprechpause noch eine simultane Sequenz entsteht (Vgl. Linke et al 2001: 266).
- Sprecherwechsel mit Pause. Je nach der Länge bzw. Kürze der Pause lässt sich diese Form in zwei untere Kategorien gliedern: Sprecherwechsel mit „gap“ und Sprecherwechsel mit längerer Pause. Die Unterscheidung zwischen beiden Formen hängt eng damit zusammen, was vom Gesprächsanalytiker als lange oder kurze Pause gekennzeichnet wird (Vgl. ebd.).
- überlappende Gesprächsschritte. Hierbei werden die ersten Worte des/der einsetzenden Sprechers/Sprecherin gleichzeitig mit den letzten Silben oder Worten des/der endenden Sprechers/Sprecherin gesprochen. Es kann auch vorkommen, dass ganze Sätze überlappen (Vgl. Ebd.).
- die Unterbrechung. An dieser Stelle versucht der Hörer oder die Hörerin, „den Gesprächsschritt bereits zu einem Zeitpunkt zu übernehmen, zu dem ihn der Sprecher noch nicht

übergeben will, sondern weiterzureden beabsichtigt“ (Brinker & Sager 2010: 61). Die Unterbrechung wird als aggressiv und unangenehm angesehen und genau dadurch unterscheidet sie sich von überlappenden Turns. Wenn der Sprechende Widerstand leistet, kann eine Simultansequenz entstehen.

Diese Forschungsarbeit interessiert sich sowohl für die Entstehungsformen des Sprecherwechsels als auch für deren Verlauf. Durch die Art des Entstehens ist zu hinterfragen, ob die Schüler selbst das Wort ergreifen, oder ihnen das Wort erteilt wird. Was den Verlauf angeht, lässt sich dadurch aufzeigen, wie Gesprächsbeiträge zeitlich aufeinanderfolgen und wie diese Abfolge mit der Äußerungsgestaltung zusammenhänge. Fokus wird auch auf den Redeanteil gelenkt, d.h. einerseits wie oft kommen Schüler und Lehrer zum Wort und andererseits wie lang die jeweiligen Beteiligten insgesamt sprechen. Kennzeichnend für Gespräche ist neben die zeitlichen Verhältnisse ihre kontextuelle Bestimmtheit.

#### - **Kontextanalyse**

Unter Kontexten versteht Arnulf Deppermann, „Dimensionen des Sinns von Äußerungen, die nicht den Gegenstand der Äußerung bilden, die als Interpretationshintergrund herangezogen werden müssen, um Motivation, Bezugnahmen und Funktionen von Äußerungen zu verstehen“ (2008: 62). Eigentlich geht es hier einerseits um den sprachlichen Kontext bzw. die sprachliche Umgebung einer fokalen Äußerung (also einer Äußerung, auf die die Analyse fokussiert) und andererseits um den situativen Kontext, d.h. die außersprachlichen Deutungsmuster, die in gewisser Hinsicht der fokalen Äußerung Bedeutung verleiht. Solche Aspekte der Kommunikationssituation umfassen: die mit dem vorangehenden Gesprächsschritt verbundenen Erwartungen, das Welt- und Handlungswissen, die Kommunikationsabsichten der Partner, die Art der Beziehungen zwischen Beteiligten, die institutionellen Rahmenbedingungen, u.a.

Zur Auslotung des Gesprächskontextes werden folgende Leitfragen eingesetzt: Was geht einer fokalen Äußerung voran? Wie hängt die fokale Äußerung mit Vorangegangenem zusammen? Was ist mit der fokalen Äußerung vorausgesetzt? (Vgl. ebd.: 63) Auf Details wird in dieser Forschungsarbeit absichtlich verzichtet, da Kontexte nicht im Fokus der Analyse stehen. Allerdings wird bei der Untersuchung der Äußerungsgestaltung und des Sprecherwechsels ab und zu Zugriff auf die beiden ersten Fragen gemacht. In die fokale Äußerung setzt der/die betroffene Sprecher/Sprecherin bestimmte Erwartungen. Was der aktuelle Sprecher

aufgrund dessen, was er sagt, von den potenziell nachfolgenden Sprechern erwartet, kann auch als Schaltstelle des Gesprächs angesehen werden.

### - **Folgeerwartungen**

Wie gerade ausgeführt, werden zur Erschließung einer fokalen Äußerung vorangegangene Kontexte hervorgerufen. Dass die fokale Äußerung selbst einen Kontext für die Erschließung der nachfolgenden Äußerung/en bildet, muss man aber nicht aus den Augen verlieren. Jeder Gesprächsbeitrag legt in irgendeiner Weise fest, welche Art von Äußerung mit welcher Funktion nachfolgen könnte, und dieser Eigenschaft verdankt das Gespräch seine notwendige Geordnetheit. Im Zentrum der Analyse von Folgeerwartungen steht das Prinzip der „konditionellen Relevanz“. Dieses Prinzip erläutert Deppermann wie folgt: „Eine Art von Äußerung läßt erwarten, daß Äußerungen eines bestimmten anderen Typs folgen [...]. Die erste Äußerung schafft Bedingungen, durch die ein bestimmter Typ von Folgehandlungen relevant wird.“ (Ebd.: 68). Beispielsweise wird nach einer Frage eine Antwort erwartet. Nach diesem Prinzip lassen sich folgende Möglichkeiten beobachten: die präferierte Folge (B reagiert auf A Erwartungsgemäß), die dispräferierte Folge (B reagiert auf A wissentlich erwartungsgemäß) und die ignorierende Folge (B reagiert auf A unwissentlich erwartungsgemäß) (Vgl. ebd.).

Dieser Arbeit widmet sich nicht der Untersuchung der Folgeerwartungen, aber sie könnten als Interpretationsmuster an jener Stelle herangezogen werden, wo unerwünschte Reaktionen der Schüler auf die Äußerungsgestaltung zurückzuführen sind. Ein anderer Analysegesichtspunkt besteht darin, die tatsächlichen Reaktionen der Beteiligten auf eine fokale Äußerung zu untersuchen.

### - **Interaktive Konsequenzen**

Mit interaktiven Konsequenzen ist die Gesamtheit von Reaktionen auf eine fokale Äußerung gemeint (Vgl. ebd.: 71). Anders gesagt geht es um die spätere Aushandlung der Bedeutung von einer fokalen Äußerung durch die Gesprächsbeteiligten. Bei der Untersuchung solcher Reaktionen werden folgende Positionen genommen:

- die Weiterführung des Beitrags durch den Sprecher selbst
- die unmittelbar nachfolgende Reaktion eines/einer Gesprächsteilnehmers/ Gesprächsteilnehmerin
- die Reaktion eines Sprechers auf die Reaktionen der anderen Beteiligten
- Anspielungen auf die fokale Äußerung im späteren Gesprächsentwicklung (Vgl. ebd.: 72)

Ausgehend von diesen Positionen hat Arnulf Deppermann in Anlehnung an folgende Typen von interaktiven Konsequenzen herausgearbeitet: „formulations“ (sie sind Äußerungen, die auf andere Äußerungen wiederaufgreifen; z.B. Paraphrasen, Erläuterungen, Zusammenfassungen, usw.), „Refrainings“ (vorrangende Äußerungen werden neu gerahmt, z. B. wenn ein Sprecher feststellt, dass die Reaktionen der Partner seine Erwartungen nicht zutreffen), „Korrekturen“ (hier wird eine „verbesserte“ Formulierung vorgenommen), u.a. (Vgl. ebd.)

Die Untersuchung der interaktiven Konsequenz ist für die Behandlung der dieser Arbeit unterliegenden Fragestellung irrelevant.

### **3.2.2.2 Fallübergreifende Analyse und makroskopische Kategorien**

Grundsätzlich zielt die detaillierte Analyse von Einzelfällen bzw. einzelnen Gesprächssequenzen darauf ab, Makroprozesse zu ermöglichen. Durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen kann man Rückschlüsse auf die Gesamtstruktur ganzer Gespräche ziehen. Aber das umgekehrte Verfahren ist auch möglich. Wenn man vor der Analyse eines Gesprächsschritts z. B. schon weiß, zu welcher Phase er gehört, kann das für die Interpretation hilfreich sein. Der fallübergreifenden Analyse gelten drei zentrale Analysekategorien: Die Themenentfaltung im Gespräch, die Gesprächsphasen und die sequentielle Struktur des Gesprächs.

#### **- Themenstruktur im Gesprächsverlauf**

Was ist ein Thema? Seit dem Anstoß der Prager Schule haben sich zahlreiche Forschungen mit dem Themabegriff auseinandergesetzt. Als allgemeine Definition von Thema gilt die Auffassung des Prager Linguisten Daneš. Unter Thema versteht er das, worüber im Satz etwas mitgeteilt wird; das ist der Mitteilungsgegenstand. Er stellt das Thema dem Rhema gegenüber und fasst dieses letztere als das, was neu über das Thema gesagt wird (Vgl. Daneš 1970 zit. Nach Brinker & Hagemann 2001: 1252).

In Bezug auf eine Gesprächssituation verweist das Gesprächsthema auf „das intentionale Objekt im Fokus einer zentrierten Interaktion“ (Brinker & Hagemann 2001: 1254), soweit dieses explizit verbalisiert wird. Dieses kommunikativ- pragmatische Thema-Konzept setzt voraus, dass das Thema explizit durch sprachliche Mittel explizit gemacht wird. Es kann aber vorkommen, dass sich das Thema aus der Gesprächssituation herleiten lässt. Wie kommt man zu einem Gesprächsthema? Angelika Linke et al zufolge kann das Gesprächsthema auf zwei Weisen zustande kommen: Einerseits wird es im Voraus festgelegt wie z.B. im Rahmen einer Konferenz oder einer Fernsehdiskussion. Hier dient das Gespräch zur Behandlung des Themas. Andererseits kann sich das Thema aus der Kommunikationssituation herleiten lassen. In

diesem zweiten Fall dient das Gespräch vorwiegend zur Aufrechterhaltung bzw. Modifizierung sozialer Beziehungen. Worüber man wann und wo sprechen soll, hängt eng mit den sozialen Normen und den Beziehungen zwischen Gesprächsbeteiligten zusammen (Linke et al 2001: 284f).

Zentral für die Untersuchung thematischer Zusammenhänge sind auch die Art und Weise, wie Themen aufeinanderfolgen. Angesprochen sind hier die Themeneinführung, -leitung und -wechsel. Zur Themenlenkung werden bestimmte Strategien von dem Sprecher eingesetzt, sodass die anderen Beteiligten im Endeffekt den Eindruck gewinnen können, sie haben Sachverhalte thematisiert, über die sie nicht sprechen wollten. Ein Beispiel für eine sich als wirksam erwiesene Strategie ist die des Fragens. Der Themenwechsel vollzieht sich nach dem Prinzip der Kooperation: GesprächsteilnehmerInnen müssen darüber abstimmen, dass etwas Neues thematisiert wird. Die Themeninitiierung fungiert dementsprechend als ein Angebot von einem/einer Beteiligten. In der vorliegenden Arbeit wird keine Themenanalyse durchgeführt.

#### - **Zu den Gesprächsphasen**

„Die Mikrostruktur von Gesprächen [...] wird überlagert von einer Makrostruktur, die allen Gesprächen zukommt und sich zunächst mit dem Dreischritt: *Anfang-Mitte-Ende*<sup>25</sup> charakterisieren lässt[...]“, so Angelika Linke et al (2001: 282). Nimmt man diese Auffassung unter die Lupe, so lässt sich davon drei Gesprächsphasen ablesen:

- die Gesprächseröffnung (auch Gesprächsanfang, Gesprächskonstituierung genannt): In der Regel vollzieht sich diese Phase zuerst nonverbal durch die Aufnahme von Blickkontakt oder Klingeln-Antwort (für Telefongespräche), dann verbal durch die Begrüßung. Kennzeichnend für diese Phase sind die Angabe des Themas, die Behandlung organisatorischer Fragen (wie z.B. die Wahl eines Gesprächsleiters), die Eingrenzung des Zeitrahmens, u.a.
- die Gesprächsmitte (auch Kernphase oder Hauptteil des Gesprächs genannt): Hierbei geht es tatsächlich um die Behandlung des Themas bzw. der Themen und der damit einhergehenden Modifizierung sozialer Beziehungen. Der Hauptteil des Gesprächs kann je nach thematischen Abschnitten weiter untergliedert werden, d.h. je nachdem, ob ein neues Thema initiiert wird oder immer noch dasselbe Thema weitergeleitet wird.
- die Beendigungsphase: In dieser Phase lösen sich die Beteiligten gemeinsam und mehr oder weniger gleichzeitig aus der Kernphase, um das Gespräch abzuschließen. Die voll-

---

<sup>25</sup> Hervorgehoben im Original

zieht sich kooperativ durch Zusammenfassungen, Ausblicke auf zukünftige Handlungen, Verabredung, Wünsche, Grußaufträge, Verabschiedungen, u.a. (Vgl. ebd.: 282f)

#### - **Die sequentielle Struktur**

Die Erfassung der allgemeinen sequenziellen Struktur eines Gesprächs liegt zahlreichen Aspekten zugrunde, die wir schon bei der Beschreibung zeitlicher Verhältnisse erwähnt haben. Diese Aspekte umfassen den Sprecherbeitrag und dessen Länge, überlappende und simultane Sequenzen, die Pausen und Unterbrechungen (Selting et al 2009: 363). Auf der Makrostrukturebene werden globale Zusammenhänge zwischen Gesprächssequenzen hergestellt. Von Bedeutung ist hier sowohl die Analyse von Kookkurrenzen - das ist das gemeinsame Vorkommen - als auch die Beschäftigung mit den rekurrierenden (dies betrifft redundante Fälle) und variierenden Elementen, die dazu verhelfen, holistische Zusammenhänge wiederaufzubauen. Diese Verfahrensweise ist für die vorliegende Untersuchung von erheblicher Relevanz.

### **3.3 Rahmenbedingungen der Untersuchung**

Die vorliegende Arbeit gilt als Abschluss für die Lehrerausbildung. Sie sollte mindestens von einer ersten Erfahrung mit der wissenschaftlichen Forschungstätigkeit und der Fähigkeit zeugen, sich tief mit Problemen der Unterrichtspraxis oder Ähnlichem auseinanderzusetzen.

#### **3.3.1 Untersuchungsort und Probanden**

Wie es sich schon vom Thema ablesen lässt, führen wir unsere Untersuchung in Kamerun, durch, genauer in der Hauptstadt Jaunde an Lycée de Ngoa-ékellé. Die vorliegende Arbeit lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf kamerunische Schulen, wo Deutsch als Fremdsprache gelehrt bzw. gelernt wird. Lycée de Ngoa-ékellé erfüllt auch diese Bedingung. Darüber hinaus gilt diese Arbeit als eine Fallstudie und ist daher prinzipiell hypothesengenerierend. Die Ergebnisse könnten dann die Grundlage weiterer Forschungen legen, damit man über ihre (die Ergebnisse) Generalisierbarkeit auf nationaler (womöglich auch internationaler) Ebene entscheiden kann. Die Zielgruppe setzt sich also aus kamerunischen Schülern bzw. Lehrenden zusammen, die Deutsch als Fremdsprache lernen bzw. lehren.

