Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

1. Einleitung 9

2. Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung 19
2.1 Der Begriff ‚Standard' 19
2.1.1 Standard I 19
2.1.2 Standard II 36
2.2 Der Begriff von Medialität und Medien 57
2.3 Der Begriff der syntaktischen Konstruktion 69
2.3.1 Syntaktische Konstruktionen als komplexe Zeichenschemata verschiedener Abstraktionsstufen 69
2.3.2 Kriterien für eine spezifische syntaktische Konstruktion des gesprochenen Standards 76
2.3.3 Exkurs: Deutschschweiz und Österreich – das Deutsche als plurizentrische Sprache? 79

3. Untersuchungsmethoden und Korpus 87
3.1 Korpora 87
3.1.1 Talkshowkorpus 87
3.1.2 Unterrichtskorpus 88
3.2 Methoden 88
3.2.1 Korpusanalysen 89
3.2.2 Interaktionsanalysen 89
3.2.3 Online-Umfrage 90

4. Empirische Analysen 93
4.1 Korpusanalysen 93
4.1.1 Referenz-Aussage-Struktur 93
4.1.2 Aussage-Referenz-Struktur 106
4.1.3 Konstituentenabfolge 121
4.1.3.1 Fortführungen über potenziell übergaberelevante Punkte hinaus 121
4.1.3.2 Äußerungsinterne Expansionen 131
4.1.3.3 Sonstige Phänomene der Konstituentenabfolge 134
4.1.4 Adverbialklammer 136
4.1.5 Spezifische Konjunktionen der gesprochenen Sprache 143
4.1.6 Operator-Skopus und Diskursmarker – Verfahren oder Konstruktion? 156
4.1.7 Apokoinu-Konstruktion 168
4.1.8 Verberststellung 182

4.1.9 Infinitkonstruktionen ... 192
4.1.9.1 Deontischer Infinitiv ... 193
4.1.9.2 Subjektlose Infinitkonstruktion ... 203
4.1.9.3 Kopplungskonstruktion ... 209
4.1.10 Weitere Kandidaten für Konstruktionen des gesprochenen Standards ... 212
4.1.10.1 Doppeltes Perfekt ... 213
4.1.10.2 Verlaufsform mit *am* ... 214
4.2 Interaktionsanalysen ... 216
4.2.1 Das Konzept der Reparatur in der gesprächsanalytischen Forschung ... 216
4.2.2 Exemplarische Interaktionsanalysen ... 220
4.3 Online-Umfrage ... 235
4.3.1 Kernidee, Forschungsstand und Eckdaten ... 235
4.3.2 Studiendesign ... 237
4.3.3 Stichprobencharakteristik ... 241
4.3.4 Quantitative Ergebnisse – Korrelationen ... 245
4.3.5 Qualitatives – Freie Kommentare ... 251

5. Fazit, didaktische Konsequenzen und Anwendungen ... 259

6. Anhang ... 275
6.1 Transkriptionskonventionen ... 275
6.2 Übersicht über die Sprecherbezeichnung ... 277
6.2.1 Talkshowkorpus ... 277
6.2.2 Unterrichtskorpus ... 280
6.3 Änderungen der Hörbeispiele ... 281
6.4 Leitfaden zu den Interviews ... 283

7. Literaturverzeichnis ... 289

Vorwort

Die Arbeit an unserem Projekt zum gesprochenen Standard begann spätestens 2010, als wir die Ton-Aufnahmen für das Korpus erstellt haben. Nach eingehenden Vorarbeiten verfassten wir unseren DFG-Antrag, der 2013 bewilligt wurde.

Unser größter und besonderer Dank gilt unserem Kollegen Georg Albert, der maßgeblich an der Antragstellung beteiligt und von Anfang an Teil des Projekt-Teams war. Dass er hier nicht als Mitautor erscheint, liegt an einer Arbeitsteilung, die wir projektintern beschlossen hatten: Den Sammelband zu unserer internationalen Landauer Tagung *Mündlicher Sprachgebrauch: Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (2016) gibt er zusammen mit unserer Kollegin Sabine Diao-Klaeger – ebenfalls in der Reihe „Stauffenburg Linguistik" – heraus; die Monografie wird von uns dreien verfasst. Beim Entstehen des vorliegenden Bandes hat Georg Albert jedoch durchgängig eine wichtige Rolle gespielt. Er war an allen Datensitzungen beteiligt und hat zahlreiche wichtige Impulse gegeben, sowohl für die empirischen Analysen als auch für die theoretische Grundlegung. Der Sammelband und die Monografie sind eng miteinander verzahnt. Sie ergänzen sich wechselseitig und dokumentieren unsere langjährige Teamarbeit – beim Sammelband zusätzlich bereichert durch die Kooperation mit der Landauer Romanistik, sprich Sabine Diao-Klaeger, der wir an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken.

Ein großer Dank gilt auch Jörg Bücker, mit dem wir zu Beginn des Projekts einen intensiven Transkriptionsworkshop durchgeführt haben und der unsere Projektarbeit in vielen Gesprächen begleitet hat. Genauso großer Dank gilt Wolfgang Imo für seine zahlreichen Anregungen und seine konstruktive Kritik, von der wir sehr profitiert haben. Möge unsere Diskussion über Medialität noch lange weitergehen! Auch Reinhard Fiehler gebührt unser herzlicher Dank. Mit ihm haben wir einen Workshop, insbesondere zu Operator-Skopus-Strukturen, veranstaltet. Seine Anregungen waren für uns von unschätzbarem Wert.

Zudem gebührt allen weiteren Kooperationspartnerinnen und -partnern unser herzlicher Dank: Susanne Günthner, die uns von Anfang an mit Rat und Tat sehr unterstützt hat, Christa Dürscheid, die mit ihrer diskursiven Offenheit und ihren Überlegungen zur sprachlichen Normativität ebenfalls zum Gelingen beigetragen hat. Ebenso wie sie und Wolfgang Imo haben Astrid Hackländer, Ole Gerriets, Stephan Merten, Andreas Osterroth und Michael Rödel an unserer Eröffnungstagung im Winter 2013 teilgenommen. Ihnen allen möchten wir an dieser Stelle danken, denn sie haben uns in Bezug auf die didaktischen Aspekte und Konsequenzen unseres Projekts wichtige Anregungen gegeben. Sandro Moraldo, einem weiteren linguistischen Weggefährten, möchten wir an dieser Stelle ‚Grazie!' sagen. Seine zusammen mit Wolfgang Imo durchgeführte Tagung in der Villa Collina und der daraus entstandene Sammelband *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, ebenfalls bei Stauffenburg erschienen, lieferten wichtige Anregungen in Bezug auf das Thema ‚Gesprochener Standard und Deutsch als Fremdsprache', das wir in der vorliegenden Monografie zwar nur gestreift haben, das aber für uns von großer Relevanz ist und

unseren Gesamtansatz von Anfang an mit beeinflusst hat. Wichtige Impulse in Bezug auf dieses Thema kamen auch von Martin Durrell, dessen Arbeiten zum Thema ‚Standardsprache und DaF' wir sehr schätzen: Thank you! Arnulf Deppermann hat uns mit seinen Beiträgen und Anmerkungen zum Thema gesprochener Standard, insbesondere im Rahmen der Tagung 2016, ebenfalls wichtige Anregungen gegeben: Danke!

Ein solches Projekt kann nur gelingen, wenn man engagierte und kompetente wissenschaftliche Hilfskräfte hat, auf die man sich verlassen kann: Claudia Fischer, Mareike Herz, Martin Schulz und Alexandra Weißmüller haben das klasse gemacht. Dank dafür!

Last, but not least danken wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung des Projekts, der Universität Koblenz-Landau für die Bereitstellung der Infrastruktur sowie die Anschubfinanzierung im Vorfeld der Beantragung und dem Stauffenburg Verlag, namentlich Brigitte Narr und Sarah Bohn, für das große Interesse an unserem Thema, für die gute Zusammenarbeit und die sorgfältige Bearbeitung des Manuskripts, für die genauen Korrekturen und Rückmeldungen. Ein solch großes Engagement ‚alter Schule' findet man heute nicht mehr bei vielen Verlagen.

Da unser Projekt starke didaktische Aspekte und Konsequenzen hat und wir von der Anwendbarkeit unserer Ergebnisse für die schulische Praxis im Fach Deutsch und für den DaF/DaZ-Unterricht überzeugt sind, haben wir eine Webseite eingerichtet, auf der wir in den nächsten Monaten und Jahren kontinuierlich zusätzliche Materialien, beispielsweise Unterrichtsvorschläge, ablegen wollen. Die URL lautet:

uni-ko-ld.de/gebrauchsstandard

Ein regelmäßiger Besuch der Seite durch Interessierte würde uns freuen. Das Projekt soll weitergehen!

Landau und Köln im Januar 2018

Jan Georg Schneider, Judith Butterworth & Nadine Hahn

1. Einleitung

Beim alltäglichen Kommunizieren sind Menschen ganz wesentlich auf das Vorhandensein gelernter Muster angewiesen. Da menschliche Kommunikation sozial ist, sind diese Muster dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht nur für eine, sondern für mehrere Personen in einer gegebenen Gruppe semiotisch relevant sind und innerhalb dieser Gruppe in einem gegebenen Zeitraum angewendet und verstanden werden. Die betreffenden Gruppen sind unterschiedlich groß, und die verwendeten Muster verändern sich innerhalb der jeweiligen Kultur: Sie haben also eine unterschiedliche Reichweite und Halbwertszeit.

Aufgrund dieser Veränderlichkeit und Kulturabhängigkeit von kommunikativen Mustern kommt es – insbesondere in Zeiten starker gesellschaftlicher Veränderungen und interkultureller Einflüsse – auch zu Unsicherheiten hinsichtlich der Anwendung von Mustern in bestimmten Situationen. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Frage, wie sich Menschen in Deutschland begrüßen. Während es bei Erwachsenen, die einander vorher noch unbekannt waren und vorgestellt werden bzw. sich einander vorstellen, wohl noch der Normalfall ist, sich die Hände zu geben, existiert in vielen anderen Kontexten und Szenarien eine Bandbreite von möglichen Begrüßungsritualen: Manche umarmen sich zur Begrüßung, andere umarmen und küssen sich – wahrscheinlich beeinflusst durch Begrüßungsrituale etwa in Frankreich und Belgien – auf die Wangen. Wenn das Ritual noch nicht eingespielt ist, stellen sich Fragen wie: Zuerst links? Zuerst rechts? Wie viele Küsse? Küssen sich auch Männer zur Begrüßung (wie im frankophonen Belgien oder in Frankreich)? Manchen sind die fluiden ‚Regeln' des Umarmens und Küssens vielleicht zu kompliziert. Diese begrüßen sich dann unter Umständen nur noch mit Grußformel und freundlichem Blickkontakt, da ihnen das Handgeben womöglich zu formell und altmodisch erscheint. Andererseits ist in bestimmten Gruppen gerade das Handgeben ‚cool'. Vor allem Jugendliche entwickeln individuelle Begrüßungsrituale mit besonderen Varianten des Händegebens, die eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe semiotisch markieren können. Begegnen sich dagegen Menschen, die sich zwar kennen, aber nicht durch das Band eingespielter Gruppenrituale miteinander verbunden sind, dann kann es zu Unsicherheit und auch zu Ungelenkheit kommen.

Ähnliches lässt sich in Deutschland in Bezug auf das Duzen und Siezen beobachten. Unser Sprachsystem zwingt uns – ganz im Gegensatz etwa zum englischen – dazu, uns in der Interaktion von Anfang an zu entscheiden, ob wir jemanden duzen oder siezen sollen (vgl. Deutscher 2010: 175). Bei Unsicherheit vermeiden wir die Anrede. Während die Wahl zwischen *Du* und *Sie* früher, vor der 68er-Zeit, relativ klar war („Die unmarkierte Anrede unter Erwachsenen ist das *Sie*; das *Du* wird nur angeboten, wenn eine größere soziale Nähe erreicht wurde"), so ist die Anrede heute von vielen Faktoren abhängig (Besch 1998): Unter anderem spielt die soziale Gruppe, in der man sich bewegt, eine Rolle. So duzen sich zum Beispiel die Eltern in manchen Kitas generell, was manchmal auch zu Unsicherheiten führen kann, etwa wenn dieselben Eltern sich dann in anderen, eher siez-affinen Kontexten begegnen. Auch das

Alter ist kein hinreichendes Kriterium mehr. Wenn ein etwa Zwanzigjähriger am Sparkassenschalter von einem Gleichaltrigen bedient wird, so ist das Siezen der beiden anscheinend nach wie vor die unmarkierte Form, während sich die beiden sicherlich auf einer Feier duzen würden.

So stellt sich sowohl beim Begrüßen als auch beim Anreden für abertausende, vielleicht Millionen Menschen in Deutschland regelmäßig die Frage: Wie soll ich das jetzt machen? In solchen Situationen würde uns ein Standard im Sinne einer allgemein anwendbaren, als ‚normal' angesehenen Verhaltensweise, die man getrost erst einmal anwenden kann, entlasten. Gleichzeitig erkennt man an dem Beispiel: immer nur einen Standard, ein Schema-F anzuwenden, wäre zwar einfacher, aber in hohem Maße langweilig und unkreativ.

Hiermit ist per Analogie angedeutet, wovon dieses Buch handelt: Vom gesprochenen Standard, im Sinne überregionaler, mündlicher Gebrauchsnormen, deren praktische Kenntnis uns manchmal das Leben erleichtert und Unsicherheiten mindert – insbesondere dann, wenn wir von außen in eine neue Gruppe kommen, z. B. aufgrund eines Wohnortwechsels oder wegen einer beruflichen Veränderung. Vor allem für den DaF-/DaZ-Unterricht[1] sind solche überregionalen Gebrauchsnormen von immenser Wichtigkeit: Sie geben eine erste – und vielleicht auch zweite – Orientierung. Die Analogie zu den Begrüßungsritualen macht aber auch deutlich: Wer mit offenen Augen und Ohren durch das Leben geht, der merkt auf die Dauer, dass nicht immer der Standard die richtige Wahl ist. Wer sich in vielen unterschiedlichen Domänen und Kontexten bewegt, der kann lernen, sein sprachliches und sonstiges Verhalten an die Situation anzupassen, d. h. situationsangemessen zu kommunizieren. Ein Gebrauchsstandard bietet dabei eine wichtige Orientierung, nicht mehr und nicht weniger. Wer ihn beherrscht, kann bei passender Gelegenheit auch davon abweichen. Insofern ist er zwar ein bisschen langweilig, aber durchaus praktisch: „Wer fest steht, kann sich freier bewegen" (Eichinger 2005).

In der Sprachwissenschaft wird indes kontrovers diskutiert, ob es überhaupt sinnvoll ist, einen gesprochenen Standard zu (re-)konstruieren. Zum einen tun sich viele Forscherinnen und Forscher[2] mit dem Diskurs über Normativität und Standard gene-

---

[1] Inwiefern in Bezug auf die behandelten Phänomene zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu differenzieren wäre, liegt außerhalb des Fokus der vorliegenden Publikation. Im Folgenden ist immer dort, wo von DaF die Rede ist, auch DaZ potenziell eingeschlossen.

[2] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir uns entschieden, in der Regel auf Doppelnennungen zu verzichten und das generische Maskulinum zu verwenden, soweit bei Pluralbezeichnungen Personen aller Geschlechter gemeint sind. Wir hoffen also, dass sich auch Leserinnen und Personen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen, angesprochen fühlen, wenn von Lesern die Rede ist. Solche Ausdrücke enthalten nach unserer Intention keine Sexus-Markierung. Uns ist bewusst, dass es Untersuchungen gibt, die belegen, dass bei Verwendung des generischen Maskulinums eher männliche Personen assoziiert werden und es sich daher nicht um ein rein grammatisches, sondern vor allem um ein gesellschaftspolitisches Problem handelt. Daher haben wir versucht, wenn möglich, Ersatzformulierungen zu wählen, die dieses Problem verringern (z. B. Lehrkräfte statt Lehrer). Bei den Singularformen haben wir das Problem in der vorliegenden Arbeit kaum, denn wir untersuchen in unse-

rell schwer, da sie der Auffassung sind, dass die Linguistik eine streng empirische Wissenschaft sei und als solche keinen Beitrag zu Sprachnormen- und insbesondere zu Wertungsfragen leisten könne. Zum anderen stellen viele Linguisten, selbst wenn sie die fachliche Diskussion über Standardsprache und Normen sinnvoll finden, insbesondere die Idee eines *gesprochenen* Standards und erst recht die Vorstellung einer Kodifizierung desselben grundsätzlich in Frage (vgl. etwa Maitz / Elspaß 2013; König 2013). Die Argumente gegen eine solche Rekonstruktion oder gar Kodifizierung von mündlichen Gebrauchsnormen sind plausibel, grundsätzlich berechtigt, und sie wiegen schwer: Zu variantenreich, lebendig und veränderlich erscheint die gesprochene Sprache, um überhaupt von einem Standard sprechen zu können.

Andererseits fühlen sich gerade Deutsch-Lehrkräfte von einer ausschließlich deskriptiv orientierten Linguistik im Stich gelassen. In ihrer täglichen Unterrichtspraxis sind sie aufgefordert, nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Ausdrucksformen ihrer Schüler zu evaluieren. Und auch in den bundesdeutschen „Bildungsstandards" für das Fach Deutsch wird „in der Standardsprache sprechen" als Anforderung an die mündliche Darstellung in der Schule ausdrücklich genannt (vgl. KMK 2003: 8 und 19). Diese Forderung der Bildungsstandards könnte man natürlich grundsätzlich ablehnen, dem entgegen vielmehr verlangen, sämtliche Varianten gesprochener Sprache (Dialektales, Umgangssprachliches, Standardnäheres …) im Unterricht als gleichwertig zu behandeln, und somit die Forderung der Standardsprachlichkeit für das Mündliche generell zurückweisen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Forderung beim Wort zu nehmen, sich aber von vornherein zu fragen: Was soll denn ein solcher Standard sein? Wie lässt er sich aus dem konkreten Sprachgebrauch rekonstruieren?

Beide Reaktionen auf das Postulat der Bildungsstandards haben aus linguistischer Sicht ihre Legitimität. Die zweite, von der unsere Arbeit im DFG-Projekt „Gesprochener Standard"[3] ausging, hat jedoch u. E. den großen Vorteil, dass sie dabei helfen kann, die Schriftsprachfixiertheit („written language bias", vgl. Linell 2005; Fiehler 2000), die nicht nur in der Schule, sondern auch insgesamt in unserer Gesellschaft vorherrscht, zu reflektieren und zu relativieren. Nimmt man sich des Problems eines spezifischen gesprochenen Standards nämlich nicht an, so besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte mündliche Schüleräußerungen in Beurteilungssituationen, wenn es also ‚zum Schwur kommt', unreflektiert an den Kriterien des schriftsprachlichen Standards, der sogenannten ‚konzeptionellen Schriftlichkeit', messen und Besonderheiten der gesprochensprachlichen Interaktion damit ausblenden. Das Vorbild des Schriftstandards führt in der Praxis seitens der Lernenden tendenziell zu einer Defizit-Wahrnehmung ihres eigenen Sprachgebrauchs; bei Lehrenden leistet es der falschen Vorstellung eines Repräsentationsverhältnisses zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit Vorschub. In einigen schulischen Lehrwerken für den muttersprachlichen

---

rem Korpus Äußerungen konkreter Einzelpersonen, die jeweils mit passendem Personalpronomen (*sie/er*) und ggf. mit Suffix (*-in*) genannt werden können.

[3] Das Projekt wurde für 4 ½ Jahre bewilligt (Oktober 2013 bis März 2018) und mit zwei halben Mitarbeiterstellen durch die DFG finanziert.

Unterricht zeigt sich nach wie vor ein – häufig unreflektiertes – *written language bias* (kritisch hierzu Dürscheid 2011b; Schneider / Hackländer 2012). Ähnliches gilt für viele DaF-Bücher, in denen ja die deutsche Standardsprache in ihren schriftlichen und mündlichen Formen vermittelt werden soll, die jedoch häufig eine an Schriftlichkeit orientierte künstliche Mündlichkeit präsentieren (kritisch hierzu Durrell 2012; Huneke / Steinig 2010) bzw. gesprochensprachliche Konstruktionen als defizitär kennzeichnen.[4]

Hier sind linguistisch fundierte Alternativen für die didaktische Anwendung dringend geboten. Diese setzen allerdings eine empirisch fundierte Beschreibung gesprochensprachlicher, insbesondere syntaktischer Phänomene unter dem Aspekt ihrer Standardsprachlichkeit voraus, die bisher so nicht geleistet wurde – auch nicht im Kapitel „Gesprochene Sprache" der Duden-Grammatik, das zwar einerseits geradezu einen Meilenstein im Hinblick auf die Berücksichtigung gesprochensprachlicher Phänomene in der Grammatikschreibung darstellt, in dem aber andererseits gar nicht zwischen Standard- und Nonstandardformen des gesprochenen Deutsch unterschieden wird.

Mit unserer (Re-)Konstruktion eines gesprochenen Gebrauchsstandards wollen wir also das *written language bias*, welches Beurteilungen gesprochener Sprache sehr häufig zugrunde liegt, reflektieren und diese Reflexion auch für die Sprachdidaktik fruchtbar machen. Dabei geht es uns auch darum, einen Beitrag zur derzeitigen Debatte über die sogenannte ‚Bildungssprache' Feilke (2012, 2013) zu leisten: Wie im Verlauf des Buches gezeigt werden soll, unterscheidet sich der gesprochene Gebrauchsstandard nämlich signifikant von einer ‚konzeptionell schriftlichen' Bildungssprache, auch wenn er andererseits gewisse Ähnlichkeiten mit ihr aufweist.

Die linguistische Beschreibung eines Gebrauchsstandards ist darüber hinaus relevant für öffentlich geführte sprachkritische Diskussionen. Zu Recht erwarten ratsuchende Sprecher und Schreiber von der Linguistik Orientierungshilfen. Diesem Anspruch kann sie gerecht werden, wenn sie den Sprachgebrauch in verschiedenen Domänen[5] durch die Analyse von Transkripten gesprochener Sprache beschreibt und auf dieser Basis empirisch fundierte Empfehlungen für situationsangemessenes Sprechen abgibt. Die Linguistik sollte der präskriptiven, öffentlich wirksamen Sprachkritik, wie sie z. B. von Bastian Sick und auch Wolf Schneider repräsentiert wird, nicht das Feld

---

[4] Vgl. etwa Kars / Häussermann (1997: 213), wo gesprochensprachliche Konstruktionen als „Fehler in der Wortposition" bezeichnet werden. Zum Stellenwert der Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht vgl. Durrell (2006, 2012); Günthner (2011); Hoffmann (2012); Huneke / Steinig (2010); Imo (2009); Imo / Moraldo (2015); Moraldo / Missaglia (2013); Schneider (2015a).

[5] Unter einer Domäne verstehen wir – wie Bußmann (2008: 148) – „ein Bündel von sozialen Situationen […], die durch spezifische Umgebungsbedingungen […] und Rollenbeziehungen zwischen den Interaktionsteilnehmern sowie durch typische Themenbereiche gekennzeichnet sind (Schule, Familie, Arbeitsplatz, staatliche Administration etc.)".

der ‚Sprachrichtigkeit' – übrigens auch in Bezug auf die Schule[6] – überlassen. Dies gilt insbesondere für Beurteilungen mündlicher Performanzen, die häufig von skriptizistischen Vorurteilen geleitet sind. Hier ist eine wissenschaftlich fundierte Alternative geradezu eine bildungs- und gesellschaftspolitische Notwendigkeit, deren öffentliche Wahrnehmung auch zu einer besseren Legitimierung des Faches in unserer Gesellschaft beitragen kann (vgl. hierzu auch Klein 2013).

Nachdem die Motivation und die Hintergründe unseres Projekts nun umrissen wurden, kommen wir konkreter auf die Ziele, Hypothesen und Methoden unserer Arbeit zu sprechen. Hauptziel des Projektes ist es, einen gebrauchsbasierten Standardbegriff zu entwickeln, der Medialität, Varianz und Domänenspezifik angemessen berücksichtigt. Wir gehen von der Prämisse aus, dass sich ein De-facto-Standard der gesprochenen Sprache (re-)konstruieren lässt, an dem sich Sprecher implizit orientieren, der aber vom kodifizierten (Schrift-)Standard signifikant abweicht. Will man heute überhaupt noch von Standarddeutsch sprechen, dann muss daher zwischen geschriebenem und gesprochenem Standard differenziert werden. Um Missverständnissen vorzubeugen, sollen hier vier Punkte gleich zu Beginn hervorgehoben werden:

1) Bei unserer Beschreibung des mündlichen Gebrauchsstandards konzentrieren wir uns auf die *Syntax*, wobei allerdings auch morphologische und lexikalische Aspekte berücksichtigt werden. Am wenigsten beziehen wir uns auf die Standard*aussprache*, die sogenannte Orthoepie. Dies mag verwundern, da man beim Thema ‚Gesprochener Standard' womöglich als erstes an die Aussprache denken mag. Unter gesprochenem Standarddeutsch könnte man sich einen schriftsprachlichen Text vorstellen, der z. B. von einem Nachrichtensprecher oder einer Nachrichtensprecherin in ‚Standardlautung' verlesen wird. Dies genau verstehen wir nicht unter einem mündlichen Gebrauchsstandard. Die Aussprache klammern wir aus zwei Gründen weitgehend aus: Zum einen ist die Diskussion darüber traditionell sehr normativ aufgeladen; sie steht in der Tradition der Bühnenlautung von Siebs, die aus mehr oder weniger kontingenten Gründen nordwestdeutsche Aussprachevarianten stark präferiert (vgl. Seifert 2015). Diese Tradition müsste aus gesprächsanalytischer Perspektive aufgearbeitet und auch das Verhältnis zwischen Sprechwissenschaft und Linguistik genau beschrieben werden, wollte man sich bei der (Re-)Konstruktion des mündlichen Gebrauchsstandards auf die Aussprache konzentrieren. Zum anderen – und dies ist der viel gewichtigere Grund – weist die Aussprache tatsächlich eine so große Varianz auf, dass wir es für aussichtslos halten, in diesem Bereich einen ‚realistischen' Gebrauchsstandard zu beschreiben. Auch wenn der Aussprache-Duden in seiner 7. Auflage (2015) deutlich mehr Varianz zulässt und z. B. durch Umfragen bei Muttersprachlern ‚realistischer' geworden ist, so liegt es doch in der Natur der Sache, dass ein solches

[6] Dieser Punkt ist nicht zu unterschätzen, denn Sicks Kolumnen sind mittlerweile auch in zahlreichen Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht – z.T. ohne kritische Kontextualisierung – abgedruckt. Vgl. etwa Högemann (2011) und Schurf et al. (2010). Allerdings gibt es auch Unterrichtsmaterialien, in denen Sick mit kritischer Rahmung präsentiert wird: z. B. Prenting und Schläbitz (2008) und F. Schneider (2009).

Wörterbuch die Vielfalt von Aussprachevarianten, die als standardsprachlich gelten könnten, nur sehr ansatzweise erfassen kann und daher letztlich kein realistisches Bild eines De-Facto-Standards zeichnen kann. Demgegenüber halten wir die spezifischen syntaktischen Merkmale gesprochener Standardsprache für deutlich handhabbarer.

2) Es geht uns in erster Linie darum, die gesprochene Standardsprache von der geschriebenen abzugrenzen und mit dieser zu vergleichen; nur am Rande spielt auch der Vergleich zwischen gesprochener Standardsprache und Dialekt eine Rolle. Regionale und dialektale syntaktische Phänomene werden nur gelegentlich in Differenz zum Gebrauchsstandard herangezogen und dabei als Varianten der deutschen Sprache präsentiert, ohne von uns in irgendeiner Weise abgewertet zu werden.[7]

3) Wir beschränken uns bei unseren empirischen Gesprächs- und Korpusanalysen auf das gesprochene Standarddeutsch der Bundesrepublik Deutschland, also auf das ‚deutschländische Standarddeutsch'. Die österreichischen und Schweizer Standardvarietäten werden dort nicht eigens untersucht, obwohl dies nötig wäre, um irgendwann zu einem Gesamtbild zu gelangen. Da die Situation in der Schweiz aufgrund des spezifischen Verhältnisses zwischen Schweizerdeutsch und der Schweizer Variante des *Standard*deutschen, auch ‚Schweizer Hochdeutsch' genannt, eine besondere ist, widmen wir diesem Verhältnis allerdings einen Exkurs (Kap. 2.3.3), um spezifische, historisch erklärbare Unterschiede hervorzuheben.

4) Auch zielt unser Projekt nicht auf eine Normierung der gesprochenen Sprache ab, wohl aber darauf, gesprochensprachliche Tendenzen und Spezifika des Mediums gesprochene Sprache auch in der Grammatikschreibung stärker zu berücksichtigen. Gerade unter diesem Aspekt ist das von Reinhard Fiehler verfasste Kapitel „Gesprochene Sprache" in der Duden-Grammatik, an dem wir uns auch ‚abarbeiten', so wertvoll. Insgesamt lässt sich heute, vielleicht vor allem seit der 1968-Zeit (vgl. Scharloth 2010; Mattheier 1997) und in den letzten beiden Jahrzehnten auch verstärkt durch die internetbasierte Kommunikation, eine Informalisierung des Standards, nicht nur im Gesprochenen, sondern auch im Geschriebenen beobachten.

> In der Wortwahl gibt es ein größeres stilistisches Ausdrucksspektrum, und auch die Syntax weist eine zunehmende Öffnung zum Informellen auf. Zwar wird die klassische Norm nicht verdrängt, aber die Variationsbreite nimmt kontinuierlich zu. (Mattheier 1997: 2)

Dieser – wenn man so will – Liberalisierung und Informalisierung des Standarddeutschen, die Eichinger (2005: 3) auch als „Spätstandardsprachlichkeit" bezeichnet, sollte die Grammatikschreibung zunehmend gerecht werden. Anders als etwa Maitz / Elspaß (2013) sind wir also der Auffassung, dass Linguisten die Kodifizierung gesprochener Sprache nicht generell ablehnen, sondern die Variabilität geschriebener und gesprochener Standardsprache in Grammatiken beschreiben sollten. Dann ergeben sich u. E. deutlich bessere Chancen, an der öffentlichen Meinungsbildung über Sprache, auch in der Schule, sinnvoll teilzuhaben. Wir sind der Auffassung, dass sich

---

[7] Auf den hierarchisierenden Terminus *Substandard* wird aus diesem Grunde bewusst verzichtet.

der Begriff des Standards und der Begriff der Kodifizierung in diesem Prozess verändern werden. Salopp ausgedrückt, geht es uns um eine Liberalisierung des Standards und des Standardbegriffs, anstatt diesen Terminus, der ohne Zweifel ideologisch belastet ist (vgl. Maitz / Elspaß 2013), gänzlich zu vermeiden. Mit Wittgenstein (1984b: 300, § 116) gesprochen, könnte man auch sagen: Wir versuchen, den Begriff ‚Standard' von seiner „metaphysischen" auf seine „alltagssprachliche Verwendung" zurückzuführen. Viel wichtiger als die Beherrschung des Gebrauchsstandards ist es im Endeffekt, Sprache situationsbezogen einsetzen zu können, was auch gezielte Abweichungen und Überschreitungen von Standards und Standard beinhalten kann.

Nach der Beschreibung der Ziele seien im Folgenden nun die Hypothesen dargelegt, die unsere empirische Projektarbeit geleitet haben. Auf der Basis unserer Prämisse, dass sich ein gesprochener Gebrauchsstandard empirisch ermitteln lässt, gingen wir insbesondere von drei Hypothesen aus, die in der Projektarbeit korpusbasiert überprüft wurden:

(i) Es gibt medialitätsbedingte[8] syntaktische Konstruktionen im gesprochenen Deutsch, die im geschriebenen Standard als abweichend gelten, in eher formellen mündlichen Kommunikationssituationen jedoch nicht als abweichend sanktioniert werden. Trotz des *written language bias* behandeln Sprecher diese Konstruktionen nicht als korrekturbedürftig. In diesem Sinne handelt es sich dabei um Kandidaten für spezifische syntaktische Konstruktionen des gesprochenen Standards.

(ii) Sprecher verfügen über ein implizites, geteiltes Wissen darüber, dass ein gesprochener Standard, im Sinne domänenspezifischer Gebrauchsnormen, existiert. Dabei orientieren sie sich zum Teil, aber nicht gänzlich, am geschriebenen Standard oder an dem, was sie dafür halten. Diejenigen Konstruktionen, deren Akzeptanz und Unmarkiertheit nicht durch dieses (unbewusste) *written language bias* erklärt werden können, kommen als spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards in Frage. Der gesprochene Standard lässt sich also *in Differenz zum geschriebenen* ermitteln. Dies bedeutet weder, dass z. B. im schulischen Unterricht überwiegend standardnah gesprochen wird, noch, dass dies so sein sollte, sondern nur, dass ein implizites Wissen über einen solchen Standard existiert sowie ein implizites Wissen darüber, wann dieser angemessen ist und wann nicht.

(iii) Es gibt auch in formelleren Situationen (wie z. B. schulischem Deutschunterricht) Phasen, in denen Nonstandardformen wie Regionalismen und umgangssprachliche Ausdrücke akzeptiert werden und auch insofern angemessen sind, als sie eine kommunikative Funktion erfüllen. Solche Formen werden häufig durch Rahmungen wie z. B. Lachen markiert und kontextualisiert. Diese Markierungen sprechen für Hypo-

[8] Zum hier zugrunde liegenden Begriff der Medialität vgl. Kapitel 2.2.; vgl. auch Schneider (2017).

these (ii), denn sie setzen ein implizites Wissen über Differenzen zwischen Standard und Non-Standard voraus.

Bei der Überprüfung unserer Hypothesen kommen folgende Methoden zur Anwendung:

- Erstens stellen wir – insbesondere anhand eines Talkshow-Korpus mit transkribierten „Anne-Will"-Sendungen – die Frage: Welche Konstruktionen kommen in standardnahen Gesprächssituationen vor?[9] Hier stehen syntaktisch orientierte Korpusanalysen im Vordergrund, die mit aktuellen Arbeiten zu einzelnen syntaktischen Konstruktionen abgeglichen werden.
- Zweitens beschreiben wir – insbesondere anhand eines Schulkorpus mit transkribierten Unterrichtsgesprächen – kommunikative Praktiken, in denen sich eine Standardorientierung zeigt: Wie wird Standard (bzw. Nonstandard), genauer gesagt: das, woran sich die Sprecher als Standardnorm orientieren, kommunikativ bearbeitet? Hierbei spielen insbesondere das explizite und implizite Korrekturverhalten der Lehrer sowie die sprachlichen Selbstreparaturen der Schüler eine wichtige Rolle. Durch Gesprächsanalysen transkribierter Sequenzen nehmen wir hier eine Binnenperspektive ein.
- Drittens haben wir eine Online-Umfrage durchgeführt, bei der die Normorientierung von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Sprechergruppen getestet wurde. Den Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern wurden dabei Tonaufnahmen mit spezifisch gesprochensprachlichen, frequenten Konstruktionen aus unserem Korpus akustisch vorgespielt, und sie sollten sich u. a. dazu äußern, ob sie es sprachlich angemessen fänden, wenn sich eine Lehrkraft im Unterricht so äußert.

Konstruktionen, die frequent vorkommen, in unseren Daten kommunikativ kaum oder nie bearbeitet wurden und in diesem Sinne auch in formelleren Kontexten als unauffällig gelten können, sind ernsthafte Kandidaten für einen medialitätsspezifischen Gebrauchsstandard. Diese Befunde werden zudem mit den Ergebnissen der Online-Umfrage in Verbindung gebracht (Kap. 4.3 und 5): Werden die betreffenden Konstruktionen in der Umfrage positiv bis mittel beurteilt und kaum negativ kommentiert, dann bewähren sie sich zusätzlich als Kandidaten für einen syntaktischen Gebrauchsstandard des Deutschen.

Zum Abschluss dieser Einleitung soll nun der Aufbau des Buches kurz skizziert werden. Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen unserer Arbeit expliziert, wobei insbesondere die Begriffe ‚Standard', ‚Medialität'/‚Medium' und ‚Konstruktion' diskutiert werden. Es folgt ein Exkurs zum Thema ‚Das Deutsche als pluri-

[9] Die Wahl des Untersuchungskorpus wird in Kapitel 3.1 begründet und seine genaue Zusammensetzung beschrieben.

zentrische Sprache?‘, in dem Besonderheiten nicht-bundesdeutscher Ausprägungen des Standards (Deutschschweiz und Österreich) erörtert werden. Im dritten Kapitel beschreiben wir die Untersuchungsmethoden und das Korpus, bevor wir im vierten und mit Abstand längsten Kapitel unsere empirische Arbeit dokumentieren.

In 4.1 werden zunächst exemplarische Korpusanalysen zu den einzelnen potenziellen Standardkonstruktionen vorgestellt, um auf dieser Basis zu einer Kategorisierung von syntaktischen Konstruktionstypen zu gelangen, die sich zum Teil an dem Gesprochene-Sprache-Kapitel der Duden-Grammatik orientiert, aber u. a. aufgrund unserer Standardsprach-Fokussierung auch davon abweicht. Die im Duden-Kapitel dargestellten Phänomene werden von uns einerseits reduziert, sofern es sich nämlich aus unserer Sicht nicht um Standardkonstruktionen handelt, andererseits aber auch erweitert, da sich in unserem Korpus weitere einschlägige Konstruktionstypen finden. Zudem schlagen wir eine zum Teil modifizierte systematische Ordnung der Kategorien vor.

In 4.2 analysieren wir einzelne Sequenzen von Lehrer-Schüler-Interaktionen, aber auch solche aus dem Talkshow-Korpus, um die Norm- und Standardorientierung der Akteure interaktionslinguistisch herauszuarbeiten. Hierbei geht es uns insbesondere darum, subsistente, d. h. implizite, Normen, die sich z. B. in Ironie, Lachen und der Inszenierung von dialektalen oder umgangssprachlichen Formen zeigen können, auszuwerten. Normorientierungen manifestieren sich darüber hinaus in sprachlichen Selbstreparaturen und expliziten Fremdkorrekturen, wobei vor allem letztere naturgemäß fast nur im Unterrichtskorpus vorkommen und auch erstere hauptsächlich auf dieses beschränkt bleiben, d. h. im Talkshow-Korpus kaum zu finden sind.

In 4.3 stellen wir die Ergebnisse unserer Online-Umfrage vor.

In Kapitel 5 wollen wir dann unsere theoretischen und empirischen Ergebnisse für die Sprachdidaktik fruchtbar machen bzw. Möglichkeiten vorstellen, wie sich unsere Befunde didaktisieren ließen. In diesem Zusammenhang soll auch noch einmal abschließend die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz des Themas, sowohl für den DaM- als auch für den DaF/DaZ-Unterricht, betont werden.

2. Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung

2.1 Der Begriff ‚Standard'

2.1.1 Standard I

Fachhistorisch gesehen ersetzte der Terminus *Standard* (oder *Standarddeutsch*) den Ausdruck *Hochdeutsch*, der in der Alltagssprache heute noch in etwa für das verwendet wird, was viele Linguisten mit *Standard* meinen.[1] Die Ersetzung erfolgte vor allem aus zwei Gründen: Zum einen diente sie dazu, eine irreführende Polysemie in der sprachwissenschaftlichen Terminologie zu vermeiden, denn *Hochdeutsch* bezeichnet z. B. in der diachronen Linguistik die süddeutschen Dialekte, die im Unterschied zum Niederdeutschen die Zweite Lautverschiebung vollzogen haben. Neben dieser terminologischen Klärung wurde der Ausdruck *Standarddeutsch* in der Linguistik auch deshalb eingeführt, weil man die wertende Konnotation von *Hochdeutsch* oder *Hochsprache* überwinden wollte. Andererseits verwenden viele Autoren *Standarddeutsch* nun ähnlich wertend wie früher *Hochdeutsch*: als Bezeichnung für etwas Hohes, Prestigeträchtiges, das man erreichen sollte und das durch „Normsetzer" und „Normautoritäten" durchgesetzt wird (Ammon 2005) – eine ‚Leitvarietät', die alle anderen Varietäten (Dialekte, Soziolekte) ‚überdacht'. Zur Bezeichnung dieser anderen Varietäten fungiert dann oft der semantisch verräterische Terminus *Substandard*. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass manche Linguisten einen Standardbegriff gerade für die Mündlichkeit gänzlich ablehnen und von einer ‚Standardideologie' (vgl. Maitz / Elspaß 2013) sprechen.

Als mögliche Charakteristika einer Standardvarietät führt Mattheier (1997: 3) die folgenden an:

- „überregional"
- „oberschichtlich"
- „invariant"
- „ausgebaut/polyvalent"
- „geschrieben"
- „kodifiziert"

Als weiteres mögliches Kriterium könnte man hier noch ‚auch in formelleren Kontexten unmarkiert' hinzufügen.

Auch wenn jede dieser Charakterisierungen sofort problematisiert werden könnte, liefern sie doch einen brauchbaren Überblick und ersten Orientierungspunkt, der dann einer Prüfung unterzogen werden kann. Insbesondere das sehr verbreitete Kriterium der *Invarianz* haben Maitz / Elspaß sehr kritisch im Blick, wenn sie ihre Diagnose

[1] Zu Recht stellt Durrell (2012: 90) fest, eine alltagssprachliche Bedeutung des Wortes *Hochdeutsch* sei schon früher die gewesen, dass „man nicht Dialekt spricht". Dies gilt auch noch heute.

einer „Ideologie des gesprochenen Standarddeutsch“ erläutern und belegen. Sprachliche Ideologien sind für sie „normative Glaubenssätze“ (2013: 35), also unhinterfragte Annahmen, die von ihren Vertretern nicht zur Disposition gestellt werden. Neben der „Standardsprachenideologie“ nennen die beiden die – mit ihr eng verbundene – „Homogenitätsideologie“:

> Unter den zahlreichen sprachlichen Ideologien, die (auch) die deutsche Sprachwirklichkeit maßgeblich bestimmen, spielen die Standardsprachenideologie (auch Standardideologie oder Standardismus genannt) und die Homogenitätsideologie (Homogenismus) eine besonders prominente Rolle.

Auch nach Auffassung von Durrell (2012: 86) kommen z. B. in folgendem Zitat von Götze beide Ideologien deutlich zum Ausdruck:

> Wir vertreten die These, dass die *Standardsprache* in ihrer *gesprochenen* und *geschriebenen Variante* verbindlich für alle Teilnehmer der Sprachgemeinschaft ist. […] Die Standardsprache ist das Ziel jeglichen Sprachunterrichts, zumal außerhalb des deutschen Sprachraums. Gerade dort würde die Vermittlung von Varianten den Weg der deutschen Sprache in die Bedeutungslosigkeit beschleunigen. Die gleiche Gefahr freilich drohte dem Deutschen innerhalb des deutschen Sprachraums, würde jeder Modetorheit Tür und Tor geöffnet. (Götze 2001: 131f.)

Insbesondere in Bezug auf den DaF-Unterricht plädiert Götze dafür, ausschließlich die Standardsprache zu verwenden und zu lehren, und zwar mit der Begründung, dass die Vermittlung von Varianten für die Entwicklung der deutschen Sprache schädlich sei. Ein ähnliches Problem sieht er offensichtlich auch in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht. In dem Zitat wird also der Zusammenhang zwischen der Standard- und der Homogenitätsideologie besonders deutlich: Es wird für eine einheitliche, variantenlose Standardsprache plädiert, die für alle Sprecher verbindlich sei. Ähnlich spricht auch Roggausch (2007: 529) von einer „homogenen Muttersprache“.

Götze verwendet in der oben zitierten Passage das typische Vokabular eines Gefahren-Szenarios, wie man es auch aus der populären Sprachkritik kennt: „den Weg der deutschen Sprache in die Bedeutungslosigkeit beschleunigen“; „Gefahr […] drohte dem Deutschen“, „jeder Modetorheit Tür und Tor geöffnet“. Zudem stellt sich die Frage, was hier genau mit Standard, insbesondere mit der „gesprochenen Variante“ der „Standardsprache“ gemeint sein könnte.

Sehr oft ist das, was Maitz / Elspaß „Standardsprachenideologie“ nennen, von einer oft unbewussten, teilweise aber auch bewussten Schriftsprachorientierung, dem sogenannten *written language bias* (Fiehler 2000, 2008; Linell 2005; Durrell 2012), geprägt. Gesprochene Standardsprache erscheint dann sozusagen als ‚Schriftsprache plus Standardlautung‘. Implizit wird angenommen, das geschriebene und das gesprochene Deutsch seien strukturidentisch, den Unterschied mache nur die Lautung aus. Auf diese Weise misst man die mündliche Standardsprachlichkeit an den grammatischen Normen der geschriebenen Standardsprache und ergänzt diese um tradierte

Vorstellungen einer Orthoepie, was aber – wie Maitz / Elspaß zu Recht anmerken – absurderweise impliziert, dass daran gemessen die allermeisten deutschen Muttersprachler, auch die meisten „Normvermittler", nicht ‚richtig' Deutsch sprächen:

> Wollte man etwa allen Ernstes behaupten, dass nur ein an den kodifizierten Aussprachenormen orientiertes Sprechen als korrektes Standarddeutsch gelten könne, würde das den absurden Schluss nahelegen, dass die weit überwiegende Mehrheit der Lehrer und anderer Normvermittler, z. B. auch Universitätsprofessoren, in deutschsprachigen Ländern *keine* Standardsprecher sind. (Maitz / Elspaß 2013: 42)

Schon ein regionaler Akzent oder eine regional gefärbte Intonation innerhalb des Standardspektrums könne in dieser Sichtweise „zur Folge haben, dass [ein] Sprecher von einem aus einer anderen Region stammenden Gesprächspartner […] unter Umständen als ‚Dialektsprecher' eingeschätzt wird, in jedem Fall nicht als Standardsprecher" (Maitz / Elspaß 2013: 43). Um dies besser einordnen zu können, ist es wichtig, sich den Status von Aussprachewörterbüchern generell klarzumachen: Eine allgemein anerkannte oder gar staatlich geregelte Aussprachenorm des Deutschen existiert nicht. Die gängigen Aussprachewörterbücher stehen in der Tradition der normativ ausgerichteten und auf Setzungen beruhenden Bühnenlautung nach Siebs (vgl. hierzu Seifert 2015). Auch wenn neuere Wörterbücher, etwa die 7. Auflage des Aussprache-Duden (2015), deutlich empirischer geworden sind und mehr Varianten, auch regionaler Art,[2] anerkennen, so werden doch nach wie vor nordwestdeutsche Aussprachevarianten bevorzugt behandelt – beispielsweise wird die vor allem in Süddeutschland präferierte Endung *-ik*,[3] etwa in Wörtern wie <salzig> oder <König> in den Einzellemmata des Aussprache-Duden „aus darstellungsökonomischen Gründen" (Duden 6 2015: 462) nicht als standardsprachliche Variante angegeben, sondern allein die eher nordwestdeutsche Variante *-ich*. Fairerweise ist jedoch hinzuzufügen, dass dort in einem ausführlicheren Überblicksartikel mit dem Titel „*-ig*-Aussprache im Wortnebenton" (Duden 6 2015: 462), den man allerdings erst einmal finden muss, beide Varianten „standardsprachlich als voll akzeptabel" charakterisiert werden. Festzuhalten aber bleibt: Wer als Nutzer die Aussprache einzelner Wörter, die auf <-ig> enden, nachschlägt, erhält als standardsprachliche Form nach wie vor nur die nordwestdeutsche Variante.

Um an dieser Stelle nicht missverstanden zu werden: Es wäre auch zu viel verlangt, würde man erwarten, dass solche Nachschlagewerke dem reichhaltigen Variantenspektrum des mündlichen Gebrauchsstandards gerecht werden könnten. Da die Varianz in der Aussprache de facto unüberschaubar groß ist, die Anzahl der verwendeten IPA-Zeichen jedoch sehr überschaubar, können sie wohl lediglich eine Orien-

---

[2] Im Vorwort (S. 6) ist gar von einer „authentische[n] Gebrauchsnorm" die Rede. Im „Deutschen Aussprachewörterbuch" (Krech et al. 2009) wird dagegen nur die Aussprache von Berufssprechern als kodifizierungsrelevant angesehen und Variation nach Möglichkeit ausgeblendet.

[3] Vgl. hierzu auch die entsprechende Karte im „Atlas zur deutschen Alltagssprache" http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-1/f14a-c/ (letzter Zugriff: 08.10.2017).

tierung für eine bestimmte Ausprägung der Standardlautung liefern. Dies zeigt sich im Aussprache-Duden auch daran, dass in den Erklärungen sehr häufig auf den Sprachgebrauch von Berufssprechern Bezug genommen wird. Wenn die Wörterbuch-Nutzer sich diese Einschränkung jedoch nicht bewusst machen, entsteht die irrige Vorstellung einer einzig richtigen, invarianten Aussprachenorm, die letztlich durch nichts zu rechtfertigen wäre, sondern sich kontingenten historischen Entwicklungen in der Kodifizierung verdankt. Gerade die populäre Sprachkritik und die puristische Sprachpflege gehen häufig unhinterfragt von einer solchen ahistorischen und verdinglichenden Sprachauffassung aus, die sich in der Tat mit guten Gründen ‚ideologisch' nennen lässt. Ebendiese Sprachauffassung zeigt sich auch in den oben zitierten Äußerungen von Götze und Roggausch, wenngleich beide Autoren nicht genauer bestimmen, woran sie die ‚homogene' gesprochene Standardsprache vor allem festmachen wollen – an der Aussprache, der Syntax, der Lexik?