#### **3.3.2 Stichprobe und Auswahlkriterien**

In der aktuellen Literatur zur Forschungsmethodologie lassen sich zwei Auffassungen des Begriffs « Stichprobe » danach unterscheiden, ob man Personen oder eher einen in Form vom Text vorliegenden Korpus untersucht: Bei dem ersteren Fall ist die Stichprobe „the number of people to take part in the research“ (Dawson 2002: 47), also alle Personen, die an der Unter-

suchung beteiligt sind bzw. die untersucht werden. Bei dem zweiten Fall verweist die Stichprobe im abgeleiteten Sinne auf den Korpus, der aus dem Untersuchungsfeld aufgenommen und aufbereitet wird: „Korpora sind anzusehen als Stichproben [...] aus dem jeweiligen Untersuchungsbereich, der die sog. ‚Grundgesamtheit‘ bildet“ (Henne/Rehbock 1982: 47). Zur Stichprobenwahl liegen zwei Verfahrensweisen vor. Zum einen das Zufallsverfahren z. B. durch den Zugriff auf ein Telefonbuch. Die Untersuchungsteilnehmer werden einfach zufällig ausgewählt. Zum anderen haben wir das Quotenverfahren. Hierbei gelten bestimmte Kriterien als Voraussetzung, damit man eine Person als Versuchsperson auswählt. In der Stichprobe müssen alle möglicherweise relevanten Merkmale der Grundgesamtheit auftreten (Vgl. ebd. 48).

Was die vorliegende Arbeit anbelangt, habe ich mich für drei Klassen entschieden: Pa4 All 1 (Stärke: 88 Schüler, Anwesende am Tag der Aufnahme: 78), PA4 All 2 (Stärke: 84, Anwesende am Tag der Aufnahme: 74) und Terminale Bilingue (Stärke: 14., Anwesende am Tag der Aufnahme: 14). Es geht eigentlich um fortgeschrittene Lerner, die gemäß den Vorgaben der GER in der Regel schon die Stufe B1 erreichen sollen. Vorausgesetzt ist, dass sie schon über ein relativ gutes Sprachniveau verfügen und daher im Unterrichtsverlauf sprachlich interagieren können. Im Gegensatz zu Anfangsklassen, die über keine oder sehr geringe sprachliche Mittel zur exolingualen Kommunikation verfügen, haben diese Schüler schon mindestens drei Jahre Fremdsprachlernerfahrung. In diesen jeweils drei Klassen wurden drei Unterrichtsstunden aufgenommen; ausschließlich Unterrichtsstunden, bei denen ein Text behandelt wurde. Diese Priorität der Textarbeit gegenüber lässt sich dadurch rechtfertigen, dass man dabei mit der Möglichkeit rechnet, einen größeren Spielraum für sprachliche Interaktion zu haben. Dabei erweist sich auf Grund der zugrunde liegenden Forschungsfragestellung eine Einschränkung auf Lehrer-Schüler-Interaktion als sinnvoll. Gemeint ist hier, dass man allein durch diesen Gesprächstyp, auf das Verhältnis von Äußerungsgestaltung, Redeanteil und Sprecherwechsel eingehen kann.

Das Korpus besteht also insgesamt aus drei Unterrichtsgesprächen: Gespräch 1 (aufgenommen in PA4 ALL 2 am 14. April 2016), Gespräch 2 (aufgenommen in P A4 ALL 1 am 4. April 2016) und Gespräch 3 (aufgenommen in Terminale Bilingue am 15. April 2016). Bei der Untersuchung des Redeanteils werden alle diese Gespräche ganzheitlich untersucht. Was die Analyse der Äußerungsgestaltung und des Sprecherwechsels anbelangt, wird die Aufmerksamkeit bloß auf bestimmte Gesprächsausschnitte gerichtet, die für die Beantwortung der leitenden Fragestellungen relevant sind (siehe Anhang).





## KAPITEL 4: DATENANALYSE, ERGEBNISDARSTELLUNG UND INTERPRETATION

An dieser Stelle komme ich schließlich zur Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse und ein Rückblick auf den Untersuchungsgegenstand erweist sich als sinnvoll. Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist es, das Gesprächsverhalten der an unterrichtlichen Interaktionen Beteiligten im Hinblick auf den Redeanteil, den Sprecherwechsel und die Äußerungsgestaltung zu schildern. Nachdem die Ergebnisse präsentiert werden, wird abstrahiert, um deren Bedeutung sowohl für die Theorie als auch für die Praxis zu entwerfen.

### 4.1 Ergebnisdarstellung

Die Präsentation der Ergebnisse folgt den drei durchgelaufenen Analyseschritten. Zuerst geht es um die Schilderung des Redeanteils, dann die ausführliche Beschreibung der Sprecherwechselabfolge und endlich die Abzeichnung der Äußerungsgestaltung.

#### 4.1.1 Beschreibung des Redeanteils

Bei der Untersuchung des Redeanteils kommen zwei Aspekte in Frage: die Sprechdauer und die Beteiligungsfrequenz der TeilnehmerInnen.

##### 4.1.1.1 Die Sprechdauer der Beteiligten

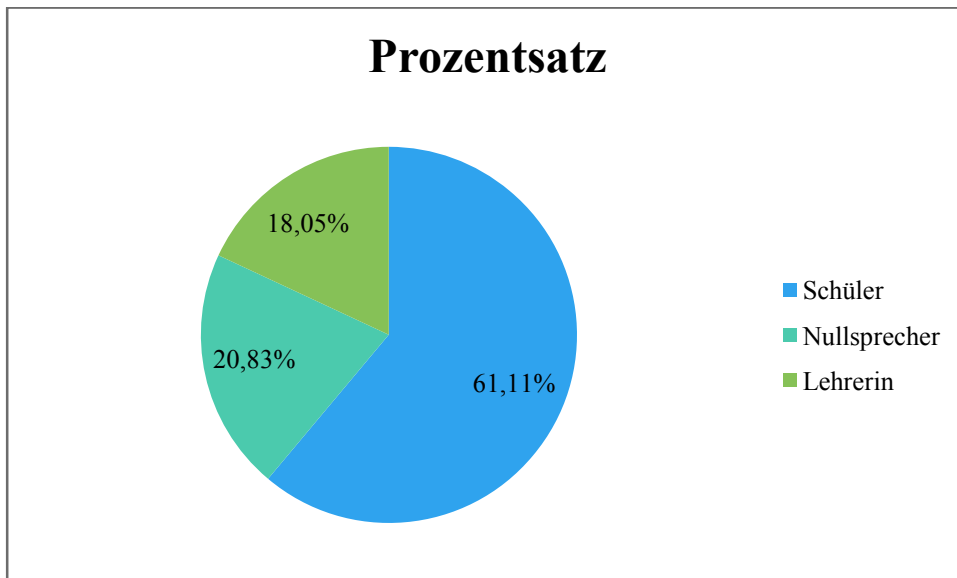
Jetzt wird auf die Frage eingegangen, wie lange die Beteiligten der Unterrichtskommunikation während einer Unterrichtsstunde reden. Diesbezüglich erweist sich ein Vergleich der Sprechdauer von Lernenden mit der der Lehrenden als sinnvoll. Was „Gespräch 1“ betrifft, lassen sich die Ergebnisse in der folgenden Tabelle zusammenfassen:

TeilnehmerInnen	Sprechdauer(in Minuten)	Prozentsatz
Lehrerin (L 1)	44	61.11%
Schüler (SS)	15	20.83%
Schweigen/ Nullsprecher	13	18.05%
	Gesamtdauer: 72	Summe: 100%

**Tabelle 1: Sprechdauer für Gespräch 1**

Die Unterrichtsstunde hat insgesamt 72 Min. gedauert. In der ersten Spalte stehen die Teilnehmer. Darunter haben wir drei Einheiten: Lehrerin, Schüler (gemeint sind hier alle Schüler) und „Nullsprecher“ (Dem „Nullsprecher“ kommt die Zeit zu, während der niemand redet).

Was die zweite Spalte anbelangt, geht es um die Sprechdauer einzelner Gesprächsteilnehmer. Die Lehrerin redet allein 44 Min., die Schüler reden insgesamt 15 Min., d.h. ca. 1/3 von der Sprechdauer der Lehrerin, und es gibt 13 Min. Schweigen. In der dritten Spalte wird die Sprechdauer einzelner Teilnehmer in Prozentsatz ausgedrückt, d.h. im Zusammenhang mit der Gesamtdauer der Stunde. Zur Rechnung haben wir das Programm Microsoft Excel herangezogen und von demselben Programm erhält man die folgende graphische Darstellung:



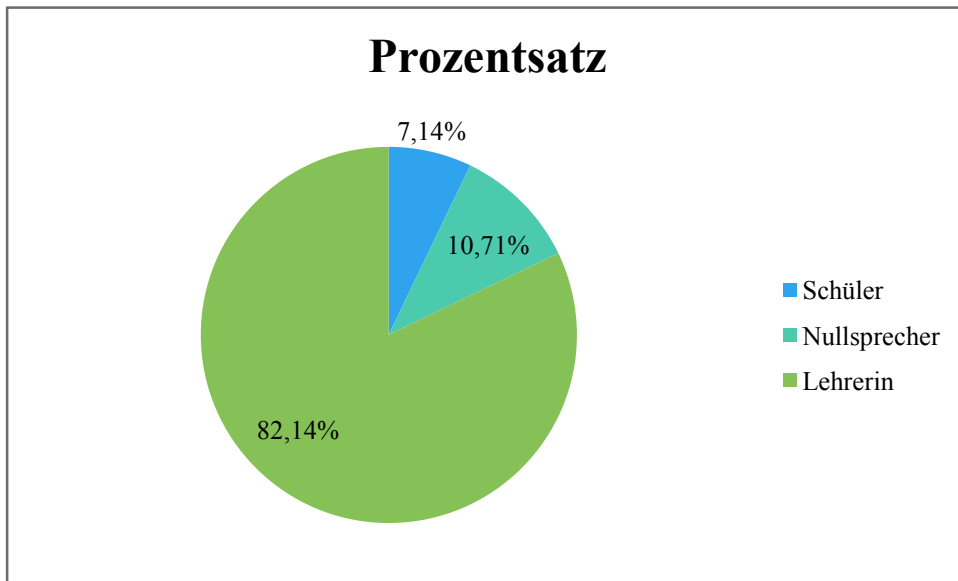
**Abbildung 1: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 1“**

Die folgende tabellarische Zusammenfassung stellt die Ergebnisse der Analyse von „Gespräch 2“:

TeilnehmerInnen	Sprechdauer(in Minuten)	Prozentsatz
Lehrerin (L 2)	46	82.14%
Schüler (SS´)	4	7.14%
Schweigen/ Nullsprecher	6	10.71%
	Gesamtdauer: 56	Summe: 100%

**Tabelle 2: Sprechdauer für „Gespräch 2“**

Und mit derselben Verfahrensweise gelangt man zur folgenden graphischen Repräsentation:



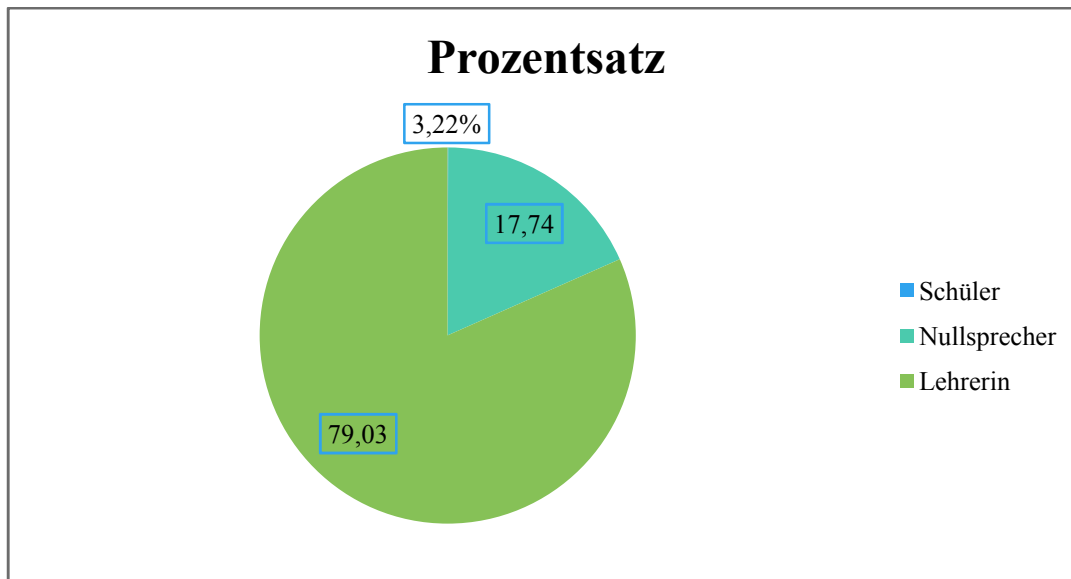
**Abbildung 2: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 2“**

Was das „Gespräch 3“ angeht, ergibt sich aus der Analyse die folgende Überblicksdarstellung:

TeilnehmerInnen	Sprechdauer(in Minuten)	Prozentsatz
Lehrerin ( L2)	49	79.03
Schüler (SS‘‘)	2	3.22
Schweigen/ Nullsprecher	11	17.74
	Gesamtdauer: 62	Summe: 100%

**Tabelle 3: Sprechdauer für „Gespräch 3“**

Und mit Excel kommt man zur folgenden graphischen Veranschaulichung:



**Abbildung 3: Graphische Repräsentation der Sprechdauer für „Gespräch 3“**

Bei näherer Betrachtung der drei Tabellen und der damit einhergehenden Graphiken stellt sich Folgendes heraus:

- Der Lehrerin kommt die längste Sprechdauer zu. Dies gilt sowohl L1 als auch L2 und L3; während bei L1 die Diskrepanz nicht so auffällig ist, geht es in den restlichen Fällen fast um einen Wortmonopol. Die durchschnittliche Sprechdauer der Lehrenden für die drei Gespräche ist 46.33 Min., also 73.5% der Gesamtsprechdauer.
- Den Schülern kommt die kürzeste Sprechdauer zu. SS“ sprechen mehr als SS‘; SS sprechen am meisten. Die durchschnittliche Sprechdauer der Schüler für die drei Gespräche ist 7 Min., dies entspricht 11.50% der durchschnittlichen Gesamtdauer (63.33 Min.) und ist daher weniger als ein Sechstel der durchschnittlichen Sprechdauer der Lehrenden.
- Mit der Ausnahme des „Gesprächs 1“ entfalten sich die Pausen über einen längeren Zeitraum als die Sprechdauer der Schüler. Die durchschnittliche Dauer der Pausen beträgt 10 Min., also 15.79% der durchschnittlichen Gesamtdauer. Während dieser Zeit wird gedacht, an die Tafel geschrieben, o. Ä.

Die Sprechdauer informiert aber nicht genug darüber, wie interaktiv der Unterricht gestaltet wird. Dafür ist eher die Beteiligungsfrequenz (die Anzahl der Turns jeglichen Teilnehmers) zuständig). Im Folgenden wird darauf eingegangen.

#### **4.1.1.2 Die Häufigkeit der Beteiligung jeglichen Teilnehmers**

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie oft die Gesprächsbeteiligten das Rede-recht übernehmen, ist man erneut auf statistische Verfahren angewiesen. Es wird gezählt, wie

viele Gesprächsbeiträge jeder Teilnehmer initiiert. Aus den Ergebnissen dieser statistischen Beschreibung kann man Rückschlüsse auf die Interaktivität im Verlauf der Unterrichtsstunde ziehen. Man kann z.B. Einblicke darüber gewinnen, ob es sehr viele oder nur sehr wenige Wortwechsel vorkommen; bestenfalls ob immer noch dieselben Personen das Wort untereinander wechseln mit Ausgrenzung der anderen.

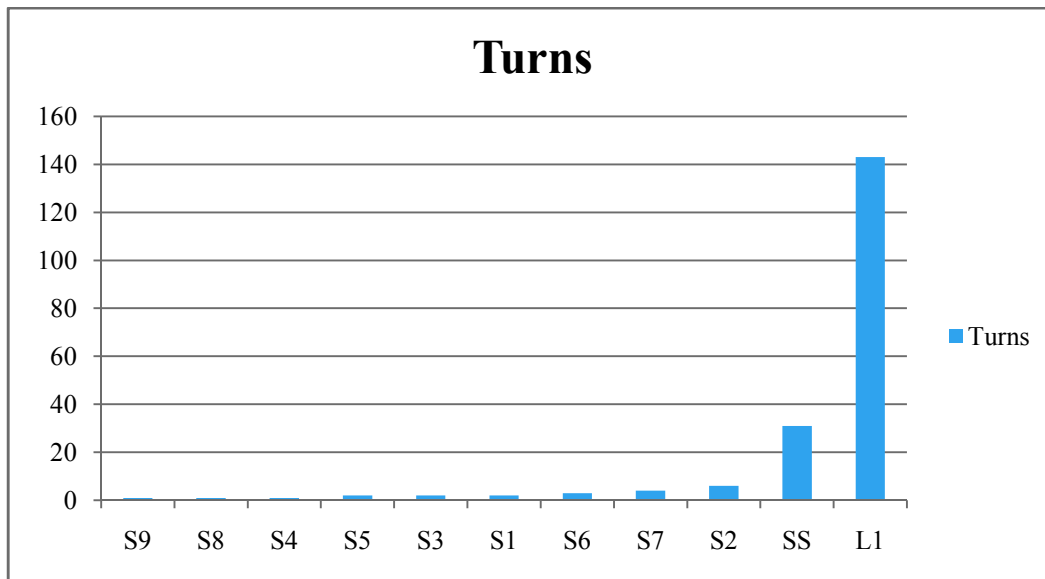
Was das „Gespräch 1“ angeht, wurden die Ergebnisse dieses Analyseschritts in der vorliegenden Tabelle zusammengestellt:

<b>TeilnehmerInnen</b>	<b>Turns</b>	<b>Prozentsatz</b>
S9	1	0.51
S8	1	0.51
S4	1	0.51
S5	2	1.02
S3	2	1.02
S1	2	1.02
S6	3	1.53
S7	4	2.04
S2	6	3.06
SS	31	15.81
L1	143	72.95
Gesamtzahl	196	100

**Tabelle 4: Beteiligungshäufigkeit für „Gespräch 1“**

Die erste Spalte links legt die Beteiligten offen. Zusätzlich zu der Buchstabe S (mit der Bedeutung „Schüler/in“), die als Sprechersigle eingesetzt wird, wird Zugriff auf Ziffer gemacht, um die Schüler danach zu benummern, wer zuerst gesprochen hat. S1 z.B. gilt als Sprechersigle für den Schüler, der als erster das Wort ergriffen hat. SS wird verwendet, wenn mehr als ein Schüler oder einfach alle Schüler auf einmal sprechen. In der zweiten Spalte stehen die Anzahl der jedem Teilnehmer entsprechenden Gesprächsbeiträge; und in der letzten Spalte der Prozentsatz.

Für eine Gesamtzahl von 196 Turns kommt L1 143 Beiträge zu; das macht 72.95%. 9 Schüler von 78 haben öffentlich und individuell das Rederecht übernommen. Die anderen sind entweder zu Wort nicht gekommen oder sie haben alle auf einmal (31 Turns) gesprochen. Die höchste Häufigkeit bei den einzelnen Schülern beträgt 06 Turns (S2). Im Ganzen genommen kommen den Schülern 53 Beiträge zu; das ist ca. 27% der gesamten Turns. Mit Excel erhält man die folgende Abbildung:



**Abbildung 4: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Gespräch 1“**

Im Vergleich zu den beiden anderen Gesprächen hat „Gespräch 1“ am längsten gedauert (72 Min.); dies rechtfertigt teilweise die Tatsache, dass in ihm die größte Gesamtzahl der Turns vorliegt. Der Lehrerin (L1) kommt die höchste Frequenz zu; fast 75% der Gesamtzahl.

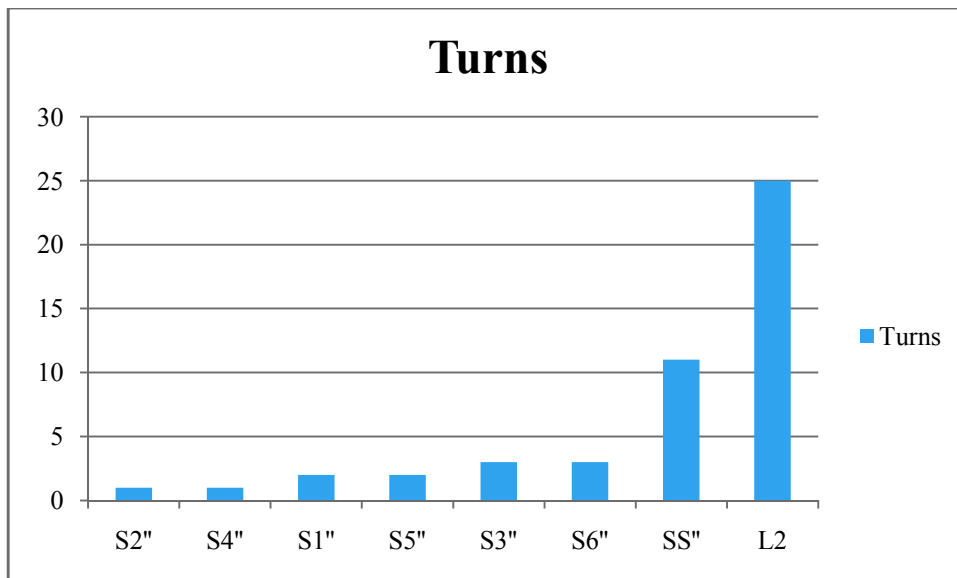
Fast ähnlich sind die Beobachtungen bei dem „Gespräch 2“. Tabellarisch dargestellt sehen die Ergebnisse wie folgt aus:

TeilnehmerInnen	Turns	Prozentsatz
S2'	1	2.08
S4'	1	2.08
S1'	2	4.16
S5'	2	4.16
S3'	3	6.25
S6'	3	6.25
SS'	11	22.91
L2	25	52.08
Gesamtzahl	48	100

**Tabelle 5: Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 2“**

Immer wieder stehen in der ersten Spalte die Beteiligten in Form von Sprechersiglen. L2 steht für „Lehrerin 2“ und da es sich um eine andere Klasse (PA4 ALL1) handelt, wurde ein Strich nach der Buchstabe S (Schüler) und der Nummer hochgestellt, um diese Schüler von denen von „Gespräch 1“ (PA4 ALL 2) zu unterscheiden. Die zweite und dritte Spalte enthalten jeweils die jedem Sprecher entsprechende Anzahl der Turns und den Prozentsatz. Im Unter-

schied zu „Gespräch 1“ gibt es hier wenige Sprecherwechsel und deshalb auch wenige Turns insgesamt (48 Turns für 56 Min. Unterricht). Die Schüler haben individuell 12 Mals gesprochen und in der Masse 11 Mals. Die größte Zahl der Beiträge bei den Schüler ist 03; das macht ca. 6% der Gesamtzahl. L2 kommt allein 25 Male zu Wort; das ist ca. 52% der Gesamtzahl. Beim Eintragen dieser Daten in Excel erhält man das folgende Histogramm:



**Abbildung 5: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 2“**

In Bezug auf die Beteiligungsfrequenz ist das „Gespräch 3“ den beiden vorigen fast ähnlich, wenn man der folgenden Übersicht Rechnung trägt:

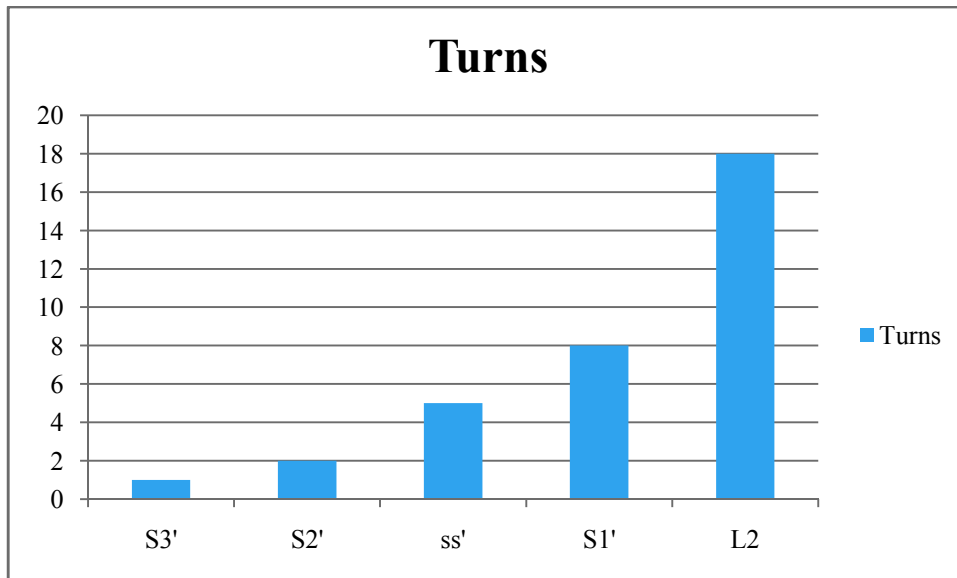
TeilnehmerInnen	Turns	Prozentsatz
S3''	1	2,94
S2''	2	5,88
SS''	5	14,70
S1''	8	23,52
L2	18	52,94
Gesamtzahl	34	100

**Tabelle 6: Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 3“**

Hier befindet man sich in „Terminale Bilingue“, deshalb setzen wir zu Differenzierung zwei hochgestellte Striche. Es geht aber um dieselbe Lehrerin, daher bleibt die Sprechersigle unverändert (L2). Die Klasse hat 13 Schüler und die Unterrichtsstunde dauerte ca. 62 Min. Von 34 Turns insgesamt kommt der Lehrerin 18 zu; das macht ca. 52% der Gesamtzahl. Auffällig ist,



dass S1“ allein 8 Male spricht (also ca. 23 %), während die beiden anderen nur ein- oder zweimal das Wort ergreifen. Nur 3 Schüler von den 13 melden sich zu Wort, die anderen schweigen oder reden eher alle zusammen. Der Unterricht fungiert sozusagen als eine Art „Dyolog“ (ein Gespräch mit zwei Beteiligten). Graphisch dargestellt erhalten wir Folgendes:



**Abbildung 6: Graphische Repräsentation der Beteiligungshäufigkeit für „Abschnitt 3“**

In Anbetracht aller dieser drei Gespräche und in Bezug auf die Beteiligungsfrequenz gelangt man zu folgenden Erkenntnissen:

- Der Lehrkraft kommt die höchste Beteiligungsfrequenz zu und der Durchschnitt für die drei Gespräche ist ca. 58% der durchschnittlichen Gesamtzahl (92 Turns).
- Schüler sprechen seltener als Lehrende und viele von ihnen neigen dazu, immer alle auf einmal zu sprechen. Die durchschnittliche Anzahl der „massiven Beiträge“ (16) ist grösser als die durchschnittliche Gesamtzahl der individuellen Wortmeldungen (14).

Sollte man die Ergebnisse dieses Teils in einem Satz zusammenfassen, so würde man Folgendes sagen: Die Lehrenden sprechen ausdrücklich länger und öfter als die Schüler. Diese entspricht einer unserer in der Einleitung herangezogenen Forschungsannahmen. An dieser Stelle wendet sich der Analysefokus dem Sprecherwechsel zu.

#### **4.1.2 Zur Untersuchung des Sprecherwechsels**

Auf die Frage danach, wie viele Sprecherwechsel in den fokalen Gesprächen vorkommen, wurde schon im vorigen Teil verwiesen. Gemeint ist hiermit, dass die Anzahl der Gesprächs-

beiträge prinzipiell der Anzahl der Sprecherwechsel entspricht. Aus diesem Grund lohnt sich ein Rückblick auf diesen Aspekt nicht mehr. Zum Zwecke der Untersuchung vom Sprecherwechsel ist ein typischer Gesprächsausschnitt ausgewählt worden (Ausschnitt 1 aus dem Gespräch) und zwei von ihm abweichenden Fällen gegenübergestellt (Ausschnitt 2 aus Gespräch 2 und Ausschnitt 3 aus Gespräch 3) Grund dafür ist, dass viele Redewechsel darin zu treffen sind, und dass es vieles auf Deutsch gesagt wurde. Ganze Gespräche auf Französisch interessieren uns nicht, zumal wir Deutsch als Fremdsprache untersuchen. Zwei Analyse Gesichtspunkten werden bei der Auslotung des Turn-Takings herangezogen: nach Art ihres Zustandekommens und nach Art ihres Verlaufs.

Nach Art ihres Verlaufshaben wir die folgende Übersicht:

Typen von Sprecherwechsel	„glatter Wechsel“	Wechsel mit langen Pausen	Simultansprechen	Unterbrechungen	„gescheiterte Wechsel“
Anzahl	75	10	3	9	23

### **Tabelle 7: Sprecherwechsel nach Art ihres Verlaufs**

Aus der Tabelle wird sichtbar, dass die Sprecherwechsel am meistens glatt bzw. ohne Pausen vorkommen (75), was die letzte Forschungsannahme widerlegt, die in die Einleitung eingeführt worden ist. Ein Beispiel dafür liegt im „Ausschnitt 1“, Z. 105-112 vor. Die Anzahl der „gescheiterten Wechsel“ ist erheblich (23). Mit „gescheiterten Wechseln“ sind Sprecherwechselinitiativen gemeint, die misslungen sind. Sie sind keine Sprecherwechsel im eigentlichen Sinne; tatsächlich sind sie nur erfolglose Versuche. Alle diese Versuche wurden von der Lehrerin unternommen. Beispielsweise haben wir die Sequenz: **aber warum ist sie für die polygamie? (10 Sek) warum ist sie für die polygamie (15 Sek.) ist sie verheiratet? (--). Ist sie schon verheiratet? was bedeutet verheiratet**<sup>26</sup> (siehe Ausschnitt 1, Z. 78-80). Drei gescheiterte Wechsel liegen in dieser Sequenz vor. Warum diese Versuche gescheitert sind, darüber wird die Äußerungsgestaltung im nachfolgenden Teil vielleicht informieren.

Die Sprecherwechsel mit langen Pausen (10) sind weitestgehend weniger als „glatte“ Wechsel. „Lange Pause“ verweist hier auf eine Pause von mindestens 03 Sek. oder mehr. Die drei

<sup>26</sup> Fett gedruckte Passagen, die in den Haupttext eingeführt sind, wurden dem Korpus entnommen. Diese typographische Hervorhebung dient einfach zu Erkennen und unterscheidet solche Passagen, von Buchtiteln (schräg gedruckt).

(03) überlappende Sequenzen sind alle von der Lehrerin ausgelöst worden; genauso wie die neun (09) Unterbrechungen.