Auf einem anderen Blatt steht hingegen die Frage, wie im DaF-Anfangsunterricht mit sprachlicher Varianz umzugehen sei. Martin Durrell, der einerseits eine ähnlich ideologiekritische Argumentationslinie wie Maitz / Elspaß verfolgt, unterstützt andererseits die Auffassung, dass „dem Unterricht – insbesondere in der Anfangsphase – eine einheitliche sprachliche Erscheinungsform zugrunde gelegt werden" solle, denn sonst würde man „die Lernenden einfach verwirren" (Durrell 2012: 88; vgl. auch Klein 2013: 22). Eine Variantenflut wäre zu Beginn eher kontraproduktiv. Dieses Argument sei – so Durrell (ebd.) – im Gegensatz zu den Ausführungen Götzes und Roggauschs nicht „ideologisch", sondern „fremdsprachenpädagogisch" motiviert: Es ergebe sich „aus den praktischen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts" (ebd.). Gerade im Anfangsunterricht sollte dem DaF-Lerner nach Durrells Auffassung eine überregional anwendbare, stilistisch eher unmarkierte Varietät vermittelt werden.

Nach dem bisher Gesagten lässt sich also festhalten, dass die von Maitz / Elspaß und Durrell konstatierte Standard- und Homogenitätsideologie tatsächlich existiert, jedoch nicht mit bestimmten praktischen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts verwechselt werden darf, und dass die Diskriminierung von Dialektsprechern im Alltag ein reales Problem darstellt. Werner König berichtet in seinem Aufsatz „Wir können alles. Außer Hochdeutsch" vom Fall eines DAAD-Mitarbeiters, der sich bei einer Londoner Podiumsdiskussion 2010 damit „brüstete", „einen Bewerber für ein Lektorat wegen dessen bairischen Akzents ausgesondert zu haben" (König 2013: 8). Zu Recht weist König zudem darauf hin, dass Sprecher aus bestimmten Gegenden, z. B. aus Sachsen und Bayern, allein schon aufgrund eines leichten regionalen Akzents (etwa der besonderen Aussprache eines Vokals) von Laien als Dialektsprecher klassifiziert und gelegentlich von Fernsehmoderatoren dazu aufgefordert werden, doch bitte Hochdeutsch zu sprechen (vgl. König 2013: 8). Um Diskriminierungen dieser Art vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken, formuliert König (2013: 13f.) mehrere Vorschläge: Zum einen müssten Hochschullehrer des Faches Germanistik von der Problematik dieser Diskriminierungsmechanismen überzeugt werden und ihre eigenen diesbezüglichen Vorurteile reflektieren. Zweitens sollten in der Ausbildung bzw. im Studium von angehenden Erziehern und Lehrkräften „die sprachhistorischen Fakten

für die Grundlosigkeit des südlichen Unterlegenheitsgefühls" vermittelt und über Diskriminierungsmechanismen aufgeklärt werden. Alle mit dem Dialekt und Akzent zusammenhängenden Aspekte sollten außerdem „zum Thema des Unterrichts gemacht werden – beginnend mit der Grundschule" (ebd.). Zudem sollten nach Königs Auffassung die Maßnahmen gegen sprachliche Diskriminierung auch gesetzgeberisch unterstützt werden.

Königs Vorschläge sind u. E. bedenkenswert und in Anbetracht der beschriebenen Sachlage nachvollziehbar. Die Frage ist nur, inwieweit sich die negativen Einstellungen zu bestimmten sprachlichen Formen und das höhere Prestige anderer Merkmale auf diese Weise abmildern oder gar aus der Welt schaffen lassen. Erscheinen Königs Vorschläge nicht unrealistisch in Anbetracht der Tatsache, dass Menschen Zeichen aller Art, also auch Sprache, benutzen, um sich innerhalb der Gesellschaft einen Status zu verschaffen und sozial erfolgreich zu sein? Pierre Bourdieu (2005) spricht hier metaphorisch von „symbolischem Kapital", über das manche Sprecher in höherem Maße verfügen als andere und das sie – in Analogie zum ökonomischen Kapital – zu bestimmten Zwecken einsetzen können.

In seiner Analyse, die durch die französischen Verhältnisse der Siebziger- und Achtzigerjahre des 20. Jahrhunderts geprägt ist, beschreibt Bourdieu, dass die Beherrschung der Standardsprache, der „offiziellen Sprache", wie er sie nennt, ein größeres symbolisches Kapital bedeute als andere Sprachvarietäten. Anders als es etwa in den Ausführungen von Maitz / Elspaß und König nahegelegt wird, ist die Anerkennung der Legitimität der offiziellen Sprache für Bourdieu kein „freiwillige[s], widerrufbare[s] Glaubensbekenntnis", auch kein „bewusste[r] Akt der Anerkennung einer Norm"; vielmehr ist diese Anerkennung als *Praxis* bereits in den Dispositionen angelegt, die „in einem langen Prozess der allmählichen Aneignung über die Sanktionen des Sprachmarktes unmerklich eingeübt werden" (Bourdieu 2005: 56). Diese Dispositionen seien daher auf Chancen abgestimmt, die sich die Besitzer eines bestimmten symbolischen Kapitals objektiv versprechen könnten. Gerade weil sie nicht bewusst gewählt werden, sitzen sie tief, was für Bourdieu auch bedeutet, dass „sich ‚Sprachgewohnheiten' nicht per Dekret ändern lassen" (Bourdieu 2005: 56, FN 20). Diese Analyse steht im klaren Gegensatz zu den Argumentationen von Maitz / Elspaß und König. Nach Bourdieu (2005: 58) gibt es nämlich beim Umgang mit dem Standardproblem bzw. dem Problem der „offiziellen Sprache" zwei einander entgegengesetzte „Irrwege":

a) Entweder man neigt dazu, etwas „objektiv Relatives und in diesem Sinne Willkürliches, nämlich den dominierenden Sprachgebrauch, unbewusst zu verabsolutieren". Dann sucht man die Grundlage des Wertes, den dieser Sprachgebrauch laut Bourdieu „anerkanntermaßen – insbesondere auf dem Bildungsmarkt – besitzt, in den Eigenschaften der Sprache selbst, etwa in ihrer komplexen Syntaxstruktur". Auf diese Weise wird die ‚offizielle Sprache' zu einem Fetisch im wahrsten Sinne des Wortes: Man ignoriert deren gesellschaftliche Gemachtheit.

b) Oder man ist zwar in der Lage, „diese Art der Fetischisierung […] zu vermeiden, aber nur um in die Naivität par excellence zu verfallen, nämlich den gebildeten

Relativismus […], indem in willkürlicher Relativierung dem dominierenden Sprachgebrauch seine Legitimität abgesprochen wird, die doch eine gesellschaftlich […] anerkannte Tatsache ist".

Im Fall a) hat Bourdieu offensichtlich Bernstein, den er an der Stelle auch zitiert, und dessen Idee eines ‚elaborierten Codes' kritisch im Blick. In Bernsteins Theorie werde der ‚elaborierte Code' zum Fetisch erhoben und als Zielnorm gegenüber dem defizitären ‚restringierten Code' verabsolutiert. Im Fall b) dagegen erfolge eine „Kanonisierung" der Sprache der „unteren Klassen". Hier bezieht sich Bourdieu explizit auf den Soziolinguisten Labov: Dieser stelle der „Wortgewalt und Weitschweifigkeit bürgerlicher Jugendlicher" die „Genauigkeit und Prägnanz der Kinder aus den Ghettos der Schwarzen" gegenüber, mit dem Ziel, Letztere zu rehabilitieren. Dabei blende er aus, dass die sprachliche Norm für alle Mitglieder der Gesellschaft gelte, insbesondere mit Blick auf den „Bildungsmarkt" und „alle offiziellen Anlässe, wo weitschweifendes Reden um des Redens willen oft unerlässlich" sei (vgl. Bourdieu 2005: 58f.).

Auch die Vorschläge Königs würde Bourdieu vermutlich in diese Kritik b) einbeziehen. Seiner Auffassung nach lassen sich die Prestigeunterschiede verschiedener Sprachformen nur dadurch ausgleichen, dass es reale Verschiebungen auf dem symbolischen Markt, insbesondere auch dem Bildungsmarkt, gibt; d. h., der Wert bestimmter, heute noch nicht prestigeträchtiger Formen müsste objektiv steigen: Von ihrer Verwendung müssten sich die Sprecher – wie oben beschrieben – *objektive Chancen* versprechen können. Die Frage ist, ob solche Verschiebungen durch pädagogische Aufklärungsarbeit, wie sie König vorschwebt, erreicht werden können. Bourdieu würde dies wahrscheinlich eher für naiv halten, da er die interne Dynamik des ‚symbolischen Kapitalmarktes', die auf objektiven Erfolg in einer Gesellschaft abgestimmt ist, für stärker hielte. Solange man sich durch Verwendung von standardsprachlichen Sprachformen Karrierevorteile gegenüber anderen versprechen kann, würden die von König postulierten Maßnahmen möglicherweise nicht von nachhaltigem Erfolg gekrönt sein. Diese Maßnahmen müssten jedenfalls sehr tief greifen. In der Tat müssten sie damit beginnen, dass sich die Hochschullehrer des Faches Germanistik (und auch anderer Fächer) grundsätzlich mit Sprachvariation beschäftigten und ihre eigene Spracheinstellung reflektierten. Diese Reflexion müsste dann aus Überzeugung und nicht auf der Basis von Zwang in die Lehrer- und Erzieherausbildung hineingetragen werden.

Ob solche Maßnahmen letztlich durchgreifen würden, bleibt aber ungewiss. Wenn Rudi Kellers Analyse zutrifft, wonach die Maxime „Sei sozial erfolgreich!" die „Hypermaxime" darstellt, an der sich Sprecher orientieren (vgl. Keller 2003: 142), dann stellt sich die Frage, ob nicht die innere Dynamik des Sprachmarktes zu stark ist, um durch pädagogische Maßnahmen gesteuert zu werden. Vereinfacht gesagt: Können wir durch emanzipatorische Aufklärungsarbeit jemanden umstimmen, der beispielsweise einen sächsischen oder pfälzischen Akzent ‚unschön' findet oder dem sich ‚die Fußnägel hochrollen', wenn jemand etwa regiolektal sagt: „die, wo das gemacht hat"? Aufklärungsarbeit im Sinne Königs zu leisten, ist in der Tat sinnvoll; Zweifel jedoch sind angebracht, ob Prestigeunterschiede jemals ganz eingeebnet werden können,

denn: sich von anderen semiotisch unterscheiden und abheben zu wollen, ist wohl eine Grundtendenz in sozialen Gruppen.

Davon scheint auch eine baden-württembergische Diplom-Sprecherzieherin auszugehen, die in einem Zeitungsinterview von ihren Hochdeutschkursen für dialektal geprägte Muttersprachler des Deutschen berichtete.[4] Die Kurse würden gut besucht, und ihre Klientel bestünde hauptsächlich aus Menschen, die „überregional vor vielen Menschen sprechen oder ihr Unternehmen im In- und Ausland repräsentieren" müssten. „Seit einiger Zeit" kämen „vermehrt Studierende, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern woll[t]en". Die Sprecherzieherin, die von sich selbst sagt, in manchen Situationen selbst gern Dialekt zu benutzen, ist der Auffassung, „dass Kandidaten, die Hochdeutsch sprechen, bei gleicher Fachkompetenz im Vorteil" seien, wenn es beispielsweise „um die Besetzung von höheren Positionen bei überregional tätigen Unternehmen" gehe. Als Dialekt sprechender Politiker käme man in seinem Wahlkreis mit den Menschen gut in Kontakt, „auf der nationalen Bühne" empfehle es sich dagegen – so die Sprecherzieherin – „Hochdeutsch zu reden". Befremdlich wird es am Ende des Interviews, wenn sie mit den Worten zitiert wird, Schwäbisch und Sächsisch hörten sich im Unterschied zum Bairischen „einfach nicht ästhetisch an". Vermutlich wollte sie damit ausdrücken, dass diese Dialekte nach Ergebnissen der Spracheinstellungsforschung ein negatives Prestige haben und von Probanden häufig als wenig ästhetisch eingestuft werden (vgl. Gärtig et al. 2010; Hollmach 2007: 158).

Solche ästhetischen Urteile sind durch nichts rational begründet und gerade deshalb auch nur schwer mit rationalen Argumenten aus der Welt zu schaffen. In Anbetracht dieser Sachlage ist es wahrscheinlich, dass sich ‚Entscheider', etwa in Prüfungs- oder Bewerbungsgesprächen, nicht selten unbewusst von ihren Spracheinstellungen und damit verbundenen ästhetischen Urteilen leiten lassen.[5] Für Bourdieu ist dies nur die Spitze des Eisbergs, die darauf verweist, dass in der sprachlichen Interaktion immer unbewusste und bewusste Bewertungen stattfinden und unsere Einstellung zu unserer Redeweise und der anderer in diesem Sinne von Grund auf normativ ist:

> Die Situationen, bei denen die sprachliche Produktion ausdrücklich der Bewertung unterzogen wird, Examina etwa oder Einstellungsgespräche, erinnern daran, dass bei jedem sprachlichen Austausch eine Bewertung stattfindet: Zahlreiche Erhebungen haben gezeigt, dass sprachliche Eigenarten einen großen Einfluss auf Schulerfolg, Einstellungschancen, beruflichen Erfolg, Verhalten von Ärzten […] und ganz allgemein die Bereitschaft der Empfänger haben, mit dem Sender zusammenzuarbeiten, ihm zu helfen oder seine Aussagen für glaubhaft zu halten. (Bourdieu 2005: 63, FN 26)

Aufgrund dieses sozialen Drucks existiert ein zwar veränderliches, aber stark normativ wirksames „System praktisch konkurrierender Varianten" (Bourdieu 2005: 59), das vom Sprachmarkt abhängig sei. Innerhalb dieses Systems würden Regionalismen

---

[4] Vgl. *Rheinpfalz am Sonntag*, 13. September 2015: 7 („Pfälzisch, nicht Pälzisch").

[5] Bei den Leitfaden-Interviews, die wir mit drei Lehrkräften geführt haben, erhielten wir diesbezüglich interessante Antworten (vgl. Kap. 5).

an der „legitimen Sprache", d. h. am Standard, gemessen und in die „Hölle der von den Schulmeistern geahndeten *landschaftlich gebundenen Ausdrucksweisen* („l'enfer des *régionalismes*"[6]), ‚falschen Redewendungen' und ‚Aussprachefehlern' verstoßen" (59). Es handelt sich also – nach Bourdieu – um ein „System *soziologisch relevanter* sprachlicher Gegensätze, das mit dem System sprachlich relevanter Gegensätze nichts zu tun" habe. Die „Unterschiede, die sich bei der Gegenüberstellung von Mundarten" ergäben, seien „nicht auf jene zu reduzieren, die die Sprachwissenschaftler aufgrund ihrer eigenen Relevanzkriterien konstruier[t]en" (59).

An dieser Stelle zeigt sich sehr deutlich, dass Bourdieu, wenn er von ‚Linguistik' spricht, ausschließlich strukturalistische Ansätze im Sinn hat und seine eigene Disziplin, die Soziologie, im klaren Gegensatz zur Linguistik sieht, die angeblich nur auf das System (die Langue) fixiert sei. Auch wenn die Sprachwissenschaft der Siebziger- und Achtzigerjahre ohne Zweifel strukturalistisch und generativ dominiert war, verwundert es doch etwas, dass Bourdieu die Soziolinguistik an dieser Stelle ganz ausblendet, zumal er Labov ja kurz zuvor selbst noch erwähnt hatte. Soziologisch relevante sprachliche Gegensätze gehören selbstverständlich zur Sprache; sie sind und waren auch damals schon Gegenstand der Linguistik. Völlig zu Recht – und im Einklang nicht nur mit der Soziolinguistik, sondern auch mit Saussure – betont Bourdieu, dass differentielle Systemunterschiede, also „Werte" [valeurs] im Sinne Saussures,[7] im realen Sprachgebrauch genutzt werden, um soziale Unterschiede zu markieren:

> Der *eigentliche soziale Wert* der sozialen Verwendungen der Sprache liegt in ihrer Tendenz, Systeme von Unterschieden (zwischen prosodischen und artikulatorischen oder lexikologischen und syntaktischen Varianten) zu bilden, die das System der sozialen Unterschiede in der symbolischen Ordnung der differentiellen Unterschiede widerspiegeln. Sprechen heißt, sich einen der Sprachstile anzueignen, die es bereits im Gebrauch und durch den Gebrauch gibt und die objektiv von ihrer Position in der Hierarchie der Sprachstile geprägt sind, deren Ordnung ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen ist. (Bourdieu 2005: 60)

De facto seien daher „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz […] von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt" (60). Wichtig ist dabei nach Bourdieu aber auch Folgendes: Die legitime Sprache verfügt nicht aus sich selbst heraus über die Macht, ihr Fortbestehen und ihre Ausbreitung zu sichern, sondern sie bedarf der Normautoritäten (d. h. beispielsweise der Lehrer, Professoren, öffentlichen Vorbilder), die bei ihrer Durchsetzung konkurrieren (64). Noch komplexer wird dieser Mechanismus dadurch, dass, wie oben bereits angesprochen, die Anpassung an den symbolischen Markt nach Bourdieus Auffassung größtenteils „unterschwellig" (57) erfolgt: Es handelt sich nicht um bewusste Entscheidungen, die als solche ja rückgängig gemacht werden

---

[6] Vgl. Bourdieu (1982: 40) [frz. Originalfassung von Bourdieu 2005].

[7] Vgl. Saussure (2003: 146f. und passim; 1972: 155ff.). Zu der tradierten, strukturalistisch verengten Saussure-Rezeption vgl. Jäger (2010).

könnten, eher um eine Art „Abrichtung" im wittgensteinschen Sinne (Wittgenstein 1984b). Die für die Konstruktion des „Habitus" entscheidenden „Anweisungen" (frz.: „instructions"[8]) würden – so Bourdieu (2005: 57) – nicht über Sprache (im Sinne propositionaler Gehalte) und Bewusstsein, sondern „unterschwellig und suggestiv" („au travers des suggestions") in „Praktiken des Alltagslebens" („pratiques de l'existence ordinaire") vermittelt.

So lässt sich mit Bourdieu sagen, dass der Habitus einer Person eng mit einem „*verborgene[n] Code*" (57) verbunden ist: mit subsistenten, ‚unausgesprochenen' Normen, denen Sprecher in sozialen Gruppen folgen und deren Beherrschung den sozialen Status eines Individuums mitbestimmt. Der ‚verborgene Code' wirkt unterschwellig und ist daher viel nachhaltiger, als es eine explizite Anweisung jemals sein könnte. Die Vorstellung mancher Variationslinguisten und Semiotiker, wonach Sprecher ihren Code je nach Gruppe und Situation frei wählen könnten,[9] muss aus dieser Perspektive relativiert werden. Sozialer Druck und das unausgesprochene Prestige bestimmter Varianten führen zu einer permanenten Wirksamkeit subsistenter Normen, zu einer impliziten Normorientierung bei den Sprechern:

> Als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer subsistenten Norm muß sicherlich der Sprachgebrauch, der geregelte Usus einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppierung, die über Prestige verfügt, angesehen werden. (Mattheier 1997: 4)

Zu fragen wäre hier, ob der Ausdruck *geregelt* in diesem Zusammenhang der passende ist, denn subsistente Normen (vgl. Gloy 1997 und 2012) zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie nicht explizit geregelt werden, sondern einem regelmäßigen Gebrauch entspringen, der dann zu einem „regelhaften" Gebrauch wird.[10] Sprecher streben in den verschiedenen, ganz unterschiedlich großen Gruppen, denen sie gleichzeitig angehören, nach sozialem Status und orientieren sich dabei sprachlich an prestigeträchtigen und somit erfolgversprechenden Formen. Eine besondere Rolle spielt dabei nach Bourdieu die „legitime Sprache", also der Standard. Obwohl in bestimmten sozialen Untergruppen auch andere Varietäten prestigeträchtig sein können (z. B. jugendsprachliche Ausdrücke), so hat der Standard doch insgesamt eine Sonderstellung, die von fast allen *anerkannt*, wenn auch nicht von allen *beherrscht* werde. So gesehen gibt es für Bourdieu (2005: 69) eine „Diskrepanz zwischen der – sehr ungleichen – Verteilung der *Kenntnis* der legitimen Sprache und ihrer – sehr viel allgemeiner verbreiteten – *Anerkenntnis*".

---

[8] Zu diesem und den folgenden beiden französischen Belegen vgl. Bourdieu (1982: 37) (französische Originalfassung von Bourdieu 2005).

[9] Zu dieser Sicht neigt z. B. Henn-Memmesheimer (2004), die einerseits die „Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld" sehr klar herausarbeitet, andererseits aber die freie Wählbarkeit von Varianten wohl etwas überschätzt.

[10] Vgl. Wiegand (1999); Schneider (2005b). Zum Regelbegriff vgl. auch Kapitel 2.1.2 der vorliegenden Untersuchung.

Diese Diagnose bezieht sich wohlgemerkt auf die französischen Verhältnisse in den Siebziger- und Achtzigerjahren. Ob sie sich auf die bundesdeutsche Sprachlandschaft im Jahre 2018 übertragen lässt, soll gegen Ende dieses Kapitels noch einmal genauer diskutiert werden. Jedenfalls beobachtet Bourdieu, ähnlich wie Labov (1980: 25-48) es für Entwicklungen in den Vereinigten Staaten nachgewiesen hatte, klare Aufstiegsavancen der ‚unteren Mittelschicht' bzw. der Kleinbürger, die aufgrund des sozialen Drucks zu Hyperkorrekturen und „Bildungsbeflissenheit" (69) neigen. Ihre „allzu gepflegte Sprechweise" werde als „allzu offensichtliche Bemühtheit", die typisch für die aufstrebenden Kleinbürger sei, entwertet (71). In einer scharfsinnigen Analyse beschreibt Bourdieu die paradoxe Dialektik dieses Prozesses. Die aufsteigende untere Mittelschicht bzw. die Kleinbürger erkennen die Distinktion an, die sie durch Aneignung gleichzeitig nivellieren wollen (70). Gerade dadurch stabilisieren sie die feinen Unterschiede:

> So sind die distinktiven Unterschiede der Ursprung der ständigen Bewegung, die diese Unterschiede aufheben soll und in Wirklichkeit (über einen paradoxen Vorgang, der nur dann verblüfft, wenn man nicht weiß, dass Konstanz unter Umständen Wandel voraussetzt) ihrer Reproduktion dient. (Bourdieu 2005: 71)

In diesem Wettbewerb um die optimale Erfüllung „distinktiver Unterschiede" können die aufsteigenden Klassen – so Bourdieus Analyse – nur verlieren, denn sie verraten sich durch ihre Angestrengtheit, von der sich die Bürger und Intellektuellen wiederum durch eine „kontrollierte[] Unterkorrektheit" abgrenzen, „bei der sich selbstbewusste Lässigkeit und souveräne Missachtung kleinlicher Regeln mit einer bewusst zur Schau getragenen Gewandtheit auf schwierigstem Terrain vereinen" (70). Beispiele hierfür seien eine „nonchalante Aussprache" (70, FN 33) im Gegensatz zur Hyperkorrektheit der ‚Aufsteiger' oder auch die Vermeidung des *passé simple*, das als „oberlehrerhaft" und angespannt gelte (70). Wie in der hegelschen Dialektik von Herr und Knecht sind beide Seiten hier aufeinander angewiesen. Beide erkennen das symbolische Kapital des Standards an und stabilisieren auf diese Weise den ‚Sprachmarkt'. Immer wieder neue Spielräume für Innovation und Abweichung im Rahmen des Standards zu nutzen, gelingt den ‚Etablierten' jedoch eher als den ‚Aufsteigern'.

Die Strategien zur Veränderung der sozialen Struktur werden durch diese Struktur selbst bestimmt, nämlich durch die Positionen, die die einzelnen Akteure innerhalb der Struktur einnehmen. Erfolgreich sind diejenigen, die die Spielregeln am elegantesten und effektivsten nutzen. Alle Eigenschaften von Sprachstilen sind in diesem Sinne relational, bezogen auf etwas, wovon man sich abgrenzen oder zu dem man gehören will. Der Ursprung der dabei entstehenden „Distinktionspraktiken" liegt – so Bourdieu (2005: 71) – in einem „praktischen Sinn für den Seltenheitswert von (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Distinktionsmerkmalen und ihren zeitbedingten Wandel". Zeichen können sich bei inflationärer Verwendung abnutzen (vgl. auch Keller 2003: 95ff.); wer sein symbolisches Kapital vermehren will, muss daher innovativ sein und die Zeichen variieren. „Distinktionseffekte" können laut Bourdieu (2005: 60, FN 23) „nur entstehen, wo es Ermessenspielräume gibt". Das Variieren-

können erscheint hier als Marker für eine souveräne Sprachkompetenz. Als Beispiel nennt Bourdieu die Liaison im Französischen: Es gebe Bindungen, die zwischen aufeinanderfolgenden Wörtern obligatorisch seien und von allen „Klassen" eingehalten würden. Diesen fehle aufgrund des mangelnden Ermessensspielraums der Seltenheitswert und der distinktive Wert. Ein Distinktionseffekt könne nur bei solchen Bindungen erzielt werden, die nicht obligatorisch seien. Wer solche Variationsmöglichkeiten genau beobachtet und nutzt, ist im Vorteil, denn in der Kommunikation werden nicht nur propositionale Gehalte, sondern auch „Informationen zu der (differenzierenden) Art und Weise des Kommunizierens" vermittelt, d. h. zum „Sprachstil" (73).

Solche oft implizit vermittelten ‚Informationen' zum Sprachstil spielen auch bei den von Bourdieu so genannten „Strategien der Herablassung" (74f.) eine Rolle. Diese verdeutlichen die hierarchische Sozialstruktur in besonderer Weise, und sie sind nur in Situationen möglich, in denen die „objektive Distanz zwischen den beteiligten Personen […] hinreichend bekannt und anerkannt ist" (75). Um dies zu verdeutlichen, erzählt Bourdieu die Geschichte eines Bürgermeisters von Pau, einer Stadt im Süden Frankreichs. Dieser Bürgermeister wurde in der örtlichen Zeitung gelobt, weil er sich bei einer offiziellen Feier auf Bearnesisch (also in der regionalen Sprache) an die Bürger gewandt hatte. Bourdieu macht deutlich, dass dieses Lob nur zustande kommen kann, weil alle wissen, dass der Bürgermeister natürlich auch die französische Standardsprache beherrscht, die hier normalerweise erwartet würde. Solche „Strategien der Herablassung" sind Ausdruck von symbolischen Machtverhältnissen:

> In Wirklichkeit kann der bearnesische Bürgermeister diesen Herablassungseffekt nur erzielen, weil er als Bürgermeister einer großen Stadt, die seine Urbanität verbürgt, auch alle (anderen) Titel besitzt, die seinen rechtmäßigen Anspruch auf Teilhabe an der „Überlegenheit" der „überlegenen" Sprache garantieren (z. B. ist er Studienrat). (Bourdieu 2005: 75)

Niemand käme hingegen auf die Idee, das ‚gute Französisch' des Bürgermeisters zu loben, wie es hier mit dem Bearnesischen geschieht, denn „schließlich ist er ein Sprecher mit Amtsgewalt, der per definitionem und ex officio ‚gut' Französisch spricht".[11] Das ‚gute Bearnesisch' wäre zudem ohne jeden symbolischen Wert, ja sogar völlig unpassend, wenn etwa ein Bauer mit Bearnesisch als Muttersprache es bei einem offiziellen Anlass benutzen würde (75). In diesem Szenario würde es provinziell wirken und womöglich als Anzeichen für mangelnde Bildung interpretiert werden. Der Bauer hätte in diesem Sinne keinen „Ermessensspielraum" (s. o.) und müsste sich der französischen Standardsprache bedienen, auch wenn er diese nicht gut beherrschte. „Strategien der Herablassung" können also nur von denjenigen praktiziert werden, „die sich ihrer Position in den objektiven Hierarchien so sicher sind, dass sie sie negieren können, ohne sich dem Verdacht auszusetzen, sie kennten sie nicht oder genügten nicht ihren Anforderungen" (76). Die Herablassungsstrategien zeigen – so

[11] In diesem Sinne spricht Bourdieu (2005: 76) auch davon, dass Sprachkompetenz eine „statusbedingt zugeschriebene Fähigkeit" sei.

Bourdieu –, dass die Manipulationsmöglichkeiten umso größer sind, je größer das symbolische Kapital ist, das jemand besitzt (77).

Das hier von Bourdieu beschriebene Szenario und die sich darin zeigenden Mechanismen erinnern etwas an die oben erwähnten ‚Hochdeutschkurse' der baden-württembergischen Sprecherzieherin. Auch wenn sich seine Beschreibung nicht 1-zu-1 auf die Bundesrepublik Deutschland übertragen lässt, die viel stärker als Frankreich durch sprachliche Variation geprägt ist, so verdeutlicht sie doch den sozialen Druck, dem sich Sprecher in manchen Situationen ausgesetzt fühlen. Hyperkorrekturen sind klares Symptom dieses Drucks. Ob Selbstironie à la Baden-Württemberg („Wir können alles. Außer Hochdeutsch") hier der richtige Weg ist, oder ob nicht gerade solche Slogans ein „Diskriminierungspotential" (König 2013) aufweisen und alte Klischees noch weiter verfestigen, sei einmal dahingestellt. Ganz anders jedenfalls verfährt hier das Bundesland Bayern, welches dem Druck der Standardsprache seit einiger Zeit durch eine Aufwertung des einheimischen Dialekts in Bildungsinstitutionen zu begegnen versucht und damit tendenziell den Vorschlägen Königs (2013: 13f.) entgegenkommt.

So sinnvoll es auch ist, auf sprachliche Vielfalt hinzuweisen und Diskriminierungspotenziale aufzudecken – all dies ändert nichts daran, dass bei bestimmten offiziellen Anlässen standardnahes Sprechen erwartet wird und in diesem Sinne ein symbolisches Kapital darstellt. Eine Romantisierung der vermeintlichen ‚Authentizität' von Dialekten im Gegensatz zur ‚künstlichen' Standardsprache erscheint schon deshalb unangebracht, weil sie von einem inadäquaten Authentizitätsbegriff ausgeht: Auch eine Standardvarietät ist gleichzeitig Erzeugnis und Medium[12] gesellschaftlicher Interaktion. Bourdieu bringt diesen Sachverhalt folgendermaßen auf den Punkt:

> Nichts rechtfertigt daher die Annahme, der Sprachgebrauch, der auf dieser kleinen Insel der Freiheit gilt, wo man „eigenwillig" reden darf […], weil man unter sich ist und sich nicht „in Acht nehmen" muss, sei die „eigentliche" Volkssprache. (Bourdieu 2005: 78)

Dies lässt sich auch als mögliche Kritik an der – zweifelsohne wohlbegründeten und nachvollziehbaren – Emanzipatorik von Maitz / Elspaß und König anführen: In einer immer stärker vernetzten und ‚globalisierten' Welt spielt der *Wechsel* zwischen lokalem und überregionalem Kommunizieren eine zunehmend wichtige Rolle. Sprecher sind dem Geltungsbereich von Standardvarietäten „*jederzeit potentiell unterworfen*" (78);[13] d. h., sie können jederzeit in Situationen kommen, in denen der Standard erwartet wird, und sie ziehen aus seiner Beherrschung objektive Vorteile. Gerade die Fähigkeit zum kontextabhängigen Wechsel zwischen standardnäherem und standardfernerem Sprechen verspricht gegebenenfalls symbolisches Kapital. Die Frage ist nur – und da ist König zuzustimmen –, was als Standard definiert wird. Im nächsten Kapitel (2.1.2) soll daher für die (Re-)Konstruktion eines an der Praxis orientierten, vari-

[12] Zum Medien- und Medialitätskonzept, das wir zugrunde legen, vgl. Kapitel 2.2 der vorliegenden Untersuchung.

[13] Hervorhebung auch bei Bourdieu.

ablen Gebrauchsstandards geworben werden. Diese Praxisorientierung steht im Einklang mit Bourdieus Auffassung von „Sprachkompetenz":

> Dies bedeutet, dass bei der Sprachkompetenz, die „vor Ort" – in der Praxis – erworben wird, die praktische Beherrschung der Sprache nie von der praktischen Beherrschung der Sprechsituation zu trennen ist, in der dieser Gebrauch der Sprache *sozial akzeptabel* ist. (Bourdieu 2005: 90)

Betrachtet man nun noch einmal resümierend Bourdieus Position zur „offiziellen Sprache", d. h. zum Standard, so stellt sich bei aller Plausibilität seiner Argumentation die Frage, bis zu welchem Grade sie sich auf die heutige Situation in der Bundesrepublik Deutschland übertragen lässt. Nach Bourdieu sind die verschiedenen Sprachstile hierarchisch geordnet, und diese Ordnung ist für ihn „ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen" (Bourdieu 2005: 60). Ob eine so klare Hierarchie von Sprachstilen in unserer durch Fernsehen und Internet geprägten, sich in unzählige Untergruppen differenzierende Mediengesellschaft tatsächlich existiert, ist mehr als fraglich. Die Grenze zwischen Standard- und Nonstandardformen wird zunehmend fließender und durchlässiger. Sprecher nehmen verschiedene soziale Rollen ein und wechseln zwischen verschiedenen Sprechweisen.[14] Der Sprachstil einer dem Massenpublikum attraktiv erscheinenden Person oder Personengruppe kann, auch wenn er vom tradierten Standard abweicht, ein hohes Prestige entfalten, zahlreiche Nachahmer finden und sich partiell im Standard etablieren.

Empirisch gesehen ist heute eine gewisse Informalisierung der öffentlichen Sprache, sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen, zu beobachten (Mattheier 1997; Eichinger 2005; Scharloth 2010). Mattheier spricht hier von einer „Destandardisierung"; dabei handele es sich

> um Spannungen zwischen einer zu einem bestimmten früheren Zeitpunkt erfolgten Kodifizierung einer Standardvarietät und dem öffentlich-offiziellen Sprachgebrauch einer Gemeinschaft in Wort und Schrift, in dem sich neu herausgebildete subsistente Normen widerspiegeln. (1997: 7)

Die Frage ist hier, ob man solche Entwicklungen tatsächlich als Destandardisierungsprozesse beschreiben sollte[15] oder einfach als Wandel des Standards. Schließlich war die Vorstellung eines unveränderlichen (Schrift-)Standards auch früher eine Mär. Nicht nur die gesprochene, sondern auch die geschriebene Sprache haben sich immer schon gewandelt, was übrigens nicht nur für das Deutsche, sondern auch für das Französische und alle anderen natürlichen Sprachen gilt. Daraus folgt, dass die Festschreibung eines starren Standards, einer ‚hochsprachlichen Norm', auf die Dauer

---

[14] Vgl. hierzu Schulze (1992), Henn-Memmesheimer (2004). Dass diese Fähigkeit, den eigenen Sprachstil an die jeweilige Gruppe und Situation anzupassen, ihre Grenzen hat, wurde ja bereits oben erwähnt (vgl. S. 27 und FN 9).

[15] Kritisch hierzu auch Durrell (2012: 91).

nicht erfolgreich sein kann, da sich eine solche vom realen Sprachgebrauch, auch in ‚offiziellen' Kontexten, zunehmend abkoppeln würde, bis sie irgendwann gar nichts mehr mit der kommunikativen Realität zu tun hätte (vgl. hierzu auch Gloy 2012). Eine Standardsprache lässt sich daher nur als empirisch ermittelter Gebrauchsstandard sinnvoll rekonstruieren. In diesem Punkt gibt es keinerlei Dissens zwischen unserer Auffassung und derjenigen von Maitz / Elspaß:

> Will man ein ‚gesprochenes Standarddeutsch' modellieren, so ist es unbedingt als Gebrauchsstandard zu rekonstruieren, der naturgemäß Variation berücksichtigt. (Maitz / Elspaß 2013: 46)

Man muss solche Entwicklungen also nicht als ‚Verfall' betrachten, sondern kann sie auch positiv sehen: Der Standard, besser gesagt: das, was wir als solchen konstruieren, wird zunehmend flexibler, variantenreicher, anwendbarer und damit ‚realistischer'. Ähnliches scheint Mattheier im Sinn zu haben, wenn er schreibt:

> In dem Maße, in dem die Standardvarietät überkommene diatopische und diastratische Nonstandardvarietäten verdrängt, weitet sich ihre stilistische Vielschichtigkeit aus. Es entwickeln sich regionale und nationale Varianten der Standardvarietät, aber auch offiziellere und kolloquialere Varianten. (Mattheier 1997: 6)

Historisch betrachtet, lassen sich nach Mattheier zwei verschiedene Reaktionsweisen auf diese ‚Destandardisierungsprozesse' beobachten: eine „kodex-" und eine „ususorientierte" (vgl. Mattheier 1997: 8; vgl. auch Klein 2013: 24-29). Als Beispiele für eine kodex-orientierte Reaktion nennt Mattheier Frankreich und Spanien: Wenn die „kodifizierte Standardvarietät in einer Sprachgemeinschaft eine sehr starke Stellung" habe, wie dies „etwa bisher wohl noch in Frankreich und in Spanien der Fall [sei], dann [erschienen] alle derartigen Entwicklungen als Normabweichungen und sie [würden] als solche ‚Sprachfehler' sanktioniert" (Mattheier 1997: 8). – In der Tat spielt die staatlich gestützte, strenge Kodifizierung in Frankreich, dem Land, in dem und über das Bourdieu schreibt, traditionell eine besonders wichtige Rolle. Schon im 17. Jahrhundert veröffentlichte Vaugelas seine wirkungsmächtigen Ausführungen zum ‚guten Gebrauch' des Französischen („bon usage"); die Academie Française ist auch heute noch einflussreich und genießt staatliche Rückendeckung.[16] In kodexorientierten Gesellschaften wird die Grammatikschreibung tendenziell als gesetzgeberisch betrachtet; sprachliche Abweichungen erscheinen daher leicht als Verfall oder Unvermögen; die Sprache gemäß der gesetzten Norm zu gebrauchen, gilt als erstrebenswert. Usus-orientierte Reaktionen auf Destandardisierungstendenzen schließen dagegen nach Mattheier (1997: 8) Sprachreformen ein, „die Bemühungen darum, die Kodifizierungen ständig – wenn auch in angemessenem Abstand – an den sich entwickelnden Sprachgebrauch anzupassen". Als Beispiel dafür nennt Mattheier England, wo man auf die Destandardisierung mit einer „Öffnung der Standardnorm" und

[16] Zur Entwicklung von Sprachnormen und Normorientierung in Frankreich vgl. Settekorn (1988).

„Ausweitung der Variationsbreite" reagiere. Auch Durrell (2012: 92) bestätigt diese Beobachtung.

Verwunderlich ist dagegen die These von Maitz / Elspaß (2013: 38), das Deutsche sei im internationalen Vergleich „hochgradig standardisiert". De facto ist in Deutschland allein die Orthografie in einem strengen Sinne kodifiziert: nur in Bezug auf diese existiert eine amtliche Regelung. Für die Aussprache, die Lexik, die Morphologie und die Syntax gibt es zwar Nachschlagewerke, aber keinen (staatlich) vorgegebenen Kodex. Zudem ist die Grammatikschreibung, z. B. beim Duden, in den letzten Jahren u. a. durch die zunehmende Verwendung von Korpora deutlich empirischer geworden, und auch das Zweifelsfälle-Wörterbuch (Duden 9) ist eindeutig am Sprachgebrauch orientiert und bezieht Sprachvariation ein. In Anbetracht dieser Sachlage erscheint es eher angemessen, die Situation in Deutschland als tendenziell ususorientiert in Mattheiers Sinne zu charakterisieren.

Es stellt sich also die Frage, von welchem Kodifizierungs- und Kodexbegriff Maitz / Elspaß (2013: 44) ausgehen, wenn sie eine Kodifizierung eines gesprochenen Standarddeutsch generell für „aussichtslos" halten, seine Modellierung als Gebrauchsstandard dagegen – wie oben zitiert – für möglich. Aussichtslos, ja sogar schädlich wäre eine Kodifizierung des Gesprochenen sicherlich, wenn man die Begriffe ‚Standard' und ‚Kodex' sowie ihr Verhältnis zueinander so eng fassen würde wie beispielsweise Ulrich Ammon (2005). Für Ammon ist eine Standardvarietät dadurch definiert, dass sie in Nachschlagewerken kodifiziert ist, auf der Basis dieser Kodizes „förmlich gelehrt" wird (ebd.: 32) und einen amtlichen Status aufweist. Somit orientiert er sich gerade nicht an Gebrauchsnormen, sondern betrachtet den Standard als ‚gesetzt' – als eine „förmlich institutionalisierte Vorschrift" (32). Im Unterschied hierzu schlägt Wolf Peter Klein folgende Definition vor:

> Zum Sprachkodex einer Sprache gehören alle metasprachlichen Schriften, die für eine Sprachgemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt als Normautoritäten zur Verfügung stehen und von ihr auch als Normautoritäten wahrgenommen werden. (Klein 2014: 222)

Der Sprachkodex kann sich dabei nach Klein auf unterschiedliche Ebenen und Instanzen der Sprache beziehen: Aussprache, Schreibung, Grammatik, Lexik, Semantik, Pragmatik (vgl. ebd.). Darüber hinaus unterscheidet Klein zwischen Kern- und Parakodex. Zum Kernkodex zählt er dabei alle diejenigen „Kodextexte, die primär für formelle Gebrauchssituationen" – er nennt hier Schule und Verwaltung als Beispiele – bestimmt sind und die „direkt oder indirekt offiziell (ggf. ‚staatlich') legitimiert sein können" (224). Alle anderen Kodextexte, die nach dieser Definition nicht zum Kernkodex zählen, rechnet Klein dem Parakodex zu. Zum Kernkodex gehören sicherlich u. a. die verschiedenen Duden-Bände, die auch bei Lehrkräften in Zweifelsfragen nach wie vor ein hohes Ansehen als Normautorität genießen – allen voran der Rechtschreibduden, aber sicherlich auch das Zweifelsfälle-Wörterbuch (Duden 9) und die Dudengrammatik. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen aber auch schulische Deutschlehrbücher und andere Unterrichtsmaterialien.

Kleins Ansatz steht im Einklang mit unserer gebrauchsorientierten Herangehensweise, da er den Sprachkodex nicht auf amtliche Setzungen reduziert, sondern das Kriterium, was von der Sprachgemeinschaft als Normautorität *wahrgenommen* wird, was also de facto als solche *wirkt*, in den Mittelpunkt rückt. Zudem macht die Differenzierung zwischen Kern- und Parakodex klar, dass nicht nur die Texte des Kernkodex als Kodextexte wirksam sind und es auch immer möglich ist, dass neue Texte in den Kernkodex aufgenommen werden.

Hier zeigt sich u. E., wie wichtig es ist, als Linguist auf die Grammatik- und Wörterbuchschreibung Einfluss zu nehmen, wenn man gebrauchsorientierte Beschreibungen auf dem Bourdieu'schen Sprachmarkt ‚hoffähig' machen und einer starren Norm die Empirie entgegenhalten möchte. Die Grammatikschreibung sollte dem Wandel der gesprochenen und auch der geschriebenen Sprache gerecht werden. Dabei sollte sie so deskriptiv wie möglich sein, selbst wenn sich nicht ganz vermeiden lässt, dass auch eine deskriptiv intendierte Grammatik von ihren Nutzern präskriptiv interpretiert werden kann (vgl. Klein 2010).

Mit diesem Plädoyer für eine realistischere Grammatikschreibung widersprechen wir der These von Maitz / Elspaß (2013: 45), dass „eine Kodifizierung eines ‚gesprochenen Standarddeutsch' gesellschaftlich nicht *erforderlich*" sei.[17] Wenn spezifische Konstruktionen des mündlichen Gebrauchsstandards *nicht* in der Grammatikschreibung erfasst und dem Schriftstandard gegenübergestellt werden, so besteht u. E. die Gefahr, dass in Bewertungssituationen – z. B. bei schulischen Referaten, mündlichen Prüfungen und Bewerbungsgesprächen, das *written language bias* durchgreift und die ‚Beurteiler' – bewusst oder unbewusst – mangels Wissen über Sprachvariation und Medialität nach der Devise: ‚Sprich, wie Du schreibst!' verfahren. Ein Parade-Beispiel hierfür ist die Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung, deren Funktionalität im Mündlichen sprachwissenschaftlich längst differenziert beschrieben ist[18] und die für das Gesprochene – auch im Zweifelsfälle-Duden – mittlerweile als standardsprachlich eingestuft wird (vgl. etwa Duden 9 2016: 1015). Aufgrund des nach wie vor hohen Renommees der Duden-Bände sind solche Referenzen als Gegenpol etwa zu präskriptiven und unwissenschaftlichen Publikationen von Sprachkritikern wie beispielsweise Bastian Sick[19] nicht zu unterschätzen. Im Zweifelsfall die Möglichkeit zu haben, mit Hilfe des „Kernkodex" (Klein 2014: 224) auf wissenschaftlich beschriebene Fakten hinweisen zu können, ist gesellschaftlich und bildungspolitisch keineswegs irrelevant.

Wie in der Einleitung bereits angesprochen, bezieht sich unser Plädoyer für die (Re-)Konstruktion eines gesprochenen Gebrauchsstandards vor allem auf die Syntax: Hier halten wir die Varianz für deutlich handhabbarer als im Bereich der Aussprache – eine Hypothese, die in Kapitel 4.1 anhand unseres Korpus überprüft und belegt

---

[17] Hervorhebung im Original.

[18] Vgl. Günthner (1993); Gohl / Günthner (1999); vgl. auch Kapitel 4.1.5.

[19] Vgl. hier z. B. Sicks extrem präskriptive Kolumne „Weil das ist ein Nebensatz" (Sick 2005: 157-160).

wird. Vor allem hinsichtlich einer Standard*aussprache* erscheinen uns die Einwände von Maitz / Elspaß und König so gravierend,[20] dass die beschränkte Aussagekraft eines Kodex hier besonders reflektiert werden muss. Aber auch in Bezug auf die Syntax besteht natürlich die Gefahr, dass eine Kodifizierung von Gebrauchsnormen als Präskription missverstanden werden könnte. Dies gilt aber letztlich auch für die Kodifizierung des Geschriebenen. Insgesamt überwiegen u. E. die Vorteile und Chancen einer Berücksichtigung gesprochener Sprache in der Grammatikschreibung. Auch Durrell (2012: 97) beispielsweise, der das Problem einer Diskriminierung von Nonstandardvarianten ebenfalls deutlich im Blick hat, plädiert für eine Aufnahme gesprochensprachlicher Phänomene in Grammatiken und Lehrwerke. Bei Lichte besehen, ist unsere Position auch gar nicht so weit von der Maitz / Elspaß'schen entfernt, denn die beiden halten die Modellierung eines mündlichen Gebrauchsstandards ja, wie oben zitiert, ebenfalls für möglich. Dass sie die damit eigentlich logisch einhergehende Kodifizierung generell ablehnen, liegt nach unserer Lesart nicht zuletzt daran, dass sie von einem engen Kodifizierungs- und Kodexbegriff Ammon'scher Prägung ausgehen.

Zum Abschluss dieses Kapitels lässt sich nun Folgendes festhalten: Maitz / Elspaß, König und auch Durrell machen deutlich, dass Linguisten die Aufgabe haben, über Sprachvariation aufzuklären und somit der Diskriminierung von Nonstandardvarietäten und deren Sprechern entgegenzuwirken. Bourdieu betrachtet das Problem sprachlicher Normativität unter einem anderen Aspekt, nämlich unter dem, dass Sprecher sozial erfolgreich sein wollen und daher unter sozialem Druck stehen. Seine Theorie des Sprachmarktes und des symbolischen Kapitals ist plausibel und erklärungsmächtig. Allerdings erscheint seine Vorstellung, die Sprachstile seien streng hierarchisch gegliedert und diese Ordnung sei „ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen" (2005: 60), zu einfach und bedarf daher der Differenzierung. Sprecher nehmen heute verschiedenste soziale Rollen ein; sie gehören gleichzeitig verschiedenen Gruppen an. Neben der Fähigkeit zum standardnahen Sprechen stellen auch sprachliche Innovativität sowie die Fähigkeit zum Code-switching und -shifting ein großes symbolisches Kapital dar (vgl. hierzu Macha 1991). Allen diesen Fähigkeiten ist jedoch gemeinsam, dass es um die Verwendung von Sprachzeichen geht, die ein bestimmtes Prestige bzw. eine bestimmte Attraktivität für eine bestimmte Gruppe aufweisen. Sowohl im standardnahen als auch im standardferneren Sprechen gibt es selbstverständlich Normen, die man erfüllen will, um dazuzugehören: Mit bestimmten Sprechweisen ist man in bestimmten Gruppen bzw. Domänen sozial erfolgreicher als mit anderen, oder man *glaubt* zumindest, damit erfolgreich zu sein. In diesem Sinne bestätigt sich Bourdieus These, „dass bei jedem sprachlichen Austausch eine Bewertung stattfindet" (63, FN 26), was nichts anderes bedeutet, als dass unsere Haltung zu unserer Sprache grundsätzlich eine normative ist. Dabei sind diejenigen Personen, die neben aller Variationsfähigkeit *auch* in der Lage sind, bei Bedarf zum standardnahen

[20] Vgl. oben, S. 13f..