In „Abschnitt 2,“ und „Abschnitt 3“ kommen keine Sprecherwechsel vor. Warum es so ist, darauf wird im nachfolgenden Teil eingegangen. Nach der Entstehungsform sind in dem Korpus drei Formen der Sprecherwechsel ausdifferenzieren: die Selbstzuweisung, die Fremdzweisung und die „Selbstfremdzweisung“. Die Selbst- und Fremdwahl erweisen sich als häufigste Formen. In den untersuchten Gesprächsausschnitten sind sie immer von Lehrenden initiiert. Entweder spricht die Lehrerin die ganze Klasse an (Beispiel: **L1: ok. ist sie verheiratet?/ SS: nein.** (Vgl. Abschnitt 1, Z.82-83) oder sie nennt die Schüler bei Namen (Beispiel: **L1: kellnerin. kellnerin c'est quoi? (3 Sek.)Was sagt astou kanté. ist sie für oder gegen? sagen sie etwas. (5 Sek.) S2**(Vgl. Ausschnitt 1, Z.70-71). Der „Selbstfremdzweisung“ weist eine Mischform zwischen Selbst- und Fremdwahl vor. Hierbei lassen sich drei Etappen beobachten:

- Erstens: die Lehrerin spricht die Klasse an; aber ohne eine Person zu nennen, die reagieren soll. So reizt sie also mit dieser Frage den Sprecherwechsel an, der aber noch nicht stattfindet.
- Zweitens: die Schüler heben die Hand hoch, um das Rederecht zu beanspruchen. Das ist schon eine eigene Initiative.
- Drittens: Die Lehrerin wählt einen Schüler aus, dem sie das Rederecht übergibt und so kommt der Wechsel zustande

Als Beispiel für Selbstfremdzweisung gilt die folgende Sequenz (Vgl. Ausschnitt 1, Z.31-34):

**01 L1: nebensatz phrase subordonnee ((... 2.0 Sek)) weil (-) zunächst einmal wir haben den hauptsatz. on a d'abord la phrase principale - en suite Nebensatz wir-**

**02 S2: <<hebt die Hand hoch>>**

**03 L1: ja:: S2'**

**04 S2: ins französisch'**

Diese Art der Redewechsel ist aber in dem analysierten Korpus selten. Im unmittelbar nachfolgenden Teil wird auf die Äußerungsgestaltung eingegangen. Hinterfragt wird dabei, wie sie mit dem Redeanteil einerseits und mit dem Sprecherwechsel andererseits zusammenhängt, und inwiefern sie als Erklärungsmuster eingesetzt werden kann.

### 4.1.3 Zur Untersuchung der Äußerungsgestaltung

Wie wirkt die Äußerungsgestaltung durch die Lehrenden auf die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation? Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage hat man in jedem der drei Gesprächsausschnitte 20 Zeilen ausgewählt, um die Aufwand und die Verwirrungen einer allumfassenden Analyse zu umgehen: Ausschnitt 1 von Z.72 bis 92, Ausschnitt 2 von Z.01 bis 20 und Abschnitt 3 von Z.01 bis 20

#### 4.1.3.1 Linguistische Analyse

Wie schon erwähnt, werden bei der Beschreibung der Äußerungsgestaltung zwei zentralen Aspekten Rechnung getragen: der Syntax und der Lexik bzw. Idiomatik.

Was die syntaktische Ebene anbelangt, wird ein funktionaler Gesichtspunkt vertreten, zumal es sich vor allem um sprachliche Interaktionen in konkreten Kommunikationssituationen handelt. Die heraus gefundenen Satzarten lassen sich in der folgenden Tabelle zusammenfassen:

<b>Ausschnitte</b> <b>Satzarten</b>	<b>Ausschnitt 1</b>	<b>Ausschnitt 2</b>	<b>Ausschnitt 3</b>
<b>Aussagesätze</b>	04	24	20
<b>Fragesätze</b>	12	04	02
<b>Aufforderungssätze</b>	05	00	0

**Tabelle 8: Funktionale Satzkategorien in Gesprächsausschnitten**

Aus der Tabelle lässt sich feststellen, dass im Ausschnitt 1 mehrere Fragesätze (12) und Aufforderungssätze auftreten, während in den Ausschnitten 2 und 3 eher extrem viele Aussagesätze enthalten sind; diese beiden letzten Abschnitte beinhalten keine Aufforderungssätze und nur wenige Fragesätze (jeweils 04 und 02).

Auf der lexikalischen Ebene kommt im Ausschnitt 1 eine häufige Verwendung von Unterrichtsphraseologie oder Lehrersprache (29 Vorkommen) zum Ausdruck. Die Unterrichtsphraseologie setzt sich aus den gewöhnlichen, unterrichtsalltagsspezifischen Ausdrücken bzw. Sätzen zusammen. Solche Ausdrücke oder Sätze sind: **guten morgen die klasse** (Z.01), **setzt euch** (Z.03), **wer schreibt das datum** (Z.03), **wer schreibt das datum.** (Z.5), **kannst du es auf deutsch sagen?** (Z.36), **was noch** (Z. 44), **bitte; korrigiert. Wer kann diesen satz korrigieren.** (Z. 49), **sehr gut.** (Z.53), **Sagen sie etwas** (Z.73) **auf deutsch ja.** (Z.75) **noch ein-**

**mal; noch einmal** (Z. 77), **was bedeutet verheiratet.** (Z.83), **finger h!OO!ch.** (Z. 87) **versuchen sie zunächst einmal (--)** den text zu verstehen. (Z. 112) **was bedeutet das.** (Z.113), **bitte wer kann das an die tafel schreiben.** (Z. 144-145) **bitte; h!OOO!h; seid ruhig.** (Z. 152), u.a.

Die Abschnitte 2 und drei enthalten fast keine Phraseme (jeweils 2 und 3 Vorkommen). Im Gegensatz lässt sich den Gebrauch von einem fach- und kontextspezifischen Vokabular und Stil beobachten. Dazu gehört Folgendes: **gefoltert sein** (Z.01), **grausam unmenschlich abwürdigend behandeln** (Z.01-02) **der mensch steht im zentrum jeder entwicklung. entwicklung umfasst den wirtschaftlichen kulturellen den sozialen und moralischen aspekt** (Z.06-07), **arbeitsstelle oder arbeitsplatz**(Z.08) **arbeitgeber, arbeitnehmer, arbeitsvertrag, urlaubzeit, arbeitsbedingungen**(Z.08-12) **menschenrechte, schicksal der kinder** (Z.17-18), **kinderhilfswerk**(Z.24) **die internationale gemeinschaft kämpft gegen die Kinderarbeit** (Z.32) **minderjährige sin viele gefahren ausgesetzt** (Z. 35) **Sie befürchten die kinderausbeutung und die kinderumfälle**(Z. 36-37), u.a.

Bisher haben wir die Äußerungsgestaltung ganz neutral und für sich geschildert. Was sie für den konkreten Unterrichtsverlauf bedeutet, dem wird an dieser Stelle der Analysefokus zugewandt.

#### 4.1.3.2 Auswirkungen auf den Redeanteil

Betrachtet man die Äußerungsgestaltung im Zusammenhang mit dem Redeanteil, so sind folgende Beobachtungen aufzuzeichnen:

- Bei der häufigen Verwendung von Frage- und Aufforderungssätzen durch den Lehrer erreicht man einen relativ hohen Redeanteil seitens der Schüler (vgl. Ausschnitt 1). Dies ist umso normaler, als man potenzielle Antworten oder Reaktionen von den Schülern erwartet, wenn ihnen viele Fragen oder Aufgaben gestellt wird. Solche Fragen gelten als konversationsstiftend.
- Bei der gehäuften und exklusiven Verwendung von Aussagesätzen (Ausschnitt 2 und 3) nimmt der Unterricht die Gestalt von einem Monolog bzw. von einer langen Rede. In diesem Fall sind die Schüler überhaupt nicht sprachlich aktiv; sie sind einfach Zuhörer und Zuseher. Keine Frage, keine Antwort; keine Aufgabe, keine Aufgabenlösung. Aufgrund der herrschenden Asymmetrie (zwischen Lernenden und Lehrenden), die sich aus den institutionellen Rahmenbedingungen ergeben, dürfen die Schüler nicht selbst und ohne Zulassung der Lehrkraft das Rederecht übernehmen.

- Der regelmäßige Zugriff auf Unterrichtspraseologie durch den Lehrer wirkt interaktionsstiftend und erhöht dementsprechend den Redeanteil der Schüler (Ausschnitt 1). Unterrichtspraseme werden in den Anfangskassen vermittelt, um die sprachliche Kommunikation im Klassenzimmer zu vereinfachen. Sie gehören zum Unterrichtsalltag und die fortgeschrittenen Schüler verstehen sie Problemlos.
- Die Abwendung von Unterrichtsalltagsprache bzw. die Zuwendung zur Fach- und kontextspezifisch elaborierten Sprache wirkt in der Klasse interaktionshemmend und vermindern daher den Redeanteil der Schüler (vor allem Abschnitt 3).

Am Ende dieses Analyseschrittes setzt sich die (Er-)Kenntnis durch, dass die Äußerungsgestaltung den Redeanteil beeinflusst. Jetzt zu den Auswirkungen auf den Turn-Taking.

#### **4.1.3.3 Auswirkungen auf den Sprecherwechsel**

In Hinblick auf die Entstehungsformen des Sprecherwechsels beweisen die vorliegenden empirischen Befunden nicht explizit, dass solche Formen auf die Lehrenden ankommen: dass die Lehrenden keine Fremdzuweisung braucht, um das Rederecht zu übernehmen, liegt weniger an ihnen selbst als an den institutionellen Rahmenbedingungen. Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verleiht der Lehrkraft Redevorrecht, Zulassungsverweigerungsrecht und Unterbrechungsrecht. Das ist sehr wahrscheinlich der Grund, weshalb in den Daten keine Selbstwahl im eigentlichen Sinne seitens der Schüler festzuhalten ist. Die Aufrechterhaltung dieser Distanz ist aber in der neueren Fremdsprachendidaktik umstritten (Spiegel 2006).

Wie viele Sprecherwechsel im Unterrichtsverlauf vorkommen, darüber entscheidet der Lehrer durch seine Äußerungsgestaltung. Stellt er Fragen oder macht er viele Aufforderungen, so löst er viel Sprecherwechsel aus. Versieht er seine ganze Rede mit Aussagesätzen, so macht er seine Schüler zu Zuschauern und es vollzieht sich keinen Wechsel. Was den Verlauf der Sprecherwechsel angeht, wurde nicht unter Beweis gestellt, dass Pausen zwischen Lehrer- und Schülerbeiträge immer lang sind. Im Gegensatz sind lange Pausen wenig (10 Vorkommen). Allerdings kann man Folgendes behaupten:

- Der Einsatz von Unterrichtspraseologie durch die Lehrenden unterstützt das Verständnis der Schüler und erhöht die Wahrscheinlichkeit viele „glatte“ Wechsel zu erreichen. Zum Beleg hat man im „Ausschnitt 2“ 75 „glatte“ Wechsel.
- Die gescheiterten Wechsel liegen an der Äußerungsgestaltung. Diese Behauptung lässt sich durch das Beispiel veranschaulichen, das im vorigen Teil herangezogen wurde, und zwar:

**aber warum ist sie für die polygamie? (10 Sek) warum ist sie für die polygamie (15 Sek.)** (Ausschnitt 1, Z.78-79). Die Warum-Frage fällt den Lernenden immer schwer auf, deshalb brauchen sie eine längere Denkpause; aber Lehrenden sind nicht immer so geduldig.

Aus den bisherigen Ausführungen gelangt man zur Kenntnis, dass die Äußerungsgestaltung das Interaktionsgeschehen im DaF-Unterricht mitbestimmt, was die zweite Forschungsannahme (vgl. Einleitendes) bestätigt. Eine letzte Frage bleibt unbehandelt, die von zentraler Bedeutung ist: Was impliziert alle diese Ergebnisse sowohl für die DaF-Methodik und – Didaktik als auch für die empirische Fremdsprachenforschung? Genau dieser Frage geht man im Folgenden nach.

## **4.2 Interpretation und didaktische Implikationen**

Die empirische Fremdsprachenforschung strebt ständig danach, konkrete Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu konsolidieren bzw. verändern; „sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben“ (Bausch/Christ/Krumm 2003: 4). Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, werden in diesem Teil die gewonnenen Erkenntnisse in Hinblick auf die DaF-Methodik, -Didaktik und die Forschungsmethodologie ausgewertet.

### **4.2.1 Gesprächsverhalten und didaktisch-methodische Grundprinzipien**

Auf Grund fehlender Abstimmung darüber, dass bestimmte Lernziele nur durch den systematischen Einsatz bestimmter Methoden zu erreichen sind, erlebt man heute in der modernen Fremdsprachendidaktik eine Ablösung von methodischen Gesamtkonzeptionen. Angesprochen werden eher didaktisch-methodische Grundprinzipien, die der Fremdsprachenunterrichtspraxis unterliegen. Damit sind Leitlinien gemeint, „die einer Lehrkraft als Orientierung dienen sollen“ (Ende et al, 2013: 26). Nach der Darstellung von Ende et al (ebd. 26) lassen sich neun (09) Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts unterscheiden<sup>27</sup>. Keine Ausführliche Darstellung dieser Grundsätze wird hier angestrebt, sondern das bisher geschilderte Gesprächsverhalten wird in Bezug auf sie eingeschätzt.

---

<sup>27</sup>Dem modernen Fremdsprachenunterricht unterliegen folgende didaktisch-methodische Grundprinzipien: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung (Vgl. Ende 2013: 26).

Als eine dieser Grundprinzipien gilt die Interaktionsorientierung. Davon ist dann zu sprechen, wenn die Schüler im Unterrichtsgeschehen durch verschiedene Aufgaben dazu gebracht werden, in einem sozialen Kontext sprachlich oder nicht-sprachlich zu interagieren (Ende 2013: 29). Zur interaktiven Gestaltung des Unterrichts werden bestimmte Aufgaben (z.B. Rollenspiele) gestellt oder angemessenen Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit) eingesetzt. Durch diese Interaktionen sollte dann das Lernen entstehen. Jedoch zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass es im Unterricht viel gesprochen wird, aber ohne großen Bestand an Interaktionen. In den Ausschnitten 2 und 3 gibt es keine Interaktion, sondern nur Aktion, deren Führung die Lehrkraft allein übernimmt.

Die Lernerzentriertheit steht nicht aus der Reihe. Diesem Prinzip zufolge soll der Unterricht so angelegt werden, dass die Lernenden – also ihre Interessen, Bedürfnisse, Individualität und Lebenswelt – im Zentrum stehen (Ebd. Z.29). Dies setzt voraus, dass die Lehrkraft in die Peripherie zurücktritt. Festzustellen ist aber, dass sie fast die ganze Zeit reden, was als eine Verachtung dieses Prinzip angesehen werden kann. Dieser Verzicht wird von einer starken Lehrerorientierung begleitet. Wie kann eine Person im Zentrum stehen, die aber fast die ganze Zeit zuhören muss? In Bezug auf das Prinzip der Lernerorientierung weist die beschriebene Unterrichtspraxis sowieso eine „umgekehrte Welt“ auf.

Die Prinzipien „Lerneraktivierung“, „Handlungsorientierung“ und Förderung des autonomen Lernens“ (Ebd. 26) werden zusammen hervorgerufen, da sie aufeinander bezogen sind: indem die Lehrkraft ihre Schüler aktiviert, bewältigen diese letzteren konkrete kommunikative Aufgaben (das ist Handlung). Wenn diese Handlungen bewusst, selbstreflexiv, anständig und selbständig durchgeführt werden, liegt das autonome Lernen vor (Ebd. 30). Eine lange, von Aussagesätzen gefüllte Rede (wie im Ausschnitt 2 und 3) ist in der Regel nicht im Stande, weder die Schüler zu aktivieren, noch sie zur Handlung zu bringen. Ebenso kann man nicht von wehrlosen, zu einfachen Zuschauern bzw. Zuhörern erhobenen Schüler erwarten, dass sie autonom lernen.

Als Schlussfolgerung gilt, dass das Gesprächsverhalten der Unterrichtsbeteiligten in Anbetracht der didaktisch-methodischen Grundprinzipien die bessere Unterrichtsgestaltung benachteiligt und im weiteren Sinne das Lernen hemmen könnte.

#### **4.2.2. Zur Vermittlung von Gesprächskompetenz**

Wie (sprachlich) interaktiv der DaF-Unterricht gestaltet wird, der Lehrkraft kommt die Verantwortung dafür zu; das ist durchaus einer der Zentralen empirischen Befunde der vorliegen-



den Arbeit. Dass der Unterricht als Interaktionsgeschehen bzw. Aushandlungsprozess anzusehen ist, steht schon außer Frage. Die Verkörperung bzw. Vermittlung von Gesprächskompetenz fungiert demzufolge als eine unumgängliche Herausforderung der Fremdsprachenunterrichtspraxis. Eines ist auch unbestreitbar: Der kann keine Gesprächskompetenz vermitteln, wem keine Gesprächsfähigkeit beigebracht wurde. Deshalb erweist sich die folgende Frage als besorgniserregend: Wie kann man eine unterrichtsbezogene Gesprächskompetenz bei den Lehrenden sichern, damit sich das Lernen im Klassenzimmer effektiv und interaktiv vollzieht?

Die gewonnenen (Er-)Kenntnisse belegen die These von Georg Friedrich (2002: 126), dass eine konversationsanalytisch begründete Unterrichtsgestaltung die entscheidende Lösung ist. Die Voraussetzung dafür ist logischerweise auch eine gesprächsanalytisch fundierte Lehrerbildung. Mit der empirischen Wende<sup>28</sup> zeugt die Fremdsprachenforschung heutzutage von einer erheblichen Praxisrelevanz. Die Bildungsinstitution sollte sich einerseits über den Erkenntnisstand der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung informieren, um wissenschaftlich begründete Alternativen für bestehendes Unterrichtsverhalten herauszuarbeiten (Schneider 2007: 1). Solche Handlungsalternativen sollten andererseits von derselben Instanz (Bildungsinstitution) in die Lehrpläne für Lehrerbildung in (kamerunischen) Hochschulen hineingearbeitet werden; z.B. in Form von einem Programm für Kommunikationstraining.

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich folgende Möglichkeiten bzw. Tipps für die interaktive und lernwirksamere Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts anbieten:

- Lehrende sollen Schweigen und Geduld lernen. Dem Unterricht geht es nicht darum, dass die Lehrkraft alles erklärt. Die Lernenden können auch erklären, und manchmal tun sie das besser als LehrerInnen. Geduld hier bedeutet, der Lehrer soll genug Zeit für Überlegung zur Verfügung stellen, anstatt sehr viele Fragen zu stellen, die man später immer noch aus Eile selbst beantwortet.
- Fragesätze und Aufforderungssätze erweisen sich als geeignet für Lerneraktivierung und Interaktionsstiftung. Zu viele Aussagesätze sind kontraproduktiv und nachteilhaft für die hochgestellte Interaktionsorientierung

---

<sup>28</sup> Die empirische Wende in der Fremdsprachen Forschung zeichnet sich durch zunehmendes Interesse an Folgendem: der Praxisrelevanz von Wissenschaft und Forschung (Anknüpfen am Feld), den forschungsleitenden Prinzipien Lernerorientierung, Faktorenkomplexion und Interdisziplinarität, den Ansätzen forschenden Lehrens in der Lehrerbildung und dem Anspruch an empirischen Qualifikationsarbeiten (Riemer 2008)

- Lehrende sollen selbstreflexiv vorgehen. Dies erfolgt, wenn sie ihre eigene Handlung oder ihren eigenen Redeanteil selbst kontrollieren, oder wenn sie sich voneinander hospitieren lassen, um kritische Bemerkungen von den Beobachtern zu haben.

#### **4.2.3 Faktorenkomplexion in der Fremdsprachenlernforschung**

Jetzt wird die forschungsmethodologische Tragweite der vorliegenden Arbeit zur Diskussion gestellt. Als Beitrag zur gesprächsanalytischen Unterrichtsforschung weist die durchgeführte Untersuchung ein Zeugnis der Faktorenkomplexion in der empirischen Fremdsprachenforschung auf. Mit Faktorenkomplexion meint Günter Schneider „Das Zusammenwirken der zahlreichen Faktoren beim Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (2007:3). Damit fungiert das Unterrichtsgeschehen als komplexes Phänomen, bei dessen Erforschung unbedingt unterschiedlichen Faktoren Rechnung getragen werden sollte. Claudia Riemer zufolge

spiegelt sich die Problematik des Konstrukts Faktorenkomplexion in einer auch forschungsmethodologischen Auffassung von Fremdsprachenlehren und -lernen als dynamischen, komplexen und mehrdimensionalen, von unterschiedlichen Variablen konstituierten Untersuchungsgegenständen. Dieses hat Konsequenzen in den forschungsmethodologischen Entscheidungen [...](2008:12)

Dies bedeutet, die isolierte Auseinandersetzung mit einem einzigen Faktor führt unausbleiblich zu einem falschen Bild der Realität und so wird das Gütekriterium der Validität verletzt. Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie Äußerungsgestaltung, Redeanteil und Sprecherwechsel aufeinander bezogen sind und diesbezüglich als Faktorenkomplex zu untersuchen sind. Durch die einseitige Betrachtung des Redeanteils z.B. hätte man das Status quo beschrieben, aber auf die Frage „Warum?“ hätte man nicht antworten können. Dasselbe gilt auf für die beiden anderen Aspekte. Die bloße Schilderung der sprachlichen Geformtheit bzw. Gestaltung der Gesprächsbeiträge führt der Forscher einfach zu stummen Erkenntnissen ohne Rückschlüsse auf deren Bedeutung für das Ganze.

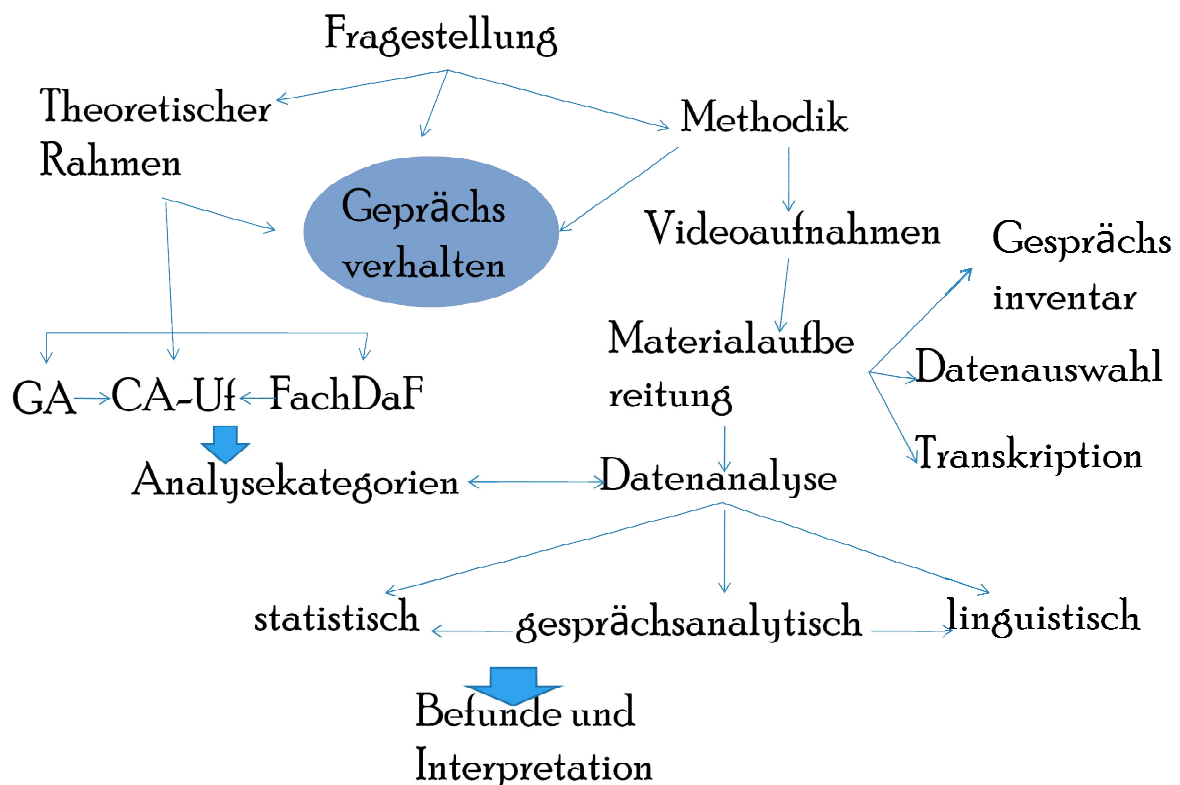
## ABSCHLIESSENDES

An dieser Stelle lassen sich die bisherigen Untersuchungen zum Abschluss bringen, aber zuvor wird ein Rückblick auf den Weg nach deren wichtigsten Befunden geworfen. Das Hauptanliegen in der vorliegenden Arbeit war die Auslotung des Gesprächsverhaltens im DaF-Unterricht mit Hilfe des forschungsmethodologischen Instrumentariums der detaillierten Sequenzanalyse. Im engeren Sinne wurde die Beschreibung der Aspekte Redeanteil, Sprecherwechsel und Äußerungsgestaltung angestrebt; zuerst jeder Aspekt für sich selbst, dann alle diese drei Aspekte aufeinander bezogen.

Der Begriff Gesprächsanalyse wurde zweierlei aufgefasst: einerseits als Theorie des Gegenstandes „Gespräch“ (Kapitel 1), andererseits als Methode zur Erfassung desgleichen (Kapitel 3). Als Theorie wurde die Gesprächsanalyse in der amerikanischen ethnomethodologischen Forschungstradition zustande gebracht und in der germanistischen Sprachwissenschaft neu überarbeitet. Trotz einiger Verwirrungen bzw. Verwechslungen in der gesprächsanalytischen Forschungsliteratur hat sich stets ein Gesprächsbegriff durchgesetzt, der eine von zwei oder mehreren Gesprächspartnern mündlich, interaktiv bzw. kommunikativ, prozessual, methodisch und themazentriert gestaltete sprachliche Erscheinung aufweist.

In einem weiteren Schritt stellt sich heraus, dass die Konzepte „Gespräch“, „Gesprächsverhalten“ und „Gesprächsfähigkeit von erheblicher Relevanz für die DaF-Didaktik und –Methodik sind (Kapitel 2). Als sprachliches und nicht- sprachliches Verhalten der an am Gespräch Beteiligten zeugt das Gesprächsverhalten von einer kultur-, geschlechts-, und gruppenspezifischen Prägung. Es bestimmt die Gestaltung der (fremdsprachen-)unterrichtlichen Kommunikation mit. Somit fungiert das Gespräch als unverzichtbarer Bestandteil des DaF-Unterrichts: Das Gespräch wird als Medium, als Material und als Teil des Lernprozesses eingesetzt. Dass die Vermittlung der Gesprächskompetenz zu einem hochgestellten Lernziel des modernen DaF-Unterrichts erhoben wird, dieser Tatsache wird in den Lernzielen für Deutsch in kamerunischen Sekundarschulen Rechnung getragen. Eine (sprach-)wissenschaftliche Betätigung mit Gesprächen im (kamerunischen) Deutschunterricht stellt eine potenzielle Möglichkeit für die Verbesserung der Unterrichtspraxis dar, zumal dem Gespräch einen hohen Wert darin zukommt. Untersucht man die Unterrichtsgespräche mit gesprächsanalytischen Forschungsmethoden, so gelangt man aufs Feld der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung, die einen Treffpunkt zwischen Gesprächsanalyse und DaF-Didaktik konstituiert. Erkenntnisse aus diesem Bereich sollten die Grundlage für eine gesprächsanalytische Begründete Unterrichtsgestaltung legen. Diesbezüglich leistet diese Arbeit einen Beitrag.

Aufgrund der fehlenden Abstimmung über eine einheitliche Methode in der gesprächsanalytischen Forschungsliteratur, wurde für diese Arbeit ein Gesprächsanalysemodell konzipiert, das stark auf der analytischen Mentalität gründet und sich vor allem an den Ansatz von Deppermann anlehnt (Kapitel 3). Meine Vorgehensweise lässt sich graphisch wie folgt zusammenfassen:



**Abbildung 7:** Theoretisches Analysemodell

Aus der Analyse der drei Unterrichtsgespräche bzw. Gesprächsausschnitte ergibt sich, dass Lehrende beträchtlich länger und öfter im Unterrichtsverlauf reden als Lernende. Als Erklärungsmuster für diesen Zustand wurde die Äußerungsgestaltung herangezogen und es stellt sich heraus, dass sie das Interaktionsgeschehen im DaF-Unterricht mitbestimmt. Was die Wechselwirkung von Sprecherwechsel und Äußerungsgestaltung anbelangt, liegen die gescheiterten Wechsel an der Äußerungsart. Des Weiteren unterstützt der Einsatz von Unterrichtspraseologie durch die Lehrenden das Verständnis der Schüler und erhöht die Wahrscheinlichkeit viele „glatte“ Wechsel zu erreichen. Im Hinblick auf den Redeanteil wirkt der regelmäßige Zugriff auf Unterrichtspraseologie durch den Lehrer interaktionsstiftend und dementsprechend wird der Redeanteil der Schüler erhöht. In demselben Sinne wirkt die Zu-

wendung zur Fach- und kontextspezifisch elaborierten Sprache in der Klasse interaktionshemmend und demzufolge sinkt der Redeanteil der Schüler. Aus einem funktionalen Gesichtspunkt erreicht man einen relativ hohen Redeanteil seitens der Schüler, dadurch, dass Frage- und Aufforderungssätze von der Lehrkraft häufig verwendet wird. Im Gegensatz führt die gehäufte und exklusive Verwendung von Aussagesätzen zu einem Unterricht monologischer Gestalt.

Das geschilderte Gesprächsverhalten ist in Anbetracht der didaktisch-methodischen Grundprinzipien keinerlei lernwirksam. Deshalb plädiert diese Arbeit für eine konversationsanalytisch begründete Unterrichtsgestaltung im (kamerunischen) DaF-Unterricht. Eine solche Unterrichtsgestaltung sollte die unmittelbare Folge einer gesprächsanalytisch geformten Lehrerbildung sein. Damit entspricht diese Arbeit einer der wichtigsten Herausforderung empirischer Fremdsprachenforschung: die Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse. Allerdings kann diese Arbeit nicht beanspruchen, das Gesprächsverhalten bis ins kleinste Detail geschildert zu haben. Aufgrund deren beschränkten Umfangs wurde auf andere Aspekte verzichtet, um den Eindruck des Dilettantismus nicht zu erwecken. Aspekte des Gesprächsverhaltens wie z.B. Folgerwartung, interaktive Konsequenz, Kontextbezug, außersprachliche Phänomene, u.a. wurden nicht ausgelotet. Zur Untersuchung solcher Aspekte konnte man neben der Gesprächsanalyse auch Erkenntnisse aus der Semiotik und der Pragmalinguistik heranziehen. Diese Arbeit hat beweisen können, dass die Äußerungsgestaltung auf den Sprecherwechsel und den Redeanteil irgendwie einwirkt, aber ob diese der einzige Einflussfaktor ist, diesbezüglich liegt keine Erkenntnis vor. Diese Aspekte könnten dann den Ausgangs- und Schwerpunkt weiterführender Forschungen bilden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Al-Nasser, Mohammed (Januar 2001): *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*. [Dissertation]. Universität Bayreuth.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Bauer, Gerhard. (1969): *Zur Poetik des Dialogs. Leistung und Formen der Gesprächsführung in der neueren deutschen Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchges.
- Bausch, Karl. R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- de Beaugrande, Alain R./Dressler, Wolfgang. U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. In: *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Bd. 28. Tübingen: Walter de Gruyter.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/ Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann. S.9-52.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus/Hagemann, Jörg(2001) : Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. Pädagogische Hochschule Freiburg. Abrufbar in: [joerg.hagemann@ph-freiburg.de](mailto:joerg.hagemann@ph-freiburg.de). (03/02/2016).
- Brinker, Klaus/Cölfen, Herrmann/Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Daneš, František (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In: *Folia Linguistica*. Bd.4. S.72-78.
- Dawson, Catherine (2002): *Practical Research Methods*. Oxford: How To Books.
- Deppermann, Arnulf(2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse Gesprächsforschung. In: *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 1, S.96-124. Abrufbar in: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de). [29.01.2016].