Sprechen zu wechseln, oft auch diejenigen, die in der Gesellschaftsstruktur relativ weit ‚oben' stehen, d. h. auch ansonsten über symbolisches und ökonomisches Kapital verfügen. Daher ist das Problem eines prestigeträchtigen, erfolgversprechenden Standards nicht so leicht von der Hand zu weisen. Es lässt sich jedenfalls nicht schon dadurch aus der Welt schaffen, dass man die Existenz einer gesprochenen Standardsprache verneint bzw. ihre Kodifizierung grundsätzlich zurückweist und stattdessen alle Varietäten für gleichberechtigt erklärt, auch wenn sie de facto ein unterschiedliches Prestige auf dem Sprachmarkt genießen.

2.1.2 Standard II

In 2.1.1 wurde ein Standardbegriff diskutiert, der – historisch betrachtet – in der Linguistik zunächst als Ersatz für die stark wertenden und belasteten Ausdrücke *Hochsprache* bzw. *Hochdeutsch* etabliert wurde. Da der Ersatzterminus *Standarddeutsch* nun zum Teil Aufgaben zu erfüllen hat, die vorher dem Ausdruck *Hochdeutsch* zufielen, ist es nicht verwunderlich, dass mittlerweile auch *Standarddeutsch* zum Teil ähnlich wertend und auch ideologisch verwendet wird, was sich insbesondere in den oben diskutierten Zitaten von Götze (2001) und Roggausch (2007) und der berechtigten Kritik daran dokumentierte. Wie das Bourdieu-Referat zeigen sollte, ist der Ursprung solcher Wertungen unter anderem darin zu sehen, dass Sprecher sich von anderen sozial abgrenzen wollen und sich dementsprechend immer neue ‚Distinktionspraktiken' herausbilden. Es handelt sich also, wie Bourdieu zu Recht betont, nicht um ein rein linguistisches, sondern auch um ein soziologisches Problem.

Dass Standardvarietäten diese Prestigefunktion in manchen Bereichen der Gesellschaft erfüllen, ist eine empirische Tatsache. Damit ist aber noch nichts darüber ausgesagt, was unter einer solchen Standardvarietät jeweils zu verstehen und mit welchen Methoden sie zu ermitteln ist. Wie oben referiert, lässt sich mit Mattheier zwischen kodex- und ususorientierten Standardauffassungen unterscheiden. Im vorliegenden Kapitel soll nun ein usus-orientierter Begriff, hier ‚Standard II' genannt, näher beschrieben werden, den wir in unserer Projektarbeit systematisch zugrunde gelegt haben.

Um diese Idee eines empirisch beschreibbaren Gebrauchsstandards anschaulich zu machen, ist es zunächst hilfreich, sich verschiedene Verwendungen des Wortes *Standard* in unserer Alltagssprache vor Augen zu führen. *Standard* kann etwas Hohes, Prestigeträchtiges bezeichnen, das man erfüllen möchte, um etwas Bestimmtes zu erreichen (Standard I): Leistungssportler müssen bestimmte Standards erfüllen, um an der Olympiade teilnehmen zu können, ebenso Hotels und Restaurants, um mit Sternen ausgezeichnet zu werden, die sie von der Konkurrenz abheben und gegebenenfalls auch höhere Preise rechtfertigen sollen. In den bundesdeutschen „Bildungsstandards" für die verschiedenen Schulfächer wird beschrieben, welche Kompetenzen Schüler erwerben sollen, um einen bestimmten Abschluss zu erreichen.

Gerade an dem letztgenannten Beispiel zeigt sich aber bereits die Doppeldeutigkeit des Standardbegriffs, denn die Bildungsstandards sollen ja nicht einfach festgelegt oder verordnet werden, sondern auch eine gewisse ‚Normalität' widerspiegeln. Die

Schüler sollen die Kompetenzen erwerben, die man in der heutigen Gesellschaft in kommunikativen Alltagssituationen benötigt; sie sollen empirisch begründet sein, sich an der Realität messen lassen. Und hier schwingt auch die zweite alltagssprachliche Bedeutung von *Standard* mit: Als Standard wird das betrachtet, was wir in bestimmten Kontexten als normal ansehen und erwarten, sozusagen das ‚Standardmodell' – ohne Luxus, funktionstüchtig, überall anwendbar, vielleicht ein bisschen langweilig, aber dafür praktisch: Das Standardzimmer einer Hotelkette, die Standardausführung eines bestimmten Autotyps, die Standardformatvorlage eines Textverarbeitungsprogramms usw. Hier wird der Standard gerade nicht als etwas Hohes, Elitäres definiert, sondern als der Normalfall. Wer etwas Besonderes oder gar Luxus möchte, dem wird nicht das Standardmodell, sondern eine Variante mit bestimmten Extras angeboten.

Überträgt man diese Bedeutungsaspekte auf den Begriff ‚Standarddeutsch', dann impliziert dies – so werden es zumindest manche sehen – eine ‚Aufweichung' des linguistischen Standardbegriffs; positiv gewendet könnte man aber auch sagen: eine Liberalisierung und eine realistischere Sicht auf Sprachvariation und -wandel. Die Mehrheit spricht heute im Alltag und erst recht in formelleren Kontexten nicht Dialekt, sondern eine Varietät, die irgendwo in der Grauzone zwischen regionaler Umgangssprache und schriftsprachlich orientiertem Standard angesiedelt ist. Durrell (2012: 90) stellt hierzu fest:

> Heutzutage ist eine der Hochsprache angenäherte Varietät für die Mehrheit die Primärsprache und auch die am häufigsten verwendete sprachliche Erscheinungsform. […] Aber viele würden zögern, diese Varietät als „Standarddeutsch" zu akzeptieren, weil sie in vielerlei Hinsicht von den kodifizierten hochsprachlichen Normen abweicht.

Die „Gebrauchsnormen" dieser mündlichen Varietät seien – so Durrell (2012: 91) weiter – „flexibel (und eventuell regional leicht unterschiedlich), denn sie umfass[t]en ein relativ breites Spektrum von Varianten, die es z. B. dem Sprecher ermöglich[t]en, je nach den Bedürfnissen der Kommunikationssituation einen größeren oder geringeren Grad an Formalität zum Ausdruck zu bringen." Wer in weniger formellen Situationen „wie ein Buch" rede, der gerate „in Gefahr sich lächerlich zu machen, auch wenn er sich Formen bedien[e], die nach den kodifizierten Präskriptionen ‚korrekt' [seien]."

In diesen Formulierungen Durrells kommen mehrere Aspekte zum Tragen, die auch für unseren Ansatz zentral sind:

- Ebenso wie andere Varietäten des Deutschen, weist auch der gesprochene Standard eine interne Varianz und Veränderlichkeit auf. Es handelt sich nicht um ein homogenes Gebilde.
- Die Fähigkeit, seine Sprache variieren zu können, ein „breites Spektrum von Varianten" zu beherrschen, um unterschiedliche Situationen meistern zu können, ist ein wesentlicher Faktor von Sprachkompetenz.

– Es ist nicht in jeder Situation gleichermaßen angemessen, den Standard zu verwenden; mitunter kann es sogar unangebracht sein, ein sehr formelles Register zu wählen.

Durrell bringt den Aspekt der Angemessenheit (Aptum), den vor allem auch Jürgen Schiewe (u. a. Hg. 2016) im Diskurs um linguistisch fundierte Sprachkritik immer wieder hervorgehoben hat, klar zur Geltung. „Wie ein Buch", also ‚druckreif' zu reden, kann sicherlich in privaten Kontexten unangemessen oder gar „lächerlich" wirken (s. o.). Für uns besteht der entscheidende Punkt aber darin, dass gesprochene Sprache, d. h. hier mündliche Kommunikation, auch in *formelleren* Kontexten anders funktioniert, anderen Regeln und Bewertungsmaßstäben folgt als geschriebene, dass es also auch in formelleren Situationen meistens nicht angemessen ist, ‚druckreif' zu reden, selbst wenn es manchen vielleicht erstrebenswert erscheinen mag. Die hier relevanten Unterschiede lassen sich zum Teil mit den unterschiedlichen medialen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation erläutern, mit der unterschiedlichen Medialität gesprochener und geschriebener Sprache. Dieser zentrale Gesichtspunkt, der im folgenden Kapitel (2.2) näher ausgeführt wird, findet in Durrells Argumentation keine systematische Beachtung. Auch Durrells Verwendung des Ausdrucks „kodifizierte Präskriptionen" ist nicht unproblematisch und zumindest erläuterungsbedürftig, da ja, wie wir im letzten Kapitel gesehen haben, nur die Orthografie des Deutschen im strengen Sinne kodifiziert ist und in einem weiteren Sinne auch Beschreibungen des Gebrauchsstandards zum Kodex gehören können.

Die Wichtigkeit einer situationsbezogenen Variationsfähigkeit – gerade auch in Bezug auf den DaF-Unterricht – wird von Durrell jedoch klar herausgearbeitet. In einem ähnlichen Sinne halten Günthner et al. (2013: 115) fest, „dass in den heutigen Gesellschaften gerade die Fertigkeit, sich auf diverse kommunikative Situationen einzulassen und mit unterschiedlichen Menschen in vielfältigen kommunikativen Zusammenhängen und Gattungen auf unterschiedliche Weise interagieren zu können, eine wesentliche Voraussetzung bildet, um persönlich und sozial erfolgreich zu sein". Zentral dabei sei es, in „mündlichen Schlüsselsituationen […] adäquat kommunizieren zu können, zwischen formellen und informellen Sprechstilen wechseln und auf verschiedene Interaktionsmodalitäten (spaßhaft, ernst, spielerisch, ironisch etc.) eingehen zu können". Als solche „mündlichen Schlüsselsituationen, in denen Entscheidungen getroffen werden, die weit über die kommunikative Situation selbst hinausreichen" nennen sie u. a. Bewerbungs- und Prüfungsgespräche sowie Personalberatungen (vgl. ebd.).

Auch hier wird eine flexible Sprachkompetenz als zentrales Bildungsziel – ebenfalls im Kontext der DaF-Didaktik – formuliert. Zudem wird hier mit dem Begriff der Schlüsselsituationen ein weiterer Aspekt betont, der insbesondere für die Frage des Standards von Belang ist und auch verdeutlicht, dass es eine Schnittmenge zwischen Standard I und Standard II gibt: Vor allem in karriererelevanten Kommunikationspraktiken – mit Wittgenstein (1984b: 241, 250, §§ 7, 23 et passim) ließe sich auch von „Sprachspielen" sprechen – ist die Beherrschung einer Standardvarietät tendenzi-

ell von Vorteil, da sie von Entscheidern mit hoher Wahrscheinlichkeit erwartet wird. Jedoch ist selbst in solchen formelleren Kontexten eine Variationsfähigkeit, eine Kompetenz zum Code-switching oder -shifting förderlich. Beindrucken wird nicht der, welcher sich sklavisch an das Schema F, hier an das Schema Standard, hält, sondern der, welcher im richtigen Moment in der Lage ist, ein i-Tüpfelchen zu setzen. Hierzu gehört es, das Gegenüber und die Situation ad hoc richtig einschätzen und gegebenenfalls verschiedene „Interaktionsmodalitäten" einschließlich Witz und Ironie (s. obiges Zitat von Günthner et al.) passend einsetzen zu können. Diese Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke situationsangemessen und auch mit Berücksichtigung der Medialität[21] zu verwenden, lässt sich mit Wittgenstein als Sprachspielkompetenz beschreiben.[22] Eine so verstandene Kompetenz schließt die Standardsprachkompetenz mit ein und ist ihr übergeordnet. Es gibt Kontexte, in denen eine gekonnte Abweichung vom Schema gerade Zeichen einer souveränen Sprachkompetenz ist (vgl. Henn-Memmesheimer 2004; Schneider 2008: 191-245). Auch dieser Gedanke wird von Bourdieu (2005: 88) pointiert formuliert: Was „Takt oder Fingerspitzengefühl genannt" werde, sei die Kunst, die jeweilige Position von Sprecher und Hörer „in der Hierarchie der verschiedenen Formen von Kapital, aber auch in der Hierarchie des Geschlechts und des Alters sowie der Grenzen, die mit diesem Verhältnis gegeben sind, zu erfassen und sie notfalls dank der Euphemisierungsarbeit rituell zu überschreiten".

In der Verbindung eines solchen Fingerspitzengefühls mit einer rituellen Überschreitung oder Abweichung kann sich eine situationsbezogene Prägnanz zeigen, die weit attraktiver wirkt als eine sture Regelbefolgung. Eine prägnante Formulierung, in einer exemplarischen Situation massenmedial inszeniert, kann zahlreiche Nachahmer finden und sich mittelfristig wiederum im Standard etablieren. Als ein Beispiel hierfür lässt sich der Ausdruck *suboptimal* anführen, mit dem der scheidende Bundeskanzler Schröder seinen chauvinistischen Auftritt in der ‚Elefantenrunde' 2005 nachträglich selbstironisch charakterisierte.[23] In der Regel ist es aber gar nicht möglich

---

[21] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.

[22] Die Konzeption der Sprachspielkompetenz wird in Schneider (2008: 191-245) ausbuchstabiert, wobei zwischen drei Aspekten unterschieden wird: Typenbildungskompetenz (als der Fähigkeit, sprachliche Schemata gebrauchsbasiert zu bilden), Projektionskompetenz (als der Fähigkeit diese Schemata auf Situationen zu projizieren) und Transkriptionskompetenz (als der Fähigkeit, sich in und zwischen Medien zu bewegen und durch ‚Überschreibungen' jeweils neuen Sinn zu erzeugen). De facto wirken alle diese drei Aspekte sowohl bei der ontogenetischen Herausbildung einer individuellen Sprachspielkompetenz als auch bei ihrer Anwendung in der Kommunikation immer zusammen. Sie lassen sich nur analytisch voneinander trennen.

[23] Damit wollen wir natürlich nicht behaupten, dass Schröder der erste war, der diesen Ausdruck verwendete. Aufgrund der Prägnanz der Situation und der Selbstironie, mit der er am Tag nach der Elefantenrunde im Fernsehen mitteilte, seine Frau habe ihm gesagt, sein Auftritt sei ‚suboptimal' gewesen, erscheint es aber plausibel, dass die Äußerung ab diesem Zeitpunkt eine bestimmte Art von Situationen exemplifizierte (nämlich indiskutable Verhaltensweisen, die ironisch-euphemistisch kommentiert werden) und daher eine Kettenreaktion auslöste. Bei der Wahl des Wortes des Jahres, das die GfdS alljährlich durchführt, wurde *suboptimal* 2005 auf den achten Platz gewählt.

und auch nicht nötig zu sagen, wer eine bestimmte Konstruktion in Umlauf gebracht hat oder durch welche gesellschaftliche Schicht sie lanciert wurde. Ähnlich wie ein Witz macht sie die Runde und wird immer wieder kopiert und variiert: So z. B. Konstruktionen mit *können* als Vollverb („Kann Trittin Energiewende?“), die vor allem im Feuilleton inflationsartige Verbreitung fanden (vgl. hierzu Albert 2015).

Kreative Regelabweichungen, Normverstöße und Innovationen dieser Art setzen allerdings eine hohe Sicherheit und Souveränität voraus – ohne eine solide Standardsprachkompetenz erscheinen gezielte Abweichungen und ein Spiel mit Normen kaum erfolgversprechend, mitunter können sie sogar peinlich wirken. „Die Verwendung nicht erwartbarer Sprachformen vermittelt zwar“ – so Henn-Memmesheimer (2004: 37) – „zusätzliche Bedeutungen, deren Interpretation aber kann der Sprecher nie ganz vorhersehen.“ Die Verwendung nicht erwartbarer Sprachformen birgt also kommunikative Risiken. Wahrscheinlich kann derjenige souveräner damit umgehen, der auch eine standardnahe Varietät sicher beherrscht und weiß, was zum Standard gehört und was eher nicht. Aus dieser Perspektive lässt sich die Relevanz einer Standardsprachkompetenz und damit auch die Relevanz des Themas „Gesprochener Standard“ plausibel machen und auch didaktisch rechtfertigen – wohlwissend, dass der Standard nicht der Weisheit letzter Schluss in der Sprachbildung sein kann.

Für die Herausbildung einer souveränen Sprach(spiel)kompetenz, ist das Spannungsverhältnis von Normativität und (situationsbezogenen) pragmatischen Spielräumen also wesentlich. Dementsprechend wichtig ist eine Klärung der Begriffe ‚Norm‘ und ‚Regel‘, auch wenn es hier nicht um eine starre Regelbefolgung gehen kann, eher um eine eingeübtes und oft unbewusstes ‚Der-Regel-Folgen‘ sowie auch um das flexible, kreative *Nutzen* von Regeln. Ein Sprachspiel ist – wie Wittgenstein (1984b: 278f., §§ 68f.) dargelegt hat – nie ganz durch Regeln begrenzt, sondern lässt der Urteilskraft des Einzelnen immer einen gewissen Spielraum. Viele Spiele sind gar nicht in einem kalkülartigen Sinne ‚geregelt‘, sondern entstehen und verändern sich im Gebrauch, was Wittgenstein (1984b: 287, § 83) u. a. am Beispiel ballspielender Kinder veranschaulicht:

> Und gibt es nicht auch den Fall, wo wir spielen und – ‚make up the rules as we go along‘? Ja auch den, in welchem wir sie abändern – as we go along.

Vor dem Hintergrund einer solchen pragmatischen Auffassung davon, was es heißt, einer Regel zu folgen (vgl. hierzu Schneider 2008: 42-72), lässt sich die Frage stellen, wie im linguistischen und sprachphilosophischen Diskurs um Normativität zwischen ‚Norm‘, ‚Regel‘ und ‚Regularität‘ unterschieden wird bzw. unterschieden werden sollte.

Den engen Zusammenhang zwischen diesen drei Begriffen verdeutlichen gängige Definitionen. So definiert bereits der „Brockhaus“ von 1906 eine Norm als eine „Regel, die nicht aus den Erscheinungen durch Beobachtung entnommen, sondern ihnen als Anforderung auferlegt wird“ (zitiert nach Gloy 2012: 24). Und im Anschluss an

Popitz (1980) lässt sich eine Norm als „Kopplung einer Verhaltensregularität mit einer Sanktionierungspraxis bestimmen" (Gloy 2012: 29, FN 7). Diese für den Einstieg durchaus brauchbaren Definitionen exemplifizieren, dass *Norm*, *Regel* und *Regularität* immer wieder miteinander in Verbindung gebracht und auch benutzt werden, um den jeweils anderen Terminus im Definiens zu erläutern, wobei *Norm* offenbar stärker als die anderen beiden Ausdrücke mit Sanktionierung in Verbindung gebracht wird. Normen können nach Gloy (2012: 23) nicht direkt beschrieben, sondern nur – u. a. anhand ihrer *Wirksamkeit in Sanktionionierungspraktiken* – erschlossen werden. Mit Bezug auf Luhmann stellt Gloy grundsätzlich fest:

> Das normative Erwarten, das Handelnde wechselseitig aneinander richten, führt zu Strukturen *reziproker Erwartungserwartungen normativer Art*. (Gloy 2012: 31f.)

„Obligationen" werden dabei für Gloy (2012: 32) erst dann zu „Normen, wenn sie nicht nur mit Geltungs*ansprüchen*, sondern auch *faktisch* mit sozialer Geltung (unterschiedlichen Ausmaßes) versehen sind".[24] Hier zeigt sich also der enge Zusammenhang zwischen den reziproken Erwartungserwartungen und der Verbindlichkeit sozial konstituierter Praktiken. Die Verbindlichkeit ergibt sich daraus, dass Menschengruppen sich explizit oder implizit an Normen orientieren und deren Gültigkeit anerkennen.

Nach Gloy (2012: 34) muss dabei (auch empirisch) zwischen *Normorientierung* und *Normkonformität* unterschieden werden: Orientiert man sich beim Handeln an Normen, dann ist es durch Normen verursacht. Handelt man bloß normkonform, dann entspricht das Handeln zwar der Norm, ist aber nicht durch diese verursacht (die Übereinstimmung könnte auch zufällig oder gänzlich unbeabsichtigt bzw. unbewusst sein). Mit Stetter (1997: 79) ließe sich auch sagen: Im ersten Fall handelt man *nach* Normen bzw. Regeln, im zweiten *gemäß* Normen bzw. Regeln.

Gloy (2012: 34) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „statuierten" (expliziten) Normen und „subsistenten" (impliziten) Normen und grenzt diese wiederum von bloßen „Wiederholungen" – man könnte hier auch von bloßen Regelmäßigkeiten (Regularitäten) sprechen – ab. Ein solcher Begriff subsistenter Normen ist auch theoretisch notwendig, denn: Wenn unter dem Titel ‚Norm' tatsächlich ‚Normativität' behandelt werden soll, dann ist das Befolgen einer Norm (egal ob explizit oder implizit) mehr als nur ein statistisch erfassbares Verhalten. Würden wir rein statistisch erfassen, was z. B. bei einem Elfmeterschießen in einem Fußballturnier passiert, dann könnte es sein, dass der Torhüter sehr viel häufiger in die Ecke springt, wo der Ball gerade *nicht* hingeht, was rein statistisch betrachtet zu der falschen Interpretation führen könne, er intendiere, dem Ball auszuweichen, nicht, ihn zu halten. M. a. W.: Man muss die sozial geteilte Praxis des Elfmeterschießens kennen, um zu verstehen, welchen Regeln die Akteure folgen (vgl. Wittgenstein 1984b: 343-345, §§ 198-202).

---

[24] Hervorhebung im Original.

Bis zu diesem Punkt folgen wir Gloys Ansatz; problematisch erscheint uns allerdings seine strikte begriffliche Trennung zwischen Norm und Regel. Sprachliche bzw. linguistische Regeln sind für Gloy reine Konstrukte von Linguisten; dementsprechend gibt es für ihn keine impliziten Regeln im Unterschied zu expliziten Regelformulierungen. In der Praxis folgen wir seiner Meinung nach also impliziten Normen, nicht aber impliziten Regeln. Nun mag es ja sinnvoll sein (und es war ja auch in den Einstiegsdefinitionen bereits angeklungen), Normen stärker als Regeln mit Sanktionierung in Verbindung zu bringen. Den Regelbegriff gänzlich vom Normativitätsproblem abzukoppeln, erscheint uns jedoch wenig überzeugend, denn: Wenn die Regelformulierungen adäquat sein sollen, dann müssen sie aus den Praktiken gewonnen werden; sie müssen sozialen Praktiken entsprechen, müssen auf Regelmäßigkeiten (Regularitäten) und impliziten Regeln beruhen, sonst laufen sie ins Leere. Anders als es Gloy suggeriert, hängen Regeln nicht ‚in der Luft', sondern lassen sich empirisch rekonstruieren.[25]

In diesem Sinne führt Robert Brandom folgendes Argument gegen den von ihm so genannten ‚Regularismus' ins Feld:[26] Nach Brandom weisen Praktiken immer viele verschiedene Regelmäßigkeiten (= Regularitäten) auf. Um auf *neue* Fälle reagieren zu können, muss man aber wissen, welche der Regularitäten für die jeweilige Praxis *relevant* sind. Das heißt, man muss über ein implizites *Regel*wissen verfügen, um vergangene Ereignisse auf zukünftige ‚hochrechnen' zu können:

> Wenn der einfache Regularismus mit seiner Gleichsetzung von Unrichtigkeit und Unregelmäßigkeit überhaupt Tritt fassen soll, muß er durch ein Verfahren ergänzt werden, wodurch einige der auftretenden Regelmäßigkeiten als irgendwie privilegiert herausgegriffen werden. Das heißt, einige Regelmäßigkeiten müssen als die ausgezeichnet werden, mit denen übereingestimmt werden sollte, einige als diejenigen, die fortgesetzt werden sollten. (Brandom 2000: 69f.)

Es ist also tendenziell eher irreführend, Regel und Norm derart strikt voneinander abzugrenzen, wie Gloy es tut. Die Verwendungsweisen der Ausdrücke *Regel* und *Norm* überlappen sich zum Teil, und dies ist auch der Natur der Sache angemessen. Normen werden unter Umständen eher mit Norm*ierung*, mit expliziten, allgemeingültigen Festlegungen in Verbindung gebracht (DIN-Norm). Im Erstspracherwerb dagegen ist es üblicher, von Regeln zu sprechen, und dennoch sind auch implizite Grammatikregeln mit Normativität gekoppelt: Schon Kleinkinder wissen, was man in ihrer Sprache *nicht* sagt und reagieren mitunter irritiert, wenn – zum Beispiel beim Vorlesen von Texten – grammatische Normabweichungen stattfinden oder wenn einem Nicht-Muttersprachler Grammatikfehler unterlaufen.

Damit wird klar, welche enorme Wichtigkeit die Idee impliziter Regeln und Normen für unseren Ansatz eines gesprochenen Standards hat: Es geht uns ja um eine den konkreten kommunikativen Praktiken angemessene Rekonstruktion von Gebrauch-

---

[25] Eine ähnliche Kritik an Gloys Regelbegriff formuliert auch Klein (2013: 28, FN 12).

[26] Vgl. hierzu auch Schneider (2005b).

normen bzw. -regeln. Relevant ist hier auch ein weiterer Aspekt, auf den ebenfalls Wittgenstein (1984a: 49) aufmerksam gemacht hat: Um erfolgreich kommunizieren zu können, muss man keineswegs in der Lage sein, die Regeln, denen man in der Muttersprache folgt, zu explizieren. Die Kehrseite der Medaille ist aber diese: Man ist sich oft nicht der Tatsache bewusst, dass die Normen oder Regeln, denen man tatsächlich im Sprachgebrauch folgt, andere sind als die, die man auf Nachfrage angibt. Man könnte auch sagen: Es ist möglich, dass eine Diskrepanz zwischen expliziter Normorientierung/-berufung und tatsächlicher Sprachproduktion auftritt.

Dies war auch in unserer Online-Umfrage zur Angemessenheit mündlicher Äußerungen der Fall, bei der viele Probanden einen *weil*-Satz mit Verbzweitstellung („Macht eine Ausbildung, weil das bringt euch weiter") als unangemessen bewerteten und zum Teil negativ kommentierten (vgl. Kap. 4.3), obwohl unsere Korpusanalysen zeigen, dass diese Konstruktion auch in formelleren mündlichen Kontexten hochfrequent ist und in der Interaktion nicht kommunikativ bearbeitet wird (vgl. Kap. 4.1.5).

Dies legt die Hypothese nahe, dass sich viele Sprecherinnen und Sprecher bei der Beurteilung mündlicher Äußerungen an den Normen der geschriebenen Standardsprache orientieren bzw. an dem, was sie dafür halten. Die implizite Normorientierung zeigt sich – wie das Bourdieu-Referat im letzten Kapitel verdeutlichen sollte – auch darin, dass Sprecher die gesellschaftlich ‚aufsteigen' wollen, sich an den vermeintlich höheren Schichten orientieren, in diesem Fall an den Schichten, die über größeres „symbolisches Kapital" verfügen.

Die Begriffe ‚Norm' und ‚Regel' reichen also nicht aus um das symbolische Sprachkapital angemessen zu beschreiben, sondern es bedarf einer Fokussierung bestimmter Gebrauchsnormen, nämlich Gebrauchsnormen des gesprochenen Standards. Normen gibt es in allen Formen kommunikativer Praktiken, seien diese informeller oder formeller Natur; Standard dagegen nennen wir nur den *default case* – das, was in formelleren, überregionalen, auch öffentlichen Kontexten regelhaft verwendet und verstanden wird.

Woran aber erkennt man, ob eine Regel/Norm oder, spezieller gesagt, eine Standardnorm tatsächlich gültig ist? Woran erkennt man, „was in der Sprachpraxis als Sprachnorm verstanden und behandelt wird" (Gloy 2012: 33)? Mit anderen Worten: Woran erkennt man subsistente Normen? – Wenn man eine Norm tatsächlich – wie Popitz – als „Kopplung einer Verhaltensregularität mit einer Sanktionspraxis" (Gloy 2012: 29, FN 7) betrachtet, dann ergibt sich folgendes Problem für die Empirie: Das Unterbleiben einer Sanktionierung oder anderen kommunikativen Bearbeitung ist noch kein Beweis dafür, dass die Äußerung normkonform war. Denn: Die kommunikative Bearbeitung kann aus strategischen Gründen oder aus Höflichkeit unterbleiben.

> Für gewöhnlich begnügt man sich in der Analyse damit, als Gewähr für die Geltung einer Sprachnorm schon das Ausbleiben eines erkennbaren Protestes gegen einen bestimmten Sprachgebrauch zu nehmen. Dies ist aber bereits deshalb fragwürdig, weil das Ausbleiben einer erkennbaren Reaktion nicht gleichbedeutend mit einem Verzicht auf die Normgeltung ist; eine Sanktion hic et nunc kann nämlich aus strategischen Gründen unterbleiben und erst

> später und ohne äußerlich erkennbaren Zusammenhang mit dem inkriminierten Sprachgebrauch erfolgen. (Gloy 2012: 32)

Dieser Punkt ist für unsere empirische Projektarbeit von grundlegender Bedeutung, denn er zeigt, dass eine Analyse des Korrektur- und Reparaturverhaltens nicht hinreichend ist, um Konstruktionen des gesprochenen Standards von Nonstandardkonstruktionen abzugrenzen. Hinzukommen muss eine korpusgestützte Analyse des tatsächlichen Vorkommens von Konstruktionen in bestimmten standardaffinen Domänen (vgl. hierzu Kapitel 4.1).

Wie aber lässt sich ein solcher usus-orientierter Standardbegriff genauer explizieren? Wolf Peter Klein (2013: 29) definiert Standardsprache allgemein, d. h. medialitätsübergreifend, als

> diejenige Varietät […], die für die überregionale Kommunikation genutzt wird und die einen stilistisch neutralen, schriftsprachnahen, distanz-orientierten Charakter besitzt und überdies kodifiziert ist.

An dieser brauchbaren Definition, die in Kleins Aufsatz im Einzelnen erläutert und begründet wird, wollen wir uns im Folgenden produktiv ‚abarbeiten' und ihr unsere Auffassung von gesprochenem Standard gegenüberstellen. Auch unseres Erachtens ist der Varietätenbegriff hier anwendbar, jedoch betrachten wir die geschriebene und die gesprochene Standardsprache – zunächst heuristisch – als zwei unterschiedliche, wenngleich einander stark überlappende Varietäten des Deutschen, die andere Varietäten nicht ‚überdachen' (vgl. Klein 2013: 16), sondern neben diesen anzusiedeln sind. In Übereinstimmung aber auch in Abgrenzung von Klein definieren wir den gesprochenen Standard *als eine überregional gebräuchliche und verständliche, auch in formelleren Kontexten unmarkierte Varietät, die im Verhältnis zum geschriebenen Standard empirisch, d. h. gebrauchsbasiert, zu ermitteln ist; sie stellt den default case dar, an dem sich zum Beispiel auch der DaF-Unterricht, vor allem auf den unteren und mittleren Lernniveaus, orientiert.* In einem weiten Sinne ist sie üblicherweise kodifiziert, muss es aber nicht unbedingt sein. Inwiefern sie darüber hinaus auch als „schriftsprachnah" (vgl. Kleins Definition) oder gar als ‚konzeptionell schriftlich' zu fassen ist, soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels, aber vor allem auch im Empirie-Teil des vorliegenden Buches diskutiert werden.

Zunächst aber wollen wir auf die Frage eingehen, inwiefern man die gesprochene und die geschriebene Standardsprache als Varietäten des Deutschen betrachten kann. Im Unterschied etwa zu einem Stil, der sich eher auf bestimmte soziale Gruppen (*communities of practise*) bezieht, ist eine Varietät auf eine Sprachgemeinschaft bezogen. Ein Stil ist nach Auer (2013: 21) „kontextabhängig", „prozessual", „fließend" und „schnell neu konfigurierbar". Obwohl dies alles bis zu einem gewissen Grad auch für Varietäten gilt, denn auch diese unterliegen natürlich dem sprachlichen Wandel, sind Varietäten im Vergleich zu Stilen relativ „stabil" (Auer 2013: 21); sie werden als (Teil-)Systeme einer Sprache wahrgenommen und von Linguisten auch als solche

strukturell beschrieben. Als Teilsysteme einer Sprache müssen sie bei aller internen Varianz eine gewisse Einheitlichkeit besitzen.[27]

Die Frage ist nun, ob der gesprochene und auch der geschriebene Standard eine hinreichende Stabilität und Systemhaftigkeit aufweisen, um als Varietäten charakterisiert werden zu können. Spezieller gefragt: Ist das, was mit dem Ausdruck *gesprochener Standard* bezeichnet werden könnte, nicht zu uneinheitlich, um als *eine* Varietät gelten zu können? Ist es, gerade aufgrund des dialektal und regionalsprachlich bedingten Variantenreichtums des Deutschen, nicht allenfalls möglich, von regionalen Standards – also Standardsprache im Plural – zu sprechen? Wenn wir die geschriebene Sprache nicht zum alleinigen Maßstab machen wollen, ist dann nicht das Konzept eines gesprochenen Standarddeutsch von vornherein zum Scheitern verurteilt? Klein (2013: 25) hält hierzu fest:

> Auch wenn es viele substanzielle Hinweise auf süddeutsche Standardformen gibt, so sollte man sich fragen, ob man diesen Befunden nicht zu viel Bedeutung beimisst, wenn man durch sie das realistische Konzept einer überregionalen Standardsprache von vorneherein zu Fall bringen möchte. Die sicher gegebene regionale Verankerung der deutschen Sprache darf meines Erachtens nicht als Argumentationsmittel herhalten, jede Form von faktischer Überregionalität a priori zu negieren.

Dieser Argumentation stimmen wir zu, auch wenn wir der Meinung sind, dass regionale Varianz ein wichtiger Faktor bei der (Re-)Konstruktion eines Gebrauchsstandards ist (und es natürlich auch norddeutsche regionale Varianten gibt). Da Überregionalität unseres Erachtens ein wesentliches Kriterium für Standardvarietäten darstellt, wollen wir es nicht voreilig fallenlassen. Stattdessen gehen wir von der Hypothese aus, dass die Gemeinsamkeiten innerhalb des gesprochenen Standards letztlich schwerer wiegen als die regionalen Unterschiede. Wir nehmen also hypothetisch einen bundesdeutschen gesprochenen Gebrauchsstandard an, der regionale Varianten aufweist, die aber nicht so zahlreich sind, dass mehrere Standardvarietäten, also abgrenzbare Teilsysteme, anzusetzen wären. Grammatische Beispiele für solche Varianten könnten sein, dass in Süddeutschland häufiger *ich bin gesessen/gestanden* gesagt wird, in Norddeutschland dagegen die Trennung von Pronominaladverbien (*da kann sie nichts für, da wollen wir nichts dran ändern*) geläufiger ist, usw.

Interne Varianz muss also bei einem empirisch ermittelten Gebrauchsstandard angenommen werden, auch wenn Standardsprachen traditionell eher mit Homogenität als mit Heterogenität assoziiert werden. Dieser Aspekt wird von Klein ebenfalls reflektiert. Mit Blick auf die „Destandardisierungsprozesse" im 20. und 21. Jahrhundert, die ja im letzten Kapitel bereits diskutiert wurden, stellt Klein (2013: 26) fest, dass „beim usus-orientierten Weg durchaus ein nicht unbeträchtlicher Anteil von sprachlicher Uneinheitlichkeit auftauchen könnte". Da man Standardsprache (geschrieben und gesprochen) wohl eher mit „Variantenarmut" verbinde, möge diese Uneinheitlichkeit zunächst irritieren. Sie sei aber letztlich kein Problem, denn

---

[27] Vgl. hierzu Sinner (2014: 18-22).

> dann ist die derzeitige Situation der Standardsprache eben durch einen gewissen Anteil von Uneinheitlichkeit und Variantenreichtum geprägt, ggf. auch mit dialektalen Anteilen, geprägt. Gerade in diesem Punkt könnte sich unsere sprachliche Gegenwart von älteren Zuständen womöglich unterscheiden: früher herrschte in der Standardsprache eher Variantenarmut, heute eher Variantenreichtum. (Klein 2013: 26)

Da gesprochene und geschriebene Sprache einander in der Phase der „Spätstandardsprachlichkeit" (Eichinger 2005) wechselseitig beeinflussen, nehmen der Variantenreichtum der geschriebenen Sprache, aber auch die Einheitlichkeit der gesprochenen insgesamt zu; es kommt zu einer Informalisierung der Standardsprache, von Mattheier (1997) wie erläutert auch als Destandardisierung bezeichnet.

Aber liegt das Problem nicht noch tiefer? Ist ‚Standarddeutsch' nicht trotz allem ein idealisierendes Konstrukt, von vornherein zu abstrakt und unrealistisch, um als empirisch beschreibbare Varietät überhaupt in Frage zu kommen? Hier sind grundlegende Fragen der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie betroffen, auf die Klein im Zusammenhang der Standardsprachen-Problematik wie folgt eingeht:

> Natürlich ist die Rede von der „abstrakten" bzw. „idealen" Natur der Standardsprache genau in dem Sinne völlig sinnvoll, als alle wissenschaftlichen Termini mit Abstraktionen verbunden sind. Der Terminus Standardsprache besitzt diesbezüglich allerdings keinen irgendwie anders gearteten Status als weitere sprachwissenschaftliche Begriffe. Genauso wie sich in Wörtern wie *Fachsprache*, *Dialekt*, *Subjekt*, *Valenz*, *Phonem* oder *SMS-Sprache* keine simplen ontologischen Gegebenheiten verbergen, ist auch der Ausdruck Standardsprache nicht einfach auf eine schlichte Sinneswahrnehmung oder eine ähnliche einfache Gegebenheit im wörtlichen Sinne zurückzuführen. Auch hinter dem Begriff der biologischen Fachsprache oder des Ostfränkischen steht kein problemlos wahrzunehmender „Gegenstand", sondern eine Abstraktion, die als sprachwissenschaftliches Objekt stets auch idealtypische Züge besitzt. (Klein 2013: 17f.)

Bereits in der antiken Philosophie wurde, vor allem von Platon und Aristoteles, darauf aufmerksam gemacht, dass bei jeder Prädikation eine Unterscheidung getroffen wird, mit der man etwas von anderem abgrenzt. Einer solchen Unterscheidung liegen in gewisser Weise immer eine Vereinheitlichung und auch eine Vereinfachung zugrunde, denn durch die Prädikation wird die Singularität eines Einzeldings oder Sachverhalts in eine begriffliche Allgemeinheit erhoben. Man sieht von bestimmten Eigenschaften ab und setzt andere relevant. Dies geschieht sowohl beim begrifflichen Denken als auch beim wissenschaftlichen und sonstigen Behaupten, Begründen, Argumentieren usw. Dieses Absehen von bestimmten Eigenschaften und Singularitäten birgt immer auch die Gefahr, relevante Unterschiede zu verschleiern und Gegenstandsbereiche irreführend bzw. nicht sachgemäß zu ordnen. Andererseits macht dieses Absehen und Relevant-Setzen den zentralen Faktor unseres Abstraktionsvermögens aus. Ohne Abstraktion wäre Wissenschaft unmöglich, aber durch Abstraktion setzt man sich immer auch der Kritik aus. Indem wir Termini wie *gesprochener Standard* oder *Ostfränkisch* verwenden, setzen wir logisch-semantisch gesehen zweierlei voraus (vgl. etwa Busse 2009: 17-19): Erstens, dass dasjenige, was wir damit be-

zeichnen, existiert (Existenzprämisse). Wenn wir beispielsweise schreiben „Im Mittelalter wurden Hexen verbrannt" (und das Wort *Hexe* dabei nicht einmal mit Anführungszeichen versehen), dann setzen wir voraus, dass es Hexen gibt bzw. gab, dass also die Frauen, die verbrannt wurden, tatsächlich Hexen waren. Ähnlich – wenngleich weit weniger dramatisch – stellt sich die Frage, ob Sprachen wirklich ‚verfallen' können, ob das Wort *Sprachverfall* also ein Denotat hat, ob man die Zeit zwischen den Vorlesungszeiten berechtigterweise als *Semesterferien* bezeichnen kann, usw. Zweitens setzen wir mit der Verwendung von Kategoriennamen voraus, dass all das damit Bezeichnete eine gewisse Gleichförmigkeit aufweist (Homogenitätsprämisse): Wenn wir von *dem* Pfälzischen sprechen, lassen wir Unterschiede zwischen dem Pfälzischen, wie es in Edenkoben gesprochen wird, und dem, welches in Landau oder gar in Kaiserslautern vorkommt, außer Acht. Wenn wir noch genauer sein wollen, müssen wir aber auch annehmen, dass in Edenkoben nicht jeder gleich spricht und dass sich sogar die Sprache oder der Dialekt einer Person im Laufe der Zeit, ganz genau genommen sogar von jetzt auf gleich, verändert. Es kommt also immer darauf an, wie scharf man den Zoom jeweils einstellt (vgl. Hermanns 2012), welche Granularität man jeweils ansetzt (vgl. Imo 2011c).[28]

Diese grundsätzlichen wissenschaftstheoretischen Überlegungen gelten – wie auch Kleins letztes Zitat (s. o.) klarmacht – für alle Begriffe und Termini, und jeder Wissenschaftler sollte seinen Terminusgebrauch dementsprechend permanent überprüfen. Jedoch werden bestimmte Begriffe und Termini für besonders abstrakt, idealisierend und empiriefern gehalten; bei anderen dagegen wird gelegentlich völlig vergessen, dass auch sie auf Abstraktion beruhen. Eine besonders schlechte Presse hat in der gebrauchsbasierten Linguistik ohne Zweifel der durch die Saussure-Rezeption geprägte Terminus *Langue*. Unter einer Langue wird in der Regel ein starres, homogenes, mehr oder weniger variantenloses System verstanden; Ausdrücke wie *Varietät*, *Soziolekt* oder *community of practise* scheinen im Vergleich dazu eher unproblematisch und ‚realistisch'.

Extensional betrachtet ist aber auch eine Langue nichts anderes als eine Varietät. Selbst wenn mit dem Begriff der Langue, also des Sprachsystems, meistens Standardvarietäten gemeint sind, ließen sich auch Dialekte und andere Varietäten als Langues beschreiben. Der schlechte Ruf des Langue-Konzepts hat – was hier allerdings nicht weiter ausgeführt werden soll[29] – seine fachgeschichtliche Ursache vor allem in einer „strukturalistisch verschlankten" (Jäger 1993: 79), zum Großteil auch trivialisierenden Saussure-Rezeption. Es lohnt sich aber, die Saussure'schen Quellentexte heute wieder zur Hand zu nehmen, denn in ihnen wird das Problem der Uneinheitlichkeit, Veränderlichkeit und Varianz von Sprachsystemen klar benannt und reflektiert.

---

[28] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2, S. 59, der vorliegenden Untersuchung.

[29] Vgl. hierzu vor allem die einschlägigen Arbeiten von Jäger: u. a. 2010. Zur Aktualität der Saussure'schen Semiologie vgl. auch Schneider (2008: Kap. 3.1 und 3.2), (2014) und (2015b).

Der publizierte und tradierte „Cours de linguistique générale“ (im Folgenden: „Cours“), der von den Herausgebern bekanntlich stark bearbeitet und ergänzt wurde, ist in dieser Hinsicht durch interne Widersprüche gekennzeichnet. Zwar enthält er einige zentrale und intensiv rezipierte Stellen, die ein starres Langue-Konzept nahelegen;[30] jedoch ist selbst dort von einer „Interdependenz“ („interdépendance“) zwischen Parole und Langue die Rede (vgl. Saussure 2013: 88f.). Insgesamt nimmt der Saussure der Quellentexte eine dialektische Wechselwirkung von Sprachverwendung und Sprachsystem an, in dem er dies als ein klassisches Henne-Ei-Problem begreift: System impliziert von vornherein Gebrauch und Gebrauch von vornherein System.[31] Bereits in seiner Genfer Antrittsvorlesung von 1891 beschreibt Saussure (1997: 240-277) die kontinuierliche Transformation der Sprachen (*langues*) in der Zeit und im Raum, d. h. Sprachwandel und dialektale Varianz. Weder zeitlich noch räumlich ist eine Langue für ihn ein klar abgegrenzter Untersuchungsgegenstand; weder Sprachen noch Dialekte stellen für ihn einheitliche Gebilde dar. Ganz ‚performanzorientiert‘ spricht er stattdessen lediglich von „dialektalischen Merkmalen“ (Saussure 1997: 273), die sich auf komplexe Weise im Raum verteilen. Man kann also letztlich nur die Ausbreitung bestimmter dialektaler Einzelphänomene beschreiben. Der Versuch einer eindeutigen Abgrenzung von Dialekten ist dagegen – so Saussure – „absolut chimärisch und vergeblich“ (274); es sei denn, man würde sich auf die Sprache innerhalb eines einzigen kleinen Dorfes beschränken (275), also die geographische Ausdehnung des Untersuchungsgegenstands so sehr reduzieren, dass die Heterogenität einigermaßen beherrschbar würde.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nun unmittelbar, dass sich empirisch auch keine eindeutige Grenze zwischen dem ziehen lässt, was wir gemeinhin als zwei verschiedene ‚Sprachen‘ (im Unterschied zu ‚Dialekten‘) betrachten. Ganz im Sinne der modernen Soziolinguistik sieht Saussure auch keinen grundlegenden linguistischen Unterschied zwischen einer Standardsprache und einem Dialekt; diese Trennung betrachtet er vor allem als eine politisch motivierte und historisch zu erklärende.

Wie der wissenschafts- und erkenntnistheoretische Exkurs verdeutlichen sollte, lässt es sich also nicht rechtfertigen, den Begriff einer Varietät ‚gesprochener Gebrauchsstandard‘ *von vornherein* zurückzuweisen. Ob sich eine solche Varietät sinnvollerweise ansetzen lässt, ist vielmehr eine empirische Frage. Jedenfalls wird in allen Grammatiken und Sprachlehrwerken zum Deutschen stillschweigend oder auch explizit auf die Standardvarietäten (schriftlich und mündlich) Bezug genommen, bzw. diese als Hauptuntersuchungsgegenstand vorausgesetzt. Klein (2013: 17) konstatiert sogar, der Standardbegriff sei eine generelle Voraussetzung für Linguistik, insbesondere auch für Varietätenlinguistik: „Wer Aussagen ‚zum Deutschen‘“ treffe, der nähme „in der einen oder anderen Form zur Existenz der Standardsprache Stellung“. Wer

---

[30] Zum Beispiel wird die Langue mit einer Symphonie verglichen, die in der Parole aufgeführt werde (Saussure 1972: 36).

[31] Vgl. Jäger (1976: 234-236, 2010: 188f.); in Bezug auf syntaktische Schemabildung auch Schneider (2015b).

andere Varietäten des Deutschen untersuche, der konzeptualisiere diese in der Regel im Verhältnis oder im Vergleich zur Standardsprache, sozusagen als Variationen zum *default case*. Klein führt diese Überlegung mit Beispielen aus:

> Die Untersuchung einer regionalen Umgangssprache, einer Jugendsprache oder einer einzelnen Fachsprache baut oft darauf auf, dass hier *standardsprachliche* Einheiten oder Kommunikationsformen von nicht-standardsprachlichen (also varietätenspezifischen) abzusetzen sind. […] Wer die Jugendsprache syntaktisch untersuchen möchte, muss wissen, was als standardsprachlicher Satzbau zu gelten hat. (Klein 2013: 19)

Insgesamt gelangt Klein hier zu folgendem Schluss:

> Varietäten und Variationsformen des Deutschen gewinnen ihr konkretes sprachliches Profil faktisch immer im Bezug auf standardsprachliche Üblichkeiten und Inventare. Jede varietätenlinguistische Erhebung setzt in gewissem Maß eine Klärung dessen voraus, was als standardsprachlich zu gelten hat und was nicht. (ebd.: 19)

Diese Schlussfolgerung mutet vielleicht etwas übertrieben an, zumal die Wörter *immer* und *jede* verabsolutierend wirken. Schließlich kann man z. B. auch zwei Dialekte im Hinblick auf ihre Unterschiede und Besonderheiten *miteinander* vergleichen. Vielleicht ließe sich dann immer noch sagen, dass dabei eine Idee von Standardsprachlichkeit im Hintergrund steht. Dies muss unseres Erachtens aber nicht unbedingt immer der Fall sein; zumindest kann es so stark in den Hintergrund treten, dass es für die jeweilige Untersuchung nicht mehr relevant ist. Bei einem Vergleich von zwei deutschen Dialekten bleibt ein Begriff von deutscher Sprache sicherlich vorausgesetzt, aber auch ein Begriff von deutscher *Standard*sprache? Um Kleins Schlussfolgerung in Gänze beurteilen und verifizieren zu können, müsste auch geklärt werden, was hier mit „in gewissem Maß" gemeint ist. Richtig ist jedenfalls, dass eine Abweichung oder Besonderheit immer nur als eine Abweichung *von etwas* beschrieben werden kann, und dabei bieten sich die Standardvarietäten aufgrund ihrer Eigenschaften wie ‚Überregionalität' und ‚Unauffälligkeit, auch in formelleren Kontexten' in vielen Fällen als Orientierungspunkt oder Vergleichsobjekt an.

Wie aber ist empirisch zu ermitteln, was überregionales, in formelleren Kontexten unmarkiertes gesprochenes Deutsch ist, und wo kommt es de facto vor? Diese Fragen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden, nachdem in den vorangegangen Absätzen der Varietätenstatus des Gesprochenen Standards erörtert wurde.

Bei der Auswahl geeigneter Korpora für Standardsprachliches kann man sich von der Frage leiten lassen, in welchen Domänen, Textsorten, Gesprächstypen oder sonstigen kommunikativen Praktiken standardorientiertes Sprechen und Schreiben *erwartbar* ist. Zu dieser grundlegenden Frage der Korpuswahl hat Peter Eisenberg (2007) – allerdings ausschließlich in Bezug auf den *geschriebenen* Standard – einen programmatischen Aufsatz veröffentlicht. Als geeignetes Korpus für den geschriebenen Standard der Gegenwart, das bei der Klärung sprachlicher Zweifelsfälle zugrunde gelegt wer-

den solle, schlägt Eisenberg die überregionale Presse, sprich Zeitungen wie FAZ und Süddeutsche Zeitung, vor. *Einzelne* Modellschreiber bzw. -texte lehnt er als Basis ab, da sie zu starke individuelle Züge aufwiesen, ebenso wie literarische Texte, deren Autoren stilistisch ja oft gerade durch künstlerische Abweichungen vom Standard hervorträten (Eisenberg 2007: 216f.). Gegen diese Orientierung an der überregionalen Presse ließen sich verschiedene Einwände erheben. Zum einen könnte man die Ansicht vertreten, bei den Zeitungskorpora handele es sich nicht um Standard, sondern um eine speziellere Varietät, die etwa als ‚Journalisten-Deutsch' zu bezeichnen wäre; zudem werde insbesondere im Feuilleton häufig ein Stil verwendet, der sich – ähnlich wie literarische Sprache – vom Standard absetze und durch individuelle Freiheit geprägt sei. Und drittens könnte man einwenden, dass auch Journalisten in Zweifelsfällen Nachschlagewerke wie die verschiedenen Duden-Bände konsultieren, sodass sich hier ein logischer Zirkel ergebe, wenn gleichzeitig die Duden-Autoren journalistische Korpora verwendeten.

Alle diese Einwände sind bedenkenswert. Jedoch stellt sich die Frage nach besseren Alternativen. Die schlechteste Idee wäre es unseres Erachtens, sich – wie es früher der Fall war – einzig und allein auf das linguistische Wissen und das Sprachgefühl von Experten zu stützen, denn so könnte man den Sprachwandel kaum angemessen dokumentieren. De facto wird, wie gesagt, z. B. beim Duden mittlerweile korpusbasiert gearbeitet und dabei ein Korpus benutzt, das vornehmlich aus überregionalen Pressetexten besteht. Im Zuge der einzelnen Recherchen wird bei Bedarf überprüft, welcher sprachliche Kotext den Treffern jeweils zugrunde liegt, sodass der Aspekt der Textsortenspezifik auch in der Binnenperspektive von Pressetexten berücksichtigt wird. Das Problem besonderer journalistischer Sprachverwendungen lässt sich damit zumindest stark relativieren. Für Eisenberg (2007: 217) setzen die „Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Rundschau, Die Zeit, Frankfurter Allgemeine Zeitung und einige andere […] in Deutschland das Maß". Und in der Tat handelt es sich bei den Redakteuren dieser Zeitungen um Schreiber, denen eine hohe Schriftsprachkompetenz und überregionale Orientierung unterstellt werden darf. Dass Journalisten sich im Zweifel auch beim Duden über korrektes Deutsch informieren, ist zwar ebenfalls ein ernstzunehmender Einwand, jedoch ist hier zu bedenken, dass sie eben nur dann nachschlagen oder -fragen, wenn tatsächlich Zweifel bestehen. So hat sich zum Beispiel die Wendung *(im Sommer) diesen Jahres* stillschweigend etabliert, ohne dass diese in der Praxis der Journalisten übermäßig angezweifelt würde. Gerade dies ist unserer Auffassung nach ein starkes Indiz für systematischen Sprachwandel. Insgesamt folgen wir daher Eisenbergs Auffassung. Vor allem zeigt sein programmatischer Ansatz, dass sich das Problem des Wandels und der geeigneten Korpuswahl nicht nur beim gesprochenen Standard, sondern auch beim geschriebenen stellt, obwohl viele vielleicht geneigt sind, letzteren als stabil und mehr oder weniger unveränderlich zu betrachten.

Klein (2013: 24f.) unterbreitet ebenfalls einen „Vorschlag für ein […] Standardsprachkorpus, das sich" – anders als bei Eisenberg – „medial sowohl auf schriftliche als auch auf mündliche Sprache bezieht". Für das schriftliche Teilkorpus nennt

auch er überregionale Zeitungen, daneben Prosa-Literatur, bundesweite amtliche Mitteilungen, Gebrauchsanweisungen gängiger Produkte, offizielle Websites überregional tätiger Unternehmen, Bewerbungsschreiben an überregional tätige Unternehmen. Seine Kandidaten für das Korpus gesprochener Sprache sind:

- Nachrichtensprecher in überregionalen Radio- und Fernsehsendern,
- Hörbücher,
- Bewerbungsgespräche in überregional tätigen Unternehmen,
- „(seriöse) Gesprächssendungen im überregionalen Radio und Fernsehen",
- Politiker-Reden im deutschen Bundestag,
- Durchsagen in Flugzeugen und Flughäfen,
- universitäre Vorlesungen.

Auch in Kleins Korpusvorschlag wird also der Aspekt der Überregionalität sehr betont. Die Vorschläge für das gesprochensprachliche Teilkorpus sind recht heterogen. Gesprochene Äußerungen von Nachrichtensprechern sowie Hörbücher kamen für unser Projekt nicht in Frage, da hier in der Regel geschriebene Texte verlesen werden und wir uns nicht auf die Aussprache, sondern auf syntaktische Spezifika des gesprochenen Standards konzentrieren. Wir benötigen daher ein Korpus mit relativ spontansprachlichen Äußerungen und Interaktionen. Politiker-Reden und universitäre Vorlesungen stellen häufig Mischformen dar und sind somit auch nicht optimal geeignet. Bewerbungsgespräche in überregionalen Unternehmen kämen sicherlich in Frage, ebenso wie überregionale Abend-Talkshows. Auf letztere – genauer gesagt 20 Anne-Will-Sendungen und einige weitere Talkshows – haben wir uns in unserer empirischen Arbeit konzentriert, da wir es hier mit öffentlichen Interaktionen zu tun haben, bei denen sich die Akteure an ein überregionales Publikum richten und eine bestimmte Normorientierung erwartbar ist. Unser Korpus wird in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt und begründet. Hier aber bereits ein Beispiel, das veranschaulichen soll, worin wir die Besonderheiten der Syntax des gesprochenen Standards sehen:

Beispiel 1: Talkshow_AW_20140611; 55:06

```
01   AW:   also es war SO;
02         es wurde eine ANfrage gestellt-
03         im niedersächsischen LANDtag,
04         es WURde gefragt-
05         äh GROB zusammengefasst-
06         GAB es-
07         °h hAtte der ministerpräsident auch noch
           ANdere-
08         die ce de u fraktion und SO,
09         °h geschäftliche beziehungen zu Egon geerkens
           und zu herrn HUnold?
10         °h und dArauf hat der STAATSsekretär ha-
11         NEE;
```

```
12          damalige chef der staatskanzlei spätere
            staatssekretär HAgebölling- (.)
13          SCHRIFTlich geantwortet,
14          °h formAl korREKT,
15          °h hat er geANTwortet-
16          NEIN,
17          es gab KEIne geschäftlichen beziehungen zu
            egon gEErkens.
18          da KANN man später sagen-
19          JA,=
20          =das war nicht umFASsend,
21          °h denn es gab einen priVATkredit,
22          den °hh äh den die FRAU geerkens gegeben
            hatte,
```

Die Passage enthält zahlreiche gesprochensprachliche Syntaxphänomene, insbesondere Expansionen[32] (Z. 02-03, 05), Einschübe (Z. 08), Retraktionen[33] (Z. 10-15) und Verzögerungssignale (Z. 22). Gleichzeitig ist die Syntax dieses Gesprächsbeitrags hochkomplex. Wenn man ihn als Audio- oder Video-Aufnahme rezipiert, wirkt er völlig normal und keineswegs fehlerhaft; der mögliche Eindruck der Fehlerhaftigkeit entsteht nur durch die schriftliche Repräsentation, was ein klares Indiz dafür ist, dass die Syntax gesprochener Sprache *auch in formelleren und öffentlichen Kontexten* von der geschriebener abweicht. Daher zeigt sich hier besonders deutlich, dass es unangemessen und auch irreführend ist, gesprochene Sprache generell mit ‚Umgangssprache' oder informeller Sprache gleichzusetzen und dass die Annahme eines gesprochenen Gebrauchsstandards daher linguistisch und didaktisch notwendig ist.

Die Identifizierung gesprochener Sprache mit Umgangssprache ist in Deutschlehrwerken – sofern sie Besonderheiten mündlicher Syntax überhaupt thematisieren – nach wie vor keineswegs unüblich. So heißt es beispielsweise in der „Grammatik mit Sinn und Verstand" von Rug / Tomaszewski (2008: 212):

> Grammatiken (auch diese hier) und Wörterbücher beschreiben vor allem die „Geschriebene Sprache" („Schriftsprache"). Die „Gesprochene Sprache" (oder „Umgangssprache") wird nur am Rande behandelt.

---

[32] Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3 der vorliegenden Untersuchung.

[33] Retraktionen sind nachträgliche ‚Bearbeitungen' von Syntagmen: Als ob man das ursprüngliche Syntagma durch ein neues ggf. ‚präziseres' ersetzen wollte, wird hier etwas Neues formuliert, das syntaktisch an die Stelle des Syntagmas treten könnte, das bearbeitet wird. In der transkribierten Sequenz ist dies z. B. in Z. 10-12 der Fall, wo *der Staatssekretär* durch *damalige Chef der Staatskanzlei, spätere Staatssekretär Hagebölling* ‚ersetzt' wird. Es handelt sich also funktional betrachtet um eine Art ‚Selbstreparatur' (vgl. hierzu Kap. 4.2.1 der vorliegenden Untersuchung). Im Schriftlichen kann man in solchen Fällen einfach das ‚alte' Syntagma tilgen und durch das neue ersetzen. Im Mündlichen ist dies aufgrund des zeitlichen Charakters gesprochener Äußerungen nicht möglich (vgl. hierzu Auer 2000).

Geschriebene Sprache wird hier also mit Schriftsprache, gesprochene mit Umgangssprache identifiziert. Gleich darauf werden beide auch als „Stilformen" (= „Register") der deutschen Sprache bezeichnet (vgl. Rug / Tomaszewski 2008: 212; kritisch hierzu Hennig 2002). Gesprochene und geschriebene Sprache sind aber mediale Ausformungen von Sprache – die eine audio-visuell, lautlich und flüchtig, die andere visuell, grafisch und persistent. Keineswegs handelt es sich um Varietäten, Register oder Stile (Varietäten sind vielmehr die gesprochene und die geschriebene *Standard*sprache sowie die verschiedenen Dialekte); ‚Schriftsprache' und ‚Umgangssprache' dagegen kann man – sofern man diese Termini verwenden möchte – als Register oder Stile ansehen. Bei Rug / Tomaszewski findet sich also eine Vermischung von Medialität und Register/Stil, die für Publikationen über Mündlichkeit und Schriftlichkeit, insbesondere solche, die sich an Koch / Oesterreichers Idee ‚konzeptioneller' Mündlichkeit und Schriftlichkeit orientieren, typisch sind.[34]

Wie oben bereits angedeutet (vgl. S. 37f.) neigt sogar Durrell (2012: 90), der den Terminus *Umgangssprache* als „unglücklich" ablehnt, zu einer ähnlichen Kategorienvermischung, wenn er vom „gesprochenen Register" (94) schreibt und – durchaus verwandt mit der Darstellung von Rug / Tomaszewski – festhält:

> Alle kodifizierten Sprachen kennen Unterschiede zwischen dem (formellen) Schrifttum und (der eher informellen) Sprechsprache. (Durrell 2012: 93)

Ähnlich auch Thurmair (2002: 8), die dafür wirbt, dass funktionale „Abweichungen, wie sie für das *mündliche Register*[35] charakteristisch" seien, „in der Sprachvermittlung zugelassen, ja gegebenenfalls sogar vermittelt werden sollten". Sowohl Rug / Tomaszewski als auch Durrell als auch Thurmair plädieren zu Recht und mit guten Argumenten dafür, gesprochensprachliche Phänomene in der DaF-Didaktik stärker zu berücksichtigen. Bei allen findet sich aber auch eine deutliche Vermischung der Aspekte ‚Register' und ‚Medialität', die direkt oder indirekt durch das ‚Koch-Oesterreicher-Modell' und die Idee konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit beeinflusst sein könnte.

Ein Diskurs, in dem sich dieser Einfluss ebenfalls sehr deutlich zeigt, ist derjenige um den Begriff der ‚Bildungssprache', der in der Didaktik und Pädagogik geführt wird und dem Standardsprach-Diskurs in gewissen Hinsichten ähnelt. Dort spielt das Kriterium der Schriftsprachnähe, häufig mit dem Label ‚konzeptionelle Schriftlichkeit' versehen, eine wesentliche Rolle. Feilke (2012: 4) stellt fest, *Bildungssprache* sei „eine Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs" geworden. Hintergrund ist einerseits die Klage über schlechte Deutschkenntnisse von Schülern, andererseits das Ziel, dass in Zukunft nicht mehr so viele von ihnen „an der Bildungssprache Deutsch scheitern" (Mercator 2012, zitiert nach Feilke 2012: 4). Feilkes Beobachtung zufolge werden bestimmte sprachliche Mittel, die für Bil-

---

[34] Vgl. hierzu Kapitel 2.2 der vorliegenden Untersuchung sowie Schneider (2016).

[35] Hervorhebung von uns, die Verf.

dungssprache charakteristisch sind, in der Schule einfach vorausgesetzt, obwohl sie vonseiten der Elternhäuser oft nicht vorhanden sind und daher in der Schule eingeübt werden müssten (vgl. Feilke 2012: 4). Was unter dem Stichwort ‚Bildungssprache' in den Blick genommen werde, seien „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz" (5).

Feilke weist darauf hin, dass die Ausdrücke *Bildungssprache* und *Schulsprache* häufig synonym verwendet würden; er selber differenziert aber zwischen beiden: Schulsprache im engeren Sinne sind für ihn „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht *zu didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen" (Feilke 2012: 5). Dazu gehörten die didaktischen Gattungen der Fächer, z. B. die Erörterung. Es handelt sich um eine für den speziellen Gebrauch in der Schule didaktisierte Sprache, nicht um historisch ausgeprägte, allgemeinere Sprachmittel: „Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen." (ebd.) Bildungssprache hingegen fasst Feilke (2012: 6) allgemeiner: Sie entwickelt sich historisch und überschreitet die Domäne der Schule. Relevant ist sie in allen Bildungsbereichen, wo es um – auch Feilke (2012: 9f.) greift Bourdieus Metapher explizit auf – „kulturelles Kapital" geht. Bildungssprache wird daher „auf der normativen Ebene" auch als „dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern' erwartet wird" (Gogolin / Lange 2011: 111).

Nicht nur hier entsteht der Eindruck, dass der Begriff ‚Bildungssprache' in gewisser Weise an die alte Debatte um restringierten und elaborierten Code im Sinne Bernsteins anknüpft. Dieser Eindruck erhärtet sich, wenn man sich die spezifischen sprachlichen Mittel anschaut, die als typisch bildungssprachlich betrachtet werden: u. a. nennt Feilke komplexe Adverbiale, Attribute und Sätze; Nominalisierungen, Funktionsverbgefüge (8), Passiv, modale Konstruktionen, Konjunktiv (10).

Wichtig ist für unseren Argumentationszusammenhang vor allem, dass die Bildungssprache in der Regel als Teil „des umfassenderen Bereichs der Schriftsprache aufgefasst" wird:

> Das Register der Bildungssprache ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen, auch wenn es zugleich medial mündlich im Gebrauch ist. (Feilke 2012: 6)

Hier zeigt sich sehr deutlich, wie sehr das Konzept der Bildungssprache im bundesdeutschen Diskurs an der Idee konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. „Distanzkommunikation" bzw. „literater Praktiken" (Maas 2010) orientiert ist (vgl. Feilke 2012: 9). Medialitätsspezifische Besonderheiten mündlicher Kommunikation (auch in formelleren und öffentlichen Kontexten), wie sie sich im Anne-Will-Transkript beispielhaft zeigten, werden also auch im Diskurs um ‚Bildungssprache' strukturell ausgeblendet, da es hier um einen anderen didaktischen Aspekt geht: nämlich um die (zweifelsohne ebenfalls wichtigen) Fähigkeiten, bildungsrelevante schriftorientierte Textsorten zu erlernen. Die Fokussierung auf Konzeption und Register überlagert also auch hier den Medialitätsaspekt.

Andere Untersuchungen aus dem sprachdidaktischen Bereich postulieren – ganz in unserem Sinne – die Ansetzung einer mittleren Varietät zwischen Umgangs- und Schriftsprache für den Schulunterricht (vgl. etwa Klug / Rödel 2013; Rödel 2014); nur so ließe sich die Lücke zwischen informellen Registern (wie jugendlichen Sprechweisen, informeller Chat-Kommunikation usw.) auf der einen Seite und der geschriebenen Standardsprache auf der anderen schließen. Wie Rödel und Klug in verschiedenen Publikationen gezeigt haben, ist die Ansetzung einer solchen ‚mittleren Varietät' auch praktisch von hohem Nutzen, denn ein vertieftes Wissen über Sprachvariation und -medialität, hier insbesondere über syntaktische Besonderheiten des gesprochenen Standards, kann Lehrkräfte bereits im Studium darin unterstützen, mündliche und schriftliche Leistungen von Schülern differenzierter einschätzen zu können. Es sei „anzunehmen, dass ein stärker ausgeprägtes Bewusstsein über grundsätzliche (produktionstheoretische) sowie über konkret-sprachliche Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache der Förderung der Schriftsprachlichkeit zugute komm[e]" (Rödel 2014: 10; vgl. hierzu auch Klug / Rödel 2013). Gerade „im Zuge der kompetenzorientierten Umgestaltung von Lehr- und Bildungsplänen" sei „die Analyse von Sprache", so Rödel (2014: 10), „dann lebensweltnäher für die Schülerinnen und Schüler, wenn die gesprochene Sprache näher in den Fokus gerückt" werde. Hierbei plädiert Rödel nachdrücklich dafür, auch im Grammatikunterricht „einige Besonderheiten der gesprochenen Sprache" im Vergleich zur geschriebenen zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. auch Rödel 2018).

Bei der Kodifizierung der deutschen Grammatik spielen solche Überlegungen mittlerweile ebenfalls eine Rolle; vor allem seitdem die Duden-Grammatik ein eigenes Kapitel zur gesprochenen Sprache aufweist. In diesem von Reinhard Fiehler verfassten Kapitel werden allgemeine Besonderheiten der gesprochenen Sprache, aber auch deren syntaktische Spezifika ausführlich dargestellt. Mittelfristig wäre es allerdings wünschenswert, diese Besonderheiten nicht nur in einem angehängten Kapitel, sondern auch im Zusammenhang der einzelnen Syntax-Kapitel, etwa zu Partikeln und Junktionen, Satzgliedern, Satzbauplänen und syntagmatischen Relationen, mit Blick auf die Frage der Standardsprachlichkeit im Gesprochenen, zu behandeln. Etwas sarkastisch, aber durchaus treffend bezeichnet Durrell (2012: 97) das derzeitige Gesprochene-Sprache-Kapitel der Duden-Grammatik als „eine Art Quarantänestation […], auf der man Sachen behandelt, die die eigentliche Grammatik in den Hauptkapiteln nicht infizieren sollen". Bleibt man in dieser Metaphorik, so könnte man sagen, dass unser Projekt „Gesprochener Standard" dabei helfen soll, mittelfristig die Trennung zwischen der Quarantänestation und dem Rest des Gebäudes aufzuheben.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass wir den gesprochenen Gebrauchsstandard als eine überregional gebräuchliche, auch in formelleren Kontexten unauffällige Varietät definieren, die korpusbasiert zu ermitteln ist. Als Korpora kommen Kommunikate in Frage, bei denen seitens der Sprecher eine überregionale Normorientierung zu erwarten ist, was bei Abend-Talkshows – analog zur überregionalen Presse – der Fall ist. Das von Klein angeführte Kriterium der ‚Schriftsprachnähe' ist erläuterungsbedürftig und musste stark relativiert werden: Bei einer Orientierung an

‚konzeptioneller Schriftlichkeit' geraten *syntaktische Spezifika* des gesprochenen Standards systematisch aus dem Blickfeld, denn gesprochene Sprache unterscheidet sich auch in formelleren Kontexten in – wie Rödel (2014: 10) es formuliert – „produktionstheoretischer" Hinsicht von der geschriebenen Standardsprache. Mit anderen Worten: Die medialen Kommunikationsbedingungen mündlicher Sprache greifen auch in formelleren Kontexten, sodass die gesprochene Sprache strukturell weder mit Umgangssprache noch mit dem geschriebenen Standard zu identifizieren ist. Dennoch bleibt die geschriebene Standardsprache das wichtigste Vergleichsobjekt für die gesprochene – letztere lässt sich nur in Differenz zur ersteren beschreiben. Eine Gleichsetzung von gesprochener Sprache mit Umgangssprache kaschiert überdies die Existenz einer informellen Schriftlichkeit, wie sie sich z. B. in der privaten Chatkommunikation zeigt. Die Begriffspaare ‚formell/informell' sowie ‚schriftlich/mündlich' müssen also entkoppelt werden, will man heute zu einer differenzierten Darstellung sprachlicher Kommunikation gelangen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, besteht insbesondere bei einer Kodifizierung der Standard*aussprache* die latente Gefahr einer Diskriminierung regionaler Aussprachevarianten und Akzente. In dieser Hinsicht stimmen wir Maitz / Elspaß und König ausdrücklich zu. Im Vergleich dazu halten wir syntaktische Besonderheiten des gesprochenen Gebrauchsstandards für weitaus besser handhabbar, auch da diese – anders als die Aussprachevarianten – in vielen Fällen durch die Produktionsbedingungen mündlicher Interaktion und daher medialitätstheoretisch erklärbar sind.

Zudem wurde anhand einer Diskussion der Positionen von Mattheier, Gloy, Klein und Eisenberg gezeigt, dass die Gebrauchsnormen des gesprochenen Standards aus konkreten kommunikativen Praktiken gewonnen werden müssen und daher wandelbar sind. Da der „unablässige Wandel" (Saussure 1997: 259) eine Grundeigenschaft aller natürlichen Sprachen ist, bestimmt tatsächlich der übliche systematische Gebrauch die subsistenten Normen und damit die Akzeptabilität sprachlicher Formen. Hier unterscheiden sich syntaktische Normen grundsätzlich von moralischen: Das Lügen wird nicht dadurch akzeptabel, dass die meisten es tun; die Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung schon.[36]

---

[36] Darin liegt der entscheidende Unterschied zwischen der Sprachwissenschaft und einer populären Sprachkritik, die dazu neigt, syntaktische Normen wie moralische zu behandeln. Exemplarisch hierfür stehen Publikationen Bastian Sicks, was an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden soll, aber in verschiedenen Arbeiten (etwa Schneider 2005a, 2009; Meinunger 2008) ausführlich analysiert wurde. Die Vermischung von grammatischen und moralischen Normen lässt sich auch anhand folgender Begebenheit anekdotisch illustrieren: Bei einer Tagung beklagte einmal ein Professor der Literaturwissenschaft, dass „die Linguistik so empirisch geworden" sei. Aus der Tatsache, dass viele Menschen ihren Müll auf die Straße würfen, könne man ja auch nicht ableiten, dass dies korrekt sei. Unsere Antwort darauf ist diese: Dass man seinen Müll nicht auf die Straße werfen sollte, lässt sich mit Argumenten begründen, die über eine systeminterne Konvention hinausgehen. Grammatische Regeln dagegen bestehen nur innerhalb sich wandelnder Varietäten, was aber keineswegs bedeutet, dass sie beliebig sind, sondern, dass sie sich historisch im sozial geteilten Gebrauch verändern. Dies ist eine Grundeigenschaft aller Langues (vgl. Saussure 1997). Die Müll-Anekdote ist u. E. bezeichnend. Sie

In diesem Kapitel sollte der usus-orientierte Standardbegriff expliziert und seine Relevanz plausibel gemacht werden. Gleichzeitig wurde betont, dass die Standardsprach-Kompetenz wichtiger Bestandteil einer umfassenderen Sprachspielkompetenz ist – nicht mehr und nicht weniger. Für eine wirklich elaborierte Sprachkompetenz ist das von Bourdieu (2005: 88) angeführte „Fingerspitzengefühl", das gegebenenfalls auch Abweichungen erlaubt, in konkreten sozialen Konstellationen weitaus wichtiger. Jedoch setzen souveräne Normabweichungen üblicherweise ein Beherrschen dieser Normen voraus.

2.2 Der Begriff von Medialität und Medien

In Kapitel 2.1 war bereits an einigen Stellen von ‚Medialität' die Rede. Da es sich hierbei neben dem ‚Standard'-Begriff um ein tragendes Konzept handelt, an dem wir uns bei unserer Projektarbeit durchgängig orientierten, soll nun erläutert werden, was wir genauer unter ‚Medialität' verstehen.[37] Hierfür ist es auch notwendig, den zugrunde liegenden Medienbegriff zu reflektieren. Dies ist hier vor allem deshalb so relevant, weil wir die gesprochene Sprache selbst als ein Medium mit einer spezifischen Medialität, d. h. mit spezifischen medialen Eigenschaften, betrachten.

In der deutschsprachigen Linguistik ist immer wieder kritisch angemerkt worden, dass der vielgestaltige philosophische Medienbegriff, wie er sich historisch ausdifferenziert hat und von McLuhan (1964) mit dem Slogan „The Medium is the Message" radikalisiert wurde, für die Linguistik zu unscharf sei und daher eingeschränkt werden müsse (vgl. etwa Holly 1997; Habscheid 2000; Schmitz 2004; Dürscheid 2005, 2011a). Um den Begriff operationalisierbar zu machen, besteht in unserem Fach die klare Tendenz, den Medienbegriff auf ‚technische Medien' (im Sinne technischer Hilfsmittel wie Schreibwerkzeuge, Telefon-Apparat, Fernsehgerät, …) bzw. auf die jeweilige Trägermaterie (Schallwellen, Leinwand, Papier, …) zu reduzieren. Andererseits weist uns schon unser alltäglicher Sprachgebrauch darauf hin, dass jenseits der Wissenschaft durchaus mehr unter Medien verstanden wird als nur technische Hilfsmittel und Trägermaterie. Zum Beispiel sprechen wir davon, dass jemand sich im Medium der Sprache oder der Musik gut ausdrücken könne, und wir betrachten Medien auch implizit als soziale *Institutionen*, etwa wenn jemand als Berufswunsch angibt, er oder sie wolle ‚in die Medien'. Da es heuristisch meistens sinnvoll ist, die historisch gewachsene und vielfach bewährte Alltagssprache ernst zu nehmen, halten wir es für lohnenswert, die dort anklingenden Bedeutungsfacetten von *Medium* in unsere wissenschaftliche Begriffsbestimmung einzubeziehen. Ganz ähnlich formuliert es der Medienwissenschaftler Hartmut Winkler:

---

belegt, dass Sprachverfall kein linguistischer Untersuchungsgegenstand sein kann (allenfalls öffentliche *Diskurse über* den sogenannten Sprachverfall), denn der Begriff ‚Sprachverfall' speist sich aus einer Sprachauffassung, die mit sprachwissenschaftlichen Prinzipien inkompatibel ist.

[37] Die folgenden Darstellungen zum Medienbegriff entsprechen weitgehend den Ausführungen in Schneider (2017) und wurden hier in den Kontext unserer Gesamtargumentation integriert.

> Der Medienbegriff, wie ihn die Medientheorie fasst, muss sich am Alltagsverständnis orientieren. Er muss in seinem Umfang all das einschließen, was auch die Alltagssprache unter ‚den Medien' verstünde; und gleichzeitig muss er, will Medienwissenschaft eine Wissenschaft sein, das Alltagsverständnis überschreiten. (Winkler 2008: 13)

Die unterschiedlichen, zum Teil konträren Medienauffassungen innerhalb der einzelnen Wissenschaften, auch zwischen den verschiedenen Wissenschaften, sowie auch die Diskrepanzen zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Vorstellungen hängen historisch auf das Engste mit den Unterschieden zwischen einem weiten und einem engen Technikverständnis zusammen. In der deutschsprachigen ‚Medienlinguistik' hat sich auf der Basis eines engen Technikverständnisses – im Sinne einer Fokussierung auf die „Hardware" (Winkler 2008: 91) – ein enger, man könnte auch sagen: reduktionistischer, Medienbegriff etabliert. Eine Rückbesinnung auf das altgriechische *téchne*-Konzept, das beim menschlichen *Handeln* (im Sinne praktischer Fertigkeiten) ansetzt, könnte hilfreich sein, um wieder zu einem umfassenderen Begriff von Medien und Medialität zu gelangen. Auch heute finden wir dieses Technikverständnis noch in unserer Sprache – etwa, wenn wir davon sprechen, dass ein Musiker oder Sportler über eine gute Technik verfüge.

In genau diesem weiten Sinne lässt sich mit Winkler (2008: 91) davon sprechen, dass *alle* Medien „technische Medien" seien. Medialität beginnt – hier ist auch McLuhan grundsätzlich zuzustimmen – nicht erst mit der Erfindung technischer Artefakte (wie Stift, Papier und Druckerpresse), sondern Kommunikation ist immer medial konstituiert. Auch unsere natürlichen Sprechorgane sind so gesehen ‚technische Apparaturen': Sie bilden die materielle Grundlage für die Erzeugung gesprochener Worte.

Von diesen Überlegungen ausgehend, schlägt Winkler (ebd.) vor, zwischen einem weiten Technikbegriff („Technik_1") und einem engen („Technik_2") zu differenzieren (ebd.): Der weite umfasst neben der „Hardware" auch „technische Praxen" und „Körpertechniken", der enge bleibt auf die Hardware beschränkt. Was in der Medienlinguistik gemeinhin unter Technik verstanden wird, nämlich Technik_2, ist also nur ein Teilbereich von Technik. Der entscheidende Punkt ist hier der folgende: Orientiert man sich an einem weiteren Technikbegriff, der seine starken Wurzeln in der griechischen Philosophie insbesondere Platons und Aristoteles' hat, so erscheint auch die Technik_2 in einem anderen, wiederentdeckten Licht. Diese Rückbesinnung bietet uns die Möglichkeit, unser verdinglichendes Medienverständnis zu reflektieren und konzeptuell zu überwinden. Der Computer als technischer Apparat lässt sich nicht auf seine Hardware reduzieren; zum Medium wird er erst dadurch, dass er eingeschaltet und damit ein semiotisch geprägtes, mediales *Verfahren* in Gang gesetzt wird.

In diesem Sinne betrachten wir *Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung* (vgl. Schneider 2017).[38] Ein solches Verfahren operiert immer über einem materiellen

[38] Vgl. hierzu ausführlich Schneider (2008: 89-107). Dieser Medienbegriff knüpft vor allem an Stetter (2005: 69-74, 215) an, der Medien als „symbolisierende Verfahren" charakterisiert. Ähnlich beschreibt Jäger (2004: 15) Medien als „Verfahrensformen", um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um

Substrat (vgl. Stetter 2005: 69), seien es Schallwellen, Computer-Hardware oder anderes; es lässt sich aber in keinem Fall auf diese Materialität reduzieren. Ein Medium ist immer mehr als ein bloßes *Träger*medium; Medien dienen nach unserem Verständnis stets der Prozessierung[39] (d. h. der Konstitution, Erzeugung, Verbreitung, Rezeption und Speicherung) von Zeichen oder Symbolen. *Prozessierung* bedeutet hier also nicht nur Vermittlung, sondern auch Konstitution. Das Zeichen mitsamt seinen medial-materiellen Eigenschaften ist von seiner Prozessierung gar nicht abtrennbar.

Der Vorteil dieser Betrachtungsweise des Mediums als Verfahren besteht darin, dass wir nicht länger fragen müssen: Ist nun die gesprochene Sprache das Medium oder die Mündlichkeit oder die Lautlichkeit oder die Face-to-Face-Kommunikation oder die Stimme oder nur die Schallwellen? Stattdessen lautet die Frage z. B.: Welche medialen Bedingungen sind für das mediale Verfahren (= Medium) Face-to-Face-Kommunikation typisch? Wie wirkt sich die *Medialität*, d. h. die medialen Eigenschaften des jeweiligen medialen Verfahrens, auf die Kommunikation aus? Insofern ist ‚Medium' ein typischer „Zoombegriff" (Hermanns 2012: 269), bei dem man den „Skopus" je nach Forschungsinteresse unterschiedlich einstellen kann. Wenn das Medium ‚gesprochene Sprache' mit dem Medium ‚geschriebene Sprache' verglichen werden soll, ist der Skopus relativ weit und grob, wenn es um einen Vergleich zwischen Face-to-Face- und Telefon-Kommunikation geht, schon feiner, und wenn die Festnetz- mit der Handy-Telefonie verglichen werden soll, noch enger. Mit Imo (2011c) könnte man auch von einer jeweils unterschiedlichen Granularität sprechen: je feiner der Skopus, desto feiner die Granularität (Auflösung).

Dem hier vertretenen Medienbegriff liegt somit die Auffassung zugrunde, dass es keine nichtmediale Kommunikation geben kann (vgl. auch Schneider 2006). Es ist notwendig, die jeweiligen Verfahren der Zeichenprozessierung präzise zu beschreiben, denn das Medium gibt dem jeweils Mediatisierten seine spezifische Gestalt und kann von diesem nicht abgetrennt werden (vgl. Stetter 2005: 68-74; Winkler 2008: 138; Fehrmann / Linz 2009: 138). Genau darin liegt der Unterschied zwischen einem Medium und einem bloßen Mittel oder Werkzeug. Ein Mittel verwenden wir zu einem bestimmten Zweck; es ist dabei hinreichende, nicht aber notwendige Bedingung

---

bloße „Übermittlungstechniken" handelt, sondern um „Operatoren, die die Inhalte, die sie speichern, generalisieren und distribuieren, zugleich konstitutiv mit hervorbringen"; vgl. auch Jäger (2007). Anders als in der Linguistik hat sich ein solcher Medienbegriff in der Medienphilosophie weitgehend durchgesetzt; vgl. etwa Vogel (2001), Seel (1998 und 2003), Winkler (2008), Sandbothe (2001), Münker (2013).

[39] ‚Prozessierung' ist für uns der umfassendere Begriff, der die in der Klammer aufgezählten beinhaltet. Er bringt am deutlichsten zum Ausdruck, dass es sich bei der Konstitution, der Erzeugung, der Verbreitung, der Rezeption und der Speicherung um *Prozesse* handelt – man könnte auch im Peirce'schen Sinne ganz allgemein von *Semiose* sprechen – und dass Zeichen nie als statisch aufzufassen sind. Im Unterschied zu unserer Verwendung von *Prozessierung* als Oberbegriff unterscheidet Winkler (2008: 111) wie Kittler zwischen „Übertragen, Speichern und Prozessieren". Für uns sind auch Speichern und Übertragen Prozessierungsvorgänge.

für diesen Zweck: Ich kann den Nagel mit dem Hammer in die Wand schlagen,[40] um das Bild aufzuhängen, hätte aber auch ein anderes Mittel wählen können: z. B. hätte ich ein Loch in die Wand bohren und dann Dübel und Haken verwenden können (vgl. Stetter 2005: 28f.; Schneider 2008: 36f.; Krämer 1998: 83). Das Mittel bleibt dem Zweck gewissermaßen äußerlich, es ist nicht intrinsisch mit diesem verbunden. Ein Medium dagegen ist notwendige Bedingung für das Mediatisierte, denn dieses hat gar keine medienunabhängige Existenz: Schreiben kann ich nur, indem ich mich im Medium der Schrift bewege. Medium und Mediatisiertes bilden somit eine untrennbare Einheit. „Jenseits der Rede, der Schrift, […] der gestischen Artikulation" und der Gebärden gibt es keine Sprache (vgl. Krämer 1998: 83f.; Winkler 2008: 138).

Diese Medienauffassung impliziert also eine enge Verbindung von Zeichen und Medium: Betrachtet man Zeichensysteme unter dem Aspekt ihrer Materialität sowie der Art der Zeichenprozessierung, dann betrachtet man sie als Medien. In der Face-to-Face-Kommunikation z. B. werden die Zeichen anders prozessiert, d. h. in der Semiose[41] konstituiert, erzeugt, verbreitet, rezipiert und gespeichert, als in der Telefon-Kommunikation: Im zweiten Fall sehen sich die Interagierenden nicht, sie sind an verschiedenen Orten. In beiden Fällen jedoch ermöglichen es die strukturellen Kommunikationsbedingungen, bi-direktional und nicht nur unidirektional zu kommunizieren. Dies unterscheidet beide strukturell z. B. von der Rundfunk-Kommunikation, auch wenn es in manchen Sendungen die Möglichkeit von Höreranrufen und Ähnliches gibt. Solche strukturellen Bedingungen der Kommunikation gehören aus unserer Perspektive zur Medialität der jeweiligen Verfahren und damit zum jeweiligen Medium – auch die jeweiligen Grade und Spezifika einer möglichen Interaktionalität, wie sie ja für gesprochene Spontankommunikation so charakteristisch ist.

Im Unterschied zu einer solchen prozessorientierten Medienauffassung, die davon ausgeht, dass Medien das Mediatisierte mitkonstituieren und am jeweils Mediatisierten ihre „Spuren" (vgl. Krämer 1998) hinterlassen, wird in der deutschsprachigen Medienlinguistik zumeist eine enge Auffassung von Medien und Medialität zugrunde gelegt. Dies hat nicht zuletzt mit dem stark rezipierten[42] und sehr prägenden Modell von Koch / Oesterreicher (1994: 587) zu tun, die explizit eine *medium transferability* im Sinne Lyons (1981: 11) annehmen: Das „phonische" und das „graphische" Medium erscheinen hier als bloße Mittel bzw. *Träger*medien in dem oben beschriebenen Sinne. Auch ihre Idee der „Versprachlichungsstrategien" zeigt, dass Koch / Oesterreicher (1985: 21-23 et passim) der Auffassung sind, ein und derselbe kommunikative Gehalt lasse sich von einem Medium in das andere transferieren.[43] Indem die beiden

---

[40] Das Mittel ist dann das Den-Nagel-in-die-Wand-schlagen, das Werkzeug ist der Hammer.

[41] Zum Begriff der Semiose vgl. Morris (1972: 92-94); Peirce (2000: 255, 259 et passim); vgl. hierzu auch Bücker (2012b: 60). Es ist interessant, wie eng verwandt die Begriffe ‚Zeichen' und ‚Medium' für Peirce sind: „Meine Begriffe sind alle zu eng. Sollte ich, anstatt ‚Zeichen', vielleicht *Medium* sagen?" (Peirce 2000: 221).

[42] Vgl. hierzu den Sammelband von Feilke und Hennig (2016) in dem die „Karriere" des Nähe-Distanz-Modells zum Teil eher affirmativ, zum Teil eher kritisch gewürdigt wird.

[43] Kritisch hierzu auch Albert (2013: 57f.).

Autoren zwischen Medium und Konzeption trennen und dabei die Medialität auf den Unterschied zwischen phonischem und graphischem Code reduzieren (1994: 587 et passim), trivialisieren sie u. E. den Medienbegriff. Die strukturellen Kommunikationsbedingungen, die für jedwede mündliche und schriftliche Kommunikation konstitutiv sind, werden von der medialen Seite abgetrennt und einem mehrdeutigen Begriff von Konzeptionalität zugeordnet (vgl. hierzu ausführlich Schneider 2016).

Mehrdeutig ist dieser Begriff vor allem deshalb, weil damit einerseits der „Duktus" (Koch / Oesterreicher 1994: 587) einer Äußerung, vor allem im Sinne ihres Formalitätsgrades, gemeint ist, zum anderen aber auch die strukturellen Kommunikationsbedingungen, die u. E. der medialen Seite zuzurechnen wären. Vergleichen wir hierzu folgende Fälle: (a) Ein wissenschaftlicher Vortrag wird im Vorfeld einer Tagung schriftlich konzipiert, und zwar im distanzsprachlichen Duktus: Dann ist er ‚konzeptionell schriftlich'. Was aber nun, wenn (b) der Vortrag vorher im nähesprachlichen Duktus konzipiert wurde, z. B. um lebendiger zu wirken? Dann wird die ‚Mündlichkeit' inszeniert (vgl. hierzu auch Feilke 2010). Ist der Vortrag dann konzeptionell mündlich oder schriftlich? Für beides ließen sich Argumente anführen, denn die „Kommunikationsbedingungen" der Nähesprachlichkeit (z. B. „Spontaneität") sind ja in diesem Fall zum großen Teil nicht gegeben, eher die der Distanzsprachlichkeit (z. B. „Planung"; vgl. Koch / Oesterreicher 1985: 23). Vom Duktus her könnte man den Vortrag dagegen als ‚konzeptionell mündlich' einordnen.

Die Kehrseite dieses doppeldeutigen Konzeptionsbegriffs ist der verkürzte Medienbegriff: Durch die unterkomplexe Dichotomie ‚phonisch/graphisch' wird das Problem der Medialität bei Koch / Oesterreicher zunächst weitgehend eliminiert, kommt dann aber durch die Hintertür, nämlich auf der Seite der Konzeption, in den „Kommunikationsbedingungen" und „Versprachlichungsstrategien" wieder ins Spiel. Im Rahmen ihrer Diskussion des Konzeptionsbegriffs halten die beiden Autoren etwa fest, dass die „Unmittelbarkeit der ‚gesprochenen' Interaktion" eine größere „Spontaneität" ermögliche; die „Planung" könne „weniger aufwendig", „sozusagen während des Äußerungsaktes selber" in Form von „Eigen- und Fremdkorrekturen, Verzögerungen, etc." erfolgen. In der ‚geschriebenen' Sprache, die „stärker ‚vermittelt'" sei, werde ein erhöhter „Planungsaufwand", d. h. eine stärkere „Reflektiertheit" aufgrund der „Situationsferne" notwendig und aufgrund der „Entkopplung von Produktion und Rezeption" auch möglich (Koch / Oesterreicher 1985: 20).

Diese Formulierungen erinnern stark an das Konzept der Online-Syntax, wie es von Peter Auer (2000) formuliert wurde und an dem sich auch unsere theoretische und empirische Arbeit orientierte. Bei Koch / Oesterreicher beziehen sich die Überlegungen jedoch gerade nicht auf die *Medien* gesprochene und geschriebene Sprache, sondern auf eine davon abgetrennte Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit (= Sprache der Nähe) und konzeptioneller Schriftlichkeit (= Sprache der Distanz). Die Anführungszeichen bei ‚gesprochen' und ‚geschrieben', die von Koch / Oesterreicher wohlweißlich gesetzt wurden, deuten darauf hin, dass hier nicht – wie es ein Laie erwarten würde – zwischen lautlicher und visueller (schriftlicher) Sprache unterschieden wird, sondern von einer dahinterliegenden Konzeptionalität die Rede

ist. Auch eine schriftliche Interaktion kann nach dieser Auffassung ‚mündlich' sein (z. B. im Chat). Hierdurch aber werden u. E. die strukturellen Kommunikationsbedingungen gerade verschleiert, denn die von Koch / Oesterreicher selbst angesprochenen bestimmten Arten von Eigen- und Fremdkorrekturen, von Verzögerungen, von wechselseitigen Unterbrechungen hängen intrinsisch mit der Medialität der Face-to-Face-Kommunikation zusammen; sie müssen also im Zusammenhang mit der Lautlichkeit und der wechselseitigen Sichtbarkeit der Kommunikationspartner untersucht werden. Zwar gibt es Interaktionalität natürlich auch in der schriftlichen Kommunikation, aber diese weist ebenfalls eine spezifische Medialität auf: Die Gesprächspartner benutzen bei allen Ähnlichkeiten zur mündlichen Interaktion dennoch visuelle Schriftzeichen, sie sehen sich beim schriftlichen Chatten nicht, sie können sich in der Regel nicht ins Wort fallen, Produktion und „Verschickungshandlung" (Beißwenger 2007: 367) sind anders als bei Face-to-Face-Kommunikation zeitlich voneinander getrennt usw. Ohne Zweifel ist es sinnvoll, mündliche und schriftliche Interaktionsarten miteinander zu vergleichen. Eine medialitätsübergreifende Vorstellung von ‚Konzeptionalität' steht einem solchen empirischen Vergleich u. E. allerdings eher im Wege, da hier eine Gleichheit von vornherein unterstellt wird, die ja allererst empirisch zu erweisen wäre.

Ein Anhänger des Koch-Oesterreicher-Modells würde diesen Argumenten unter Umständen entgegenhalten, dass wir den Medien und der Medialität mit unserem prozessorientierten Ansatz zu viel aufbürdeten: Sowohl im Zeitungsartikel als auch in der Fernsehansprache könne man Sprache monologisch verwenden. Sowohl im Face-to-Face-Gespräch als auch in der Messenger-Kommunikation könne man interagieren. Dies stimmt zwar, würde unseren Ansatz aber nur dann in Frage stellen, wenn wir Mündlichkeit und Schriftlichkeit – wie Koch / Oesterreicher – auf die phonische und graphische Realisierung, also nur auf das Trägermedium, reduzieren würden. Dies ist aber gerade nicht der Fall, denn die strukturellen Bedingungen der Kommunikation, wie ‚one-to-one', ‚one-to-many', ‚many to one', ‚many to many', die Uni- und Bi-Direktionalität, wie auch ‚Online'-Charakter der gesprochenen Spontan-Kommunikation mit ihrer spezifischen Zeitlichkeit im Gegensatz zur Persistenz des schriftlichen Produkts gehören für uns ebenfalls zur Medialität. Wir binden Interaktionalität also keineswegs an gesprochene und Monologizität an geschriebene Sprache; vielmehr gehen wir davon aus, dass sich sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen unterschiedlichste mediale Verfahren mit einer jeweils spezifischen Medialität, die es phänomenologisch jeweils zu beschreiben gilt, herausbilden.

Zudem legt uns ein Medium ja nicht auf eine bestimmte Performanz oder ‚Botschaft' fest. Mediale Verfahren determinieren den Zeichengebrauch nicht, sondern sie konturieren ihn (vgl. Seel 2003: 13f.). Medien eröffnen mediale Spielräume, die wir so oder anders nutzen können. Dies hängt von der individuellen Kompetenz der Akteure, zudem von den jeweiligen kulturell geprägten kommunikativen Praktiken (Fiehler 2000) bzw. Gattungen (Luckmann 1992) und schließlich auch von den ge-

nutzten Zeichensystemen/Zeichenmodi[44] ab: Nicht jeder ist rhetorisch gleichermaßen gewandt, nicht jeder ist gleichermaßen in der Lage, einen verständlichen Bericht zu verfassen; auf einer Party mit Freunden redet man anders als bei einem Prüfungsgespräch, ein Bewerbungsanschreiben formuliert man anders als eine informelle E-Mail; ein alphabetschriftliches System bietet andere Ausdrucksmöglichkeiten, baut auf anderen differenziellen Verhältnissen auf als ein logographisches. Mehr noch: Die individuellen Kompetenzen, sozialen Praktiken und differenziellen Zeichensysteme prägen und verändern die medialen Verfahren, in denen sie sich entfalten. Es handelt sich also um ein dialektisches Wechselspiel der genannten Faktoren. Einerseits konturieren Medien den Zeichengebrauch, andererseits verändert der individuelle und soziale Gebrauch die Medien. Auf diesen Punkt weist auch Winkler ausdrücklich hin:

> Die Arbeit an Medieninhalten (Botschaften) und der Mediengebrauch haben Einfluss auf die Weiterentwicklung der Medien, und damit auf ihre jeweils zukünftige Form.
> Kameras wurden in enger Wechselwirkung mit Fotografen und nach ihren Anforderungen weiterentwickelt. (Winkler 2008: 138)

Auch wenn die deutschsprachige Medienlinguistik überwiegend mit einem engen Technik- und Medienbegriff operiert, so erfasst sie doch den Aspekt der strukturellen Kommunikationsbedingungen, und zwar mit dem vieldiskutierten und häufig verwendeten Begriff der „Kommunikationsformen", der von Ermert (1979) in die linguistische Debatte eingebracht und später von Brinker (2005), dann auch von Dürscheid (2005, 2011a), Habscheid (2000, 2005), Schmitz (2004, 2015) und anderen aufgegriffen und weiterentwickelt wurde.