- \_\_\_\_\_ (2008): *Gespräche analysieren: eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dudenredaktion (Hrsg.)(1978): *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Bd.3. Mannheim: Dudenverlag.
- Edmondson, Willis (1999): *Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives (Language in Performance)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ehrlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* Bd. 45. S.21-42.
- Ehrlich, Konrad/Koerfer, Armin/Redder, Angelika et al.(Hrsg.)(1990): *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Ende, Karim/Grotjahn, Rüdiger/Karin, Kleppin et al(2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Langenscheidt.
- Fiehler, Reinhard (2002): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In Brüner, G., Fiehler, R. und Kindt, W. (Hrsg.) (2002): *Angewandte Diskursforschung*. S. 18-35. B.2. Verlag für Gesprächsforschung. Abrufbar in: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>[29.01.2016].
- \_\_\_\_\_ (2012): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014). S.9-44.
- \_\_\_\_\_ (2014): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 19, Nummer 2. S.13-28.
- Friedrich, Georg (2002): Gesprächsführung. Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In: *Angewandte Diskursforschung*. Band 2. Verlag für Gesprächsforschung Radolfzell. Abrufbar in: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de) [29.01.2016].
- Fritz , Gerd/Hundnurscher, Franz (Hrsg.)(1994): *Handbuch der Dialoganalyse*; Tübingen.
- Galinski, Agathe (2004): Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich. In: *Linguistik-Server Essen*. Abrufbar in : <http://www.linse.uni-essen.de> [20.11.2015].

- Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. Abrufbar in: [www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/.../2\\_kap2.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/.../2_kap2.pdf) [01.11.2015].
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: PRENTICE-HALL, INC., Englewood Cliffs.
- \_\_\_\_\_ (1996): Ethnomethodology's Program. In: *Social Psychology Quarterly*, Vol. 59, No. 1 pp. 5-21. Abrufbar in: <http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28199603%2959%3A1%3C5%3AEP%3E2.0.CO%3B2-W> [03.02.2016].
- Geissner, Helmut (2002): Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikationstraining. In: *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 2. Abrufbar in: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de). [29.04.2014]
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Goffman, Erving. (1976): Replies and Responses. In: *Language and Society*. Bd. 5. S.257-313.
- Götz, Dieter/Haensch, Günther/Wellmann, Hans (Hrsg.)(2003) : *Langenscheidt : e- Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München:Langenscheidt KG. Abrufbar in: <http://www.langenscheidt.de/> [29.12.2015].
- Götze, Lutz (2012): Die Rolle der Sprache in der Interkulturellen Kommunikation. (Vortrag bei der Tagung *Wie Sprache und Kultur einander bedingen* der Friedrich-Ebert-Stiftung am 9. Februar 2012 in Berlin).
- Hartung, Martin (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In Mrotzek, M. B.& Brüner, G. (Hrsg.)(2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt: Peterlang. Abrufbar in: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de). [03.02.2016].
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut. (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hoikkala-Kiiha, Anne. (2008): *Interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk. „Gute Idee!“*. Universität Jyväskylä: Institut für moderne und klassische Sprachen.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): Ueber den Dualismus. In: *W.v.H., Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt. S.113-143 [Gelesen in der Akademie der Wiss. Am 26.4.1827]
- Imo, Wolfgang (2014): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht.?. In Reeg, U. et al. al (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und*



- Praxis eines Lerngegenstandes*. In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2. S.29-56.
- Jefferson, Gail. (1985): An exercise in the transcription and analysis of laughter. In: Dijk, T.A. van (Hrsg.) (1985): *Handbook of Discourse Analysis*. Vol.3. London, S.25-3.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz. (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik*. Bd.1. S. 1-28.
- Klappenbach, Ruth/ Steinitz, Wolfgang. (1967): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 2. Berlin: Akademie-Verlag.
- Knöbl, Ralf/Steiger, Kerstin (2006) : Transkription : Transkriptionssysteme. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Abrufbar in: <https://www.phfreiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltextexte/transkriptionsregeln.pdf> [20.01.2016].
- Koepfel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt: Schneider Verlag Hohengrehren.. S. 299.
- Labov, William (1972) : Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W/Wunderlich, D. (Hrsg.) (1972): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt/M., S.123-206.
- Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brüner, G et al (Hrsg.)(2002): *Angewandte Diskursforschung*. Band 2. Verlag für Gesprächsforschung Radolfzell. Abrufbar in: [www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de) [03.02.2016].
- Liddicoat, Anthony (2007): *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2001): *Studienbuch Linguistik*. 4., unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. S.1-17.
- Massock, Georges (2009): *Sprachlicher Austausch als Inszenierung sozialer Macht - Stufen der Reflexion in der modernen Sprachtheorie aus der Perspektive von Pierre Bourdieu*. [Dissertation]. Universität Göttingen.

- Mbia, Claude (1998): *DaF – Unterricht in Afrika Chancen Grenzen Möglichkeiten Am Beispiel Kameruns*. [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Modena, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *German as Foreign Language*. No. 3. S.1-16.
- Ngoutane, Mariama (2011): *Zur Bedeutung des Gesprächs im DaF-Unterricht in Kamerun: angezeigt am Beispiel von Sekundarschulen*. [unveröffentlichte DIPES II-Arbeit]. Universität Jaunde I.
- Pruitt, Bettye/Thomas, Philip. (2007): *Le dialogue démocratique. Un manuel pratique*. Institut International pour la démocratie et l'Assistance Électorale. Washington.
- Psathas, Georg (1995): *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. London : Sage Publications.
- Ramge, Hans (1978): *Alltagsgespräche: Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II und zum Selbststudium*. Frankfurt am Main: Verlag Mortz Diesterweg.
- Riemer, C. (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Bd79. S.1-17.
- Roche, Jörg (2003): Interkulturalität in DaF-Didaktik und DaF-Unterricht. In *Neuland*, Evviva/Ehlich, Konrad/Roggensch, Werner (Hrsg.) (2003): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. Bonn: Iudicium. S.159-169.
- Rösler, Dietmar. (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Saville-Troike, Muriel (2003): *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Third Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schneider, G. (2007): Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Bd. 25 (2) S.143-155). Abrufbar in: <http://www.bzl-online.ch> [22.12.2015].
- Selting, Magret/Auer, Peter/Weigarten, Dagmar et al (2009) : Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10. S.1-14. Abrufbar in: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de) [03.02.2016].

- Sert, Olcay/Seedhouse, Paul (2011): Conversation Analysis in Applied Linguistics. In: *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. Jahrgang 5.
- Sert, Olcay (2010): A Proposal for a CA-Integrated English Language Teacher Education Program in Turkey. In: *Asian EFL Journal (Special Issue on English Language Teacher Education and Development: Issues and Perspectives in Asia, ed. Eva Bernat)*. 12(3).
- Skinner, Burrhus (2014): *Science and Human Behavior*. The B.F. Skinner Foundation. In: <http://bfskinner.org/store/>. [03.02.2016].
- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion: gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Abrufbar in: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> [10.03.2015].
- Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2013): Introduction. In: Stivers, T. & Sidnell, J. (Hrsg.) (2013): *The Handbook of Conversation Analysis*. London: Blackwell Publishing Ltd. S. 1-8.
- Thiel, Bertram (2009): Dialogisches Lernen im Unterricht. In: *SPRECHEN (Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst)*, Heft 47. S.1-11.
- Traoré, Salifou (2008) : Zur Grundlegung der Kulturkontrastiven Grammatik. In: Traoré, Salifou/Götze, Lutz/Mueller-Lui, Peter (Hrsg.) (2008): *Kulturkontrastive Grammatik: Konzepte und Methode*, München. Peterlang Verlag. S. 15-83.
- Veith, Werner (2002): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Günter Narr.
- Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.) (2006) : *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*. Bertelsmann (Lexikon Institut).
- Walsh, Steve. (2011): *Exploring Classroom Discourse: Language in action*. Oxon: Routledge.

# ANHANG

## 1- ZUSAMMENSTELLUNG DER WICHTIGSTEN GAT 2- TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN

### 1.1 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

äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

#### Lachen und Weinen

haha hehe hihisilbisches 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  
hmhm, mit Glottalverschlüssen, 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

(solche/welche) Gesprächsforschung 10 (2009), Seite 392

((unverständlich, ca. 3 Sek)) unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

((...)) Auslassung im Transkript

→ Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

## **1.2 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

## **1.3 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

### **Intralineare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen**

`SO fallend  
´SO steigend  
¯SO gleichbleibend  
^SO steigend-fallend  
˘SO fallend-steigend  
↑` kleiner Tonhöhen sprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe  
↑´ kleiner Tonhöhen sprung herunter zum 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

## 2- UNTERSUCHTE GESPRÄCHSAUSSCHNITTE

### Ausschnitt 1 (aus Gespräch 1)

- 01 L1: guten morgen die klasse.  
02 SS: guten morgen frau L1.  
03 L1: setzt euch; (---) wer schreibt das datum. (--)  
04 S1: <<hebt die Hand hoch>>  
05 L1: ja S1(---) nehmen sie ihre hefte und zeigen sie mir die hausaufgaben.  
06 (4.0 Sek) <<sie kontrolliert>> j'espère que tout le monde est assis la ou il y a les  
07 livres.  
08 SS: pas encore madame.  
09 L1: toujours on attend toujours que j fasse le bonjour pour que les un et les autres  
10 commencent a se le lever. (3.7 Sek.) erste frage dasist ? (---)  
11 SS: richtig.  
12 L1: =richtig (---) soda dao ist gegen die polygamie weil (-) seine vater hat- ööh seine  
13 vater eine zweite frau genommen hat. (-- ) aber jetzt (-- ) soda dao ist gegen die  
14 polygamie. groß geschrieben(-- ) ahan polygamie. weil - was ist die funktion von  
15 weil. (---) weil' (-- ) weil' (-- ) dass' obwohl'  
16 SS (3.0 Sek.)  
17 L1: relativpronomen; relativpronomen; (1.0 Sek.) sodass und so weiter. sie sind'  
18 SS: (2.0 Sek)  
19 L1: sie sind'  
20 SS: (---) se sont les;  
21 SS: (---)  
22 L1: conjonction de subordination. (-- ) les nachdem.  
23 S2: ((hebt die Hand hoch)  
24 L1: ja:::?  
25 S2: conjonction de subordination.  
26 L1: conjonction de subordination =richtig sie sind konjunktionen. ils introduisent  
27 quoi' les phrases subor (---) donnees il y a menan =ça peut etre menan la subor-  
28 donnée de conséquence' la subordonnée relative' la subordonnee =ça depend (.)  
29 mais se sont d'abord des phrases subordonnees on appelle cela nebensätze auf  
30 deutsch ja?  
31 SS : (---)



32 L1: nebensatz phrase subordonnee ((... 2.0 Sek)) weil (-) zunächst einmal wir haben  
33 den hauptsatz. on a d'abord la phrase principale - en suite nebensatz wir-  
34 S2: <<hebt die Hand hoch>>  
35 L1: ja:: S2'  
36 S2: ins französisch'  
37 L1: ja. (-- ) kannst du es auf deutsch sagen? es ist besser auf deutsch zu sprechen.  
38 S2: la phrase relative, (5.0 Sek) la subor  
39 L1 : =konjunktionen.  
40 S2 =les conjonctions en allemand se placent apres la (---) la (-- ) la propo (-- ) la prépo  
41 sition principale.  
42 L1: proposition.  
43 S2: la proposition principale.  
44 L1: parce que les prepositions c'est autre chose (1.0Sek.) se[paré]  
45 S2: [sepa]ré d'une virgule  
46 L: ja (-- ) was noch.  
47 S2: et il y a rejet du [verbe a la fin.]  
48 L: [rejet du verbe] (-- ) à la fin. wir haben weil seine sein, nicht seine-  
49 S3: sein vater  
50 L1: =sein vater (---) hat sich eine andere frau großgeschrieben frau genommen, seine  
51 frau bitte korrigiert' wer kann diesen satz korrigieren' (2.0 Sek.) j'ai dis qu'on  
52 met le verbe à la fin non! S4: weil sein vater eine frau-  
53 L1: =eine andere frau-  
54 S4: eine andere frau genommen hat.  
55 L1: =genommen hat. sehr gut! avec les phrases subordonnées il y a rejet du verbe à la  
56 fin. deshalb ist deshalb ist ö::h dao soda ndao gegen die polygamie. a coté es pha-  
57 se subordonnées nous avons des phrases. J'ai dit sept heure quarante cinq au plus  
58 tard arrangez vous à quitter de chez vous même à sept heure. sept heure quarante  
59 cinq au plus tard. Il est déjà huit heure moin cinq. donc vous n'êtes même pas au-  
60 torisés à entrer ((...)). je disais à coté des phrases subordonnées il y a des con-  
61 jonctions de subordination, il y a des conjonctions de coordination telles que und.  
62 ich esse oder ich lese und ich esse; ((...)). die erste frau, meine erste frau hat sich  
63 nicht genug um mich gekümmert. n'est-ce pas?  
64 SS: oui madame.  
65 L1: voila. celle-ci maintenant elle dit (.) sie ist gegen die polygamie - sie ist gegen die

66 polygamie weil sein vater eine zweite frau genommen hat. et qu'est-ce ki, son  
67 pere à une deuxieme femme. qu'est-ce qui l'a vraiment marqué ?  
68 S5: <<hebt die Hand hoch>>  
69 L1: ja::  
70 S5: parce que sa mère a une mauvaise experience de la polygamie  
71 L1: a une mauvaise experience de la polygamie. sie hat keine wahl. sie musste bleiben  
72 und allein möchte sie sich ernähren. ok ja astou kanté S2'  
73 S2: <<liest den Text vor>> ((..., ca. 5Mn.))  
74 L1: kellnerin. kellnerin c'est quoi? was sagt Astou Kanté. ist sie für oder gegen?  
75 sagen sie etwas. S2'  
76 S2: auf deutsch?  
77 L1: auf deutsch ja.  
78 S2: ((unverständlich, ca. 3Sek.))  
79 L1: noch einmal; noch einmal.  
80 S2: für mich astou kanté ist nicht gegen die polygamie.  
81 L1: ist?  
82 S2: =ist nicht gegen die polygamie  
83 L1: das heißt sie ist für die polygamie. Ja (---) aber warum ist sie für die polygamie?  
84 (10 Sek) warum ist sie für die polygamie (15 Sek.) ist sie verheiratet? (--). Ist sie  
85 schon verheiratet? was bedeutet verheiratet.  
86 SS: mariée.  
87 L1: ok. Ist sie verheiratet?  
88 SS: nein.  
89 L1: finger h!O!ch.  
90 S6: nein  
91 L1: ok aber warum ist sie für die polygamie. (7 Sek.) die ursachen der polygamie,  
92 letztes mal haben wir von tradition gesprochen. ja . wir haben von tradition, ursa-  
93 che der (9 Sek.) der polygamie und polygamie ist in afrika befestigt. Ja? wir haben  
94 von tradition gesprochen. <<Sie schreibt zugleich>> die tradition (2 Sek.), oder  
95 wir haben von (---) unfähigkeit der ersten frau - unfähigkeit einer frau. das ist der  
96 fall wie (---) wie abdou fall ja die erste frau war unfähig (3 Sek.) sie kümmert sich  
97 um abdou fall nicht genug. und jetzt, astou kanté ist für die polygamie warum was  
98 ist die ursache. warum ist sie für die polygamie. (5 Sek.) ((sie liest eine Textstelle  
99 vor)) ja S2.