Zum Verhältnis von Medien und Kommunikationsformen heißt es bei Ulrich Schmitz (2004: 57):

> Medien (z. B. Rundfunk) sind Kommunikationsmittel. Ihre technischen Bedingungen ziehen jeweils bestimmte Kommunikationsformen (z. B. Rundfunksendung) nach sich [...].

Diese Formulierungen machen sehr deutlich, dass auch die Vertreter des Kommunikationsformenmodells den Medienbegriff sehr eng fassen und den Begriff der Kommunikationsformen als zusätzliche Kategorie einführen, die es ermöglicht, komplexere Aspekte von Medialität zu beschreiben, insbesondere solche, die mit Prozesshaftigkeit und Interaktionalität zusammenhängen. Habscheid (2005: 48) stellt die „im technischen Medium [...] begründeten, strukturellen Bedingungen der Kommunikation" wie folgt dar:

---

[44] Zum Begriff der (semiotischen) ‚Modi' (engl. *modes*) bzw. ‚Modalitäten' im Kontext der Multimodalitätsforschung vgl. Bateman (2013). Grob gesprochen, operiert der Begriff des semiotischen Modus (= der semiotischen Modalität) unseres Erachtens auf einer allgemeineren Ebene als der Begriff des Zeichensystems, auch wenn beide begrifflich miteinander verwandt sind: Beispielsweise handelt es sich beim gesprochenen (Standard-)Französisch und beim gesprochenen (Standard-)Deutsch um zwei verschiedene Zeichensysteme, aber um dieselbe semiotische Modalität: nämlich differentiell gebrauchte, lautlich artikulierte Sprachzeichen.

- Kommunikationsrichtung: uni- versus bidirektional
- Kontakt (zeitlich): annähernd synchron oder zeitlich ‚zerdehnt'
- Kontakt (räumlich): unmittelbar oder getrennt
- Sprache: mündlich oder schriftlich

Die von Schmitz als Beispiel genannte Rundfunksendung wäre demnach eine unidirektionale Kommunikationsform (abgesehen von Höreranrufen), bei der der Kontakt zeitlich synchron (bei Live-Sendungen) oder asynchron (bei Aufzeichnungen) und räumlich getrennt ist, und die mündlich realisiert wird.

Obwohl dem Kommunikationsformenmodell das Verdienst zukommt, Medialität differenzierter in den Blick zu nehmen, als es etwa bei Koch / Oesterreicher der Fall ist, beinhaltet es eine Schwierigkeit, die der Trennung von Medium und Konzeption in gewisser Hinsicht ähnelt: Durch das Begriffspaar ‚Medium/Kommunikationsform' wird die materielle Seite der Kommunikation von der prozessualen abgetrennt: Das Medium erscheint auch hier als bloßes „Hilfsmittel" (vgl. Dürscheid 2005: 2; Habscheid 2000: 139); somit wird ein verdinglichendes Medienkonzept, wie es oben kritisiert wurde, zumindest nahegelegt.

Zudem ergeben sich hier strukturell angelegte Zuordnungsprobleme, wenn es um konkrete Beispiele geht: Wie oben zitiert, kategorisiert etwa Schmitz den Rundfunk als Medium, die Rundfunksendung als Kommunikationsform. Aus der Perspektive eines prozessorientierten Medienbegriffs gehört das unidirektionale Senden aber von Anfang an zur Medialität des Mediums Rundfunk, denn ein nicht sendender Rundfunk ist kein Medium. Bezeichnen wir nun die Rundfunksendung als Kommunikationsform, so referieren wir damit ja nicht auf *bestimmte* Rundfunksendungen, sondern – wie gesagt – auf die „strukturellen Bedingungen der Kommunikation". Was aber soll das *Medium* Rundfunk noch sein, wenn man diese strukturellen Bedingungen ganz auf der Seite der Kommunikationsform verortet? Hier zeigt sich, dass es im konkreten Einzelfall kaum möglich ist, eine sinnvolle definitorische Grenze zwischen Kommunikationsform und Medium zu ziehen.

Die Notwendigkeit, einen Terminus wie *Kommunikationsform* einzuführen, ergibt sich ja überhaupt erst dadurch, dass mit einem verdinglichenden Medien- und Technikbegriff operiert wird, der Besonderheiten der Zeichenprozessierung, wie sie in den strukturellen Kommunikationsbedingungen beschrieben werden, nicht erfassen kann. Obwohl das Konzept der Kommunikationsformen also grundlegende mediale Aspekte einbezieht, führt die Beibehaltung der verdinglichenden Medienauffassung dazu, dass die Gemeinsamkeiten zwischen ‚technischen' Verbreitungs- und Interaktionsmedien (Fernsehen, Chat-Kommunikation etc.) einerseits und ‚semiotischen' Medien (gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, Gebärdensprache etc.) andererseits aus dem Blick geraten. Radikaler formuliert: Die Trennung zwischen technischen und semiotischen Medien wird obsolet, wenn wir uns auf den *téchne*-Begriff rückbesinnen und Prozesshaftigkeit von Medien betonen. Wenn wir Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung begreifen, dann ergibt sich die Möglichkeit, die Vielgestaltigkeit sich ausdifferenzierender medialer Bezugnahmen zu beschreiben, ohne dabei die

technische Seite von der semiotischen zu separieren. Bei einer Rundfunksendung z. B. werden die auditiven Sprachzeichen, anders als bei der Face-to-Face-Kommunikation, vermittels technischer Artefakte prozessiert, was aber nichts daran ändert, dass es sich auch bei unseren natürlichen Sprechorganen in einem bestimmten Sinne um technische Apparaturen handelt – insofern ist McLuhans weiter Medienauffassung, die Winkler mit seinem Begriff von Technik_1 verbindet, grundsätzlich zuzustimmen. Durch die Fokussierung auf den Verfahrensaspekt wird in der von uns vertretenen Medientheorie die Trennung zwischen Technik und Zeichengebrauch aufgehoben.

Die Konzeption ‚Medium/Kommunikationsform' stellt somit zwar eine Verbesserung dar; jedoch handelt es sich u. E. nur um die zweitbeste Lösung. Im Kern geht es ja um das Thema der (materiellen und prozessualen) *Vermittlung* von Sinn und Bedeutung, und hier ist der Medienbegriff seit jeher der Hauptbezugspunkt. Ein semiotisch begründeter Medienbegriff, wie wir ihn hier vorstellen, integriert die Aspekte, die mit dem Begriff der Kommunikationsformen erfasst werden, sodass dieser im Endeffekt verzichtbar erscheint. Man könnte ihn natürlich, eher unterminologisch, etwa zur Beschreibung besonderer Medienkonstellationen beibehalten, in denen verschiedene Medien auf spezifische Weise zusammenwirken. Jedoch wohnt dem Ausdruck *Kommunikationsform* eine Mehrdeutigkeit inne, die immer wieder dazu führt, dass sich auch bei seiner Verwendung mediale Aspekte mit eher stilistischen vermischen, die den kommunikativen Gattungen bzw. Praktiken zuzuordnen sind. Diese Mehrdeutigkeit findet sich z. B. bei Holly (2011: 155), der Kommunikationsformen einerseits in dem oben erläuterten Sinne, andererseits als „kommunikative Praktiken und Textsortenfamilien" beschreibt.

Unseres Erachtens ist es aber – wie oben schon angeklungen – von entscheidender Bedeutung, die Medialität und die Medien von a) den kommunikativen Praktiken, b) der individuellen Kompetenz und c) den Zeichensystemen/-modi zu unterscheiden. Zu den kommunikativen Praktiken gehört all jenes, was wir im Laufe unserer Sozialisation als kulturelle, konventionalisierte Handlungsmuster erwerben. Es handelt sich um unterschiedlichste Formen sozialer Praxis mit verbalen und nicht-verbalen Anteilen, die bestimmte Regeln und Gepflogenheiten aufweisen und die man mit Wittgenstein (1984: § 23 et passim) auch „Sprachspiele" nennen kann. Etwa ‚beim Bäcker einkaufen', ‚mit Freunden auf dem Schulhof reden', ‚einen Vortrag mit Powerpoint-Präsentation halten', ‚ein Sprechstundengespräch führen', ‚eine Geschichte vorlesen', ‚einen Liebesbrief verfassen'.

Bei der Beschreibung und Analyse stellt sich stets die Frage: Was geht jeweils auf das Konto des Mediums, was auf das Konto der jeweiligen Praktik und was auf das Konto des einzelnen (Sprach-)Spielers und seiner individuellen Kompetenz? Diese zeigt sich darin, wie er sich im jeweiligen Medium bewegt, um sozial geteilte Sprachspiele zu spielen. Die Zeichensysteme/-modi stellen hierbei – wie Winkler es treffend formuliert – „das Spielmaterial bereit", mit dem ein semiotisches Handeln (oder „symbolisches Probehandeln") möglich wird (Winkler 2008: 66). Betrachten wir die Zeichensysteme unter dem Aspekt ihrer Materialität und Prozessualität, dann betrach-

ten wir sie als Medien. Der Zusammenhang der genannten vier Aspekte (Medium, kommunikative Praktiken, individuelle Kompetenz, Zeichensysteme/-modi) lässt sich nun wie folgt visualisieren:

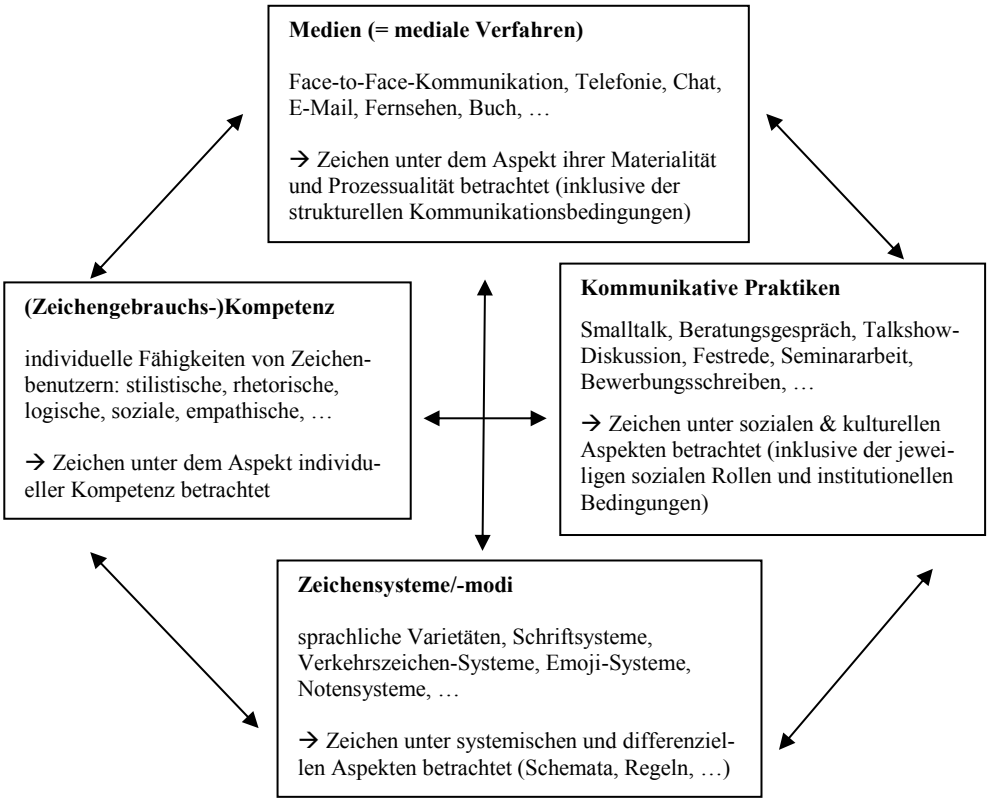


Abb. 1: Semiotisch-mediale Interdependenzen beim menschlichen Zeichengebrauch.

Die in beide Richtungen weisenden Pfeile sind so zu verstehen, dass im konkreten Zeichengebrauch die vier genannten Aspekte menschlicher Kommunikation interagieren. De facto sind sie untrennbar miteinander verbunden; nur analytisch lassen sie sich als Aspekte ein und desselben Vorgangs nachträglich voneinander unterscheiden. Egal bei welchem der vier Aspekte man ansetzt, man gelangt automatisch auch zu den anderen drei. Wenn wir beispielsweise mit der Kompetenz beginnen, ließe es sich etwa so formulieren: Der Zeichenbenutzer wendet seine individuelle Kompetenz an, was aber nur in einem oder mehreren medialen Verfahren (oder einer Mischung aus ihnen) geschehen kann. In den genutzten Medien bilden sich kommunikative Praktiken – inklusive bestimmter sozialer Rollen, Konventionen und institutioneller Bedingungen – heraus, in denen Zeichen differenziell und gemäß bestimmten Regeln gebraucht werden. Gleichzeitig verändern die kommunikativen Praktiken – wie oben

bereits erwähnt – die medialen Verfahren, Zeichenschemata und Kompetenzen usw. Zur Medienkompetenz gehört damit ganz wesentlich, die interaktionalen Spielräume eines Mediums im Rahmen von kommunikativen Praktiken und Zeichensystemen nutzen und gegebenenfalls sogar verändern zu können.

Aus diesen medientheoretischen Überlegungen ergibt sich, dass bei der Beurteilung menschlichen Zeichengebrauchs die Medialität stets mit bedacht werden muss. Auf unser Thema bezogen: Bei der Beurteilung von Face-to-Face-Interaktionen sind die strukturellen Bedingungen mündlicher Spontankommunikation (insbesondere deren Interaktionalität und Zeitlichkeit) zu berücksichtigen. Gesprochene Sprache, die syntaktisch von geschriebener abweicht, ist nicht per se als umgangssprachlich oder informell zu betrachten. Die Unterschiede können auch primär medialitätsbedingt sein, sodass auch gesprochene Äußerungen, die vom geschriebenen Standard abweichen, im Mündlichen Gebrauchsstandard sein können. Dieser Sachverhalt wird mit dem Begriff der Online-Syntax metaphorisch veranschaulicht, da er deutlich macht, dass man in der mündlichen Spontankommunikation immer ‚online' (inter-)agiert: Die „zeitliche Struktur mündlicher Handlungen" ist, wie Auer (2000: 43) es treffend formuliert, „anders als die des Schreibens, von Anfang an Teil eines Interaktionsprozesses, des Dialogs zwischen Sprecher und Hörer". Die Online-Syntax ist durch eine spezifische „Flüchtigkeit", „Irreversibilität" und „Synchronisierung" gekennzeichnet (vgl. Auer 2000: 44-47).

Im Einzelnen lassen sich die medialen Eigenschaften (= die Medialität) spontaner Face-to-Face-Kommunikation wie folgt beschreiben:

- interaktional (bi- oder multi-direktional)
- mündlich
- synchron
- audio-visuell (lautlich und gestisch-mimisch)
- flüchtig
- räumlich unmittelbar

Anhand des Anne-Will-Transkripts, das bereits im letzten Kapitel (vgl. S. 51f.) diskutiert wurde, lässt sich dieser medientheoretische Zusammenhang verdeutlichen. Gerade weil es sich um eine monologische Sequenz handelt, zeigt sich hier der strukturell angelegte interaktionale Charakter des Mediums Face-to-Face-Kommunikation. Denn selbst in der Monologizität bleibt der interaktionale Charakter erhalten. Wenn man das dazugehörige Video analysiert, sieht man, dass die Sprecherin sich durch Augenkontakt und Gestik permanent der Rezeption ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner versichert. Bei der Äußerung `SCHRIFTlich geantwortet,` (Z. 13) z. B. öffnet sie ihre Hände, als ob sie etwas überreichen wollte und schaut dabei ihre Gesprächspartnerin Tacke Zustimmung erwartend an. Gleich in der nächsten Intonationseinheit (`°h formAl korREKT,`) wendet sie sich ihrem Gesprächspartner Laschet mit einer Körperdrehung und offener Zeigegeste zu. Die Kameraeinstellungen zeigen hier sehr schön, dass die Gesprächspartnerin Tacke, die hauptsächlich ange-

sprochen ist, der Moderatorin die ganze Zeit aufmerksam zuhört und das Sprechen der Moderatorin in keiner Weise negativ sanktioniert, vielmehr als unmarkiert aufnimmt, obwohl die Äußerungen von Will syntaktisch keineswegs dem geschriebenen Standard entsprechen, sondern typische Online-Syntax-Phänomene, die bereits im vorigen Kapitel genannt wurden aufweist (Retraktionen, Selbstreparaturen, …).

Hier zeigt sich ein Phänomen, das aus der Gesprächsforschung und insbesondere der multimodalen Interaktionsanalyse hinlänglich bekannt ist: Legt man Laien das GAT-Transkript vor, dann sind sie nahezu entsetzt und glauben nicht, dass Muttersprachler des Deutschen, geschweige denn ausgebildete Sprecherinnen, so formulieren. Spielt man die Tonaufnahme ohne Bild vor, so ist die ‚Empörung' schon geringer, und das Video mitsamt Ton wird dann als gänzlich unauffällig beurteilt.[45]

Dies ist ein Beweis dafür, dass die Medialität (und insbesondere die Online-Prozessierung und Interaktionalität) bei der Beurteilung der Standardsprachlichkeit stets mitbedacht werden muss. Was in diesem speziellen Format medientheoretisch hinzukommt, ist, dass es sich um eine Face-to-Face-Gruppen-Interaktion handelt, die noch dazu im Massenmedium Fernsehen vermittels Kameras und Mikrophonen live übertragen wird, was unter anderem bedeutet, dass sich die (in der Regel geübten) Akteure der überregionalen, unidirektionalen Rezeption in Bild und Ton bewusst sind und diese Rezeption in ihrer sprachlichen Performanz mit berücksichtigen. Darüber hinaus muss hier einbezogen werden, dass die Sendung auch später noch als Video und MP3 in der Mediathek abrufbar bleibt und durch den Anne-Will-Blog mit Kommentaren und Diskussionen flankiert wird (vgl. hierzu Albert / Hahn 2015).

Da unser Korpus zur (Re-)Konstruktion eines syntaktischen Standards sich hauptsächlich aus Abend-Talkshows speist, lässt sich hier Folgendes festhalten: Was wir im Projekt vornehmlich untersuchen, ist Face-to-Face-Gruppenkommunikation in einer massenmedialen Verbreitungssituation. Schon die exemplarische Analyse des Beispiels macht deutlich, dass eine Trennung von Zeichenmedium und technischem Medium weder theoretisch noch empirisch sinnvoll ist. Es handelt sich um ein Verfahren der Zeichenprozessierung, bei dem die oben aufgezählten Eigenschaften mündlicher Spontankommunikation weitgehend zutreffen – selbst wenn manche Äußerungen abgelesen werden bzw. auswendig gelernt wurden. Diese Einschränkung schwindet allerdings, wenn es in der Interaktion z. B. zum mehr oder weniger hitzigen Schlagabtausch kommt. Darüber hinaus gehört zum medialen Verfahren hier wie gesagt auch die massenmediale Übertragung, Speicherung und Wiederabrufbarkeit in der Mediathek.

Kommen wir hier noch einmal auf die Idee des Zoombegriffs ‚Medium' bzw. auf die Idee der Granularität zu sprechen: Worum es bei unserem Korpus und unserem Untersuchungsziel im Speziellen geht, ist die Medialität des Verfahrens ‚spontane mündliche Gruppeninteraktion in massenmedialer Übertragung'. Eine Trennung der ‚Kommunikationsform' (Face-to-Face) von dem ‚Medium' (Fernsehen) – wie sie hier z. B. von Schmitz und Dürscheid sicherlich vorgenommen würde – hätte den klaren

[45] Dies haben wir anhand des hier diskutierten Beispiels in Seminaren wiederholt getestet.

Nachteil, dass die Einheit des medialen Verfahrens nicht erfasst würde. Die Granularität bzw. der Zoom des zu untersuchenden Mediums ist also je nach empirischem Erkenntnisinteresse festzulegen.

Wie anhand unseres Anne-Will-Beispiels veranschaulicht werden sollte, ist der von uns vorgestellte Medienbegriff flexibel und damit empirisch adäquater als vorgefertigte Trennungen zwischen Kommunikationsformen und Medien. Allerdings birgt unser methodisches Vorgehen, das in Kapitel 3.2 genauer beschrieben wird, medientheoretisch gesehen noch folgende Schwierigkeit, die reflektiert werden muss: Um uns auf die Syntax konzentrieren zu können, beschränken wir uns größtenteils auf die Transkription und Analyse der Audiodaten, wodurch bestimmte Aspekte der intermedialen (vgl. Jäger 2002) Gesamtkonstellation herausgefiltert und andere methodisch zunächst ausgeblendet werden. Ein solches Vorgehen ist aber generell charakteristisch für empirische Wissenschaft – die heuristische Ausblendung ist nicht per se problematisch. Entscheidend bleibt, dass man aus der Fokussierung auf bestimmte Aspekte nicht den falschen Schluss zieht, diese seien de facto von den anderen Aspekten abgetrennt. De-facto wirken alle Aspekte der Zeichenprozessierung zusammen, sodass eine stärkere Einbeziehung von Gesten und sonstigen multimodalen Phänomenen in einem nächsten Schritt geboten wäre.[46] Um die spezifischen syntaktischen Konstruktionen des gesprochenen Standards systematisieren zu können, ist eine Konzentration auf die Transkripte der Tonaufnahmen jedoch methodologisch sinnvoll. Ein Misstrauen gegenüber jeglicher Form wissenschaftlicher Abstraktion, wie es in der Gesprächsanalyse zum Teil verbreitet war, ist jedenfalls wenig hilfreich, wenn man auch einen Beitrag zur Grammatikschreibung, die immer auch mit abstrakteren Schemata zu tun hat, leisten möchte. Von vornherein problematisch ist dagegen eine Trennung von technischen Medien und Zeichenprozessierung: Diese setzt unnötige begriffliche Schranken, die sich – wie oben erläutert wurde – auch auf die Empirie auswirken können.[47]

2.3 Der Begriff der syntaktischen Konstruktion

2.3.1 Syntaktische Konstruktionen als komplexe Zeichenschemata verschiedener Abstraktionsstufen

In den letzten beiden Unterkapiteln wurde unser Untersuchungsgegenstand ‚Syntax des gesprochenen Standarddeutsch' aus zwei verschiedenen Perspektiven beleuchtet: in 2.1 aus der Perspektive der Standardsprachlichkeit, in 2.2 aus der der Medialität. Konzentriert man sich auf die Medialität der jeweiligen Zeichenprozessierung, dann fokussiert man die verschiedenen Arten der *Linearität*. Im Saussure'schen „Cours de

[46] Vgl. hierzu etwa die Arbeiten von Fricke (2012, 2015) und Stukenbrock (2015).

[47] Diese Problematik wird auch von Androutsopoulos (2007: 80f.) und Holly (2011: 146), wenngleich aus einer etwas anderen theoretischen Perspektive, betont.

linguistique générale“ (1972) ist das grundlegende Linearitätsprinzip eher auf die gesprochene Sprache zugeschnitten, auch wenn es dort medientheoretisch nicht sehr reflektiert wird. Es geht um ein zeitliches Nacheinander der Sprachzeichen: gesprochene Sprache erstreckt sich als ein Lautkontinuum linear in der Zeit, geschriebene Sprache wird auf einer Fläche formatiert. Unsere alphabetschriftlichen Texte z. B. müssen in den Zeilen von links nach rechts und in Spalten von oben nach unten gelesen werden. In diesem Sinne entfalten sie sich linear im Raum bzw. auf der Fläche. Die medientheoretische Perspektive, die in 2.2. eingenommen wurde, verdeutlicht, dass die verschiedenen Arten von Linearität Auswirkungen auf die Syntax haben. Die Möglichkeit der Löschung und der Korrektur auf der formatierten Fläche führt zu spezifisch schriftlichen, stark an Überarbeitung gebundenen, Strukturen; die medial gegebene Möglichkeit, jemanden in der Face-to-Face-Interaktion direkt zu unterbrechen, ist notwendige Bedingung etwa für kollaborative Satzstrukturen. Die Synchronisierung der Bewusstseinsströme (vgl. Auer 2000: 46) und der damit verbundene Reaktionsdruck z. B. begünstigen und verlangen Konstruktionen, die der Verständnissicherung in der Interaktion dienen.

Diese Unterschiede werden im empirischen Teil des vorliegenden Buches anhand zahlreicher Beispiele aus unserem Korpus exemplifiziert; und sie werden auch am Ende von Kapitel 2.3.2 wieder aufgegriffen, wenn es um die Kriterien für eine spezifische Konstruktion des gesprochenen Standards geht. Zunächst jedoch wollen wir uns auf einen in der Grammatiktradition viel geläufigeren Aspekt von Syntax konzentrieren: auf den allgemeinen Aspekt der *Musterhaftigkeit* bzw. der *Regelhaftigkeit*.

Die Fähigkeit, semiotische Muster zu erkennen und zu erzeugen, kann als eine grundlegende und allgemeine kognitive Fähigkeit des Menschen betrachtet werden (vgl. Tomasello 2003: 4 und 16). Diese lässt sich nach Tomasello insbesondere in vier Teilfähigkeiten gliedern:

- die Fähigkeit, ‚ähnliche‘ Objekte und Ereignisse zu kategorisieren;
- die Fähigkeit, senso-motorische Schemata aus rekurrenten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern zu bilden;
- die Fähigkeit, statistisch basierte distributionelle ‚Analysen‘ verschiedener Arten von Wahrnehmungs- und Verhaltenssequenzen durchzuführen (wobei Analyse hier nicht im Sinne einer bewussten Tätigkeit zu verstehen ist);
- die Fähigkeit, Analogien zu bilden.

Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die insgesamt in der kognitiven Entwicklung von Menschen eine zentrale Rolle spielen und im Spracherwerb eine spezifische Ausprägung erfahren. In der traditionellen Grammatikschreibung werden diese Fähigkeiten insbesondere mit dem Begriff der Regel und im Einzelnen etwa durch ‚Satzbaupläne‘, Abfolgeregeln, Flexionsparadigmen und Wortbildungsmuster abgebildet. Einbettungsverfahren von Konstituenten in komplexere Konstituenten werden in der strukturalen Sprachwissenschaft und insbesondere in der Generativen Grammatik z. B. durch Phrasenstrukturregeln modelliert.

Im strukturalen und generativen Paradigma sowie auch in der Schulgrammatik spielt der Regelbegriff, freilich jeweils in unterschiedlicher Ausprägung, bis heute eine zentrale Rolle. Ganz anders verhält es sich in der *Construction Grammar* (im Folgenden CxG), die semiotisch fundiert ist, in ihren meisten Spielarten auf den Regelbegriff gänzlich verzichten will und ihn durch den der Konstruktion ersetzt. Konstruktionen werden meist als Form-Bedeutungs-Paare definiert. Konstruktionsgrammatiker betrachten die Langue als ein offenes System oder Netzwerk von Konstruktionen und verwenden für dieses Ganze gelegentlich auch den Begriff des ‚Konstruktikons' (vgl. Lasch / Ziem 2014: 3).

Für einen konstruktionsgrammatischen Ansatz spricht erstens, dass es empirisch gesehen einen fließenden Übergang zwischen Lexik und Grammatik gibt (was sich am leichtesten am Beispiel der Idiomatik zeigen lässt). Zweitens ist es sehr plausibel, dass nicht jede Äußerung in der Interaktion immer wieder neu nach Regeln erzeugt werden muss, sondern dass Sprecher gerade in der spontanen Face-to-Face Interaktion sehr oft auf gespeicherte verfestigte Muster und Routinen zurückgreifen können (Günthner 2007a). Auch die Möglichkeit, erworbene ‚Fetzen' von Konstruktionen ad hoc abrufen und kombinieren zu können (‚Chunking'), ist fester Bestandteil des Spracherwerbs und der alltäglichen Kommunikation. Andererseits erscheint es aber auch plausibel, für bestimmte Aspekte des Grammatikerwerbs und der Kommunikation einen Regelbegriff anzusetzen. Wir sind in der Lage, unsere Äußerungen gemäß Regeln zu variieren, ad hoc Neues zu erzeugen, Sätze zu produzieren und zu verstehen, die wir nie zuvor gehört oder gelesen haben.

Aufgrund der Tatsache, dass sich sowohl für Konstruktionen im Sinne der CxG als auch für Regeln Argumente anführen lassen, schlagen wir uns nicht orthodox auf eine der beiden Seiten. Zwar sympathisieren wir mit einer gemäßigten Spielart der CxG, sind aber der Auffassung, dass diese mit einem pragmatischen Regelbegriff kompatibel ist.

Was lässt sich sinnvollerweise unter einer Konstruktion verstehen? – In ihrem Buch *Constructions at Work* definiert Goldberg Konstruktionen wie folgt:

> All levels of grammatical analysis involve constructions: learned pairings of form with semantic or discourse-function, including morphemes or words, idioms, partially lexically filled and fully general phrasal patterns. […] Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency. (Goldberg 2006: 5)

Anders als in *Constructions* (1995: 4) definiert Goldberg Konstruktionen hier also nicht als Form-Funktions-Paare, sondern vorsichtiger als Paarungen / Verbindungen aus Form und semantischer Funktion oder Diskursfunktion. Durch den Begriff der Diskursfunktion wird hier der Weg für eher pragmatisch zu fassende Signifikate (*signifiés*) freigemacht, die sich nicht einfach als inhaltliche Bedeutungen beschreiben lassen, sondern an Diskursfunktionen gebunden sind. Des Weiteren wird ausdrücklich

betont, dass Konstruktionen *gelernt* werden, also nicht angeboren sind, sondern im Rahmen kulturellen Handelns, d. h. in sozialer Interaktion, erworben werden. Konstruktionen kommen nach Goldberg auf allen Ebenen grammatischer Analyse vor: Auch Morpheme (freie und gebundene) sieht sie als Konstruktionen an. Insgesamt unterscheidet sie in der zitierten Definition zwischen

a) lexikalisch vollspezifizierten Konstruktionen (Morpheme, Wörter und Idiome),
b) teilspezifizierten, d. h. lexikalisch teilweise gefüllten, und
c) vollständig allgemeinen phrasalen Mustern, d. h. komplexen, abstrakten Schemata, die nicht lexikalisch spezifiziert sind.

Konstruktionen finden sich nach Goldberg also auf allen Abstraktionsstufen. Wichtig ist auch, dass sie jedwedes sprachliche Muster als eine Konstruktion betrachtet, sofern irgendein Aspekt seiner Form oder Funktion nicht „strikt vorhersagbar" [„strictly predictable"] sei. Dieses Definitionsmerkmal war bereits in der älteren Definition enthalten; es wird nun aber ergänzt durch die Aussage, dass auch ‚strikt vorhersagbare' Muster als Konstruktionen angesehen werden, wenn sie hinreichend frequent und daher im Gebrauch verfestigt sind (‚entrenchment'). Durch die Einbeziehung der Frequenz wird die Definition ‚realistischer', da nun empirische Gebrauchsanalysen, d. h. Korpusanalysen, unproblematisch einbezogen werden können.

Die Inkludierung der Diskursfunktion und der Frequenz stellen zweifelsohne Verbesserungen dar. Nimmt man die Definition allerdings beim Wort, so lässt sich kaum noch angeben, was *keine* Konstruktion ist. Zum einen werden schon Einzelmorpheme als Konstruktionen betrachtet, zum anderen auch jedes noch so abstrakte Schema, solange es nur frequent ist – auch wenn kaum noch eine Konstruktionsbedeutung, ein *signifié*, im semiologischen Sinne angebbar scheint. Der Konstruktionsbegriff muss also sowohl nach ‚unten' als auch nach ‚oben' hin geklärt werden. Vor allem ist der Begriff der ‚strikten Vorhersagbarkeit' missverständlich. Mit diesem Begriff wird nämlich eine ‚Legostein-Auffassung' von Sprache nahegelegt, als ob eine Sprache – abgesehen von den ‚unvorhersagbaren' Konstruktionen – nur eine Ansammlung von Wörtern wäre, die sich beliebig addieren ließen, ohne dass sich die Form und die Bedeutung der ‚Bestandteile' und des daraus gebildeten Ganzen durch das Zusammenspiel verändern würde. Die Vorstellung ist aber sicherlich unzutreffend, denn das Ganze einer sprachlichen Äußerung ist *immer* mehr als die Summe ihrer Teile (vgl. Stetter 2005: 222ff.). Daher bedarf Goldbergs Formulierung an dieser Stelle einer Klärung. Nach unserer Auffassung ist es hier notwendig, zwischen Konstruktionen als „Semiosepotenzialen" (Bücker 2012b: 60) und der konkreten Realisierung von Konstruktionen zu unterscheiden. Die konkrete Semiose, die Bedeutungserzeugung in der Parole, geht immer in Kontexten vonstatten. Insofern sind *realisierte* sprachliche Muster weder in Bezug auf ihre *signifié*- noch im Hinblick auf ihre *signifiant*-Seite jemals strikt vorhersagbar (vgl. Schneider 2015b: 131).

Da es in der menschlichen Kommunikation so gesehen keine strikt vorhersagbaren Bedeutungen gibt, ist die Rede von einer strikten Vorhersagbarkeit mindestens irre-

führend. Sie ist zum Glück aber auch unnötig, denn es würde genügen zu sagen, dass nur dann eine *eigenständige* Konstruktion anzusetzen ist, wenn auch eine eigenständige Konstruktionsbedeutung im Sinne eines Semiose*potenzials* beschrieben werden kann. Zudem legt der Ausdruck *Konstruktion* u. E. nahe, dass es sich um etwas Zusammengesetztes, d. h. Konstruiertes, also um ein *komplexes* Zeichen handeln muss. Mit guten Gründen lassen sich somit Einzelmorpheme aus der Extension des Konstruktionsbegriffs ausschließen (vgl. auch Sag et al. 2003; Tomasello 2003; Verhagen 2009; Dürscheid / Schneider 2014; Schneider 2015b).

Wir übernehmen Goldbergs Konstruktionsdefinition daher zwar in wesentlichen Punkten (Einbeziehung der Diskursfunktion und der Frequenz, Annahme verschiedener Abstraktionsstufen), weichen aber zum Teil auch von ihr ab: Neben Idiomen und festen Kollokationen verstehen wir zwar auch andere Sprachzeichen als eigenständige Konstruktionen, aber nur *komplexe* Zeichen, präziser gesagt, komplexe Zeichenschemata, die als Ganze eine eigenständige Bedeutung bzw. Diskursfunktion aufweisen, d. h. eine Bedeutungs- bzw. Diskursfunktion, die auch unabhängig von speziellen Äußerungskontexten als Semiosepotenzial beschreibbar ist. *Er schenkt ihr ein Buch* und *Sie gibt ihrem Vater ein Spiel* wären demnach beispielsweise keine jeweils eigenständigen Konstruktionen, sondern verschiedene Fälle derselben abstrakten Konstruktion bzw. desselben abstrakten Schemas ‚Subjekt – Prädikat – Dativobjekt – Akkusativobjekt' (manchmal auch als Ditransitivkonstruktion bezeichnet). *Ich sehe schwarz* dagegen wäre eine lexikalisch teilspezifizierte Konstruktion, bei der die Konstruktion *x sieht/sehen schwarz* mit dem Subjekt *ich* ‚gefüllt' wird, und *Ende gut, alles gut* wäre eine lexikalisch vollspezifizierte Konstruktion.

Damit ist der Konstruktionsbegriff nach unten hin abgegrenzt, und ein intensionales Definitionsmerkmal eigenständiger Konstruktionen ist angegeben: Sie haben als Elemente der Langue ein eigenständiges Semiosepotenzial. Zu klären bleibt aber, wie weit der *signifié*-Begriff sinnvollerweise gefasst werden sollte, wenn man an der Definition von Konstruktionen als komplexen *Zeichen* festhalten möchte – denn sprachliche Zeichen haben ja per definitionem immer eine *signifié*-Seite.

Goldberg diskutiert dieses Problem u. a. am Beispiel der Ditransitivkonstruktion: Diese gänzlich abstrakte Konstruktion weise nichtsdestoweniger eine *signifié*-Seite auf, indem sie nämlich (buchstäblich oder metaphorisch) ‚Transfer' bedeute: *Sie gibt ihm einen Euro*, *Sally baked her sister a cake*. Das zweite Beispiel kann – so Goldbergs Argument – nur bedeuten, dass Sally den Kuchen mit der Intention backt, ihn ihrer Schwester zu geben. Diese Bedeutung resultiert nach Goldberg nicht aus der Bedeutung des Verbs *bake* bzw. aus dessen Valenzrahmen, sondern aus der Bedeutung der Ditransitiv-Konstruktion. Plausibel wird dieses Argument vor allem, wenn man metaphorische Verwendungen von Verben betrachtet, die von ihrer lexikalischen Bedeutung her nichts mit Transfer zu tun haben, z. B. in dem Songtitel „Cry Me a River" (Goldberg 1995: 150). Zeichentheoretisch ließe sich hier auch von einer *ikonischen* Bedeutung sprechen, denn die Struktur der Ditransitiv-Konstruktion ruft beim Interpretieren der Konstruktion eine Assoziation hervor: Jemand transferiert etwas an jemanden.

Es ist also vielversprechend, bei der Frage nach der *signifié*-Seite abstrakter Konstruktion genauer über die zeichentheoretischen Grundlagen der CxG nachzudenken. Diesen Weg geht vor allem Verhagen (2009), der auf die an Peirce anknüpfende Zeichentheorie von Rudi Keller zurückgreift und diese auf die CxG anwendet. Gerade bei abstrakten Konstruktionen sei die Verbindung zwischen dem als Zeichen verwendeten Phänomen und seiner Interpretation oft nicht völlig symbolisch (im Sinne von konventional und arbiträr), sondern auch symptomatisch und/oder ikonisch, was bei Einzelwörtern viel weniger der Fall sei. Verhagen weitet den Begriff vom *signifié* einer Konstruktion aus, indem der ihn generell mit einem Zeichenwissen in Verbindung bringt. Eine abstrakte Konstruktion kennen bedeutet auch: wissen, welche Elemente in den variablen Positionen vorkommen können.

> Knowing a construction involves (i.a.) knowing, what kinds of elements fit into the construction's open slots. (Verhagen 2009: 140)

Diese Überlegung entspricht auch den empirischen Beobachtungen, die Tomasello (2003) im Hinblick auf den kindlichen Erstspracherwerb dokumentiert hat: Kinder erwerben zunächst einfache, lexikalisch spezifizierte Konstruktionen, die dann immer komplexer und abstrakter werden. Sie lernen, zu variieren und Analogien zu bilden. Zu diesem Prozess gehört auch, dass sich durch den variablen Gebrauch ein implizites Wissen über Wortarten/Lexemklassen herausbildet, wobei ein implizites semantisches und pragmatisches Wissen stets vorauszusetzen ist: Im Erwerb grammatischer Konstruktionen sind Syntax, Semantik und Pragmatik de facto nicht getrennt, sie lassen sich nur im Nachhinein als Aspekte ein und desselben Vorgangs getrennt analysieren (vgl. Schneider 2008, Kap. 2.2). Diese Grundidee, dass ein implizites Wissen über Lexemklassen eine wichtige Rolle für das Verstehen einer Konstruktionsbedeutung spielt, wird auch von Verhagen konsequent verfolgt. Die Zugehörigkeit zu einer Klasse, die durch einen Slot einer Konstruktion definiert wird, ist für ihn ein *Symptom* für das Vorhandensein der Konstruktion (140). Zum Zeichenwissen bei komplexen Konstruktionen gehört also ganz wesentlich ein Knowing-how: das implizite Wissen, wie *fortgesetzt* werden kann und welche Elemente an welcher Stelle durch welche anderen paradigmatisch ersetzt werden könnten. Beginnt eine mündliche Äußerung z. B. mit einem Adverb wie *gestern*, so interpretieren die Hörer dies möglicherweise als ein Symptom dafür, dass ein Verb und danach irgendwann ein Substantiv im Nominativ folgen wird. Hören wir einen Äußerungsbeginn wie *Karl ist groß und kräftig – wirklich ein Bild …* so antizipieren wir möglicherweise, dass eine Präposition, nämlich *von* folgen könnte, sodass sich z. B. die „expressive bi-nominale Konstruktion" *ein Bild von einem Mann* (abstrakter: indef. Art + Substantiv + von + indef. Art + Substantiv) ergeben würde (vgl. Verhagen 2009: 140). Der vorangegangene Kotext, insbesondere die Nominalphrase *ein Bild* wäre damit nach Verhagen ein Symptom für eine bestimmte teilspezifizierte, aber schon relativ abstrakte Konstruktion. Allgemeiner formuliert: Distributionelle Paradigmen machen komplexe Konstruktionen wie-

dererkennbar. Ohne hier zusätzliche kognitive Fähigkeiten voraussetzen zu müssen,[48] entstehen distributionelle Paradigmen als Konsequenz aus der Anzahl der Einzelzeichen und ihrem sozialen Gebrauch (Verhagen 2009: 148).

> Recognizing an element as a member of a particular class, viz. the class of elements fitting a slot of a construction can help trigger the recognition of the construction involved, possibly more in the way of a *symptom* than as a (conventional) symbol […]. (Verhagen 2009: 148)

Dadurch, dass Verhagen hier den Begriff des Symptoms bzw. des indexikalischen Zeichens so stark macht, ist er natürlich noch nicht automatisch in der Lage, eine spezielle inhaltliche Bedeutung einer abstrakten Konstruktion anzugeben. Zunächst einmal macht er nur deutlich, dass unsere Fähigkeit, fortsetzen zu können, damit zu tun haben muss, dass wir über ein Konstruktionswissen im weitesten Sinne, d. h. über ein Gestaltwissen, verfügen. Je abstrakter die Konstruktionen werden, desto schwieriger wird es allerdings, ihre *signifié*-Seite inhaltlich zu beschreiben. Bei ganz abstrakten Konstruktionen wie z. B. sogenannten ‚Satzbauplänen' geht die *signifié*-Seite wohl fast gegen null bzw. sie ist so variabel, dass sie unabsehbar viele lexikalische und inhaltliche ‚Füllungen' erlaubt: Oft hat eine Nominalphrase im Akkusativ damit zu tun, dass jemandem oder einer Sache etwas widerfährt – was aber nur ein sehr allgemeiner, vager Sachverhalt ist.

Daher stellt sich hier die Frage nach den Grenzen eines konstruktionsgrammatischen Ansatzes. Wären ganz abstrakte Konstruktionen nicht plausibler dadurch zu erklären, dass jemand über ein implizites Regelwissen verfügt und weiß, wie der jeweiligen Regel zu folgen ist (vgl. Wittgenstein 1984), oder dass jemand syntaktische Projektionen beherrscht (vgl. Auer 2000)? Je abstrakter eine Konstruktion ist, desto notwendiger erscheint es, zumindest zusätzlich mit einem Begriff von implizitem Regelwissen zu operieren. Da die Grenze der Tragfähigkeit von reinen CxG-Ansätzen auch von Linguisten gesehen wird, die mit der CxG prinzipiell sympathisieren, wurde in den letzten Jahren verschiedentlich versucht, konstruktionsgrammatische Ansätze beispielsweise mit valenztheoretischen zu verbinden (vgl. hierzu Welke 2009 und 2015).

In der Tat scheint der Übergang zwischen Konstruktions- und Valenzwissen fließend. Gehört es zum Valenzrahmen des Verbs *backen*, ein Dativ-Objekt binden zu können, oder ist der Satz *Sie backt ihrer Mutter einen Kuchen* ein Vorkommnis der Ditransitivkonstruktion oder handelt es sich einfach um eine Analogiebildung (vgl. Itkonen 2005)? Für alle drei Interpretationen lassen sich Argumente finden, denn die Verbbedeutung von *backen* schließt den Transfer zwar nicht zwingend ein, aber er scheint doch naheliegender als z. B. die Bewegungsverursachung bei *niesen*: Bei *Sie*

---

[48] Als semiotische Grundfähigkeiten hatte Tomasello (2003: 4 und 16) ja a) die Fähigkeit zur Kategorisierung von ähnlichen Objekten und Ereignisssen, b) die Fähigkeit zur Schemabildung auf der Basis rekurrenter Muster, c) die Fähigkeit zu distributionalen Analysen und d) die Fähigkeit zur Analogiebildung angegeben (vgl. oben S. 70f.).

niest den Schaum vom Capuccino ist sicherlich die konstruktionsgrammatische Erklärung plausibler. Ähnliches gilt für die spezielle Verwendung von *lächeln* in *Er lächelte sich durch den Abend*, etwa in Analogie zu *Er schlängelte sich durch das Rohr.*

Solche Beispiele zeigen u. E., dass es am vielversprechendsten ist, sich nicht für eine der ‚Schulen' zu entscheiden, sondern eine Kombination aus ihnen anzuwenden. Valenztheorie, Konstruktionsgrammatik sowie auch eine pragmatisch reformulierte strukturale Methode, wie sie von Verhagen verfolgt wird, behandeln das Problem der Sprachkompetenz aus verschiedenen, komplementären Perspektiven. In der sprachlichen Interaktion lernen wir schon als Kleinkinder, syntagmatische und paradigmatische Relationen zu beherrschen, und bauen auf diese Weise individuell ein immer abstrakteres und damit auch variableres Sprachsystem auf.

Genau diesen Sachverhalt beschreibt auch Tomasello mit seinem Konzept einer „functionally based distributional analysis" (2003: 169), das konstruktionsgrammatische Grundlagen mit einer pragmatisch gewendeten strukturalen Betrachtung verbindet und große Ähnlichkeiten mit Verhagens Ansatz aufweist:

> The current hypothesis is that paradigmatic categories such as noun and verb are formed on the basis of functionally based distributional analysis. That is, children form paradigmatic categories of linguistic items – either words or phrases – that play similar communicative roles in the utterances they hear around them. Thus, *pencil* and *pen* occur in many of the same linguistic contexts in utterances – they do many of the same kinds of things in combining with articles to make reference to an object, in indicating subjects and objects as syntactic roles, and so on – and so a language user will come to form a category containing these and similar behaving words. (Tomasello 2003: 169f.)

In Tomasellos Konzeption funktionsbasierter distributioneller Analyse wird die strukturalistische Idee syntagmatischer und paradigmatischer Relationen, deutlicher noch als bei Verhagen, *handlungsbezogen* reformuliert. In der sprachlichen Interaktion bauen Kinder paradigmatische Kategorien auf, indem sie lernen, welche syntaktische Rolle welche Kategorie spielt. Sie entwickeln also in der sozialen Interaktion ein praktisches grammatisches Können. Insgesamt gilt dabei: Je abstrakter eine Konstruktion ist, desto flexibler und variabler können Sprecher mit ihr umgehen und desto später wird sie erworben.

2.3.2 Kriterien für eine spezifische syntaktische Konstruktion des gesprochenen Standards

Ein flexibles implizites Regelwissen ist also im Spracherwerb und auch in der alltäglichen Kommunikation vonnöten. Die grundsätzliche Ablehnung der Kategorie ‚Regel' in der CxG hängt u. E. historisch damit zusammen, dass ‚Regel' mit dem generativen Regelbegriff und allen sprachtheoretischen Problemen, die daran hängen (Tiefenstrukturen, Performanzferne etc.), identifiziert wird (ausführlich hierzu Schneider 2014 und 2015b). Zudem wird dem Begriff der Konstruktion in der CxG tendenziell zu viel zugemutet. Er könnte dadurch entlastet werden, dass man der Pragmatik mehr

Raum lässt, indem man der Fähigkeit von Sprechern, in Situationen ad hoc Ausdrücke zu erzeugen, mehr Relevanz beimisst (vgl. Deppermann 2011: 231). Dann stellt sich nämlich in vielen Fällen die Frage: Wollen wir hier eher von einer eigenständigen Konstruktion, oder von einem Konstruktionswechsel oder gar von einem nicht eigens schematisierten Performanzphänomen, z. B. einem Konstruktions*abbruch*, sprechen? Mit anderen Worten: Wenn wir die Langue als ein System mental gespeicherter Zeichenschemata begreifen, wo ist dann die Grenze dieser Schemaspeicherung und Abrufbarkeit, und wo beginnt die freie, wenngleich auch regelhafte Kombination in der Parole?

Ein gutes Beispiel für die Grenze zwischen Konstruktion und Konstruktionswechsel sind Apokoinukonstruktionen. Bei einer Äußerung wie *Er ist ja seit Jahren, ohne dass ich das wusste und ohne dass er viel davon geredet hat, ist er SPD-Mitglied* könnte man zum einen argumentieren, dass hier ein Konstruktionswechsel stattfindet, da der ‚kanonische Satzbauplan' nicht zuende geführt wird, sondern die Verbform *ist* wiederholt wird. In diesem Sinne würde jemand, der diese Äußerung macht, ad hoc einen Konstruktionswechsel vollziehen. Man könnte aber auch argumentieren, dass es sich um *ein* kompetenten Sprechern verfügbares Schema mit einer bestimmten Diskursfunktion handelt, nämlich mit der Funktion, nach dem langen Zwischenteil (dem Koinon) den Faden für Hörer und Sprecher wieder aufzunehmen. Somit diente das Schema der Verständnissicherung in der Interaktion, und es würde sich um *eine* Konstruktion, also um ein komplexes Zeichenschema handeln. Die Frage ist also immer: Können wir *ein* komplexes Zeichenschema ansetzen? Eine notwendige Bedingung dafür ist, dass es rekurrent und als Schema strukturell beschreibbar ist. Daneben aber auch, dass dem Schema eine oder mehrere Diskursfunktionen zugeschrieben werden können.

Vor dem Hintergrund aller in den bisherigen Kapiteln diskutierten Grundlagen setzen wir nun die folgenden Kriterien für eine spezifische syntaktische Konstruktion des gesprochenen Standards an, wobei sich das erste Kriterium vorwiegend auf die Struktur (vgl. Kap. 2.3), das zweite auf die Medialität (2.2) und das dritte auf die Normativität (2.1) bezieht:

a) Es handelt sich um *ein* rekurrentes, in seiner Struktur beschreibbares, komplexes Zeichenschema (= syntaktische Konstruktion).
b) Die Konstruktion ist aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklär- und funktional beschreibbar („Online-Syntax").
c) Die Konstruktion ist (c.1) im Gesprochenen auch in überregionalen, formelleren Kontexten regelhaft und unmarkiert, obwohl sie (c.2) keine strukturelle Entsprechung im geschriebenen Standard hat.

Diese Kriterien werden im empirischen Teil dieses Buches auf unsere Konstruktionskandidaten angewendet und im Einzelnen näher spezifiziert. Einige allgemeine Erläuterungen sind aber bereits hier angebracht:

Zu a) Durch das Kriterium a) werden Performanzphänomene, wie Konstruktionswechsel, -abbrüche und Verzögerungssignale, keineswegs abgewertet. Sie werden auch nicht aus der gesprochenen Standardsprache ausgeschlossen, sondern es wird lediglich gesagt, dass es sich nicht um *eigenständige* Konstruktionen handelt. Bei der Frage, ob die einzelnen in unserem Korpus ermittelten Kandidaten tatsächlich Konstruktionen sind, ist zudem von zentraler Bedeutung, dass wir verschiedene Grade der Granularität (Imo 2011c) annehmen, dass es sich also auch hier um Zoom-Kategorien (Hermanns 2012) handelt. Sicherlich haben z. B. alle Apokoinu-Konstruktionen eine bestimmte Grobstruktur gemeinsam; wir können aber je nach Forschungsfrage auch Untergruppen bilden, Randphänomene betrachten und einzelne Vertreter miteinander vergleichen. Dadurch sind wir nicht gezwungen, ein für alle Mal zu entscheiden, wo die Grenzen einer bestimmten Konstruktion liegen. Dies ist auch wissenschaftstheoretisch sinnvoll, denn wir betrachten die Grammatikforschung als eine *empirische* Disziplin, die immer für Grenzverschiebungen und Ausnahmefälle offen bleiben muss. Bei der Kategorisierung unserer Konstruktionen ist auch die von Goldberg und anderen formulierte Annahme verschiedener Abstraktions- oder Schematisierungsstufen im Sinne einer unterschiedlich ausgeprägten lexikalischen Spezifizierung wichtig. Dabei interessieren wir uns vornehmlich für die abstrakteren und in diesem Sinne ‚schematisierteren' Konstruktionen, denn für die Bestimmung einer gesprochensprachlichen Standardsyntax ist die lexikalische Füllung weniger entscheidend als die syntaktische Prozessierung.

Zu b) Die Frage, ob und inwiefern eine Konstruktion aus den medialen Grundbedingungen erklär- und funktional beschreibbar ist, gehört zu den schwierigsten Aufgaben unseres Projekts, denn in einem trivialen Sinne gilt dies ja immer. Äußerungen sind immer medial konstituiert und in diesem Sinne an Medien gebunden. Daher können auch ihre Strukturen nicht unabhängig von ihrer Erzeugung gesehen werden. Eine andere Frage ist aber, ob wir jeweils in der Lage sind zu erklären, warum eine bestimmte Konstruktion funktional durch die jeweilige mediale Konstellation begünstigt wird. Ein gutes Beispiel ist wieder die Apokoinukonstruktion. In dem oben angeführten Beispiel mit dem ausführlichen Koinon dient die Wiederaufnahme des Verbs der Verständnissicherung in der Interaktion. In einem geschriebenen Text wäre dies nicht nötig, da die Textur ja in der Produktion überarbeitet werden kann, bevor sie zur Rezeption freigegeben wird, und da in der Rezeption ja u. a. die Möglichkeit besteht, noch einmal in den Zeilen zurückzuspringen und erneut zu lesen. Schwieriger wird es allerdings, wenn die Konstruktion im Geschriebenen und im Gesprochenen von der syntaktischen Abfolge der Konstituenten her gleich ist. Auch dann kann es sein, dass sie im Mündlichen anders erklärbar ist und andere Funktionen erfüllt als im Schriftlichen, aber es lässt sich nicht an der verbalen Struktur festmachen. Gerade dann ist es wichtig, stärker multimodal zu argumentieren und beispielsweise mögliche Zeigegesten und Blickkontakt miteinzubeziehen. Der entscheidende Punkt bei Kriterium b) besteht insgesamt darin, dass wir die Medialität nicht auf die Unterscheidung phonisch/graphisch reduzieren, sondern alle strukturellen Bedingungen des jeweiligen

Verfahrens der Zeichenprozessierung (= des jeweilgen Mediums) einbeziehen (vgl. hierzu oben Kap. 2.2).
Zu c) Die in c.1) formulierten Merkmale ‚überregional' und ‚auch in formelleren Kontexten regelhaft und unmarkiert', die in Kapitel 2.1 theoretisch hergeleitet wurden, gelten sowohl für den gesprochenen als auch für den geschriebenen Standard. Nur müssen die Korpora für gesprochenen und geschriebenen Standard natürlich gesondert zusammengestellt werden (eine Erläuterung unserer Korpuswahl erfolgt im kommenden Kapitel). Erst mit dem Kriterium c.2) werden *spezifische* Konstruktionen des gesprochenen Standards (also solche, die nur im gesprochenen, nicht aber im geschriebenen gängig sind) von solchen getrennt, die in beiden Medien regelhaft und unmarkiert sind. Wir sind in unserer Projektarbeit hypothetisch davon ausgegangen, dass die meisten syntaktischen Standardkonstruktionen im geschriebenen und gesprochenen Standard strukturgleich sind und die nur mündlich vorkommenden eher eine kleine, aber für unsere Projektarbeit besonders relevante Gruppe von Ausnahmen bilden. So ist auch die Formulierung in c.2) zu verstehen. Sie erschien uns nach mehrmaligem Umformulieren letztlich am treffendsten, denn sie lässt die Möglichkeit offen, dass es auch Konstruktionen geben kann, die im gesprochenen und im geschriebenen Standard zwar strukturell (d. h. hier: syntaktisch und morphologisch) analog, aber dennoch medialitätsspezifisch sind, da sie aufgrund der jeweiligen medialen Bedingungen im Gesprochenen und Geschriebenen ganz unterschiedlich funktionieren. Diese Frage beträfe dann aber Kriterium b).

Betrachtet man die drei Kriterien zusammen, so lässt sich festhalten: Als *spezifische* Konstruktionen des gesprochenen Standards gelten für uns alle Konstruktionen, die Kriterium a) und mindestens eines der beiden Kriterien b) und c) ganz erfüllen. Kriterium a) muss also immer erfüllt sein. Wenn a) und c) ganz erfüllt sind, handelt es sich immer um eine spezifische Konstruktion des gesprochenen Standards.[49] Wenn nur a) und b) ganz erfüllt sind, muss zusätzlich nur noch c.1), nicht aber c.2) erfüllt sein, denn es kann ja – wie gesagt – sein, dass eine Konstruktion im gesprochenen und im geschriebenen Standard strukturell gleich ist, im gesprochenen jedoch aufgrund der unterschiedlichen Medialität anders erklärbar und funktional anders beschreibbar ist.

2.3.3 Exkurs: Deutschschweiz und Österreich – das Deutsche als plurizentrische Sprache?

Die Zusammenstellung unseres Korpus, die im nächsten Kapitel genauer vorgestellt und erläutert wird, lässt erkennen, dass sich unsere Untersuchung zunächst einmal auf das deutschländische Standarddeutsch bezieht: Es handelt sich um Transkriptionen zu

[49] So können wir in einigen Fällen das Problem etwas relativieren, dass es zum Teil schwierig ist, eine Konstruktion aus den medialen Bedingungen heraus zu erklären und funktional zu beschreiben. Wenn es sich um eine Struktur (im Sinne einer syntaktischen Abfolge) handelt, die *nur* im Gesprochenen vorkommt, Kriterium c.2) also erfüllt ist, dann nehmen wir in jedem Fall eine Konstruktion des gesprochenen Standards an, auch wenn wir (noch) keine mediale Erklärung gefunden haben.

deutschen Talkshows und Unterrichtsgesprächen. Natürlich kann es sein, dass in diesen Daten auch Sprecherinnen und Sprecher aus Österreich und der Deutschschweiz, vielleicht auch aus dem deutschsprachigen Teil Belgiens oder aus Luxemburg vorkommen, und auch solche mit gemischten Sprachbiographien, die z. B. sowohl in Deutschland als auch in einem der anderen genannten Länder sprachlich sozialisiert wurden.

Wie relevant nationale Unterschiede hier sind bzw. ob das Deutsche überhaupt als plurizentrische Sprache betrachtet werden kann, ist in der linguistischen Forschung umstritten. Dürscheid et al. (2015) z. B. lehnen die Plurizentrik-Vorstellung in Bezug auf das Deutsche ab und sprechen stattdessen von Pluriarealität. Begründet wird dies u. a. damit, dass die regionalen Standards etwa zwischen Bayern und Österreich sich zum Teil eher ähneln als solche zwischen Bayern und Nordwestdeutschland. Durch solche Beobachtungen motiviert, entwickeln die drei Autoren ihre Varianten-Grammatik, in der sie ein Korpus mit regionalen Pressetexten Deutschlands, Österreichs und der Deutschschweiz auswerten. Auch unsere Online-Umfrage zum gesprochenen Standarddeutsch, die in Kapitel 4.3 vorgestellt wird, hat ergeben, dass z. B. norddeutsche Sprecher Adverbialklammern (vgl. Kap. 4.1.4) eher akzeptieren als Bayern, und auch von Österreichern werden solche Konstruktionen oft als regional bewertet.[50]

Andererseits lässt sich das Deutsche – wie Herrgen (2015: 141f.) argumentiert – historisch in gewisser Hinsicht durchaus als eine plurizentrische, sogar plurinationale Sprache beschreiben. Sprachliche Heterogenität ist für ihn zunächst einmal der Normalfall und als solcher nicht erklärungsbedürftig. Diese Heterogenität resultiere schon aus der Tatsache, dass Menschen verteilt im Raum siedelten und „niemals zu allen anderen Individuen sprachlichen Kontakt haben könn[t]en". Insofern bedürfe eher das Phänomen der Einheitlichkeit und Standardisierung einer wissenschaftlichen Erklärung. Die Standardisierungsprozesse waren – so Herrgen – im Deutschen (anders als im Französischen) *von Anfang an* plurizentrisch strukturiert und entfalteten sich zunächst nur in der geschriebenen Sprache. Bei der erst im 20. Jahrhundert erfolgenden Herausbildung der „Oralisierungsnormen im Deutschen" waren die Nationalgrenzen zunächst keineswegs unwichtig. Dies liege insbesondere daran, dass die Massenmedien, die hier von entscheidender Bedeutung sind, im 20. Jahrhundert national organisiert waren. So betrachtet, erscheinen nicht nur die Pluriarealitätshypothese, sondern auch die Plurizentrik-Annahme in jeweils bestimmten Hinsichten durchaus plausibel.

Diese Thematik ist für unser Forschungsprojekt deshalb relevant, weil wir als ein Kriterium ja die Überregionalität angesetzt haben, die für uns ein wesentliches Definitionsmerkmal von Standardvarietäten darstellt. Da unser Projekt nicht zuletzt didaktisch und anwendungsbezogen motiviert ist, stellen wir uns als Adressaten unserer Projektergebnisse durchaus solche Sprecherinnen und Sprecher vor, die z. B. im Zweifelsfälle-Duden nachschauen würden, was man überall in Deutschland im ge-

[50] Vgl. auch die einschlägigen Karten im Atlas zur deutschen Alltagssprache: http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f21a-c/

sprochenen Gebrauchsstandard unmarkiert verwenden kann. Sehr vieles davon, gerade dasjenige, was medialitätsspezifisch ist, also auf den allgemeinen Kommunikationsbedingungen der mündlichen Interaktion beruht, wird wahrscheinlich auch in den anderen deutschsprachigen Ländern gelten, aber wahrscheinlich nicht alles, sodass wir uns, nur aus Gründen der Beschränktheit unseres Korpus, nicht weil wir Unterschiede behaupten wollen, zunächst einmal auf das deutschländische Standarddeutsch beziehen. Dennoch ist es wichtig, in diesem Exkurs wenigstens allgemein auf Besonderheiten der Deutschschweiz und Österreichs hinzuweisen, denn es gibt nationale Besonderheiten, die sich möglicherweise auch auf unseren Untersuchungsgegenstand auswirken können.

In Bezug auf die Deutschschweiz ist hier natürlich auf die nach wie vor gegebene Diglossie-Situation hinzuweisen. Diese wird meistens als „mediale Diglossie" charakterisiert (vgl. Luginbühl 2012: 195): Man spricht Schweizerdeutsch, man schreibt Standarddeutsch, genauer gesagt: die schweizerische Variante des Standarddeutschen, wo man z. B. kein ß verwendet und es einige lexikalische Besonderheiten gibt (z. B. *grillieren*, *allfällig*, …) sowie auch syntaktische wie z. B. die Verwendung des Hilfsverbs *sein* bei bestimmten Vollverben (*Carsten ist fünf Tage im Bett gelegen*).[51] Erstsprache von Deutschschweizern ist der Dialekt, Standarddeutsch erwerben die Kinder traditionell erst in der Schule. Mit der Pflege des Schweizer Standard- oder Hochdeutsch befasst sich u. a. der „Schweizerische Verein für die deutsche Sprache", dessen „Schweizerischer Dudenausschuss" als Ansprechpartner der Duden-Redaktion für alles fungiert, was das schweizerische (Standard-)Deutsch angeht.[52] Allerdings ist in der Linguistik umstritten, ob das ‚Schweizer Standarddeutsch' für die Deutschschweizer tatsächlich als Handlungskategorie präsent ist. Eine empirische Studie von Scharloth (2006) stellt dies in Frage. Jedoch ist nicht zu leugnen, dass es einige Unterschiede zwischen dem Schweizerischen und dem bundesdeutschen Schriftdeutsch gibt. Die Alternative besteht darin, entweder deutschländische und schweizerische Standardvarianten anzunehmen oder die schweizerischen Ausdrücke als Abweichungen vom Standard zu interpretieren.

Die traditionell als „mediale Diglossie" beschriebene Schweizer Sprachsituation kann nach Auffassung von Luginbühl (2012) heute treffender als eine „funktionale Diglossie" charakterisiert werden: In „offiziellen und formellen Situationen" wird sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen tendenziell Standarddeutsch verwendet, in informelleren Kontexten Schweizerdeutsch. Der Dialekt ist die Varietät der Alltagssprache, die auch in der internetbasierten informellen Schriftlichkeit (Chat, Messenger-Kommunikation) Verwendung findet.[53] Anders als in Deutschland genießt der Dialekt in der Deutschschweiz durchweg ein hohes Ansehen (vgl. Luginbühl 2012: 195f.).

---

[51] Diese Perfektbildung (bei *liegen*, *sitzen*, *stehen*, …) kommt allerdings auch in Süddeutschland frequent vor, während dies beispielsweise für die Wörter *grillieren* und *allfällig* nicht gilt.

[52] Vgl. http://www.sprachverein.ch/svds.htm (letzter Zugriff: 18.08.2017).

[53] Vgl. hierzu Wich-Reif (2012); Dürscheid und Frick (2014).

Interessant ist es auch, die massenmediale Sprachsituation in der Deutschschweiz näher zu betrachten. In Pressetexten überwiegt eindeutig Standarddeutsch; Schweizerdeutsch ist hier nur bei einigen Zeitungen in Kleinanzeigen gängig. In redaktionellen Teilen findet sich nur wenig Dialektales, und wenn dann eher als Zitat oder in bestimmten Phraseologismen. Generell ist Dialektales hier markiert und dient hauptsächlich der „Aufmerksamkeitssteigerung" (Luginbühl 2012: 210). Anders sieht es bei Radio und Fernsehen aus. Hier ist in den letzten Jahren generell eine Tendenz zur Informalisierung (Linke 2000) oder „vernacularization" (Androutsopoulos 2010: 742) zu beobachten. Jedoch sind hier einige Differenzierungen nötig: Es zeigen sich deutliche Unterschiede, je nach Medium, Sendeanstalten und -formaten. Lokalradios und lokale Fernsehstationen realisieren in der Regel sämtliche redaktionellen Sendungen im Dialekt (vgl. Luginbühl 2012: 198). Bei überregionalen Sendern zeigen sich große individuelle Unterschiede. Während viele Sendungen dort nach wie vor in Standardsprache stattfinden, gibt es mittlerweile auch einige „gemischte" Informationssendungen von überregionaler Bedeutung, in denen zum Teil Dialekt gesprochen wird. So wird beispielsweise in den Sendungen „Rundschau", „Kassensturz" und „puls" die Moderation im Dialekt durchgeführt, bei eingespielten Beiträgen wird der Moderationstext in der Regel auf Standarddeutsch gesprochen, die O-Töne dagegen im Dialekt (vgl. Luginbühl 2012: 199). Beim Wetterbericht wechselte die Informationssendung „Meteo" 2006 vom Standarddeutschen zum Dialekt, und zwar mit dem Argument, dass dieser für das Zielpublikum verständlicher und lexikalisch präziser sei (vgl. ebd.: 203). Insgesamt lässt sich beobachten, dass der Dialekt in der Deutschschweiz oft funktional eingesetzt wird, z. B. um Lokalkolorit, kommunikative Nähe, „Authentizität", „Emotionalität" oder „Spontaneität" zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.: 210).[54]

Allerdings vertreten einige Linguisten mittlerweile die Ansicht, dass die Diglossie-These heutzutage zunehmend relativiert werden müsse. Zum einen gibt es in der Deutschschweiz seitens der Politik klare Bestrebungen, das Standarddeutsche bereits im Kindergarten- und Vorschulalter, z. B. durch sogenannte „Hochdeutschhalbtage", spielerisch zu fördern. Befragungen lassen vermuten, dass Kinder hier wenig Berührungsängste haben, mehr oder weniger problemlos zwischen Standarddeutsch und Schweizerdeutsch switchen und es auch schätzen, sowohl im Dialekt als auch auf Standarddeutsch zu kommunizieren (vgl. Oberholzer 2006). Der Hoch- oder Standarddeutscherwerb in der Schweiz wird von Linguisten heute als „erweiterter Erstspracherwerb" beschrieben (Häcki Buhofer / Burger 1998: 137, Oberholzer 2006: 259f.). Die Kinder erfahren Schweizerdeutsch und Standard als Varietäten ein und

[54] Auch in Deutschland haben Dialekte mitunter diese Funktionen. Es handelt sich also um einen graduellen Unterschied. Auf Speisekarten und Angebotstafeln findet man in Deutschland ein hohes Maß an regionaler/dialektaler Lexik, mit genau den hier benannten Funktionen. In TV und Radio dagegen ist das Regionale/Dialektale nicht strukturell verankert und tritt viel seltener auf als in der Deutschschweiz. Aber auch in bundesdeutschen, überregionalen Talkshows z. B. kommt es nicht selten vor, dass Diskutanten Regionalsprachliches äußern, um ihr Lokalkolorit zu zeigen und ‚näher bei den Menschen' zu sein bzw. so zu wirken.

derselben Sprache. Diese Abnahme von Berührungsängsten hängt sicherlich nicht zuletzt auch mit der Entnationalisierung von Massenmedien im Zeitalter des Internets zusammen sowie auch mit internationalen Fernsehfilmen, die auf Standarddeutsch – häufig mit bundesdeutschem Akzent – synchronisiert im Schweizer Fernsehen ausgestrahlt und bereits von Kindergartenkindern angeschaut werden. Insgesamt ist u. a. durch den Einfluss der Globalisierung und der Entwicklung des Internet ein selbstverständlicherer Umgang mit verschiedenen Varietäten des Deutschen zu beobachten (Oberholzer 2006; Herrgen 2015).

Dennoch ist die Übertragung unserer Forschung zum gesprochenen Standard auf das Schweizer Standarddeutsch mit Vorsicht zu genießen: Aufgrund der zumindest teilweise noch vorhandenen medialen Diglossie sind die Wechselwirkungen zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Medium innerhalb der Standardsprachlichkeit dort möglicherweise weniger ausgeprägt als im bundesdeutschen Sprachgebiet. Die mediale Diglossie macht spezifische Syntaxphänomene des gesprochenen Standards, die sich aus der Echtzeit-Prozessierung in der Interaktion ergeben, unwahrscheinlicher. Mit anderen Worten: Wenn Schweizer Standard sprechen, sprechen sie – so die Hypothese – eher *Schrift*deutsch als die deutschen Sprecher.

In Österreich gibt es zwar keine Diglossie-Situation wie in der Schweiz. Dennoch zeigen sich neben Unterschieden auch Ähnlichkeiten zwischen den Ausprägungen des Standarddeutschen sowie den damit zusammenhängenden Spracheinstellungen in den beiden Ländern. Wie oben schon mit Bezug auf Schweizer Massenmedien beschrieben, werden nationale sprachliche Besonderheiten auch in Österreich in bestimmten Kontexten funktional eingesetzt, z. B. um die Kategorie „nicht bundesdeutsch“ zu inszenieren (vgl. Glauninger 2015; Soukop 2015; Winkler 2015). Anders als z. B. Ammon begreift etwa Glauninger Austriazismen nicht als „Grenzfälle des Standards“, sondern als „stabile Elemente solcher sozialer Perspektivierungen […], die (zumindest extralinguistisch) konstant eine *Frame*-Komponente ‚nicht hochdeutsch‘ indizieren“ (Glauninger 2015: 44). Insgesamt geht es ihm um eine „*funktional dimensionierte* ‚Neuvermessung‘ der Heterogenität des Deutschen in Österreich“ (42), die er als dringendes Forschungsdesiderat ansieht. Er nimmt dabei eine konsequent funktionale Perspektive ein: Da „alle Standardvarietäten des gesamtdeutschen Sprachraums, insbesondere aber jene Deutschlands“ in Österreich „präsent“ seien (38) und gerade der bundesdeutsche Standard auch in fast allen Domänen mehr oder weniger stark Verwendung finde, ergäben sich hier vielfältige Möglichkeiten, Austriazismen zur Markierung eines eben nicht bundesdeutschen, sondern spezifisch österreichischen Deutsch als „meta(sozio)semiotische“ Ressource rhetorisch und kommunikativ einzusetzen. Solche rhetorischen Ausbeutungen von Austriazismen sind aber nur möglich, wenn für die österreichischen Sprecher ein wie auch immer geartetes Stereotyp des gesprochenen Bundesdeutsch existiert, was wiederum in bestimmter Hinsicht die linguistische Annahme einer Plurizentrik bzw. Plurinationalität stützt.

Auch Herrgens Untersuchungen zum gesprochenen Standard in Deutschland, der Schweiz und Österrreich sind an der Idee der Plurizentrik orientiert. In einer perzeptionslinguistischen Studie (vgl. Herrgen 2015: 148f.) z. B. holte er Hörerurteile zu au-

ditiven Sprachproben ein. Dabei wurde jeweils der Grad ihrer Standardsprachlichkeit abgefragt, und die Untersuchung, die sich hauptsächlich auf die Aussprache (nicht auf die Syntax) bezog, gelangte zu dem Ergebnis, dass die „bundesdeutsche Sprachprobe eines geschulten Standardsprechers von allen Beurteilern, ob nun aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz, als ‚reines Hochdeutsch' akzeptiert" wurde (155). Diesen Befund interpretiert Herrgen als Beleg dafür, dass sich mittlerweile tatsächlich supra- oder transnationale Bewertungsmuster und Oralisierungsnormen herausbilden – was er insbesondere auf eine oben bereits erwähnte „veränderte Medienlandschaft" zurückführt: Tatsächlich sei für die Gegenwart zu beobachten, „dass die entscheidenden Massenmedien sich immer stärker" entnationalisierten. „Kabel-, Satelliten- und Digitales Fernsehen" seien „nicht mehr auf terrestrische Distributionswege angewiesen und distribuier[t]en ihre Produkte transnational" (156). Dieser Argumentation kann eine gewisse Plausibilität kaum abgesprochen werden: Die Mediennutzung ist heute vor allem durch das Internet und Satellitenfernsehen transnationaler geworden. Ob die Studie tatsächlich darauf hinweist, dass sich der bundesdeutsche Standard als transnationaler Standard durchsetzt, wie Herrgen es vermutet, kann jedoch in Frage gestellt werden. Wenn man nach dem „besten Hochdeutsch" fragt, wie etwa auch Schmidlin (2011) es getan hat, und dann länderübergreifend am häufigsten das norddeutsch gefärbte Standarddeutsch genannt wird, so ist dies wohl eher Ausdruck einer verinnerlichten, durch Institutionen und Massenmedien tradierten Sprachideologie und bedeutet noch lange nicht, dass diese Varietät auch die überall als *Gebrauchsnorm* verwendete und akzeptierte Standardvarietät ist.

Wie zu Beginn dieses Exkurses bereits referiert, sprechen sich u. a. Dürscheid, Elspaß und Ziegler in ihrem trinationalen Projekt einer Variantengrammatik (VG-Projekt) klar gegen den ‚Plurinationalitäts'-Ansatz aus. Ihre Kritik spitzen sie in folgenden drei Punkten zu (Dürscheid et al. 2015: 211f.): Erstens stelle der ‚Plurinationalitäts'-Ansatz zwar historisch einen Fortschritt gegenüber monozentrischen, homogenisierenden Tendenzen dar, habe aber in eine neue „Ideologie" geführt, was sich zum Beispiel daran zeige, dass man glaubte, einen bundesdeutschen Standard von einem DDR-Standard unterscheiden zu können. Eine Differenzierung, die sich nach dem Fall der Mauer seltsamerweise von einem Tag auf den anderen erledigt habe.[55] Zweitens überschreiten vermeintlich ‚nationale Varianten' – dies wurde oben bereits angesprochen – „häufig politisch-nationale Grenzen". So sei keineswegs geklärt, ob „zwischen norddeutschem und süddeutschem Standarddeutsch eher weniger oder eher

[55] Dies klingt natürlich sehr pointiert, muss aber hinterfragt und erläutert werden. Dass man bis 1989 vom ‚DDR-Deutsch' gesprochen hat, zeigt ja gerade, dass die Trennung von sprachlichen Varietäten, mit entsprechenden Implikationen für Sprachgebrauch und Kommunikation, viel mit Gesellschaftspolitik, eben auch mit Landesgrenzen, zu tun hat. Ein plastisches Beispiel ist das Wort *Jahresendfest*, das ja Ausdruck der atheistisch geprägten DDR-Ideologie war. Sicherlich gab es im Bereich von Verwaltungssprache oder Marken-, Eigen- und Gattungsnamen einige lexikalische Spezifika wie z. B. den berühmten *Broiler*, aber auch *Kombine*, *Brigade*, *Plaste*, *Traktorist*, *Dederon*, oder *Konsum* (als generische Bezeichnung für Supermärkte). Entsprechend wurde dies auch in der Wörterbuchschreibung berücksichtigt.

mehr sprachliche Unterschiede“ bestünden als z. B. zwischen ‚südostdeutschem‘ und ‚österreichischem Standarddeutsch‘. Und drittens sei der „von Linguisten geschaffene Gegenstand ‚nationale Varietät‘ […] in der Wahrnehmung von Laien offenbar (noch) nicht angekommen“, wie empirische Untersuchungen gezeigt hätten. Hier beziehen sie sich u. a. auf die oben bereits erwähnte Studie von Scharloth, der das Schweizer Standarddeutsch vornehmlich als ein linguistisches Konstrukt betrachtet, das den Deutschschweizern als eigene Handlungskategorie kaum präsent sei.

Alle diese Argumente sind nach unserer Auffassung bedenkenswert. Es ist z. B. *immer* ratsam, darüber nachzudenken, ob man ideologisch argumentiert. Die Frage ist nur, ob die Verwendung des Wortes *Ideologie*, so wie sie von Dürscheid et al. vorgetragen wird, überzeugend ist. Entweder man versteht das Wort so, wie es im Deutschen alltagssprachlich gebraucht wird: Dann ist es eindeutig negativ konnotiert und sollte sparsam verwendet werden. Es träfe dann sicherlich auf die dogmatische Standardsprachenideologie zu, wie sie z. B. von populären Sprachkritikern und Sprachpflegern vertreten wird (vgl. oben Kap. 2.1.1). Oder man verwendet das Wort, wie in der *discourse analysis* üblich, neutraler, im Sinne von Weltsichten, deren zentrale Gewissheiten man nicht ständig in Zweifel zieht. In einem solchen Fall könnte man das Konzept der Plurinationalität bzw. Plurizentrik als Ausdruck einer Ideologie bezeichnen. Dasselbe würde aber auch für das Konzept der Pluriarealität gelten. Das VG-Projekt, so wie es hier dargestellt wird, beruht ebenfalls auf einer stillschweigenden Vorentscheidung, die nicht zur Disposition gestellt wird: Durch die Wahl eines Korpus mit regional verbreiteten Pressetexten werden von vornherein *regionale Standards* angenommen. Dies steht im Gegensatz zu der von Eisenberg formulierten Definition des geschriebenen Standarddeutsch der Gegenwart, die im Artikel ebenfalls gestreift wird (214f.). Eisenberg beschreibt den Standard als das Deutsch der *überregionalen* Presse – eine Definition, an der sich beispielsweise auch der Zweifelsfälle-Duden (Duden 9) seit der 6. Auflage, die ja von Eisenberg bearbeitet wurde, orientiert (vgl. hierzu Eisenberg 2007; vgl. auch Duden 9 2016). Analog hierzu kennt Duden 9 seit der 7. Auflage auch die Kategorie des gesprochenen Standards im Sinne unseres DFG-Projekts, die ebenfalls auf das Kriterium der Überregionalität angewiesen ist. Wer den Zweifelsfälle-Duden kauft, möchte vielleicht doch wissen, was er oder sie überall in Deutschland bedenkenlos schreiben (und auch sagen) kann, ohne auffällige, regionale Ausdrücke zu verwenden. Diese Erwartung darf bei der Grammatikschreibung nicht vernachlässigt werden. Wenn bestimmte Ausdrücke in der überregionalen Presse Österreichs frequent Verwendung fänden, nicht aber in der überregionalen Presse Deutschlands, so wäre dies doch ein Indiz dafür, dass die Idee der Plurizentrik nicht ganz obsolet ist. Zudem ist fraglich, ob Plurizentrik wirklich mit Plurinationalität gleichzusetzen ist, wie es die Verfasser des Artikels tun. Plurizentrik ließe sich alternativ auch so auffassen, dass es sozusagen Epizentren sprachlicher Normativität (z. B. staatliche Vorgaben für Bildungseinrichtungen) gibt, die überregional wirken und sich vielleicht auch gar nicht auf die Diatopik reduzieren lassen.

Ein ganz entscheidender und produktiver Gedanke scheint uns Glauningers Überlegung zu sein, dass vielen Sprechern/Schreibern alle Standardvarietäten des gesamt-

deutschen Sprachraums präsent sind und sie diese metasemiotisch nutzen können. Es stellt sich also die Frage, ob das VG-Projekt tatsächlich regionale *Standards* beschreibt oder eher regionale Schreibvarianten, die nicht, jedenfalls nicht zwingend, als standardsprachlich zu definieren sind. Wenn Glauninger recht hat, dass einige Austriazismen, die von Ammon als Grenzfälle des Standards beschrieben wurden, in Österreich gar nicht als standardsprachlich empfunden, sondern eher zur Abgrenzung von einem bundesdeutschen Standard sozialsymbolisch genutzt werden, um Äußerungen als ‚nicht-bundesdeutsch' zu framen, dann wirft das vielleicht noch ein anderes Licht auf das Standardsprachenproblem. Standard kann als der *default case* betrachtet werden, den ein kompetenter Sprachverwender als Folie nutzt und immer wieder rhetorisch unterläuft, um z. B. Regionalität oder Gruppenzugehörigkeit zu markieren. Darin scheint uns der besondere Reiz eines funktionalen Ansatzes in der Standardsprachenforschung zu liegen.

Zum Abschluss dieses Exkurses können wir also festhalten: Die Kategorien ‚Pluriarealität', ‚Plurizentrik' und ‚supranationale Bewertungsmuster' haben alle ihre begrenzte Berechtigung, wenn man das Problem der Standardsprachlichkeit empirisch und theoretisch erfassen möchte. Angemessen erscheint es uns, hier generell auch eine funktionale Perspektive einzunehmen und zu analysieren, wie nationale und regionale Varianten metasemiotisch jeweils eingesetzt werden. Da also auch der Plurizentrik-Ansatz nicht gänzlich unberechtigt ist und es durchaus nationale Besonderheiten des Deutschen (in Deutschland, der Schweiz und Österreich)[56] gibt, lassen wir eine gewisse Vorsicht walten, ob sich unsere empirischen Ergebnisse, die ja bundesdeutschen Massenmedien entspringen, ohne weiteres auf die Schweiz und Österreich übertragen lassen:[57] Insbesondere in der Schweiz hat sich bis heute – wie oben beschrieben – zum Teil eine mediale Diglossie erhalten, die uns zu der Hypothese führte, dass Wechselwirkungen zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Medium innerhalb der Standardsprachlichkeit dort möglicherweise weniger ausgeprägt sind als im bundesdeutschen Sprachgebiet. Wenn Schweizer Standard sprechen, sprechen sie wahrscheinlich tendenziell eher *Schrift*deutsch als die deutschen Sprecher.

Andererseits liefern die Pluriarealitäts-Annahme und auch die Hypothese eines supranationalen Standards im Zeichen der De-nationalisierung von Massenmedien Argumente dafür, die Rolle der Landesgrenzen heute zu relativieren. Grundeigenschaften der interaktionalen Prozessierung gesprochener Sprache, wie sie seitens der Gesprächsforschung seit Jahrzehnten beschrieben werden, gelten prinzipiell für alle mündlichen Varietäten des Deutschen.

---

[56] Natürlich auch in Luxemburg, Liechtenstein, Ostbelgien, Elsass, Lothringen, Nordschleswig und Südtirol, die hier aus Platzgründen ausgeklammert wurden.

[57] Aus diesem Grunde haben wir die wenigen österreichischen und Schweizer Probanden, die an unserer Online-Umfrage zur Wahrnehmung und Akzeptanz der Syntax gesprochener Standardsprache teilgenommen haben, gesondert erfasst. Diese Umfrage wird in Kapitel 4.3 ausführlich vorgestellt.

3. Untersuchungsmethoden und Korpus

3.1 Korpora

Den Ausgangspunkt bei der Auswahl des Korpus bildete die Frage, in welchen Domänen standardnahes Sprechen am ehesten erwartbar ist. Da der Fokus unseres Projekts auf syntaktischen Konstruktionen und nicht auf Aussprachestandards lag, wurden Nachrichtensendungen beispielsweise ausgeschlossen, da Nachrichtensprecher nur vorformulierte schriftliche Texte ablesen. Um einen gesprochenen Gebrauchsstandard in dem in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Sinne rekonstruieren zu können, ist es jedoch grundlegend, spontanes Sprechen in formelleren Gesprächssituationen der Analyse zugrunde zu legen. Das Korpus sollte also dazu geeignet sein, sowohl gesprochensprachliche Konstruktionen zu identifizieren als auch subsistente Normorientierungen offenzulegen. Ausgehend von diesen Anforderungen, wurden zwei Korpora, ein Talkshow-Korpus und ein Unterrichtskorpus, erstellt.

Die Korpora bestehen aus Audiodateien sowie den dazugehörigen Transkripten. Die Transkription erfolgte nach den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009). Als Transkriptionsprogramm wurde EXMARaLDA (Partitur-Editor 1.5.3, Exact 1.2) genutzt.

3.1.1 Talkshowkorpus

Das Talkshowkorpus beinhaltet in erster Linie 20 Anne-Will-Talkshowsendungen im Umfang von etwa 25 Zeitstunden, die 2013 bzw. 2014 ausgestrahlt wurden. In die Analyse gingen dabei nur die Audiodaten ein, die über die Homepage der Sendung erhältlich waren.

Für die Wahl der Talkshows als Untersuchungsgegenstand sprach, dass die Diskussionsteilnehmer keinem festgelegten Ablauf folgen, sondern die Gesprächsbeiträge spontan und in Reaktion auf die anderen Beiträge formulieren. Zudem kann man davon ausgehen, dass sich Sendungen wie „Anne Will“ an ein überregionales Publikum richten und dass die Teilnehmer sich in der Regel bemühen, eine überregional unauffällige Sprache zu verwenden. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, spielt der Aspekt der Überregionalität bei der Ermittlung des gesprochenen Standards eine wesentliche Rolle. Dazu kommt, dass die Äußerungen in Talkshows grundsätzlich mehrfach adressiert sind, da neben den direkten Gesprächspartnern auch das Studio- und Fernsehpublikum die Diskussion rezipieren.[1] Dieser Aspekt ist besonders für Personen, die in der Öffentlichkeit stehen (z. B. politische Akteure) relevant, da ihre Äußerungen aufgezeichnet und später zitiert werden können. Wer in einem solchen Kontext sprachliche Normen nicht beherrscht, wird als weniger kompetent wahrgenommen. Ergänzt wurde dieses Kernkorpus durch wenige weitere Einzelaufnahmen aus ande-

[1] Burger / Luginbühl (2014) sprechen hierbei von zwei „Kommunikationskreisen“, wobei der „innere Kreis“ die Interaktion zwischen der Moderatorin und den geladenen Gästen und der „äußere Kreis“ die Beziehung zwischen den Diskussionsteilnehmern und dem Publikum umfasst.

ren TV- und Radiosendungen, die aufgrund des Auftretens unterschiedlicher syntaktischer Strukturen unser Interesse weckten.

3.1.2 Unterrichtskorpus

Das Unterrichtskorpus umfasst insgesamt 92 Zeitstunden Tonmaterial. Die Audiodateien wurden mit einem professionellen Aufnahmegerät erstellt, das vor Beginn der Unterrichtsstunde aktiviert und in der Regel auf dem Lehrerpult platziert wurde.

Unterrichtskommunikation ist für die Rekonstruktion eines gesprochenen Standards insofern interessant, als wir mit der Schule eine Institution haben, die die Aufgabe hat, standardnahes Sprechen zu fördern. So wird auch in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch aus dem Jahr 2003 das Sprechen in der Standardsprache als Anforderung an die mündliche Darstellung genannt. 80 Stunden unseres Korpus stammen aus Oberstufenunterricht (12. und 13. Klasse) an zwei Gymnasien. Die Aufnahmen wurden im Jahr 2010 erstellt. Bei dem aufgezeichneten Unterricht handelt es sich um einen Leistungskurs Deutsch der Jahrgangsstufe 13, zwei Grundkurse Deutsch der Jahrgangsstufe 12, einen Grundkurs Biologie sowie einem Grundkurs Physik (beide Jahrgangsstufe 12). Oberstufen-Unterricht wurde für das Projekt gewählt, weil die Schüler bereits Erfahrungen mit schulischer Kommunikation gesammelt haben und in der Lage sind, ihr eigenes Sprachverhalten metasprachlich differenziert zu reflektieren. Die restlichen 12 Stunden wurden 2015 in der Unterstufe (5. Klasse) eines Gymnasiums aufgezeichnet. Dabei lag die Vermutung nahe, dass Schüler der unteren Jahrgangsstufen verstärkt in den Standard eingewiesen werden. Bei der Analyse wurde also besonders auch das Verhalten der Lehrkräfte in den Blick genommen. Bei diesen kann davon ausgegangen werden, dass sie sich während bestimmter Unterrichtsphasen um ein standardnahes Sprechen bemühen und daher bei Bedarf auch korrigierend eingreifen. Sie haben also für die Schüler eine normbildende Funktion. Aus dem Korrekturverhalten (Fremd- und Selbstkorrektur) sowohl der Lehrperson als auch der Schüler sowie aus den verschiedenen Formen der Rahmung lassen sich Rückschlüsse auf die jeweils wirksamen subsistenten Normen ziehen.

3.2 Methoden

Da unser Forschungsinteresse nur auf der Grundlage der qualitativen Analyse alltagssprachlicher, nicht experimentell evozierter mündlicher Daten verfolgt werden konnte, arbeiteten wir in dem Projekt mit drei empirischen Methoden:

- Qualitative Korpusanalysen, im Folgenden abgekürzt: *Korpusanalysen* (Kap. 3.2.1)
- Gesprächs- und interaktionslinguistische Beispielanalysen, im Folgenden abgekürzt: *Interaktionsanalysen* (Kap. 3.2.2)
- Online-Umfrage (Kap. 3.2.3)

Die ersten beiden Analysemethoden sind für sich genommen jedoch nicht ausreichend aussagekräftig für die Rekonstruktion eines Gebrauchsstandards. Daher wurden im Anschluss die Befunde der beiden Methoden kombiniert. Konstruktionen, die frequent vorkommen, aber – zumindest in unseren Daten – kommunikativ nie oder kaum bearbeitet wurden und daher auch in formelleren Kontexten wie Talkshowsendungen und Unterrichtsgesprächen als unmarkiert gelten können, wurden als relevante Kandidaten für einen medialitätsspezifischen Gebrauchsstandard klassifiziert.

3.2.1 Korpusanalysen

Bei den qualitativen Korpusanalysen stand die Ermittlung gesprochensprachlicher Konstruktionen im Vordergrund. Zentral ging es um die Frage: Welche gesprochensprachlichen Konstruktionen kommen in standardnahen Gesprächssituationen vor? Dabei wurden die in Kapitel 2.3.2 genannten Kriterien für eine spezifische Konstruktion des gesprochenen Standards als Orientierungspunkt genutzt:

a) Es handelt sich um *ein* rekurrentes, in seiner Struktur beschreibbares, komplexes Zeichenschema (= syntaktische Konstruktion).
b) Die Konstruktion ist aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklär- und funktional beschreibbar.
c) Die Konstruktion ist (c.1) im Gesprochenen auch in überregionalen, formelleren Kontexten regelhaft und unmarkiert, obwohl sie (c.2) keine strukturelle Entsprechung im geschriebenen Standard hat.

Die auf Grundlage der Kriterien identifizierten Konstruktionen wurden anschließend formal und funktional umfassend beschrieben. Durch den Abgleich der so aus den Daten gewonnenen Kategorien mit vorhandenen Phänomenlisten konnten bereits etablierte Kategorien auf ihre Angemessenheit hin untersucht beziehungsweise gegebenenfalls weiter ausdifferenziert werden. Als Orientierungspunkt dienten hierbei die Phänomenlisten im Kapitel „Gesprochene Sprache“ der Duden-Grammatik (4 2016: 1181-1260) sowie in Schwitalla (2006: 100-148). Neben dem Abgleichen mit bekannten Kategorien lag der Fokus auf der Frage, ob sich wiederkehrende Strukturen, die noch nicht genau erforscht sind, als neue Kategorien etablieren lassen. Für die Ergebnisse siehe Kapitel 4.1.

Für die qualitativen Korpusanalysen diente das Talkshow-Korpus als primäres Korpus. Die Zuordnung einer Analysemethode zu einem der beiden Korpora bedeutete jedoch nicht, dass bei den Unterrichtsdaten keine Korpusanalysen durchgeführt wurden. Bei dem Talkshow-Korpus gingen wir jedoch davon aus, dass ein stärkeres Bemühen um Überregionalität bei den Sprechern gegeben ist.

3.2.2 Interaktionsanalysen

Bei den Interaktionsanalysen lag der Fokus auf der Beschreibung kommunikativer Praktiken, in denen eine Standardorientierung der Gesprächsteilnehmer deutlich wur-

de. Geht man davon aus, dass die Sprecher sowohl im Unterricht als auch in der Talkshow über das implizite Wissen verfügen, dass von ihnen standardnahes Sprechen erwartet wird, dann ist es interessant zu überprüfen, ob, wie oft, wann und auf welche Weise sich eine Normorientierung zeigt. Zentrale Fragestellungen sind demnach:

- Wie werden Standard- und Nonstandardformen jeweils kommunikativ bearbeitet?
- Inwiefern zeigen sich in kommunikativen Rahmungen subsistente Normen, denen die Sprecher jeweils folgen?

Für die Interaktionsanalysen diente das Unterrichtskorpus als primäres Korpus. Ausschlaggebend hierfür war die Erwartung, dass es bei den kommunikativen Praktiken im Unterricht häufiger zu (expliziten bzw. impliziten) Korrekturen und Rahmungen von Äußerungen, die nicht zum offiziellen Ablauf gehören, kommt.

Allerdings kann man davon ausgehen, dass während des Unterrichts die Standardnähe der Kommunikation in Abhängigkeit von der Situation variiert. Während Referate und Interaktionen, die von der Lehrperson initiiert und geleitet werden, eine größere Standardnähe fordern (‚on-task'), erwarten wir im Falle von Schülergesprächen beispielsweise bei Gruppenarbeiten oder in Unterrichtspausen eine geringere Standardorientierung (‚off-task'). Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrperson im Falle einer on-task-Situation den Standard stärker einfordern wird als in off-task-Situationen. Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschlossen, bei unseren Analysen die Interaktionen in on-task-Phasen zu fokussieren.

Drei Interviews mit gymnasialen Lehrkräften gaben weiterhin Aufschluss über vorherrschende Grundsätze und Einstellungen hinsichtlich gesprochener Sprache. Da von einem der Interviewpartner auch Unterrichtsstunden aufgezeichnet wurden, war es möglich, zwischen den von ihm genannten Ansichten und seinem Handeln während des Unterrichts Vergleiche herzustellen.

Bei der Analyse wurden neben sprachlichen auch gezielt nicht-sprachliche Mittel wie beispielsweise Lachen berücksichtigt. Die Hypothese ist, dass Lachen genutzt wird, um Nonstandardformen als markierte Äußerungen zu kontextualisieren und damit auch ein implizites Wissen über Standard und sprachliche Konventionen zu signalisieren.

Neben der Unterrichtskommunikation wurden selbstverständlich auch Talkshowsendungen auf solche Sequenzen hin untersucht. Für eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse siehe Kapitel 4.2.

3.2.3 Online-Umfrage

Im Unterschied zu den ersten beiden Methoden, bei denen die Rekonstruktion eines gesprochenen Standards im Mittelpunkt stand, wurde mit der Online-Umfrage untersucht, wie bestimmte gesprochensprachliche Konstruktionen von den Probanden in Bezug auf deren Standardsprachlichkeit eingeschätzt wurden. Von Interesse war da-

bei auch, ob sich die Einschätzungen der Probanden mit soziodemographischen Faktoren in Zusammenhang bringen lassen.

Für die Erstellung des Fragebogens wurde die online frei verfügbare Software Sosci-Survey[2] genutzt. Der Fragebogen wurde dann über die Plattform Sosci-Panel[3] sowie über Schulen und Studienseminare in Rheinland-Pfalz an potenzielle Teilnehmer verschickt.

Für eine umfassende Darstellung des Designs und der Ergebnisse der Umfrage sei an dieser Stelle auf Kapitel 4.3 verwiesen.