100 S2: astou kanté ist für die polygamie weil -  
101 L1: vous autres-là vous êtes nos spectateurs ? ((...))  
102 S2: weil sie denken, dass (6 Sek.)  
103 L1: en allemand sie denkt, dass, essaies même avec faute sie denkt, dass  
104 S2: sie denkt dass (--) sie kann viel geld [verdienen]  
105 L1: [verdienen]. ja sie kann viel geld verdie  
106 nen. ja wir haben auch von S3'  
107 S3: sie ist für (---) für gegen die polygamie.  
108 L1: =sie ist für die polygamie, nicht für gegen.  
109 S3: für die polygamie.  
110 L1: =oder für oder gegen. les deux-là, soit tu dis für soit tu dis gegen. Ja ?  
111 S3: gegen die polygamie weil er hat  
112 L1: =sie  
113 S3: =sie hat genug genug geld, um um  
114 L1: =wer hat genug geld? versuchen sie zunächst einmal (.) den text zu verstehen.  
115 vorher war ich mit einem studenten zusammen. was bedeutet das? sie sagt vorher  
116 (--) vorher; heute; gestern. ja. vorher war ich mit einem studenten zusammen. (4  
117 Sek.) !S2! vorher; heute; gestern; und sie sagt vorher (---) ja war ich mit einem  
118 studenten zusammen.  
119 S2: elle était ensemble  
120 L1: war ich  
121 S2: j'étais ensemble avec un étudiant  
122 L1: in dem war ich sehr verliebt. verliebt das ist eine verb aus nommen die liebe; die  
123 liebe; verliebt. in dem ich sehr verliebt. ((...)). in dem war ich sehr verliebt. ok;  
124 aber er hatte leider kein geld.  
125 SS: mais il n'avait pas d'argent  
126 L1: ok' aber jetzt ((...)) jetzt -  
127 SS: maintenant  
128 L1: ok, vorher wir haben vorher (...) vorher; jetzt; gestern; heute sind konjunktionen.  
129 jetzt habe ich einen sehr viel älteren freund. heute, sie hat einen sehr viel älteren  
130 freund. ein ein ja er ist schon verheiratet. er der freund ist schon verheiratet. s2 tu  
131 es avec nous? der freund ist schon verheiratet ((...)) aber das stört mich nicht. Stö-  
132 ren? (---)stören? (---) das stört mich nicht. das stört mich nicht. ok; gut. sie ist für  
133 die polygamie, warum? ich glaube sie hat vorher einen liebeskummer. ja? Ursache

134 der polygamie kann auch liebeskummer sein. was ist liebeskummer?  
 135 SS: chargin d'amour  
 136 L1: inwiefern? (---) inwiefern? ((unverständlich, ca. 3 sek.)) inwiefern? weil lie-  
 137 beskummer ((...))  
 138 SS : ((...))  
 139 L1 : oui parce qu'il s'agit de ça non? hein ? il s'agit de ça n'est-ce pas, tu as ete tres  
 140 amoureuse de quelqu'un et il t'a deçu. et tu dis maintenant je ne suis pas la pour  
 141 gerer amour et sentiment. sie ist materialist. ((...)) sie sagt nur; sie will nur geld  
 142 Ja ? sie will nur geld. donc peut importe que l'homme soit marie, qu'elle soit la  
 143 cinquieme femme. si l'homme peut s'occuper d'elle ja (2 Sek.) sie hat kein pro  
 144 blem. sie hat kein problem; das bedeutet, das stört sie nicht. das stört mich nicht,  
 145 das heißt ich habe kein problem. ok. (---) das heisst soda dao ist für die polyga  
 146 mie. was sie interessiert ist nur das geld. bitte, wer kann das an die tafel schrei  
 147 ben? s7 essayez d'ecrire de maniere que ce soit visible hein! toi tu ecris quoi ? au  
 148 lieu de participer d'abord au cours, tu ecris quoi ? anderer leser. der vierte text  
 149 über alassane. alassane'  
 150 SS: madame ! madame ! madame ! coté nul ! coté nul ! coté nul ((...)) <<alle  
 151 sprechen auf einmal auf Französisch>>  
 152 L1: coté mediocre  
 153 SS: <<Lärm>>  
 154 L1: bitte' h!OOO!h; seid ruhig  
 155 SS: <<Lärm>>  
 156 L1: la-bas c'est coté paresseux. la-bas c'est coté médiocre.  
 157 SS ((...))

## **Ausschnitt 2 (Aus Gespräch 2)**

01. L2 : sparen. das verb heißt sparen. wie heißt das adjektiv. sparen; das adjektiv heißt'  
 02. spar' (1 Sek.) sparsam sparsam economie. elle peut économiser avec son mari. Spar  
 03. sam; economie. sie nimmt an die verwaltung der familie teil; teilnehmen participer;  
 04. mitmachen an die verwaltung. J'ai di la gestion de la famille. sie kann sich mit ich  
 05. rem man unterhalten. das heisst sie können zusammen sprechen, projekte vorberei  
 06. ten. alors; il ya des hommes qui ne cause pas avec leurs femmes. ((..., 4 Mn.))  
 07. quand nous avons parlé du rôle de la femme dans société traditionnelle, nous avons

08. dit ; kinder küche und kirche. il y a pas l'école là dedans. wir haben gesagt jetzt ist  
 09. die frau ausgebildet ; und sie kann etwas für die kinder machen. wir haben gesagt;  
 10. sie kann zum beispiel die aufgaben erklären. jetzt die nachteile. da sie berufstätig  
 11. ist; da sie arbeitet; da sie eine arbeit hat, hat sie nur wenig zeit; wenig; was ist das  
 12. gegenteil von wenig. gegenteilvon wenig. Sie hat wenig zeit; das heisst; sie hat kei  
 13. ne zeit für ihre familie. sie ist immer müde nach der arbeit. da sie keine kraft mehr  
 14. hat; parce qu'elle n'a plus assez de force; kann sie nicht gut für ihren man; für ihre  
 15. familie sorgen; kann sie sich; kann sie sich nichtmehr il y a sich là quelque part;  
 16. kann sie sich; en principe. sich sorgen für; se soucier de; kann sie sich, wir sagen  
 17. sich sorgen oder sich kümmern. Elle ne peut plus s'occuper, elle ne peut plus  
 18. s'occuper de son mari. ((..., 14 SeK)) sie kann die malzeit nicht selbst gut vorberei  
 19. ten und die malzeit ist nicht erwünscht. c'est pas ce quel'homme avait prévu de  
 20. manger. Sie ist hochmutig. hochmutig ça veut dire quoi. ungehorsam, hochmutig ;  
 21. was bedeutet mutig. hein; qu'est-ce que ça signifie. (...2 Mn.)), wir sagen; eine ge  
 22. bildetete Frau hat Vorteile und Nachteile. (...))

### **Ausschnitt 3 (aus Gespräch 3)**

01. L3 : niemand braucht gefoltert zu sein. (1 Sek.) foltern; torturer; bestraft oder grau  
 02. sam unmenschlich abwürdigend behandeln; on va parler de die würde. donc per  
 03. sonne n'a le droit d'être torturé; d'être puni; d'être ööö:h traité cruellement et in  
 04. humainement; (---) dans l'indignité. ça c'est ce que la charte des droits de  
 05. l'homme (---) interdit. nous disons que ça ce n'est que quelques elements que  
 06. nous citons. der mensch steht im zentrum jeder entwicklung. entwicklung umfasst  
 07. den wirtschaftlichen kulturellen den sozialen und moralischen aspekt. (11 Sek.)  
 08. auf arbeitsstelle (--). arbeitsstelle oder arbeitsplatz. hunn? arbeitstelle oder ar  
 09. beitsplatz. wir haben der arbeitgeber und der arbeitnehmer. der arbeitgeber gibt der  
 10. arbeit und der arbeitnehmer nimmt die arbeit. und sie schließen einen arbeitsver  
 11. trag. aber wir sagen; arbeitgeber respektieren nicht immer den arbeitsvertrag. das  
 12. heißt die arbeitszeit; die urlaubzeit; die arbeitsbedingungen und so weiter. das  
 13. heißt der arbeitgeber sagt; am ende dieses monats werde ich dir; sagen wir fünf  
 14. tausend franken geben. aber am ende des monats gibt er nur; sagen wir vier (---)  
 15. ober drei. das geht nicht. so wir sagen; die menschenrechte an arbeitstelle oder ar  
 16. beitsplatz sind verletzt. wir sagen menschenrechte verletzen; menschenrechte nicht

17. respektieren, menschenrechte missachten. das sind synonyme. (2 Sek.) und jetzt  
18. <<husten>> was passiert jetzt mit (-- ) den kindern. das schicksal der kinder.<<<L3  
19. schreibt an die tafel, 12Mn.>> ok wir sagen; <<husten>> wir sprechen jetzt von  
20. dem schicksal der kinder. als interessanten haben wir fünfundfünfzig bewaffnete  
21. gruppen. kinder als soldaten haben wir gesagt. amnesie international gibt uns hier  
22. einige statistiken. fünfundfünfzig bewaffnete gruppen missbrauchen in konflikten  
23. kinder als soldaten. das ist sagen wir verboten. hier ist ein bericht des kinderhilf  
24. swerks. auf französisch haben wir unicef. kinder werden als soldaten eingesetzt.  
25. das heißt verwendet. alkohol und drogen werden den Jugendlichen verteilt. ver  
26. teilen; die Gruppen; die diese kinder als soldaten verwenden wollen; geben ich  
27. nen; jeder geben jeder alkohol und drogen. Sie nehmen diese Alkohol und drogen  
28. um waffen zu verwenden. wir haben hier ein bild schon gezeigt hier ist ein bild  
29. hier ist ein bild von einem kind mit einer waffe. un enfant avec une arme. Il ne  
30. le font pas d'eux même. on leur donne de la drogue ; de l'alcool pour pouvoir  
31. porter ces armes-là et les utiliser. un enfant de neuf ans ne peut pas prendre  
32. l'arme et ((...)). die internationale gemeinschaft kämpft gegen die Kinderarbeit.  
33. nous voyons régulièrement à la télé carton rouge pour le travail des enfants. die  
34. internationale gemeinschaft kämpft für die kinderarbeit . minderjährige sie viele  
35. gefahren ausgesetzt. on a dit ausgesetzt veux dire exposé. ils son exposé à beau  
36. coup de dangers et il redoute. sie befürchten die kinderausbeutung und die kin  
37. derumfälle ; les accidents mortels ; quand tu ne sais pas tenir l'arme; parce que  
38. tenir l'arme et tirer ; quand tu vas tirer l'arme va avoir un effet. Il faut avoir be  
39. aucoup de force sinon ça se retourne contre toi ; pendant des coups de feu dans  
40. les formations militaires les gens ont mal manipulé l'arme et ça s'est retourné  
41. contre eux. ((...))

### **3- Lehrplan vom 25. September 1996**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN    REPUBLIC OF CAMEROON

Paix – Travail - Patrie      Peace – Work – Fatherland

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE    MINISTRY OF NATIONAL  
EDUCATION  
SECRETARIAT GENERAL

INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG

**ARRETE N°149/D/61/ MINEDUC/SG/IGP/ESG**

**Portant définition du programme d'Allemand  
Dans les établissements d'enseignement secondaire**

**Le Ministre de l'Education Nationale,**

VU La constitution,

VU Le décret N°092/245 du 26 Novembre 1992 portant organisation du Gouvernement,  
ensemble ses divers  
modificatifs,

VU Le décret N° 092/248 du 27 Novembre 1992 portant nomination des membres du  
Gouvernement

**ARRETE**

modifié par décret N° 94/141 du 21 Juillet 1994,

VU Le décret N° 095/041 du 7 Mars 1995 portant organisation du Ministère de  
l'Education Nationale.

**Article 1<sup>er</sup>**

: Le programme d'allemand dans les établissements d'enseignement secondaire  
est défini ainsi qu'il suit :

#### **PREAMBULE**

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue est de donner à l'élève les moyens de communiquer naturellement dans les situations quotidiennes. Mais lorsque ce dernier vit à des milliers de kilomètres du pays cible, le problème se pose autrement. En effet, le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand n'a pas beaucoup d'occasions d'utiliser cette langue – surtout oralement – en dehors de l'enceinte scolaire. Par contre, pour des besoins personnels ou sur la demande d'une autre personne, il peut être amené à lire un texte rédigé en Allemand, écrire une lettre à un correspondant allemand... etc.

D'autre part, la langue et la culture étant intimement liées, on ne peut apprendre l'une en excluant l'autre ; En d'autres termes, le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand doit se familiariser avec certains phénomènes culturels des peuples germanophones, ceci devrait conduire à un enrichissement de sa propre culture, de son expérience et à une comparaison entre son appréhension du monde et celle des autres, la finalité de tout ceci étant une meilleure compréhension entre les peuples.

Ainsi, dans la fixation des objectifs de l'enseignement de l'Allemand au Cameroun, le choix des contenus, des approches méthodologiques ainsi que dans la manière d'évaluer, les préalables ci-dessus évoqués doivent être pris en compte, si l'on aspire à un enseignement efficace. Le programme ci-dessous s'inscrit dans cette logique.

## **I- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND**

### **A- OBJECTIFS GENERAUX**

L'enseignement de l'Allemand vise :

- le développement de la personnalité du jeune Camerounais ;
- l'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'indépendance ;
- l'acquisition par lui des capacités et des aptitudes permettant son intégration dans la communauté ;
- le développement de son esprit d'initiative (réflexion/ action).

### **B- OBJECTIFS SPECIFIQUES**

#### **Sur le plan linguistique**

- la maîtrise des cinq compétences linguistiques (comprendre, parler, lire, écrire, traduire) ;

- la réflexion sur la langue (comparaison entre langues maternelles, langues de départ et langue-cible pour en dégager les ressemblances et les divergences)

#### **Sur le plan didactique**

- l'acquisition des techniques d'apprentissage qui rendent l'élève autonome ;
- l'exploitation de tout document rédigé en allemand
- l'aptitude à l'organisation et au travail en groupe aux fins d'apprendre à penser et à agir de façon démocratique.

#### **Sur le plan cognitif**

- l'accès à la civilisation, à la culture, à la littérature des pays germanophones ;
- l'accès aux informations provenant des pays germanophones ;
- la réflexion sur les problèmes urgents de la société dans laquelle vit l'apprenant et les possibilités de la transformer.

#### **Sur le plan culturel**

L'appréhension des modes de pensée et de compréhension des types de cultures différentes de celle de l'apprenant en vue de faciliter l'intégration dans un monde plurilingue.

#### **Sur le plan affectif**

- la prise de conscience par l'apprenant de son identité
- l'exercice des règles du jeu démocratique dans le cadre des activités d'apprentissage appropriées
- l'acceptation du principe de la différence
- la communication interculturelle
- la solidarité et l'amitié entre les peuples

#### **Sur le plan psychomoteur**

- l'apprentissage des comportements actifs.