[2] https: //www.soscisurvey.de (letzter Zugriff: 06.11.17)

[3] https: //www.soscisurvey.de/panel (letzter Zugriff: 06.11.17)

4. Empirische Analysen

4.1 Korpusanalysen

4.1.1 Referenz-Aussage-Struktur

Die Kategorienbenennung *Referenz-Aussage-Struktur* geht auf Reinhard Fiehler (Fiehler 2000, Fiehler et al. 2004: 170) zurück und stellt eine Neubenennung der bereits seit den 1980er Jahren diskutierten ‚Linksherausstellungen' (auch ‚Linksversetzungen') in der gesprochenen Sprache dar. Folgendes Transkript exemplifiziert eine solche Referenz-Aussage-Struktur:

Beispiel 2: Talkshow_AW_20130220; 02:56

```
07          °h die demokraTIE die galt der nationalIstischen
            rechten,
08          von ANfang an-
09          als die (.) STAATSform der wEstlichen
            sIEgermächte,
```

Wie anhand der Kategorienbezeichnung *Linksherausstellung* deutlich wird, geht man hier davon aus, dass ein Element aus einem wohlgeformten Satz herausgenommen und nach links verlagert wird. Damit liegt diesem Terminus eine räumliche Orientierung zugrunde, wie man sie typischerweise bei der geschriebenen Sprache anwenden kann. Diese räumliche Orientierung wird jedoch der prozessualen Natur der gesprochenen Sprache nicht gerecht, da beim Sprechen Strukturen in einer zeitlichen Reihenfolge produziert werden (vgl. Fiehler 2000: 31-34). Die von Fiehler vorgeschlagene Umbenennung in Referenz-Aussage-Struktur verweist nicht nur auf die zeitliche Abfolge der einzelnen Bestandteile, sondern enthält auch Informationen zu deren Funktionalität.

Betrachtet man das Beispiel 2 näher, erkennt man, dass es sich um eine zweiteilige Struktur handelt, bei der der Referenzausdruck (`die demokraTIE`), hier eine Nominalphrase, vom Prädikator (`die galt der nationalistischen rechten, von ANfang an- als die (.) STAATsform der wEstlichen sIEgermächte,`) getrennt ist. Der Referenzausdruck wird dabei im Aussageteil von einem weiteren Element, hier von der Proform `die`, wiederaufgenommen (vgl. Fiehler 2015: 386).

Im Unterschied zur Operator-Skopus-Struktur, bei der der erste Teil auf der metapragmatischen und der zweite Teil auf der propositionalen Ebene operieren, sind im Falle der Referenz-Aussage-Struktur beide Bestandteile auf der propositionalen Ebene zu verorten. Zur Operator-Skopus-Struktur siehe Kapitel 4.1.6.

Sowohl der klar beschreibbare Aufbau als auch die rekurrente Verwendung dieser Struktur in unseren Daten sprechen dafür, dass es sich hierbei um eine schematisierte Einheit und nicht um ein Performanzphänomen handelt. Damit ist das erste der drei

Kriterien für eine spezifische Konstruktion des gesprochenen Standards (vgl. Kap. 2.3.2) erfüllt. Wenn man die betrachtete Konstruktion auf die verbleibenden beiden Kriterien hin untersucht, zeigt sich, dass auch diese zutreffen:

Zum einen ist die Referenz-Aussage-Struktur aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklärbar. Aufgrund des interaktionalen Charakters der Face-to-Face-Kommunikation ist für eine erfolgreiche Kommunikation wichtig, dass der Sprecher den Gesprächspartner im Blick hat und Strukturen wählt, die die Rezeption erleichtern. Die Trennung von Referenz und Prädikation zählt zu diesen verständnissichernden Strategien. So wird der Gesprächspartner durch den Referenzausdruck zunächst auf das Thema vorbereitet, bevor die eigentliche Aussage erfolgt. Dies wird häufig mit Zeigegesten unterstützt. In dieser Konstruktion wird also „die Zeitlichkeit sowie die Audio-Visualität der Face-to-Face-Kommunikation pragmatisch genutzt“ (Schneider 2015a: 56).

Zum anderen ist diese Struktur in beiden Teilkorpora keine Seltenheit. Es liegen uns keine Hinweise auf eine kommunikative Bearbeitung seitens der Sprecher oder Gesprächspartner vor, sodass wir darauf schließen, dass die Struktur in überregionalen, formelleren Kontexten unauffällig ist und als angemessen angesehen wird. Weiterhin gehört die Referenz-Aussage-Struktur auch nicht dem geschriebenen Standard an. Wie das folgende Beispiel aus der Süddeutschen Zeitung zeigt, findet man diese Struktur zwar vereinzelt auch in Zeitungsartikeln, dort dient sie allerdings vorwiegend stilistischen Zwecken (beispielsweise zur Pointierung):

Beispiel 3:

Ein reichlich wildes Sammelsurium, das so nicht Bestand haben konnte, ein Kosmos, der zum Beispiel im Nachbarland Frankreich nie in einer Partei existierte. **Grüne in Frankreich, das waren in dieser Zeit vor allem um die Umwelt besorgte Menschen, die sich strikt um parteipolitische Neutralität bemühten.** (SZ 09.01.2010, S. 4; „Republik mit Grünstich“)

Nachdem die Konstruktion im Allgemeinen betrachtet wurde, werden nun im Folgenden einige Realisierungsvarianten vorgestellt. Grundsätzlich konnten wir auch die im Duden-Kapitel genannten Varianten in unserem Korpus finden (vgl. Duden 4 2016: 1214f.). So kommen neben Nominalphrasen (Beispiel 2), auch Präpositionalphrasen (Beispiel 4), Infinitivphrasen (Beispiel 5) und Nebensätze (Beispiel 6) in der referierenden Funktion vor.

Beispiel 4: Talkshow_AW_20130417; 42:17

```
01   KA:   °h das heißt NUR bei den unternEhmen-
02         °h dA fängt frauenförderung NICHT an;
```

Beispiel 5: Talkshow_AW_20130417; 70:08

```
01   RS:   und dAnn muss ich HIER nochmal verstÄrken-
           (---)
02         °h die frauen mit HUNdert euro (-) im monat
           Abzuspeisen;
03         °h und zu sagen dAs bekommt ihr für DIEse
           lEIstung;
04         °h das finde ich DEmütigend;
```

Beispiel 6: Talkshow_AW_20130130; 51:13.9

```
01   ADB:   °h dass sie nAchts im park ANGST haben,
02          (-) DAS ist ja common sense, (.)
03          das weiß JEder,
```

Wie sich in Beispiel 5 bereits abzeichnet, können Referenzausdrücke auch eine komplexere Form annehmen. So sind auch attributiv erweiterte Nominalphrasen keine Seltenheit (Beispiel 7).

Beispiel 7: Talkshow_AW_20130130; 65:36

```
01   ME:   wir wollen °h VÄter;
02         die mit den kindern (.) äh äh äh sich zu äh zeit
           mit den KINdern verbringen-
03         °h das Alles bedeutet dass ein MANN °h seine
           sEEle und sein herz auch ein stück nach außen
           trägt;
04         °h und (-) der ZEITpunkt-
05         dass MÄNner auch dAs erleben was frauen erle[ben],
06   RK:                                              [ja ]
07   ME:   °h der Ist einfach DA;
```

Beispiel 7 stammt aus einer Talkshow-Sendung, die sich mit Sexismus beschäftigt. Die Sprecherin thematisiert im Transkriptausschnitt das im Wandel begriffene Männerbild. Ab Zeile 04 schließt sie mit einer Referenz-Aussage-Struktur an die bisherige Argumentation an. Dabei ist in der als Referenzausdruck fungierenden Nominalphrase ein Nebensatz eingebettet (`dass MÄNner auch dAs erleben was frauen erle[ben]`), der in diesem Fall der genaueren Identifizierung des thematisierten Aspekts dient. Solche komplexen Referenzausdrücke sind in der Regel dann zu finden, „wenn die Referenz Schwierigkeiten bereitet und deshalb kommunikativ aufwendig betrieben werden muss“ (Duden 4 2016: 1215). Einen interessanten Ansatz in diesem Zusammenhang diskutiert auch Pekarek Doehler (2011). So weist sie darauf hin, dass insbesondere bei längeren Referenzausdrücken die Wiederaufnahme durch die Proform als verständnissichernde Maßnahme verstanden werden kann:

> Given the theoretically endless (unit-internal or final) expandability of units […], the LD [Linksversetzung, die Verf.] can be understood as providing a recipient-orientated way for dealing with a practical interactional need, namely formatting an utterance in a recognizable way for the co-participants. (Pekarek Doehler 2011: 67)

Eine weitere interessante Realisierung des Referenzausdrucks ist die Verwendung der *das-mit-dem-x*-Konstruktion.

Beispiel 8: Talkshow_AW_20130417; 73:32

```
01   NBo:   °h ich gebe ihnen RECHT-=
02          =hundertfünfzig euro oder was das is n
            LÄCHerlicher betrag,
03          °h aber es geht um symBOlik;
04          °h so wie frau (.) äh göring eckardt ja auch
            zu RECHT gesagt hat-
05          äh das mit den aufsichtsräten das is_n
            symBOlischer akt-
```

Wie Bücker (2012a: 19) schreibt, wird diese Variante verwendet, wenn ein abstraktes, umfassenderes Konzept, das im vorherigen Kontext bereits angesprochen wurde, wieder aufgegriffen wird. Mit der Nominalphrase (`das mit den aufsichtsräten`) wird in diesem Beispiel, das aus einer Talkshow zum Thema Frauenquote stammt, die bereits genannte Forderung reaktiviert, dass in den Aufsichtsräten eine bestimmte Frauenquote gefördert bzw. realisiert werden soll. In unserem Korpus ist diese Variante vergleichsweise selten zu finden.

In den bisherigen Beispielen bestand der zweite Teil der betrachteten Struktur immer aus einer Aussage. Wie Beispiel 9 zeigt, sind aber auch Fragen möglich:

Beispiel 9: Talkshow_AW_20130123; 54:11

```
02   AW:    die entWICKlungshilfepolitik-
03          IST sie schIEf gelaufen;
```

Betrachtet man die hier diskutierten Belegstellen, wird deutlich, dass der erste Teil der Struktur als projizierendes Element dient und die folgende Aussage erwartbar macht. In den behandelten Fällen ist also nach dem Referenzausdruck keine abgeschlossene Gestalt erreicht. So wird in Beispiel 9 die Referenz-Aussage-Struktur beispielsweise ganz bewusst von der Moderatorin eingesetzt, um den Beitrag des Studiogasts in eine bestimmte Richtung zu lenken. Durch die Nominalphrase `die entWICKlungshilfepolitik` wird zwar das Thema gesetzt, die intendierte Gesprächsrichtung wird aber erst im Aussageteil (bzw. hier im Frageteil) festgelegt. Dies wird auch durch die formale Beschreibung der Konstruktion von Fiehler et al. (2004: 248) unterstützt, bei der von der Verbindung eines unselbstständigen mit einem selbstständigen Teil die Rede ist.

An den bisher diskutierten Beispielen lässt sich weiterhin zeigen, dass die Referenzausdrücke sowohl prosodisch integriert als auch nicht integriert sein können. In Beispiel 2 schließt der Aussageteil – wie für eine prosodische Integration typisch – bei einer „ununterbrochen fortgesetzten Intonationskontur“ (Selting 1993: 294, 1994b: 300) an den ersten Teil an. Dagegen ist der Referenzausdruck in Beispiel 9 prosodisch selbstständig und bildet demnach eine eigenständige Intonationseinheit. Der zweite Teil ist in diesem Fall also durch einen prosodischen Neuansatz gekennzeichnet. Selting (1993) zufolge lassen sich anhand des Ausmaßes der prosodischen Integration Aussagen über die interaktionale Funktion treffen. Grundsätzlich knüpfen – so ihr Ergebnis – Referenz-Aussage-Strukturen, die keine abgebrochene Intonationskontur aufweisen,[1] an ein zuvor durch die Teilnehmer etabliertes Gesprächsthema an:

> Es wird ein weiterer Sachverhalt, ein weiteres (Beleg-)Beispiel, ein weiterer Aspekt für das bisherige und weitergeführte Gesprächsthema topikalisiert, bevor hierzu weitere Ausführungen gemacht werden. (Selting 1993: 307)

Betrachtet man den Kontext von Beispiel 2 näher, zeigt sich, dass Seltings Einschätzung auch auf unser Beispiel zutrifft.

Beispiel 2 (ausführlich): Talkshow_AW_20130220; 02:28

```
01   AW:   °h herr winkler warum haben die DEUTschen,(.)
02         nicht MEHR für diese Erste dEUtsche demokratie
           gekÄmpft;
03   HAW:  °hh man hört ja OFT,
04         weimar sei eine demokratie OHne demokraten
           gewesen,
05         °h das STIMMT sO nicht-=
06         =aber weimar war ganz sicher eine °h demokratie
           in der in der ENDphase im zeichen der
           weltwirtschaftskrise und der
           massenarbeitslosigkeit es vIEl zu wenige
           demokraten gab-
07         °h die demokraTIE die galt der
           nationalIstischen rechten,
08         von ANfang an-
09         als die (.) STAATSform der wEstlichen
           sIEgermächte,
10         ein prodUkt der niederlage deutschlands im
           ersten WELTkrieg?
```

Gegenstand der Talkshow war die Frage, wie stabil die Demokratie heute ist. Dazu wurde im Vorfeld des Transkriptausschnitts ein kurzer Film über die Gründe des Un-

[1] Bei Selting (1993, 1994) wird der Terminus *Linksversetzung* verwendet.

tergangs der Weimarer Republik gezeigt. Im Anschluss richtet sich die Moderatorin mit der in Zeile 01 aufgeführten Frage an einen ihrer Gäste. Dieser nimmt das Thema an und produziert in Zeile 05 die bereits diskutierte Referenz-Aussage-Struktur. Dabei greift er mit dem Referenzausdruck `die demokraTIE` das bereits etablierte Gesprächsthema auf und bringt dann einen weiteren Aspekt ein.

Referenz-Aussage-Strukturen, bei denen der Referenzausdruck prosodisch eine eigene Einheit darstellt,[2] haben dagegen die Funktion, eine

> neue oder erneute Fokussierung des Gesprächsthemas auf einen Themenaspekt [zu] signalisier[en], mit dem ein neuer Ausgangspunkt und eine neue thematische Orientierung für die Weiterentwicklung des Gesprächs herbeigeführt werden. (Selting 1993: 310)

Auch diese Interpretation wird durch unser Beispiel 9 bestätigt.

Beispiel 9 (ausführlich): Talkshow_AW_20130123; 54:04

```
01   AW:   aber dann nehmen wir uns die einzelnen äh
           (1.4) parOlen (.) oder auch gedAnken doch
           nOchmal VOR frau gaus;
02         die entWICKlungshilfepolitik-
03         IST sie schIEf gelaufen;
```

Dieser Beitrag der Moderatorin setzt nach einem verbalen Schlagabtausch zwischen zwei Gästen ein. Im Rahmen dieser Diskussion bezeichnet einer der Beteiligten die Argumente des anderen als unreflektierte „Parolen“. Ein genannter Aspekt, die Frage nach dem Erfolg der Entwicklungshilfepolitik, wird hier von der Moderatorin aufgegriffen und als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion gesetzt.

Während bei den diskutierten Beispielen die Klassifikation der Prosodie vergleichsweise eindeutig war, gibt es eine Reihe von Fällen, bei denen eine problemlose Zuordnung nicht möglich ist. Anstelle einer binären Einteilung sollte daher bei der prosodischen Integration von einem Kontinuum ausgegangen werden (Duden 4 2016: 1215). Der von Selting (1993) postulierte Zusammenhang zwischen dem Grad der prosodischen Integration und dem kommunikativen Stellenwert bleibt dabei erhalten. Je eigenständiger ein Referenzausdruck ist, desto höher ist dessen kommunikativer Stellenwert (vgl. Duden 4 2016: 1215).

Neben den bisher aufgeführten Varianten der Struktur gibt es in unserem Korpus auch Belege für weitere Realisierungsformen. Wie Beispiel 10 zeigt, können Referenz-Aussage-Strukturen auch in größere Strukturen eingebettet sein:

Beispiel 10: Talkshow_AW_20140129; 24:21

```
01   RN:   das HEISST-
02         °h die RECHTSanwendung,
```

[2] Selting (1993, 1994) spricht hierbei von dem *Freien Thema*.

```
03          (.) die kAnn (.) EINwandfrEI sein-
04          (-) °h aber wenn der SACHverhalt auf den das
            recht Angewendet wird,
05          wenn DER nicht richtig festgestellt ist-
06          DANN kommt es zur katastrOphe;
```

Das Beispiel stammt aus einer Anne-Will-Sendung, in der der Fall Harry Wörz und die damit verbundene Frage nach der Verlässlichkeit von Gerichtsurteilen diskutiert werden. In den Zeilen 02-03 ist eine prototypische Realisierung der untersuchten Struktur zu finden. Der Referenzausdruck (`die RECHTSanwendung`) ist von der folgenden Aussage (`die kAnn (.) EINwandfrEI sein-`) getrennt. Diese Zweigliedrigkeit wird auch prosodisch durch die kurze Pause zwischen den beiden Bestandteilen signalisiert. Der Referenzausdruck wird im zweiten Teil durch die Proform `die` wiederaufgenommen. Betrachtet man die Zeilen 04 und 05 des Transkripts, dann erkennt man, dass dort eine weitere Referenz-Aussage-Struktur realisiert wird. In diesem Fall ist die Struktur allerdings in den Wenn-Teil einer Wenn-dann-Konstruktion eingebettet. Auch hier realisiert der Sprecher zunächst einen Referenzausdruck, der in diesem Beispiel die Form einer komplexen Nominalphrase annimmt (`der SACHverhalt auf den das recht Angewendet wird,`), bevor dann die pronominale Wiederaufnahme des Referenzausdrucks und die Aussage erfolgen. Diese Variante unterscheidet sich in zweierlei Hinsicht von den bisher betrachteten Formen (Beispiele 1, 3-8): Zum einen ist der erste Teil in eine übergeordnete Struktur eingebettet, die dann auch im folgenden Aussageteil durch die Wiederholung der Subjunktion *wenn* (Z. 05) erhalten bleibt. Zum anderen findet man im zweiten Teil der Konstruktion nicht die typische Verbzweitstellung, was hier der Einbettung in den Nebensatz geschuldet ist. Neben der Subjunktion *wenn* liegen uns auch Belege vor, in denen die Subjunktionen *dass* (Beispiel 11) und *ob* (Beispiel 12) enthalten sind:

Beispiel 11: Talkshow_AW_20130522; 18:14

```
01   EU:    ich WILL,
02          °h äh dass DIE sicherheit,
03          DIE bildung,
04          DAS gesundheitswesen °h das wir in dEUtschland
            haben,
05          dass DAS erhAlten bleibt;
```

Beispiel 12: Talkshow_AW_20121212; 23:50

```
01   AW:    [das war ja EIN beispiel nur von von dingen an
            denen man sich zu or]ientieren versUcht,=
02          =um zu überPRÜfen-
03          ob DIEjenigen die die verträge ähm
            geschrIEben haben,
04          ob die GLAUBwürdig sind;
```

Betrachtet man die Beispiele 10 bis 12, so wird deutlich, dass diese Variante der Referenz-Aussage-Struktur dann auftritt, wenn der eingebettete Referenzausdruck einen Relativsatz enthält und damit eine vergleichsweise hohe Komplexität aufweist. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die Zweiteilung der zuvor beschriebenen Rezeptionssicherung dient. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass die Verwendung dieses Strukturmusters auch Vorteile für den Produzenten mit sich bringt, da dieser so nach der Realisierung des umfangreichen Referenzausdrucks an die bisherige Struktur wieder anschließen kann. Der Sprecher hält also an seiner Argumentationsstruktur fest. Dies signalisiert er dem Gesprächspartner durch die Wiederholung der Subjunktion. Da wir für diese Variante nur Belege aus dem Talkshow-Korpus haben, wäre zu fragen, ob diese Struktur hauptsächlich in einem argumentativen Kontext auftritt.

Neben der eben beschriebenen Einbettung findet man in Beispiel 11 zusätzlich noch eine grammatische Inkongruenz zwischen dem Referenzausdruck und der wiederaufnehmenden Proform. In dem Beitrag der Sprecherin werden drei Aspekte (`DIE sicherheit, DIE bildung, DAS gesundheitswesen`) aufgezählt, die ihrer Meinung nach Deutschland auszeichnen und von daher auch als erhaltenswert eingestuft werden. In dem zweiten Teil der Struktur realisiert sie jedoch mit `das` (Z. 05) nur ein Pronomen des Singulars. Es liegt also eine Inkongruenz in Bezug auf den Numerus vor. Anhand der Äußerung ist jedoch klar ersichtlich, dass dieses `das` im Sinne von *das alles* zu verstehen ist. Neben solchen Inkongruenzen im Bereich des Numerus finden sich in unserem Korpus auch einige Beispiele, bei denen eine Inkongruenz auf der Ebene des Genus vorliegt:

Beispiel 13: Unterricht_Schule1_20100927; 36:50

```
01   LM:   diese BILDnisproblematik von max frIsch,
02         wo findet ihr das denn im roMAN (.) homo fAber
           wieder;
```

Es wurde bereits in verschiedenen Arbeiten darauf hingewiesen, dass zwischen Referenzausdruck und Proform nicht immer eine morphologische Übereinstimmung vorliegt (vgl. Altmann 1981; Selting 1993; Scheutz 1997). Nach Scheutz (1997: 44) spiegeln solche Abweichungen „den Ablauf von Planungs- (und Umplanungs-)prozessen“ wider. Sie sind also seiner Auffassung nach der prozessualen Natur gesprochener Sprache geschuldet. Während dieser medialitätsbezogene Erklärungsansatz grundsätzlich sehr gut mit unserer Perspektive vereinbar ist, stellt sich doch die Frage, ob es wirklich angemessen ist, solche Beispiele generell als Performanzphänomene einzuordnen. In unserem Korpus finden sich viele Fälle, in denen die Inkongruenz dadurch zustande kommt, dass wie in Beispiel 13 die Neutrumform des Pronomens gewählt wird. Das Gemeinsame der Beispiele scheint zu sein, dass in diesen Fällen mit dem Referenzausdruck auf ein abstraktes, umfassenderes Konzept verwiesen wird. So auch in Beispiel 13. Die Aussage des Lehrers stammt aus einer Unterrichtseinheit zum Thema *Homo Faber*. Im Vorfeld der Äußerung wurde sehr ausführlich über einen Text von Max Frisch diskutiert, in dem dessen Konzepte der liebenden

und lieblosen Haltung thematisiert werden. Die Schüler arbeiteten dabei mit Unterstützung des Lehrers die zentrale These von Frisch heraus, dass man sich im Falle der liebenden Haltung kein Bild von seinem Partner machen dürfe. Sobald man sich nämlich ein Bild machen würde, könnte sich der Partner nicht mehr entfalten, ohne dass dies als abweichend und damit als negativ empfunden würde. Im Anschluss an diese zum Teil sehr komplexe Diskussion zielt der Lehrer nun darauf, das Erarbeitete auf den Roman Homo Faber anzuwenden und äußert daher die in Beispiel 13 aufgeführte Frage. Mit dem Referenzausdruck `diese BILDnisproblematik von max frIsch` nimmt der Lehrer Bezug auf die Gesamtheit der diskutierten Aspekte und damit auf das erarbeitete (umfassende) Konzept der Bildnisproblematik. Unsere Daten legen den Schluss nahe, dass in diesen Fällen die Neutrumform als passend für die Wiederaufnahme angesehen wird. In keiner unserer Belegstellen kommt es im weiteren Verlauf des Gesprächs zu einer Bearbeitung dieser grammatischen Inkongruenz. Von daher wäre zu überlegen, ob in solchen Fällen tatsächlich die Defizitbewertung ‚grammatische Inkongruenz' im Vordergrund steht oder ob nicht eher von einem Fall der ‚semantischen Kongruenz' gesprochen werden sollte. Dass bei der Proform die Wahl auf die Neutrumform fällt, könnte eventuell dadurch erklärt werden, dass diese im Unterschied zu den anderen beiden Genera-Formen „einige besondere Gebrauchsweisen" (Duden 4 2016: 256) kennt. Wie im Duden (ebd.) beschrieben wird, können sich die Neutrumformen beispielsweise auf syntaktisch komplexere Einheiten beziehen (vgl. dazu auch Beispiel 5). Diese Fähigkeit, einen Bezug zu einer komplexeren Einheit herzustellen, scheint sich nun nicht nur auf die Syntax zu beschränken, sondern kann – wie unsere Beispiele nahelegen – auch auf die Semantik übertragen werden. An dieser Stelle kann auch noch einmal an die Variante der Referenz-Aussage-Struktur erinnert werden, bei der der Referenzausdruck aus der *das-mit-dem-X*-Konstruktion gebildet wird. Wie bereits in der Diskussion des Beispiels 8 angesprochen wurde, wird hier durch die Konstruktion ebenfalls auf ein abstrakteres, umfassenderes Konzept Bezug genommen. Auch hier finden wir wieder die Neutrumform *das*.[3]

Die folgenden Beispiele weisen unserer Ansicht nach ebenfalls Parallelen zu der Referenz-Aussage-Struktur auf und sollen daher im Folgenden als Realisierungsvarianten diskutiert werden:

Beispiel 14: Unterricht_Schule1_20101215; 41:50

```
01   LM:   alsO ich find jetzt grad diesen lEtzten
           Abschnitt-
02         (-) von seite zwölf Unten bis seite dreizehn
           Oben,
03         der bringt (.) Echt noch mal (-) so Alles auf
           den PUNKT;=ne, (-)
```

[3] Auch bei einer gezielten Abfrage konnten im Korpus keine Beispiele mit der femininen (*die*) und maskulinen (*der*) Form des Pronomens gefunden werden.

Beispiel 15: Talkshow_AW_20130417; 16:57

```
01   MSp:   aber es ist schon ne AUßerordentliche
            LEIStung,
02          dass EIne miNISterin,
03          °h die nicht MEHR als zwanzig frAUen im
            rÜcken hat,
04          °h äh dass DER es gelIngt; =ja,
05          einen partEItagsbeschluss von vor einem
            hAlben jahr UMzustoßen;
```

Beispiel 16: Talkshow_AW_20130130; 71:59

```
01   ME:    °h und mich erinnern halt DIE berichte
            die mÄnner mir (.) mItteilen,
02          (-) äh in einer GROßen offenheit,
03          da (.) bin ich auch sEhr DANKbar drüber,
04          (-) die erinnern mich halt auch an situationen
05          die ich (.) KENne-
06          aus berichterstattungen von FRAUen;
```

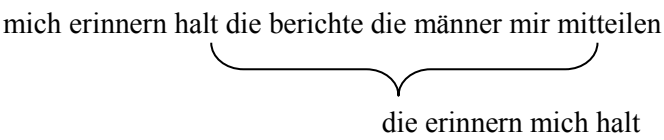
Als gemeinsames Merkmal dieser Beispiele kann festgehalten werden, dass sie einen Konstruktionswechsel beinhalten (und damit zur Gruppe der Anakoluthe[4] gehören). Betrachtet man Beispiel 14, so erkennt man, dass das Verb *finden* in seiner Verwendung im Sinne von *etwas beurteilen* eigentlich neben einem Akkusativobjekt (`diesen lEtzten abSCHNITT`) noch ein Prädikativ in Form eines Adjektivs fordert. Im folgenden Verlauf kommt es jedoch nicht zur Realisierung des Adjektivs, stattdessen findet der genannte Konstruktionswechsel statt. Dabei wird das ursprüngliche Akkusativobjekt als Referenzausdruck für eine Referenz-Aussage-Struktur reanalysiert. Dieser wird im Folgenden durch die Proform `der` wiederaufgenommen, bevor der Sprecher den zweiten Teil der Struktur realisiert. Dabei liegt allerdings eine grammatische Inkongruenz bezüglich des Kasus zwischen dem Referenzausdruck (Akkusativ) und der Proform (Nominativ) vor.

Ein ähnlicher Ablauf zeigt sich auch in Beispiel 15. Im Unterschied zu Beispiel 14 findet dieser Konstruktionswechsel in einem untergeordneten *dass*-Satz statt. Hier wird nach dem Subjekt, das durch eine komplexe Nominalphrase realisiert ist (`EIne miNISterin, °h die nicht MEHR als zwanzig frauen im rÜcken hat,`), zunächst die Subjunktion noch einmal wiederholt, bevor die Gestalt zu einem Abschluss gebracht wird. Nach der Wiederholung der Subjunktion wird durch die Proform `der` ein anaphorischer Bezug zu der komplexen Nominalphrase hergestellt. Allerdings übernimmt die Proform nun nicht mehr die syntaktische Funktion des Subjekts, sondern die des Dativobjekts.

---

[4] Anakoluthe liegen vor, „wenn Äußerungseinheiten Teile enthalten, die sich syntaktisch nicht einfach integrieren, sich nicht bruchlos anschließen lassen“ (Zifonun et al.1997: 445).

Das letzte der drei Beispiele ist insofern interessant, als hier trotz Konstruktionswechsel keine Inkongruenz auftritt. Die später als Referenzausdruck reanalysierte Nominalphrase (DIE berichte- die MÄNner mir (.) mItteilen,) und die Proform die (Z. 05) stehen beide im Nominativ. Vergleicht man das Wortmaterial vor der Nominalphrase mit dem nach der Proform zeigt sich, dass genau dieselben Wörter verwendet wurden und es somit zu einer Art Spiegelung kam:



Der Sprecher nimmt nur minimale Veränderungen in der Abfolge der Konstituenten im Vergleich zum Beginn der Äußerung vor. Ein möglicher Erklärungsversuch für den Konstruktionswechsel und die Reanalyse der Nominalphrase als Referenzausdruck könnte bei der Expansion und dem Einschub ansetzen. Wie bereits weiter oben beschrieben, kann die Verwendung der Referenz-Aussage-Struktur im Falle eines komplexen Referenzausdrucks als verständnissichernde Maßnahme angesehen werden. Dies müsste auch auf Einschübe erweiterbar sein. Auch hier können durch die zeitliche Distanz der Anschluss und damit die Rezeption erschwert sein. Die Wiederaufnahme durch die Proform kann in diesen Fällen eine hilfreiche Strategie darstellen.

Ausgehend von den eben analysierten Beispielen lässt sich überlegen, ob nicht zumindest bei Beispiel 14 und 15 das Strukturprinzip der Referenz-Aussage-Struktur als eine Strategie der Selbstreparatur[5] genutzt wird. Der Sprecher kann durch die Reanalyse seine begonnene Struktur modifizieren, ohne der Gefahr ausgesetzt zu sein, das Rederecht aufgrund eines Konstruktionsabbruchs zu verlieren (vgl. Zifonun et al. 1997: 450). Auftretende grammatische Inkongruenzen scheinen von den Rezipienten problemlos hingenommen zu werden.

In unserem Korpus finden sich auch einige Beispiele, die sich von den bisher besprochenen insofern unterscheiden, als die wiederaufnehmende Konstituente keine Proform ist:

Beispiel 17: Talkshow_AW_20130123; 24:08

```
01   HK:   die Erste phase ist die in der wir uns im
           augenblick beFINden;
02         °h zurÜckdrängen der °h der (.) der der
           islaMISten,
03         konsoliDIEren der lage;
04         °h den BEItrag den deutschland dazu leistet-
05         dIEser beitrag ist ANgemessen?
```

[5] Für eine ausführliche Darstellung zu Selbstreparaturen siehe Pfeiffer (2015).

Beispiel 18: Talkshow_AW_20130605; 54:32

```
01   MSp:   [aber ich] glaube der HAUPTgrund warum
            überhAUpt so etwas diskutiert ist-
02          °h dass die norMAlen mechanismen für die
            bestrAfung von politikern nicht mehr
            funktionieren;
03          dass nämlich politiker die so was zu
            verANTworten haben,
04          wie herr wowereit in berLIN,
05          oder °h jEtzt herr de maiziere mit der mit
            der DROHne,
06          °h dass diese politiker SELbst nicht mehr die
            konsequenzen daraus ziehen;
```

Gemeinsam ist den Beispielen, dass hier jeweils der Kopf der als Referenzausdruck dienenden Nominalphrase im Anschluss wieder genannt wird. Es liegt also eine Rekurrenz[6] vor. Während bei der ersten Nennung das betroffene Substantiv entweder von einem definiten Artikel begleitet ist (Beispiel 17) oder alleine steht (Beispiel 18), findet man in der wiederaufnehmenden Nominalphrase in beiden Fällen einen Demonstrativartikel. Durch diese Veränderung wird der anaphorische Charakter der Konstituente (stärker) markiert. In beiden Fällen dient eine attributiv erweiterte Nominalphrase als Referenzausdruck. Das Aufnehmen der Bezugskonstituente kann also auch hier als eine verständnissichernde Maßnahme angesehen werden. In Beispiel 17 findet im Zuge der Referenz-Aussage-Struktur eine Selbstreparatur statt. Während es sich bei dem Referenzausdruck um eine Konstituente im Akkusativ handelt, wählt der Sprecher als wiederaufnehmendes Element eine Nominalphrase im Nominativ. Beispiel 18 unterscheidet sich abgesehen von dem wiederaufnehmenden Element nicht von dem unter Beispiel 11 diskutierten Fall. Man findet diese Variante also sowohl bei den nicht-eingebetteten als auch bei den eingebetteten Realisierungsformen. Aus welchem Grund die Sprecher sich in diesen Beispielen dafür entschieden haben, das Substantiv zu wiederholen, ist für uns – auch aufgrund der wenigen Belegstellen – nicht eindeutig erklärbar. Eine Hypothese könnte sein, dass das wiederholte Substantiv betont werden soll. In Beispiel 17 könnte der Sprecher also dadurch hervorheben wollen, dass Deutschland einen Beitrag leistet. Auf diese stilistisch motivierte Verwendungsweise weist auch beispielsweise Bußmann (2008: 580) hin: „Stilistisch dient lexikalische R. [Rekurrenz] der emphatischen Hervorhebung […]".

Die Kohäsionsherstellung, die in diesen Beispielen vorliegt, unterscheidet sich durch die Rekurrenz von der klassischen Variante mit einer Proform. Im Unterschied zu Substantiven verfügen Proformen über einen geringen semantischen Gehalt. Der

[6] Der Terminus *Rekurrenz* wird von uns im Folgenden im Sinne einer wörtlichen Wiederaufnahme eines Elementes verwendet. Für eine ausführliche Auseinandersetzung siehe Linke / Nussbaumer (2000).

referentielle Bezug kann nur über „den ‚Umweg' des Textverweises" hergestellt werden (Linke / Nussbaumer 2000: 310):

> D. h. sie wirken als eine Art ‚Suchanweisung', und erst wenn diese Suche (anaphorisch oder kataphorisch) erfolgreich beendet ist, d. h. wenn klar ist, auf welches andere Textelement eine Proform verweist, ist über dieses Textelement der Referenzbezug (und damit eine ‚inhaltliche Füllung' der Proform) gesichert. (Linke / Nussbaumer 2000: 310)

Betrachtet man die Beispiele 17 und 18, dann wird deutlich, dass aufgrund der Substantive die Abhängigkeit von der zuvor als Referenzausdruck verwendeten Konstituente geringer ausgeprägt ist, als dies bei den übrigen Beispielen der Fall ist. Daher würden wir diese Realisierungsvariante nur als einen peripheren Vertreter der Kategorie ‚Referenz-Aussage-Struktur' bezeichnen.

Beispiel 19 ist ein weiterer Fall, der für uns im peripheren Bereich der Kategorie angesiedelt ist.

Beispiel 19: Talkshow_AW_20130130; 49:28

```
01   HG:   dieser (-) dieser (-) dieser seXISmus-
02         (--) äh diese deBATte,
03         °h äh (.) dIE hat schon (.) eine WIRkung;
04         °h und zwar, (-)
05         weil ich glaube doch (-) dass
           ein gewisser prozentsatz (.) von MÄNnern,
06         (-) DIE müssen sich ändern;
```

Auch bei diesem Beispiel nimmt der Sprecher in den Zeilen 05-06 einen Konstruktionswechsel vor. Die durch die Subjunktion *dass* eingeleitete Struktur wird zugunsten einer Referenz-Aussage-Struktur aufgegeben. Das Beispiel ist insofern interessant, als es hier zwei Möglichkeiten gibt, was als Referenzausdruck fungieren kann.

- Bei der ersten Möglichkeit geht man davon aus, dass `ein gewisser prozentsatz (.) von MÄNnern` als Referenzausdruck genutzt wird. In diesem Fall liegt eine Numerus-Inkongruenz zwischen diesem Ausdruck (Singular) und der wiederaufnehmenden Proform (Plural) vor.
- Die zweite Möglichkeit ist, dass nur das Attribut bzw. um genau zu sein, die in die Präpositionalphrase eingebettete Nominalphrase (`MÄNnern`) als Referenzausdruck dient. Bei dieser Interpretation findet man zwar keine Inkongruenz im Numerus, dafür aber eine im Bereich des Kasus.

Geht man das Beispiel aus Rezipientenperspektive durch, ist es einerseits klar, dass der Sprecher keine Aussage über Männer im Allgemeinen macht. Er hat eine begrenzte Gruppe vor Augen. Andererseits besteht aber die klare Tendenz, die Proform nur auf `MÄNnern` zu beziehen. Beide Lesarten unterscheiden sich jedoch von der klassischen Variante. Wie weiter oben bereits diskutiert wurde, wird bei Fällen der Inkon-

gruenz in der Regel *das* als wiederaufnehmendes Element verwendet. Aufgrund der Proform DIE (Z. 06) könnte die erste Variante als Sonderfall klassifiziert werden. Bei der zweiten Interpretation fällt die nur teilweise Reaktivierung der Konstituente ins Auge. Während bei anderen Fällen des Konstruktionswechsels immer ein komplettes Satzglied als Referenzausdruck verwendet wird, wird hier nur ein eingebettetes Element für die Folgeäußerung reaktiviert.

Wie anhand der Analysen in diesem Kapitel gezeigt wurde, gibt es einige Realisierungsvarianten der betrachteten Konstruktion. Diese können in drei Gruppen unterteilt werden. Die nachfolgende Klassifikation berücksichtigt dabei sowohl strukturelle als auch funktionale Aspekte:

- **Nicht-eingebettete Referenz-Aussage-Strukturen**
  Beispiele 2, 4-9, 13, 17, (19)
  Funktion: rezipientenorientierte Form der Thematisierung
- **Eingebettete Referenz-Aussage-Strukturen**
  Beispiele 10-12, 18
  Funktion: Erleichterung des Prozessierens bei komplexen Nominalphrasen (sowohl rezipienten- als auch produzentenseitig)
- **Referenz-Aussage-Strukturen im Zuge eines Konstruktionswechsels**
  Beispiele 14-16, (19)
  Funktion: Reparaturhandlung, Sicherung des Rederechts

4.1.2 Aussage-Referenz-Struktur

Die Aufteilung von Referenz und Prädikation findet sich nicht nur bei der Referenz-Aussage-Struktur (vgl. Kap. 4.1.1), sondern auch in einer von uns als *Aussage-Referenz-Struktur* bezeichneten Konstruktion.[7]

Beispiel 20: Talkshow_AW_20130424, 44:24

05 AW: die heißt mAnomAma diese FIRma,

Wie an diesem Beispiel ersichtlich ist, liegt bei der Aussage-Referenz-Struktur eine zweiteilige Struktur vor, bei der die Prädikation (die heißt mAnomAma) von dem Referenzausdruck (diese FIRma) getrennt ist. Der Aussageteil enthält eine Proform, die stellvertretend für den Referenzausdruck steht. Es sind also deutliche Parallelen

[7] Auf diese Zweiteilung ist auch Geluykens (1994: 90) eingegangen. Er spricht von einer Abfolge von „Proposition + Referent".

zur Referenz-Aussage-Struktur erkennbar.[8] Der formale Unterschied zwischen den beiden Konstruktionen liegt – wie anhand der Bezeichnung deutlich wird – in der Abfolge der Konstituenten. Bei der Aussage-Referenz-Struktur wird der Aussageteil vor dem Referenzausdruck realisiert.

Dieses Phänomen wird in der Literatur hauptsächlich unter den Bezeichnungen *Rechtsherausstellung*, *Rechtsversetzung* oder *Rechtsexplikation* diskutiert (vgl. Altmann 1981; Selting 1994b; Averintseva-Klisch 2009). Wir sehen bei diesen Benennungen jedoch dieselben Probleme wie bei der im Kapitel zur Referenz-Aussage-Struktur diskutierten *Linksherausstellung*. Auch diesen Termini liegt eine räumliche Orientierung zugrunde, die der prozessualen Natur gesprochener Sprache nicht gerecht wird (vgl. hierzu Auer 1991: 139f.). Der von uns gewählte Terminus *Aussage-Referenz-Struktur* berücksichtigt dagegen sowohl die zeitliche Entfaltung als auch die funktionale Rolle der Konstituenten.

Im Duden 4 (vgl. 2016: 1227f.) wird diese Struktur unter den Oberbegriff *Expansion* gefasst. Als *Expansionen* werden Weiterführungen über mögliche Abschlusspunkte (vgl. Auer 1991: 141) bezeichnet. Dabei fallen unter Expansionen eine Reihe unterschiedlicher Phänomene. So können sie die vorausgehende Struktur entweder fortführen (progressiv) oder nachträglich bearbeiten (regressiv). Die Aussage-Referenz-Struktur zählt zu den regressiven Formen. Sie kann zudem als paradigmatisch beschrieben werden, da der nachgelieferte Referenzausdruck die Proform gewissermaßen ersetzt. In der englischsprachigen Literatur wird dazu passend für diese Struktur die Bezeichnung *replacement* verwendet (vgl. Vorreiter 2003; Couper-Kuhlen / Ono 2007).

Bei den anderen regressiven Expansionsformen, d. h. bei denen, die keine Aussage-Referenz-Strukturen darstellen, findet keine Ersetzung statt, sondern hier ist die Konstituentenabfolge betroffen. Dies wird im folgenden Beispiel deutlich, bei dem eine Präpositionalphrase erst nach der rechten Satzklammer realisiert wird:

Beispiel 21: Talkshow_AW_20130220; 74:20

```
01   RS:   MIR ist das Oft passiert in der politik-
```

Während bei diesem Beispiel das expandierte Element (`in der politik`) in das vorausgehende Syntagma problemlos integriert werden kann, ist dies bei Aussage-Referenz-Strukturen nicht möglich, da die jeweilige syntaktische Funktion dann doppelt besetzt wäre. So würde in Beispiel 20 sowohl der Referenzausdruck (`diese FIRma`) als auch die Proform (`die`) die Subjektfunktion übernehmen (siehe hierzu auch Kap. 4.1.3).

Wendet man unsere erarbeiteten Kriterien für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards auf diese Struktur an, zeigt sich, dass diese bei Aussage-Referenz-Strukturen als erfüllt angesehen werden können: Wie anhand des klar defi-

[8] Aufgrund des Wunsches nach Vollständigkeit wurden in diesem Kapitel einige Redundanzen im Vergleich zum vorherigen Kapitel hingenommen.

nierbaren Aufbaus ersichtlich wird, handelt es sich hierbei um eine schematisierte Einheit und nicht um ein Performanzphänomen. Das Auftreten von Aussage-Referenz-Strukturen kann weiterhin aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache erklärt werden. Wie bereits im Kapitel zur Referenz-Aussage-Struktur angesprochen wurde, zählt grundsätzlich die Trennung von Referenz und Prädikation zu den verständnissichernden Strategien, die in der gesprochenen Sprache genutzt werden. Im Unterschied zur Referenz-Aussage-Struktur, bei der durch die Nennung des Referenzausdrucks der Rezipient auf das folgende Thema vorbereitet wird, kann die Aussage-Referenz-Struktur beispielsweise dafür genutzt werden, möglichen Missverständnissen durch Präzisierung der Referenz zuvorzukommen (vgl. Selting 1994b: 312), die aufgrund ‚der allmählichen Verfertigung des Gedankens beim Sprechen' entstehen können. Ebenso wie die Referenz-Aussage-Struktur konnte die Aussage-Referenz-Struktur in hoher Zahl in unseren Korpora nachgewiesen werden. Das heißt, die Struktur gilt auch in überregionalen Kontexten als unauffällig. Weiterhin ist wahrscheinlich unumstritten, dass diese Struktur nicht dem geschriebenen Standard angehört.

Nachdem nun der Grundaufbau der Struktur besprochen wurde, werden im Folgenden unterschiedliche formale Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt.

Im Dudenkapitel zu den Expansionen lassen sich hierzu keine konkreten Angaben finden. Altmann (1981: 54) nennt im Zusammenhang mit der Rechtsversetzung lediglich Nominalphrasen bzw. Präpositionalphrasen als mögliche Realisierungsformen des Referenzausdrucks. Während bei Beispiel 20 eine Nominalphrase vorliegt, finden wir in dem folgenden Beispiel 22 eine Präpositionalphrase.

Beispiel 22: Talkshow_AW_20130123; 33:30

```
01   CW:   ich hab GEStern VORgestern noch mit meinem
           freund matu drüber geredet,
02         °h über Andere leute die aus dem NORden kamen-
```

Interessant ist, dass die Mehrheit der Beispiele in unserem Korpus, die eine Präpositionalphrase als Referenzausdruck verwenden, ein Pronominaladverb – und nicht etwa eine Präposition plus Pronomen (z. B. *über das*) – im Aussageteil aufweist. Neben *drüber* (‚darüber') konnten in unserem Korpus auch *dafür* (Beispiel 23), *dazu* (Beispiel 24) und *danach* (Beispiel 25) in der Rolle der Proform nachgewiesen werden.

Beispiel 23: Talkshow_AW_20130130; 75:05

```
01   AW:   vielen DANK dafür?
02         für diese deBAtte,
```

Beispiel 24: Talkshow_AW_20121128; 11: 53

```
01   LH:   wobei ich dazU ähm ganz gerne sagen würde zum
           thema der ähm sankTIOnen-
```

```
02          insbesondere der terMINsanktionen;
03          MELdeterminsanktionen;
04          °h die sind auch dEswegen MEHR geworden weil
            sich ähm dA-
05          °h (--) sagen wir rechtliche voRAUSsetzungen
            geändert haben;
```

Beispiel 25: Talkshow_AW_20121128; 04:35

```
07   KPH:   und erst daNACH würde entschIEden,
08          nach prüfung des SACHverhalts,
09          aus UNserer perspektive,
10          °h ob eine sanktion tatsäch[lich GREIfen
            würde;]
```

Als Gemeinsamkeit dieser Beispiele kann man festhalten, dass im Referenzausdruck grundsätzlich die Präposition des Pronominaladverbs wiederaufgenommen wird. Wie in Beispiel 23 ersichtlich ist, kann der Referenzausdruck (`DIEse debatte`) auch unmittelbar nach der Proform (`dafür`) realisiert werden. Eine Trennung der beiden Konstituenten durch Zwischenglieder, wie man es bei Beispiel 20 findet, ist also nicht erforderlich. Das Beispiel 24 ist noch insofern interessant, als hier das Operator-Skopus-Verfahren genutzt wird. Die Zeilen 01-04 bilden den Operator, der den folgenden Skopus metakommunikativ erläutert. Die Aussage-Referenz-Struktur (Z. 01) bildet also einen Teil des Operators.[9] In Beispiel 25 wird der Referenzausdruck zwischen der übergeordneten und der untergeordneten Struktur realisiert. D. h., das Subjekt der in Zeile 07 vorliegenden Struktur befindet sich in Zeile 10 und folgt damit nach der Realisierung des Referenzausdrucks (`prüfung des SACHverhalts, aus UNserer perspektive,`).

Wie anhand einiger dieser Beispiele erkennbar ist, kann der Referenzausdruck dabei auch eine komplexere Struktur aufweisen. So ist in Beispiel 22 in der Präpositionalphrase ein Nebensatz (`die aus dem NORden kamen`) eingebettet. Durch den Attributsatz werden weitere spezifische Informationen geliefert. Der Sprecher konkretisiert also, auf welche Personengruppe er sich bezieht. Solche komplexeren Referenzausdrücke findet man auch bei Nominalphrasen.

Beispiel 26: Unterricht_Schule1_13_20101117; 25:34

```
01   L_M:   aber genau das lEtzte was du geNANNT hast,
02          da kann man eigentlich schOn SEHen-=
03          dass dieses berUfliche in das private auch
            Ein(-)DRINGT;=[ne, ]
04   S_W1:                [ja. ]
```

[9] Für eine ausführliche Diskussion des Operator-Skopus-Verfahrens siehe Kapitel 4.1.6.

```
05   LM:   dass er das auch mit nach HAUse nimmt-
06         diesen (.) KRAM mit dem er sich da [im bürO]
           beschäftigt.
07   SW1:                                     [eben.  ]
```

Dieser Beitrag stammt aus einer Unterrichtsstunde, in der das Gedicht „Schnee im Büro“ von Jürgen Theobaldi besprochen wurde. Der Lehrer greift hierbei einen Beitrag einer Schülerin auf und fasst das Entscheidende mit eigenen Worten kurz zusammen. Die Aussage-Referenz-Struktur befindet sich in den Zeilen 05-06. Das im Aussageteil verwendete Pronomen `das` wird im zweiten Teil der Struktur durch die komplexe Nominalphrase `diesen KRAM mit dem er sich da [im bürO] beschäftigt` näher bestimmt. Auch hier resultiert die Komplexität des Referenzausdrucks aus der Einbettung eines Nebensatzes. Dieses Beispiel ist darüber hinaus interessant, weil es zeigt, dass die betrachtete Konstruktion auch in untergeordnete Strukturen eingebettet sein kann. Die Äußerung in Zeile 02 (`da kann man eigentlich schOn SEHen-=`) projiziert eine durch *dass* eingeleitete Vervollständigung. Diese Vervollständigung wird dann in Zeile 03 durch den Lehrer geliefert. Direkt im Anschluss (Z. 05-06) setzt er jedoch zu einer alternativen Vervollständigung an, die im Vergleich zur ersten einen geringeren Abstraktionsgrad aufweist. Die syntaktische Einbettung bleibt auch bei der zweiten Variante bestehen.