## **II- PROFILS DE COMPETENCE**

### **A- A LA FIN DE LA CLASSE DE QUATRIEME**

A la fin de la classe de quatrième, l'élève doit être capable de :

- lire correctement un texte simple de langue courante
- rédiger un court texte cohérent sur un thème donné en se servant du vocabulaire et des structures grammaticales mis à sa disposition
- traduire certaines expressions françaises ou anglaises en Allemand et vice-versa
- distinguer la structure de base de la phrase allemande de celle de la phrase française ou anglaise



- conjuguer correctement les verbes étudiés
- transformer un dialogue en récit et vice-versa
- réagir à une conversation simple
- engager une conversation simple
- décrire une situation à partir des images
- reproduire par écrit et/ou oralement un texte simple écouté
- distinguer un verbe transitif d'un verbe intransitif
- utiliser correctement les prépositions gouvernant l'accusatif, le génitif, le datif
- reconstituer un texte
- jouer une petite scène
- réciter un poème
- se présenter et présenter d'autres personnes, demander (donner des renseignements simples)
- prendre congé
- demander/dire l'heure, la date
- parler de son état physique
- parler/répondre au téléphone
- dire qu'on a compris ou qu'on n'a pas compris quelque chose
- dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas quelque chose ou quelqu'un

### **CLASSE DE TROISIEME**

#### **THEMES**

- les pays germanophones : données géographiques : population, climat
- présentation d'une ville et d'un village allemands
- la vie dans une famille allemande
- les droits et devoirs des jeunes Allemands
- le voyage
- l'Allemagne vécue par les Africains
- les loisirs

#### **GRAMMAIRE**

- Révision des structures vues en quatrième
- Le pronom relatif (se limiter à der, die
- La proposition infinitive
- Les conjonctions de subordination
- Le passé composé des verbes mixtes
- Le prétérit
- L'adjectif substantivé
- La place des mots dans la phrase
- Le passif (au présent uniquement)

#### **ACTES DE COMMUNICATION**

- s'informer sur quelqu'un/quelque chose
- dégager les ressemblances et les divergences
- exprimer son point de vue
- accepter/décliner une invitation
- inviter quelqu'un
- demander/donner des informations
- exprimer le plaisir, la satisfaction, la joie
- formuler les souhaits
- et das et ne pas introduire le génitif )
- demander/donner /refuser une permission
- défendre
- interdire
- prendre/donner des nouvelles

- remercier

## **CLASSE DE SECONDE**

### **THEMES**

- la formation professionnelle
- le monde du travail
- l'habitat et les problèmes de logement
- le conflit de générations
- l'engagement des jeunes dans la communauté
- la créativité
- l'information et les clichés

### **GRAMMAIRE**

- les pronoms adverbaux
- le passif
- la négation
- le plus-que-parfait
- les prépositions suivies du génitif
- le pronom relatif au génitif
- le subjonctif
- les verbes hängen, legen, stellen, liegen, stehen
- les participes 1 et 2 employés comme épithètes
- le présent des verbes de modalité
- le comparatif : « je..... desto »
- le passif impersonnel
- le passif avec les verbes de modalité
- les pronoms einer, eines, eine
- les adjectifs suivis de préposition
- le complément direct du verbe
- la proposition infinitive
- le double infinitif

### **ACTES DE COMMUNICATION**

- exprimer l'accord/le désaccord, le refus
- 
- comparer
- justifier
- exprimer la sympathie, l'antipathie
- faire une proposition
- féliciter
- dire ce qu'on sait/ce qu'on ne sait pas faire
- prendre position
- insister
- engager, continuer, terminer une conversation
- désapprouver
- critiquer
- protester
- donner des instructions
- dire sa déception
- exprimer la colère, le dépit, le mécontentement, l'impatience
- exprimer l'admiration
- demander/refuser une permission d'absence
- s'excuser
- demander/refuser un emploi

## **CLASSE DE PREMIERE**

## **THEMES**

- le sport
- la vie en communauté
- le rôle de l'homme et de la femme dans la société
- la contribution de la femme au développement
- les problèmes de démographie

### **B- A LA FIN DE LA CLASSE DE TROISIEME**

A la fin de la classe de troisième, l'élève doit être capable de

- raconter un événement vécu
- rédiger une lettre
- discuter dans le cadre scolaire
- utiliser correctement les verbes forts
- faire son portrait et celui des autres
- parler de la famille
- parler des états fédérés allemands
- décrire un village
- parler de la vie des jeunes de son âge

former correctement les noms-composés

- utiliser correctement les auxiliaires de mode

### **C- A LA FIN DE LA CLASSE DE SECONDE**

A la fin de la classe de seconde, l'élève doit être capable de :

- parler des problèmes de l'emploi et du logement
- parler de la musique et des arts
- prendre position sur un problème donné et la défendre
- rédiger de petits poèmes
- parler de quelques problèmes de la jeunesse allemande et camerounaise
- rédiger une demande d'emploi
- parler des problèmes de conflit de générations
- rédiger des spots publicitaires
- rédiger un protocole d'interview
- répondre à une interview
- parler de quelques organismes allemands
- parler de l'époque coloniale allemande au Cameroun
- donner son point de vue sur l'idée que se font les Allemands des Africains

### **D- A LA FIN DE LA CLASSE DE PREMIERE ET DE LA CLASSE DE TERMINALE**

A la fin de ces deux classes, l'élève doit être capable de :

- soutenir un débat
- rédiger et présenter un exposé
- parler des problèmes actuels (environnement ; démographie, sport, sexe, drogue, catastrophes naturelles, violence, problèmes économiques, tribalisme, chômage, démocratie...)

- résumer un long texte
- parler de quelques auteurs africains, allemands et germanophones
- rédiger des sketches
- parler succinctement de la science et de la technique

### **III- VOLUME HORAIRE**

Le volume horaire est de 4 heures par semaine pour toutes les classes. Ainsi, en partant sur la base de 22 semaines effectives de cours pendant l'année scolaire, cela fait 88 heures de cours par an et par niveau, chiffre qui n'est pas très éloigné de la norme internationale qui est comprise entre 100 et 120 heures.

Ceci revient à dire qu'à la fin du second cycle, chaque élève germanisant doit avoir suivi 440 heures de cours.

### **IV- CONTENUS**

#### **CLASSE DE QUATRIEME**

##### **THEMES**

- Présentation et identification des personnes
- Les pays germanophones : données générales
- La vie en milieu scolaire- portrait de quelques élèves
- La famille
- Les fêtes
- Les états fédérés allemands
- Les habitudes alimentaires
- Le corps humain et la santé
- Le village
- Les loisirs

##### **GRAMMAIRE**

- la conjugaison au présent de l'indicatif
- l'article défini et l'article indéfini
- la place du verbe dans la phrase
- l'inversion du sujet
- l'adjectif possessif
- la phrase interrogative
- la négation
- les nombres cardinaux
- le pluriel des noms
- les auxiliaires de mode
- l'interrogation
- la forme de politesse
- la déclinaison du nom
- les verbes à particules séparables
- l'impératif
- la conjugaison avec changement de voyelle
- les prépositions suivies de l'accusatif
- les prépositions mixtes
- le pronom personnel
- les nombres ordinaux
- le verbe pronominal
- la date
- l'interrogation indirecte
- le complément d'objet direct
- les degrés de comparaison
- le passé composé
- le prétérit des auxiliaires être et avoir

- l'adjectif qualificatif épithète
- la proposition subordonnée conjonctive

### **ACTES DE COMMUNICATION**

- saluer
- demander l'âge de quelqu'un
- donner son âge
- se présenter
- présenter quelqu'un
- le tourisme
- l'Afrique dans la littérature pour jeunes Allemands
- la littérature négro-africaine d'expression allemande
- les médias

### **GRAMMAIRE**

- le subjonctif 1 et 2, Le discours indirect, L'expression du souhait, du regret et de l'irréel
- la proposition qualitative
- le double infinitif dans la subordonnée
- la déclinaison de l'adjectif épithète
- les prépositions (toutes)

### **ACTES DE COMMUNICATION**

- exprimer la joie, la satisfaction, le mécontentement
- dire ce qu'on aime/ce qu'on n'aime pas
- plaindre quelqu'un
- se plaindre
- exprimer un désir, un souhait
- présenter ses condoléances, ses regrets
- juger, évaluer
- engager la conversation sur un sujet donné
- annoncer un plan
- faire une transition, une digression
- prouver, démontrer
- conseiller/déconseiller
- exprimer la certitude, la probabilité, le doute, l'impossibilité

### **CLASSE TERMINALE**

#### **THEMES**

- Les problèmes de l'environnement
- Les relations entre l'Allemagne et l'Afrique
- Les contes

Etude des textes de quelques auteurs allemands contemporains

- Quelques aspects de la culture allemande
- Processus démocratique dans les pays africains
- Droits de l'homme
- Obstacles au développement de l'Afrique

### **GRAMMAIRE**

Révision de toutes les structures vues en Première

## **ACTES DE COMMUNICATION**

- porter un jugement sur quelqu'un /quelque chose
- faire des hypothèses
- dire que l'autre a tort/raison
- demander le jugement de quelqu'un sur une action accomplie par soi-même
- prendre la parole
- rapporter un discours
- argumenter

## **V- APPROCHES METHODOLOGIQUES**

Un programme n'étant pas le lieu indiqué pour parler des problèmes d'ordre méthodologique de manière détaillée, nous nous contenterons ici de donner uniquement les grandes orientations susceptibles d'aider un professeur non encore expérimenté, mais que le professeur chevronné pourra modifier et/ou compléter.

Le jeune Camerounais qui apprend l'Allemand connaît, en dehors de sa langue maternelle, d'autres langues telles que le Français et/ou l'Anglais. Le professeur devra en tenir compte dans la préparation, la transmission et l'évaluation de son cours.

Le phénomène interculturel étant un facteur important dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, le professeur doit autant que faire se peut, procéder de manière contrastive.

Pour une efficacité toujours plus grande, le professeur doit centrer son enseignement sur l'élève qu'il doit avant tout considérer comme une personne. Il cherchera toujours à le motiver. Il y a lieu de rappeler ici que la personnalité du professeur a un impact sur l'efficacité de son enseignement. Il devra en tenir compte et se comporter en conséquence. Le cours devra être organisé de façon à toujours donner l'occasion à l'élève de participer activement à sa propre formation.

Les techniques recommandées sont celles qui rendent l'élève autonome. L'utilisation des images, lorsqu'elles existent est vivement recommandée. Le professeur peut, le cas échéant en fabriquer avec l'aide des élèves ou alors demander à ces derniers de le faire.

Pour ce qui est de l'explication de texte, commencer par l'exploitation des images ou du titre est de nature à mieux préparer les élèves à aborder le texte. Lorsqu'il n'y a ni image ni titre, le professeur doit, en fonction du thème développé dans le texte, trouver le moyen de préparer les élèves à « attaquer » le texte.

Au niveau du second cycle, il est souhaitable de partir de la perspective des élèves.

S'agissant de la grammaire, il est recommandé de partir d'une structure se trouvant dans un texte dont les élèves connaissent déjà le contenu ; en d'autres termes la grammaire devrait être enseignée après qu'au moins la compréhension globale du texte a été assurée. Toutefois, le professeur jugera de l'opportunité de procéder autrement, mais il doit éviter de consacrer toute une heure de cours à l'enseignement de la grammaire. Pour une bonne participation des élèves, il est recommandé de procéder de manière inductive chaque fois que c'est possible.

- l'essai doit cesser d'être l'enfant pauvre du cours d'Allemand. Le professeur doit l'intégrer dans son enseignement et initier les élèves à le rédiger en proposant des exercices appropriés.

L'entraînement à la rédaction de l'essai doit commencer dès la quatrième.

L'évaluation permet au professeur de :

Elle doit :

- être en conformité avec les objectifs du programme ;
- avoir ses propres objectifs clairement définis ;

Un accent particulier doit être mis sur l'enseignement du vocabulaire ; c'est la seule façon d'enrichir le champ lexical des élèves qui, pour la plupart n'ont ni dictionnaire, ni d'autres documents en dehors du livre de classe que tous pourraient ne pas avoir.

- la lecture à haute voix est indispensable. Cependant, le professeur devra y recourir à bon escient. En tout état de cause, on ne lit pas à haute voix un texte que l'on veut comprendre.
- Le travail en groupe est vivement recommandé.
- Le professeur veillera à l'équilibre entre le code oral et le code écrit.

Enfin, le livre du maître doit être utilisé avec un esprit critique.

## VI- EVALUATION

- vérifier le niveau de connaissance atteint par les élèves
  - se remettre en cause et de revoir sa manière de faire.
  - être la plus régulière possible pour un meilleur suivi des élèves.
- Enfin les critères d'évaluation doivent toujours être communiqués aux élèves.

### A- STRUCTURE DE L'EPREUVE

#### a) Au niveau du premier cycle

- un texte suivi de questions
- des exercices de grammaire
- des exercices de vocabulaire
- un thème
- un essai

#### b) Au niveau du second cycle

- un texte suivi de questions
- des exercices de grammaire
- des exercices de vocabulaire
- un thème
- une version
- un essai

**Les exercices de vocabulaire** : un texte simple et cohérent amputé de certains mots que l'élève doit compléter ou des phrases isolées incomplètes que l'élève doit compléter avec des mots bien déterminés.

**Le thème** : un texte français ou anglais de deux phrases maximum que l'élève doit traduire en Allemand

**L'essai** : Deux sujets au choix guidés portant sur les thèmes du programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent de 8 à 10 phrases sur le sujet choisi.

### B- NATURE DE L'EPREUVE

#### a) Au niveau du premier cycle

Le texte : il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 10 et 15 lignes, porter sur un thème actuel connu des élèves et intéressant pour eux.

Les questions doivent être du genre choix multiple, vrai ou faux ou sous formes d'exercices de remembrement.

**Les exercices de grammaire** : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale est proposé à l'élève qui doit le compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 2 à 4 lignes).

#### b) Au niveau du second cycle

**Le texte** : il doit être authentique, actuel, à caractère littéraire, philosophique ou informatif, intéressant pour les élèves et d'une longueur comprise entre 20 et 30 lignes. Les questions seront du genre choix multiple, vrai ou faux, remembrement ou recherche d'équivalence dans le texte d'un énoncé donné.

**Les exercices de grammaire** : un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale que l'élève doit compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 10 à 15 lignes).

**Les exercices de vocabulaire** : ils porteront sur l'élargissement du champ sémantique, les synonymes, les antonymes, les questions à choix multiple, la formation des mots, la construction de phrases avec des mots donnés, le rayage des mots faux dans un texte.

Le thème : Un texte français ou anglais de 3 à 4 phrases que l'élève doit traduire en Allemand

La version : l'élève doit traduire en Français ou en Anglais un passage du texte visé ci-dessus. Sa longueur doit être comprise entre 4 et 5 lignes.

L'essai : deux sujets libres au choix dont l'un est en rapport avec le texte et l'autre portant sur l'un des thèmes au programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent d'une longueur comprise entre 15 et 30 lignes sur le sujet choisi.

### **c) La correction**

Les indications ci-dessous ne concernent que la traduction (thème et version) et l'essai dans la mesure où pour les autres parties l'objectivité est garantie .

Pour ce qui est de la traduction donc, le professeur doit accorder la primauté au fond sans toutefois perdre de vue que l'élève qui allie le fond et la forme aura une note supérieure à celle de celui qui a un bon fond mais commet des fautes de langue.

En ce qui concerne l'essai, les points doivent être répartis entre le fond et la forme (ponctuation, choix des mots, clarté, syntaxe...etc.) tout en privilégiant le fond. Les fautes de langue qui n'entravent pas l'intelligibilité du devoir ne doivent pas être sanctionnées outre mesure. Par contre la forme quelle qu'elle soit ne compte pas si le devoir est hors sujet.

### **d) Le Barème**

Il se présente de la manière suivante :

#### **Au premier cycle**

Compréhension du texte 4pts

Grammaire 4pts

Vocabulaire 4pts

Thème 4pts

Essai 4pts

#### **Au second cycle**

Compréhension du texte 4pts

Grammaire 4pts

Vocabulaire 4pts

Thème 2pts

Version 2pts

Essai 4pts

**Article 2 :** Le programme visé à l'article premier ci-dessus entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 1996 - 1997.

**Article 3 :** Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent arrêté.

**Article 4 :** Les inspecteurs Généraux de Pédagogie Chargés de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, le Directeur de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale ; les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au Journal Officiel en Anglais et en Français et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé, le 25 septembre 1996



## Ampliations

- PR Le Ministre de l'Education Nationale
  - MINEDUC/SEES 1& 2
  - MINEDUC/SG Signé Dr. Robert MBELLA MBAPPE
- IGP + Directions
- DPEN +DDEN
- Représentants nationaux des OEP
- Secrétaires à l'Education des OEP
- Etablissements intéressés
- Archives /Chrono