Wie Beispiel 27 zeigt, finden sich auch im Bereich der Aussage-Referenz-Struktur Inkongruenzen zwischen der Proform und dem Referenzausdruck.

Beispiel 27: Unterricht_Schule1_13_20100927; 11:47

```
01   SM1:   ich hab ja auch bei mEIner definition extra
            das wort bild NICHT verwendet;
02   LM:    HM_hm,
03   SM1:   weil dieses (.) dieses bIld SCHAFfen ist
            [dass das     ]-
04   SW2:   [kannst du das] noch mal VORlesen deine
            definition,
```

Dieses Beispiel stammt aus einer Unterrichtsstunde zum Roman *Homo Faber*, bei der die Schüler die Aufgabe bekamen, die von Max Frisch thematisierte liebende und lieblose Haltung zu definieren. Nach einer längeren Diskussion nimmt ein Schüler für seine Argumentation Bezug auf seine zu Beginn der Stunde vorgetragene Definition. Seine Ausführungen werden von der in Beispiel 27 angeführten Bitte einer Mitschülerin unterbrochen. Dabei wird im Aussageteil als Proform die Neutrumform `das` gewählt, obwohl der Referenzausdruck (`deine definition`) zu den Feminina gehört. Wie unsere Daten nahelegen, scheinen sich Inkongruenzen in erster Linie auf der Ebene des Genus zu manifestieren, wobei – wie auch bei der Referenz-Aussage-Struktur – die Neutrumform am häufigsten auftritt.

Die Gründe für die Wahl der Genusform lassen sich nicht eindeutig feststellen. Festhalten können wir jedoch, dass es andere Gründe zu sein scheinen als im Falle der

Referenz-Aussage-Struktur. Während dort die Neutrumform immer dann nachgewiesen werden konnte, wenn mit dem Referenzausdruck auf ein umfassenderes, abstrakteres Konzept verwiesen wird, können wir einen solchen Zusammenhang bei der Aussage-Referenz-Struktur nicht erkennen. Eine Vermutung ist jedoch, dass die Neutrumformen eventuell einfach universeller einsetzbar sind. Im Zuge der Online-Syntax würde die Verwendung der Neutrumform dem Sprecher somit eine längere Planungszeit bis zur Nennung des spezifischen Referenzausdrucks ermöglichen.

Wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt, können auch Infinitivphrasen in der Rolle des Referenzausdrucks auftreten.

Beispiel 28: Talkshow_AW_20130320; 30:22

```
01   AW:   wir SUchen danach herr blome gerAde-
02         ((Applaus, 1.2 sek))
03   AW:   WIE trifft man jetzt (-) die rIchtigen-
04         wie beteiligt man die RICHtigen;
05         an der (-) rEttung ZYperns?
06         (-) wEnn man das denn überhaupt WILL-
07         ZYpern zu retten-
```

Während die Aufteilung in Referenz und Prädikation auch in diesem Beispiel gegeben ist, kann man einen deutlichen Unterschied zu den bisher genannten Realisierungen feststellen. Die Infinitivphrase ist – zumindest in den Beispielen, die wir gefunden haben – in der Regel nicht in den Aussageteil integrierbar. Die Ersetzbarkeit von Proform und Referenzausdruck, die als prototypische Eigenschaft dieser Struktur angesehen werden kann, ist bei dieser Realisierungsvariante nicht gegeben. Aus formaler Perspektive handelt es sich hierbei demnach um einen peripheren Vertreter.

Neben den bisher behandelten Realisierungsvarianten weist unser Korpus noch Aussage-Referenz-Strukturen mit Referenzausdrücken in Form von Nebensätzen auf. Diese treten allerdings seltener auf. Die Nebensätze werden dabei häufig von der Subjunktion *dass* eingeleitet.

Beispiel 29: Talkshow_AW_20140129, 36:32

```
01   WB:   aber es gibt auch fEhlurteile in genau
           UMgekehrter richtung.
02         °h das kÖnnen sie nicht durch einen
           geSETZgeberischen akt verhIndern dass so etwas
           passieren kann.
```

Besonders in solchen Fällen, bei denen der Referenzausdruck durch einen Nebensatz realisiert wird, besteht die Gefahr, die Aussage-Referenz-Struktur mit der sogenannten (es-)Extraposition zu verwechseln. Der Unterschied zwischen den beiden Strukturen lässt sich sehr gut an Beispiel 30 verdeutlichen.

Beispiel 30: Talkshow_AW_20130206; 59:56

```
01   SS:   (-) und dArum ist es auch wichtig dass EUropol
           °h das AUFgezeigt hat,
02         dass wir INternational wirklich Ansetzen müssen-
```

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass in diesem Beispiel potenziell zwei zweigliedrige Strukturen zu finden sind. Aber nur in einem der beiden Fälle handelt es sich um eine Aussage-Referenz-Struktur. In der ersten Struktur (`und dArum ist es auch wichtig dass EUropol °h das AUFgezeigt hat,`) befindet sich mit *es* zwar eine Proform, allerdings verfügt dieses Element über keinen verweisenden Charakter. Bei dem *es* handelt es sich um ein sogenanntes Korrelat (vgl. Duden 4 2016: 834, 1069-70). Bußmann (2008: 533) beschreibt die Funktion von Korrelaten bzw. Platzhalter-Elementen wie folgt:

> Sprachliches Element, dessen einzige Funktion es ist, in bestimmten syntaktischen Strukturen […] nicht besetzte grammatische Positionen […] auszufüllen. P. [= Platzhalter-Elemente] sind lexikalisch und morphologisch unspezifiziert und in der Regel nicht durch Kongruenz auf korrespondierende Elemente bezogen […].

Die Realisierung des Korrelats ist dabei auch nicht in allen Fällen zwingend erforderlich. Ob ein solches Element auftaucht, hängt unter anderem von dem verwendeten Verb ab (vgl. Duden 4 2016: 1070).[10] Günthner (2008b: 102-103) zufolge zählt die „Extraposition mit es" zu den sogenannten Projektorkonstruktionen. Projektorkonstruktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass der A-Teil den folgenden B-Teil projiziert. In ihrer Untersuchung wurde deutlich, dass der A-Teil von Extraposition mit *es* in der Regel „evaluative, epistemische bzw. evidenzielle Aussagen [enthält], die den Folgeteil (Teil B) metapragmatisch rahmen" (Günthner 2008b: 103). Ein Blick auf Beispiel 30 zeigt, dass auch hier am Anfang eine bewertende Aussage (`und dArum ist es auch wichtig`) steht. Die Sprecherin betont die Relevanz des Folgenden und setzt damit zu einem Fazit an. Bezieht man den weiteren Kontext mit ein, findet sich auch kein vorheriger Bezugspunkt für die Proform.

Beispiel 30 kann aber trotz allem als ein Beispiel für eine Aussage-Referenz-Struktur angesehen werden. Fasst man die Zeilen 01 als Aussageteil (`und dArum ist es auch wichtig dass EUropol °h das AUFgezeigt hat,`) auf, fungiert der Nebensatz in Zeile 02 als Referenzausdruck (`dass wir INternational wirklich Ansetzen müssen-`). Bei dieser Lesart wird die in Zeile 01 vorliegende Proform `das` durch den folgenden Nebensatz konkretisiert. Die Proform verfügt hier über die nötige verweisende Kraft. Da in der Sendung mehrfach auf die Handlung von Europol eingegangen wurde, kann auch ohne den folgenden Nebensatz die Referenz identifiziert werden. Durch den nachgelieferten Nebensatz konkretisiert die

[10] Zu den Verben, die normalerweise mit Korrelat auftreten, gehören laut Duden 4 (2016: 1070) *halten (für)*, *rechnen (mit)* und *pochen (auf)*.

Sprecherin, auf welche Handlung der Behörde sie sich gezielt bezieht, um einem potenziellen Unverständnis des Rezipienten vorzubeugen.

An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass aus Beispiel 30 nicht verallgemeinernd geschlossen werden soll, dass im Falle von *es* als Proform grundsätzlich keine Aussage-Referenz-Struktur vorliegen kann.

Beispiel 31: Talkshow_AW_20130417; 03:33

```
01   MSp:   sie hat einen PUNKTsieg davongetragen,
02          aber wie es so schön HEIßT,=
03          =es könnte sich als PYRrhussieg
            herAusstellen,
04          °h ähm äh denn es hat ihr natürlich in der ce
            de u geSCHAdet;
05          die art und weise wie sie VORgegangen ist,
```

In Beispiel 31 liegt in den Zeilen 04-05 eine weitestgehend klassische Aussage-Referenz-Struktur vor. Die Referenz der Proform `es` wird in Zeile 05 durch die komplexe Nominalphrase (`die art und weise wie sie VORgegangen ist,`) konkretisiert. In diesem Fall könnte man dem *es* eine Gelenkfunktion zusprechen. Zum einen bezieht es sich in gewissem Sinne auf den zuvor angesprochenen Punktsieg der Politikerin, zugleich spezifiziert der Sprecher im Folgenden die genaue Referenz. Der Sprecher verweist mit *es* nämlich letztendlich nicht nur auf das Ergebnis, also den Punktsieg, sondern er bezieht sich auf die Geschehnisse, die dazu geführt haben.

Ausschlaggebend für das Vorliegen einer Aussage-Referenz-Struktur ist also neben der Zweigliedrigkeit und dem Auftreten einer Proform besonders der verweisende Charakter dieser Proform. Häufig übernimmt die Proform dabei eine Gelenkfunktion, sie kann demnach sowohl anaphorisch als auch kataphorisch wirken.

In den bisher betrachteten Beispielen besaß der Aussageteil einen deklarativen Charakter. Wie Beispiel 32 zeigt, sind aber auch hier Fragen möglich.

Beispiel 32: Talkshow_AW_20130123; 25:15

```
01   HK:   und dAnn stellt sich die FRAge,
02         an wElcher STEL[le];
03   AW:                  [ja;]
04   HK:   bEispielsWEIse,
05        °h sind dEUtschlands sicherheitsinteressen
          beRÜHRT?
06         °h und wIE wird dEUtschland in einer solchen
          situation entSCHEIden;
07         BEIspielsweise,
08         °h wenn die fran[ZOsen direkt um hilfe
          bitten;]
09   AW:                  [vielleicht nur ganz
          KURZ,   ]
```

```
10          sind dIE beRÜHRT,
11          ja oder nein die dEUtschen
            sicherheitsinteRESsen-
```

Die Moderatorin überlappt mit ihrem Beitrag (Z. 09) zum Teil den Beitrag des Sprechers zuvor. Mit ihrer Frage greift sie einen vom bisherigen Sprecher genannten aber nicht fokussierten Aspekt heraus, um das Gespräch in diese Richtung zu lenken und den ursprünglichen Sprecher zugleich dazu zu bewegen, Stellung in dieser Sache zu beziehen.

Nachdem nun die verschiedenen Realisierungen des Referenzausdrucks in den Blick genommen wurden, soll im Folgenden noch die Proform auf Besonderheiten hin untersucht werden. In seltenen Fällen kommen in unserem Korpus enklitische Realisierungen der Proform vor:

Beispiel 33: Talkshow_AW_20130509; 36:44

```
01   AW:    [wie schätzen sie_s EIN,]
02   JA:    [ich glaube sie is DA-  ]
03          letztes [jahr am dreißigsten jUni] ist die
            konferenz in genf genAU an diesem punkt
            geSCHEItert,
04   AW:             [die SYrienkonferenz;    ]
```

Da das Klitikon (Z. 01) hier noch durch seine Vollform (*es* bzw. *das*) ausgetauscht werden kann, ohne dass dies einen Einfluss auf die Gesamtbedeutung hat, zählt es zur Gruppe der einfachen Klitika. Obwohl es aus phonologischer Sicht zusammen mit dem Personalpronomen ein phonologisches Wort ergibt, behält das Klitikon aus syntaktischer Sicht seine Eigenständigkeit. Dies kann man daran erkennen, dass es wie die Vollform eine Satzgliedfunktion übernimmt (Akkusativobjekt). Durch die Realisierung der Proform als Klitikon liegt unserer Ansicht nach eine klare Abschwächung des Elementes vor. Im Vergleich zu Beispielen, bei denen die Proform ebenfalls unbetont ist (vgl. Beispiel 20), ist das kataphorische Element durch die phonologische Reduktion und die Anbindung an das vorausgehende Personalpronomen weiter abgeschwächt. Sie ist aber trotz allem noch vorhanden. Dadurch ist die Zweigliedrigkeit der Struktur klar ersichtlich. Die Integration des Referenzausdrucks ist auch hier nur möglich, wenn das die Proform repräsentierende Klitikon getilgt wird. Dem Pronomen kann darüber hinaus auch eine referentielle Kraft zugesprochen werden. Aufgrund der wenigen Belegstellen in unseren Daten können wir jedoch keine Aussagen darüber machen, ob und wenn ja in welchen Kontexten diese Variante regelhaft genutzt wird und ob damit ein funktionaler Unterschied verbunden ist.

Wie sich bei der formalen Analyse der Aussage-Referenz-Struktur gezeigt hat, gibt es hier starke Parallelen zur Referenz-Aussage-Struktur. So können nahezu dieselben Phrasentypen (Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, Nebensätze, Infinitivphrasen) die Rolle des Referenzausdrucks übernehmen. Ausgehend von der Zeitlichkeit der gesprochenen Sprache lassen sich aber funktionale Unterschiede feststellen. Bei der

Aussage-Referenz-Struktur stellt sich zunächst die Frage, warum eine Konstituente erst nach einem TRP (= transition relevance place, vgl. Sacks et al. 1974) realisiert wird. In der Literatur werden mehrere Funktionen diskutiert. Die am weitesten verbreitete Annahme besteht darin, dass es sich bei dieser Struktur um einen Reparaturmechanismus handelt (vgl. u. a. Auer 1991; Geluykens 1994; Averintseva-Klisch 2009). Hierbei geht man davon aus, dass der Sprecher den Referenzausdruck nachliefert, um einem Unverständnis des Hörers vorzubeugen. Beim Referenzausdruck handelt es sich in diesem Fall immer um eine thematische, d. h. bereits bekannte, Konstituente. Damit dient die Aussage-Referenz-Struktur dazu, sicherzustellen, „dass der Rezipient versteht, was gemeint war" (Hennig 2006: 99). Während wir diese Funktion auch in unserem Korpus für Aussage-Referenz-Strukturen nachweisen konnten, scheint uns die Benennung als Reparatur an dieser Stelle problematisch: Unserer Ansicht nach findet in dem beschriebenen Prozess eine Art Spezifikation/Konkretisierung statt und weniger eine nachträgliche Korrektur mit dem Ziel, die geäußerte Form rückwirkend zu tilgen.

Ein Ansatz, der mit der Idee der Verständnissicherung eng verbunden ist, betrifft den Aufbau der Beiträge bzw. die Frage, wie viele thematische Informationen versprachlicht werden müssen (vgl. Auer 1991; Selting 1994b; Uhmann 1997). Im Gegensatz zum klassischen Konzept der Thema-Rhema-Struktur, bei der zunächst die bekannten vor den neuen Informationen genannt werden, zeigen sich in der gesprochenen Sprache Tendenzen, diese Abfolge umzukehren. Der Grundgedanke dabei ist, dass eine Themeneinführung „unter gut miteinander bekannten Gesprächsteilnehmern und in der raumzeitlichen Origo der Sprechsituation" (Auer 1991: 154) nicht notwendig ist. Das Vorgehen des Sprechers kann also so beschrieben werden, dass er gegebenenfalls zunächst die rhematische Information liefert und erst bei Bedarf – dies ist anhand des Verhaltens des Rezipienten ersichtlich – thematische Ergänzungen nennt.

> Wieweit Thematisches versprachlicht wird, wird also durch denjenigen kontrolliert, für den dies geschieht – für den Hörer, der dem Sprecher unmittelbare Rückmeldung darüber gibt, ob dieser ihn unterschätzt oder überschätzt, d. h. zuwenig oder zuviel gemeinsames Wissen voraussetzt. (Auer 1991: 154)

Bei Goodwin (1981: 149) wird diese Form der Rezipientenorientierung als *recipient design*[11] bezeichnet.

Diese Funktion der Verständnissicherung findet sich unter anderem in Beispiel 25. Der Beitrag stammt aus einer Anne-Will-Sendung zum Thema Hartz IV. Die Äußerung stammt von Klaus Peter Hansen, der als Geschäftsführer beim Job-Center in Neukölln arbeitet. Der Gegenstand der Diskussion ist zu diesem Zeitpunkt das Sanktionieren vonseiten des Job-Centers und der damit verbundene Prozess.

---

[11] „In conversation speakers are thus faced not simply with the task of constructing sentences, but with the task of producing sentences for hearers" (Goodwin 1981: 59).

Beispiel 25 (ausführlich): Talkshow_AW_20121128; 04:24

```
01   KPH:   äh wir sind ja keine HECkenschützen was die
            sanktionen betrifft,
02          (-) das heißt is_n verWALtungsakt,
03          das heißt beVOR die sanktion (-)
            AUsgesprochen wird-
04          wird derjenige ANgehört,
05          °h hätte also noch die möglichkeit (.) sich zu
            ÄUßern,
06   AW:    HM_hm-
07   KPH:   und erst daNACH würde entschIEden,
08          nach prüfung des SACHverhalts,
09          aus UNserer perspektive,
10          °h ob eine sanktion tatsäch[lich GREIfen
            würde;]
```

An diesem Beispiel kann man unserer Ansicht nach sehr gut das erkennen, was in der Literatur als ‚Reparaturhandlung' diskutiert wird. Mit *danach* könnte sowohl auf die zuletzt angesprochene Anhörung der Betroffenen als auch auf die Prüfung des Sachverhalts im Vorfeld Bezug genommen werden. Durch das Nachliefern der zweiten Konstituente wird diese Mehrdeutigkeit aufgelöst und damit einem potenziellen Missverstehen bzw. einem Unverständnis der Rezipienten vorgebeugt. Der Referenzausdruck stellt hier eine eigene Intonationsphrase dar und kann von daher als prosodisch desintegriert beschrieben werden. Bisher ist noch unklar, ob die prosodische Desintegration ein obligatorisches Merkmal darstellt. Bei Auer (1991) findet diesbezüglich keine Differenzierung statt. Bei der von ihm als Rechtsexplikation bezeichneten Struktur kann die nachgelieferte Konstituente sowohl prosodisch integriert als auch nicht integriert sein. In neueren Arbeiten wird dagegen explizit darauf hingewiesen, dass eine prosodische Desintegration als konstitutives Merkmal angesehen wird. So sprechen Couper-Kuhlen / Ono (2007: 519) von „prosodically disjunct added-on material" und auch Averintseva-Klisch (2008: 402) betont, dass der Referenzausdruck „eine prosodische Einheit für sich" bildet. Pekarek Doehler (2011) geht ebenfalls von einer prosodischen Trennung von Aussageteil und Referenzausdruck aus. Sie weist in ihrer Arbeit zu Rechtsversetzungen im Französischen aber darauf hin, dass die betrachtete Struktur nicht nur als Reparaturmechanismus eingesetzt wird, sondern auch der Gesprächsorganisation bzw. dem Turntaking dient.

> However, right dislocated constructions cannot by any means be reduced to a (self) repair mechanism. […] RD [Rechtsversetzung] can provide a second TRP and thereby increase the relevance of a next-turn display of agreement. (Pekarek Doehler 2011: 69)

Aussage-Referenz-Strukturen werden diesem Ansatz zufolge also eingesetzt, um eine Reaktion des Rezipienten einzufordern, nachdem diese an einem potenziellen TRP im Vorfeld nicht erfolgt ist (vgl. dazu auch Selting 1994b: 315). Der Erweiterungsvorgang dient hier demnach nicht einer Reparatur im zuvor genannten Sinn, sondern der

interaktionalen Aufgabe, dem Hörer eine zweite Möglichkeit zu geben, auf das Gehörte zu reagieren. Der Referenzausdruck ist in solchen Fällen in der Regel durch eine Pause vom Bezugssyntagma getrennt. In unserem Korpus finden sich generell nur wenige Beispiele, bei denen eine Pause zwischen dem Aussageteil und dem Referenzausdruck vorliegt. Beispiel 34 entspricht dem von Pekarek Doehler (2011) und Selting (1994b) beschriebenen Vorgang am ehesten.

Beispiel 34: Unterricht_Schule1_12_20100921; 14:36

01	S_W1:	ja und (.) DAdurch dass er diese-
02		(--) ja (.) figur eben erkennt und dann aufwacht und WIEder ne figur drin steht=-
03		=des ist bevOr man WEISS dass des äh auch so_n kapuziner mönch is,
04		**is_es eigentlich so dass des auch noch mal dEs verSTÄRKT,**
05		**(-)eben diese diesen ALBtraum,**
06		(--)
07	L_M:	[hm]-
08	S_W1:	[bezIEh]ungsweise dann hInterher dass die dass seine ALBträume quasi wIrklichkeit werden;
09		(-)
10	L_M:	okay:-

Dieser Transkriptausschnitt stammt aus einer Unterrichtsstunde zum Roman *Die Elixiere des Teufels* von E.T.A. Hoffmann. An dieser Stelle wird darüber diskutiert, inwiefern sich die dunkle Seite der Romantik im Roman widerspiegelt. Die Schülerin knüpft mit ihrem Beitrag an die bisherigen Vorschläge an und erläutert eine dafür relevante Passage. Dabei produziert sie in Zeile 04-05 eine Aussage-Referenz-Struktur. Die beiden Teile sind durch eine kurze Pause voneinander getrennt. Eine mögliche Interpretation wäre, die Pause und den nachgelieferten Referenzausdruck hier im Sinne von Selting und Pekarek Doehler als eine Technik des Einforderns einer Rezipientenreaktion zu sehen. Dafür spricht, dass auch die folgende Pause die Sprecherin zum Weitersprechen motiviert. Die Frage ist jedoch, ob die klare Trennung von der verständnissichernden Funktion und der Aufforderung zur Rezipientenreaktion sinnvoll ist. Bei Beispiel 34 wären beide Analysen möglich bzw. man könnte auch von einem Bedingungsverhältnis sprechen. Dass die Schülerin weiterspricht, kann durchaus mit einer fehlenden Rückmeldung durch den Rezipienten zusammenhängen. Keine Reaktion durch das Gegenüber kann auch ein Indiz für fehlendes Verständnis aufgrund referentieller Unterspezifikation sein. Somit dient die Realisierung des Referenzausdrucks eventuell beiden Funktionen. Anstelle der strikten Trennung wäre die Annahme eines Kontinuums hilfreich, um solche Beispiele adäquater zu beschreiben.

Während bei den Beispielen 33 und 34 der Referenzausdruck als prosodisch selbstständig beschrieben werden kann, finden sich in unserem Korpus auch einige Realisierungen der Aussage-Referenz-Struktur, bei denen der zweite Teil prosodisch integriert ist.

Beispiel 20 (ausführlich): Talkshow_AW_20130424; 44:17

```
01   AW:   WILL mal ihnen meine damen und herren-
02         auch zuhause ZEIgen-
03         (.) wAs frau trinkwalder MACHT-
04         was sie für ne firma HAT,
05         die heißt mAnomAma diese FIRma,
06         und ist-
07         wie sie auf ihrer HOMEpage auch schreiben,
08         das Erste soz äh erste ÖKOsoziale
           textilunternehmen,
```

Die in Zeile 05 vorliegende Aussage-Referenz-Struktur wird im Rahmen einer „ununterbrochen fortgesetzten Intonationskontur“ (Selting 1994b: 300) realisiert. Der Referenzausdruck ist demnach weder durch einen prosodischen Neuansatz gekennzeichnet noch durch eine Pause von dem Aussageteil der Struktur abgesetzt. Interessant an diesem Beispiel ist auch, dass die Konstruktion keiner der bisher beschriebenen Funktionen zugeordnet werden kann. Da in Zeile 03 bereits die Firma von Frau Trinkwalder angesprochen wurde, kann in diesem Fall die Funktion des Referenzausdrucks nicht in der Auflösung einer referentiellen Unterspezifikation liegen. Da die Moderatorin keine Pause zwischen den beiden Bestandteilen lässt und weiterspricht, scheint es hier auch unwahrscheinlich zu sein, dass die Struktur der Einforderung einer Rezipientenreaktion dient. Averintseva-Klisch (2009) nimmt in ihrer Arbeit zur rechten Satzperipherie für die betrachtete Konstruktion eine diskursorganisierende Funktion an. Demnach können Aussage-Referenz-Strukturen auch eingesetzt werden, um die Relevanz des Referenzausdruckes hervorzuheben (vgl. Averintseva-Klisch 2008: 400) und diesen somit als „Diskurstopik für den nachfolgenden Diskursabschnitt“ (Averintseva-Klisch 2008: 401) zu markieren. Eine solche Interpretation scheint sich durch das Beispiel 20 zu bestätigen. Auch hier benennt der Referenzausdruck den Gegenstand des folgenden Gesprächsabschnitts. Während in Beispiel 20 ein bereits eingeführter Referent als Diskurstopik etabliert wird, diskutiert Averintseva-Klisch in ihren Arbeiten auch Fälle, bei denen ein diskursneuer Referent eingeführt und zugleich zum Diskurstopik gemacht wird. In unserem Korpus lässt sich jedoch ein solches Beispiel nicht finden.

Zum Abschluss wird noch eine Gruppe von Beispielen diskutiert, die als Grenzfälle dieser Konstruktion betrachtet werden können.

Beispiel 35: Talkshow_AW_20130220; 06:17

01	SG:	°h herr winkler hat ja schon darauf ((räuspert sich)) HINgewiesen dass natürlich am ende der weimarer repubLIK,
02		äh soZIAle verhältnisse in deutschland geherrscht haben,
03		°h die so KAtastrophal waren,
04		dass die MENschen-
05		°h sozusagen in dEm parlamentarischen sySTEM-
06		das sie VORfanden,
07		°h keine hOffnung für ihr eigenes LEben mehr gesehen haben,
08		und natürlich auch °h ähm allen möglichen äh rattenfängern hinterHERgelaufen sind.
09		°h äh aber (.) am ENde des tAges ist sozusagen-
10		hitler hat nIE die MACHT ergriffen,
11		wie das-
12	AW:	HM_hm,
13	SG:	**ist ja ein WORT das sich komischerwEIse,**
14		**(--) in unseren historischen SPRACH[schatz] eingegraben hat;**
15	AW:	[ja-]
16	SG:	**hitlers MACHTergreifung;**

Beispiel 36: Talkshow_AW_20130417; 74:17

01	NBo:	und es geht um einen kulTURkampf.
02		°h und DAS sollte man in aller Offenheit diskutieren und nicht so (.) tun als seien das budgEtprobleme oder so irgendetwas-
03		oder (.) irgendwelche leute seien noch nicht AUFgeklärt genug,
04		°h es geht tatsächlich um das BILD,
05		°h wie wir leben WOLlen-
06		WIE die zukunft aussehen soll-
07		wa wie mAnn und frau sich zueinander verHALten sollen,
08		°h was faMIlie heißen soll-
09		die FUNdamentalsten fragen des lebens selber- (-) STEhen da auf dem spiel,
10		°h und da sollte man EHRlich sein-
11		und man sollte klar sagen (.) welche position man DA bezieht;
12	AW:	**haben wir heute abend geMACHT, (-)**
13		**eine art kulturkampf geFÜHRT,**

Ein Blick auf die beiden Beispiele zeigt, dass im Vergleich zu den vorher besprochenen Varianten hier die Proform vollständig fehlt. Der Aussageteil startet jeweils mit dem finiten Verb (*ist*, *haben*). Formal handelt es sich also um eine Abweichung von der prototypischen Struktur. Obwohl die Proform nicht realisiert wird, ist jedoch aufgrund der prosodischen Gestaltung (Absetzung des potenziellen Referenzausdrucks) eine Einordnung als zweiteilige Struktur weiterhin möglich. Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob man von einer analeptischen bzw. elliptischen Realisierung der Konstruktion sprechen und damit diese Realisierungsform als eine Variante der Aussage-Referenz-Struktur einordnen sollte oder ob man aufgrund der formalen Abweichung eine solche Klassifikation grundsätzlich verwerfen sollte. In letzterem Fall wäre dann zu überlegen, ob man das Beispiel stattdessen zu einer im Vergleich zur geschriebenen Sprache auffälligen Konstituentenabfolge zählen könnte.

Betrachtet man die Funktion der Konstruktion, so zeigen sich unserer Ansicht nach deutliche Parallelen zur verständnissichernden Funktion der Aussage-Referenz-Struktur. In Beispiel 35 spricht der SPD-Politiker Sigmar Gabriel über mögliche Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik. In Zeile 10 betont er, dass Hitler entgegen der gängigen Vorstellung die Macht nicht ‚ergriffen' habe. Diese Äußerung wird jedoch abgebrochen. Nach einem Rezipientensignal durch die Moderatorin setzt er in Zeile 13 mit der relevanten Struktur neu an (`ist ja ein WORT das sich komischerwEIse- (--) in unseren historischen SPRACH[schatz] eingegraben hat; hitlers MACHTergreifung;`) und wechselt dabei auf eine sprachreflexive Ebene. Aus dem Kontext ist die Referenz der folgenden Äußerung potenziell ableitbar. Während aber in Zeile 10 der Inhalt im Vordergrund steht – also die Frage, ob Hitler die Macht ‚ergriffen' hat – wird in dem folgenden Beitrag der damit verbundene Ausdruck in den Blick genommen. Durch die Nachlieferung des Referenzausdrucks wird somit zum einen der bisher nur indirekt ableitbare Referent genannt und damit das Verständnis des Rezipienten gesichert. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass die Struktur in diesem Beispiel auch zu einer Hervorhebung des Referenzausdrucks beiträgt. Betrachtet man Beispiel 36 näher, zeigt sich, dass auch dort von einer verständnissichernden Funktion gesprochen werden kann. Im Unterschied zu Beispiel 35, bei dem der Referent zumindest indirekt aus der vorherigen Äußerung ableitbar ist, wird in Beispiel 36 der Referent im Vorfeld durch einen Diskutanten zwar an mehreren Stellen genannt, allerdings liegen selbst zwischen der letzten Nennung und der vermeintlichen Aussage-Referenz-Struktur einige Segmente. Der Sprecher endet in Zeile 11 mit der Aufforderung, Position in diesem *Kulturkampf* zu beziehen. Anne Will schließt dann mit der Äußerung `haben wir heute abend geMACHT, (-) eine art kulturkampf geFÜHRT,`. Der erste Teil ist durch eine referentielle Mehrdeutigkeit gekennzeichnet. Als Bezugspunkt könnten sowohl das übergeordnete Thema Kulturkampf als auch das zuletzt angeführte Positionsbeziehen in diesem Kampf angesehen werden. Durch die Realisierung des zweiten Teils (`eine art kulturkampf geFÜHRT,`) wird diese Ambiguität aufgelöst. Das Beispiel ist auch insofern interessant, als die zweite Konstituente nicht nur aus dem Referenzausdruck besteht, sondern dass zugleich auch ein neues/weiteres Partizip (`geFÜHRT`)

mitgeliefert wird. Somit wäre der zweite Teil der Struktur nicht in den Aussageteil integrierbar. Vergleicht man die beiden Partizipien miteinander, findet sich auch hier eine Bedeutungsspezifikation. Die vergleichsweise allgemeine Formulierung des ersten Teils wird im Folgenden durch ein passenderes Element ersetzt bzw. ergänzt. Somit unterscheidet sich Beispiel 36 im Vergleich zu Beispiel 35 noch stärker von der als prototypisch diskutierten Form, da hier nicht nur die Proform nicht realisiert, sondern auch das Kriterium der potenziellen Integrierbarkeit nicht erfüllt ist.

Können nun solche Fälle der Aussage-Referenz-Struktur zugewiesen werden? Wie die Analysen gezeigt haben, existieren zumindest auf funktionaler Ebene deutliche Parallelen zwischen den Beispielen und der betrachteten Struktur. Auch formal unterscheidet sich zumindest Beispiel 35 von der prototypischen Variante letztendlich nur durch das Fehlen der Proform. Wie in Kapitel 2.3.1 bereits behandelt wurde, gehen wir nicht von einem starren Konstruktionsbegriff aus. Wir schließen uns in diesem Punkt Deppermann / Elstermann (2008: 104) an, die betonen, dass im Hinblick auf den Konstruktionsbegriff „eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Form und Funktion empirisch unhaltbar ist“. Von daher würden wir zumindest Beispiel 35 als Variante zu der Aussage-Referenz-Struktur zählen. Beispiel 36 stellt dagegen einen klaren Grenzfall dar. Um hier klare Aussagen treffen zu können, müssten der Konstruktionsbegriff sowie die Grenzen von Konstruktionen aus Sicht eines gebrauchsbasierten Ansatzes weiter ausgelotet werden.

4.1.3 Konstituentenabfolge

Das heutige Deutsch gilt als eine Sprache mit verhältnismäßig freier Konstituentenabfolge, „wobei ‚[f]rei‘ in diesem Zusammenhang nicht heißt, dass keine Beschränkungen herrschen, sondern, dass es nicht möglich ist, einen einzigen Faktor zu identifizieren, der die Wortstellung regelt, wie es beispielsweise im Englischen oder Französischen der Fall ist“ (Speyer 2013: 1). Vielmehr spielt hier eine Vielzahl von Faktoren grammatischer, aber auch kognitiver und pragmatischer Natur zusammen (vgl. hierzu z. B. Zifonun et al. 1997; Kapitel E.4).

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit einigen Phänomenen besonderer Konstituentenabfolge im Nach- und Mittelfeld, die in unseren Korpora häufiger aufgetreten sind. Zunächst gehen wir dabei auf Erweiterungsformate von Äußerungen und von Nominalphrasen ein, bevor wir einige weitere Mittelfeldphänomene in den Blick nehmen. Von Phänomenen wie der Referenz-Aussage-Struktur (Kap. 4.1.1) und der Aussage-Referenz-Struktur (Kap. 4.1.2) unterscheiden sich die hier betrachteten Phänomene dadurch, dass tatsächlich nur die Reihenfolge vom kanonisch-schriftsprachlichen Satz abweicht, also kein Element wieder aufgegriffen wird.

4.1.3.1 Fortführungen über potenziell übergaberelevante Punkte hinaus

Im Vergleich zum Vorfeld und zu Einheiten am Äußerungsbeginn wurde die ‚rechte‘ Äußerungsperipherie im Deutschen bisher weit weniger erforscht (vgl. Vinckel-Roisin 2015: 1). Zifonun (2015: 25) äußert die Vermutung, dass hier zum Teil die

normative Vorstellung eine Rolle spielen könnte, „dass ein deutscher Satz mit der rechten Satzklammer zu Ende zu sein hat“, wobei eine Ausweitung des Interesses mit „der Öffnung gegenüber der ‚sprachlichen Realität‘ überhaupt und der Mündlichkeit im Besonderen zusammenhängen“ könnte. Imo (2015a: 231) konstatiert, dass „es noch immer große Unsicherheiten hinsichtlich der Bestimmung des genauen syntaktischen Status von im Nachfeld platzierten Einheiten“ gebe. „Vor allem die Frage danach, welche Nachfeldbesetzungen einer – wie auch immer konzeptualisierten – grammatischen Norm entsprechen und welche als Abweichungen von dieser Norm zu werten sind“ (ebd.), sei noch nicht beantwortet.

An dieser Stelle sollen zunächst „Fortführungen über mögliche übergaberelevante Punkte hinaus“ (Duden 4 2016: 1227 nach Auer 1991) betrachtet werden, und zwar nicht-satzwertige Elemente, die zwar nach der rechten Satzklammer bzw. dem syntaktischen Abschlusspunkt, also im Nachfeld[12] formuliert werden, aber syntagmatisch in die Vorgängerstruktur integrierbar wären.[13] Beispiele hierfür sind:

Beispiel 37: Talkshow_AW_20121121; 14:22

```
01   ML:   also mich frapPIERT;
           weil ich ihnen jetzt heute auch zum ersten mal
           ZUhöre-
           aber ich wol äh kannte die äh ihre geschIchte
           ja NICH,
02         °h dass sie fAst identisch ist mit der
           geschichte meiner SCHWÄgerin.
03         (-) °h äh die mit sechzehn JAHren ebend Auch,
04         SO ein GANZ ähnliches erlEbnis gehabt hat,
05         einen ASThmaanfall einen ganz schwIErigen;
```

Beispiel 38: Talkshow_AW_20121121; 14:41

```
01   ML:   wo sie geSPÜRt haben dass sie-
02         °h dass (.) die SEEle sich in gewisser weise
           TRENNT;
03         vom KÖRper.
04         [°h,]
```

[12] Im topologischen Satzmodell mit der traditionellen Einteilung in die drei Hauptstellungsfelder Vor-, Mittel- und Nachfeld wird generell seit Engel (1970a, 1970b, 1972) auf der Grundlage des Klammerprinzips unter Nachfeld die Position nach dem rechten Satzklammerteil verstanden. Zum traditionellen Nachfeld-Verständnis vgl. beispielsweise die Duden-Grammatik (4 2016: 897f.). In der IDS-Grammatik (1997: 1644-1675) wird das (enge und weite) ‚Nachfeld‘ und das ‚rechte Außenfeld‘ unterschieden. Auch wenn wir vorliegend ebenfalls vor allem durch Einbezug der prosodischen Gestaltung weiter differenzieren, verwenden wir zur Bezeichnung der Position einfach *Nachfeld*.

[13] Davon zu unterscheiden sind Fortführungen, die in der Vorgängerstruktur schon repräsentiert sind, bei denen also eine Proform oder eine bereits gesetzte Konstituente koreferent wieder aufgegriffen wird. Diese von Altmann (1981) als ‚Rechtsversetzungen‘ bezeichneten Strukturen werden im Duden als „paradigmatisch“ bezeichnet und vorliegend unter „Aussage-Referenz-Strukturen“ (vgl. Kap. 4.1.2) gefasst.

```
05   AW:   [HM_hm.]
06   ML:   und ich glaub das faszinIERENDde ist jA,
07         (--) dass wir in SOLchen momenten MERken,
08         °h dass wir Offensichtlich außer dem körper
           noch eine inSTANZ in uns haben;
```

Auer (1991, 2006b) analysiert solche ‚rechts'peripheren Erscheinungen aus dem Blickwinkel der Interaktionslinguistik als „Expansionen" und hat die Nachfeld-Forschung in diesem Bereich seitdem geprägt. In seiner Typologie, die seit 2005 auch in die Ausgaben der Duden-Grammatik (4 2016: 1228) Eingang gefunden hat, werden solche Fortführungen als regressiv-syntagmatisch klassifiziert und, je nachdem, ob sie prosodisch integriert sind oder nicht, als „Ausklammerungen" oder „Nachträge" bezeichnet. Für diese Unterscheidung besteht eine lange Tradition, die sich u. a. bei Altmann (1981), Bußmann (2008: 70) und im Duden 9 (2016: 1228) findet. In der englischsprachigen Literatur findet sich vielfach der Begriff ‚insertable', der in einem weiten Verständnis (wie bei Vorreiter 2003) sowohl prosodisch abgesetzte als auch integrierte Expansionen umfasst, in einem engeren Verständnis (wie bei Couper-Kuhlen / Ono 2007) nur für prosodisch abgesetzte Einheiten verwendet wird.

In Beispiel 37 wird die Präpositionalphrase `mit der geschichte meiner SCHWÄgerin.` nach der rechten Satzklammer produziert. Als Funktion ist hier eine „Informationsentflechtung" (Zifonun et al. 1997: 1669), also eine „Auslagerung schwerer Konstituenten" denkbar, da die durch Genitivattribut erweiterte Konstituente eine gewisse Länge und Komplexität aufweist. Doch gerade mit Blick auf die kommunikative Strukturierung ist die Auslagerung hier plausibel erklärbar. Die Sprecherin etabliert, nach der Würdigung des Gesprächspartner-Beitrags bzw. ihrer Positionierung dazu, mit der Geschichte ihrer Schwägerin ein neues Diskustopik und nutzt hierfür das Nachfeld als Gewichtungsstelle (vgl. hierzu ebd. und Vinckel 2011). Dementsprechend trägt das prosodisch in die Intonationsphrase integrierte Element im Nachfeld als Träger der rhematischen Information den Hauptakzent.

In Beispiel 38 bildet die Präpositionalphrase `vom KÖRper.` die Expansion. In diesem Fall sind Funktionszuschreibungen wie die genannten wenig plausibel. Bei diesem Element mit Hintergrundinformationscharakter handelt es sich eher um einen ‚Nachtrag', der der zeitlichen Struktur des Gesprochenen und damit seiner Medialität geschuldet ist. Dafür, dass hier etwas nachgetragen wird, spricht auch die prosodische Desintegration.

Neben Expansionen mit Präpositionalobjekten finden sich in unserem Korpus häufig auch solche mit Adverbialen, wie in folgendem Beispiel.

Beispiel 39: Talkshow_AW_20121212; 54:20

```
01   HB:   °h ich glaube dass sie am anfang FEHler
           gemacht hat;
02         ZU lange geZAUdert,
03         geZÖgert,
04         das ist aber VÖLlig (-) u UNwichtig jetzt,
```

```
05          wEIL (.) in der verGANGenheit-
06          °hh nÜtzt es NICHts.
```

Das deiktische Adverb *jetzt* (Z. 04) bettet die Äußerung in eine konkrete Situation ein und verortet sie. Für diese genuine Diskursfunktion werden als nachträgliche Verortungen laut Imo (2011a) besonders häufig außerdem *hier*, *da* und *gleich* verwendet. Wie in diesem Beispiel sind solche deiktischen Adverbialexpansionen häufig nicht von der Vorgängerstruktur abgesetzt, was laut Imo (2015a: 238) „auf ein hohes Maß an Routinisierung, also Verfestigung als syntaktisches Muster, schließen lässt". Er attestiert ihnen eine

> Verortungs- bzw. Verankerungsfunktion, sie binden eine Äußerung an den Äußerungskontext des Hier-und-Jetzt. Dies ist der Grund, warum sich diese Konstruktion in der interaktionalen gesprochenen Sprache, nicht aber in der Schriftsprache [...] finden lässt. (ebd.)

Sehr häufig werden auch gesprächsstrukturierende oder modalisierende/bewertende Ausdrücke wie *übrigens*, *quasi*, *gott sei dank* oder – wie im folgenden Beispiel – *sozusagen* im Nachfeld realisiert.

Beispiel 40: Talkshow_AW_20121121; 02:05

```
01   SA:   ich BIN °h (---) äh-
02         HIN also äh-
03         (-) ich bin FAST verBLUtet.
04         SOzuSAgen;
05         und die (.) KUgel STECKte dann im HALS;
```

Solche prototypisch häufig an Äußerungsrändern „als Position für interaktionssteuernde Einheiten" (Imo 2015a: 240) produzierten Elemente können dem Operator-Skopus-Verfahren zugerechnet werden (siehe hierzu Kap. 4.1.6). Die hierfür konstitutive zweiteilige Struktur aus Äußerung auf propositionaler Ebene und Kommentar auf metakommunikativer Ebene spiegelt sich, so auch Imo (ebd.), „in einer gewissen, aber nicht generellen Präferenz zur prosodischen Abtrennung wider".

In allen bisher behandelten Beispielen sind Gruppen von Nachfeldelementen repräsentiert, die auch andere linguistische Studien als besonders ‚nachfeldfreundlich' ausgewiesen haben: So heben Zifonun et al. (1997: 1657), und Vinckel-Roisin (2015: 3) besonders auf erweiternde Präpositionalphrasen als – medienunabhängig – nachfeldgeeignet ab. Adjektiv- und Adverbphrasen fänden sich hingegen „fast ausschließlich in gesprochener Sprache" (Zifonun et al. 1997: 1660). Auf die letztgenannten konzentriert sich Imos Studie (2011a), in der er feststellt, dass temporale und lokale Angaben sowie modalisierende und intensivierende Diskurselemente in interaktionaler Sprache besonders häufig sind.

Andere, nominale Elemente wie Objekte und Attribute sind hingegen, auch in unseren Korpora, seltener im Nachfeld zu finden:

Beispiel 41: Talkshow_AW_20121121; 02:24

```
01   SA:   als dER MAnn (.) in der tür stand und äh
           REINkam;
02         sAß ich noch mit dem RÜcken zu-
03         °h zu der TÜR und hab die stimmen geHÖRT;
04         °h meiner kolLEginnen-
05         DIE versucht haben ihn RAUSszubitten,
```

Die Nominalphrase `meiner kolLEginnen` ist, als Genitivattribut zu `die stimmen`, topologisch im Nachfeld der Vorgängerstruktur angesiedelt. Gleichzeitig bildet es das Bezugselement des folgenden Relativsatzes `DIE versucht haben ihn RAUSzubitten`, und fungiert damit als Gelenk zwischen vorangehender und nachfolgender Intonationseinheit. Hier fungiert also, wie bei Beispiel 37, das Nachfeld als Position zur Etablierung eines neuen Diskurstopiks und damit zugleich – unterstützt durch die progrediente Intonationsphrasierung – für die Ankündigung einer Fortsetzung und damit zur Sicherung des Rederechts.

Bei allen bisher betrachteten Beispielen stellen die jeweiligen Expansionen Weiterführungen über die rechte Satzklammer hinaus dar. Wie im nächsten Beispiel kann auch die Satznegation als übergaberelevanter Punkt fungieren, der im Sinne einer Expansion ‚überschritten' werden kann.

Beispiel 42: Talkshow_AW_20121128; 40:52

```
01   FS:   °h ja beim ein EUro job geht_s ja um die
           frage,
02         °h dass er hinZUverdient bis zu hundert euro,
03         und dadurch sein hartz vier seine
           grundsicherung °h AUFstocken kann;
04         °h das ist eine etwas andere konstel[laTION,
05   LH:                                       [nee darum
           geht es NICHT beim ein euro job;
06         darum es geht EIgentlich darum-
07         dass man menschen die vermittlungsHEMMnisse
           haben-
08         dadurch HELfen soll [diese zu besei]tigen;
09   FS:                       [RICHtig;      ]
```

Der Ausschnitt entstammt einer Talkshow zum Thema Hartz IV. Nachdem der CDU-Politiker Frank Steffel geäußert hat, worum es seiner Ansicht nach bei Ein-Euro-Jobs geht, formuliert die Anwältin Lara Heidmann in Zeile 05 eine explizite Zurückweisung seiner Einschätzung mit Kontrastakzentuierung auf `NICHT`. Die fakultative Angabe `beim ein euro job` folgt nach diesem potenziell übergaberelevanten

Punkt.[14] Interaktionslinguistische Arbeiten wie Auer (2006b) und Ford et al. (2002) haben gezeigt, dass neben syntaktischen auch prosodische und semantisch-pragmatische Projektionen für die Konstituierung solcher turnorganisatorisch wichtigen übergaberelevanten Punkte eine Rolle spielen. In diesem Beispiel spielt die frühe Realisierung der Satznegation und damit die Expansion sicher mit der Kontrastfokussierung zusammen; die nachgelieferte Angabe stellt lediglich eine Hintergrundinformation dar.

Verschiedene Erweiterungsformate von und durch Turnkonstruktionseinheiten (Auer 2006b) über potenziell übergaberelevante Punkte hinaus werden in letzter Zeit verstärkt unter dem Blickwinkel des Prozesscharakters gesprochener Sprache als „Inkremente" diskutiert (vgl. Schegloff 1996; Ford et al. 2002; Couper-Kuhlen / Ono 2007 und Auer 1996, 2006b). Eine alternative Sichtweise dazu, solche Phänomene als Muster von Inkrementierungsprozessen zu analysieren, wird in Auer (2007: 653f., vgl. auch 2006b: 285) und Imo (2011a: 126f.) diskutiert. Sie besteht in der Annahme, dass die Struktur, Elemente ‚nachzuliefern', als Konstruktion, als Schema in der Sprache vorliegt.

> […] from a purely syntactic point of view, it is not obvious that instances such as (3a) [mit prosodisch integrierter Expansion, d. Verf.] should be considered expansions at all. It could be argued that they are constructions specific to spoken german, i.e. that the 'expansion' looks like an expansion from the normative point of view of written language only […]. (Auer 2007: 653)

Wie an den Funktionszuschreibungen zu vielen der vorliegend präsentierten Beispiele zu sehen ist, macht es nämlich einen Unterschied, ob ein Element im Mittelfeld, dann meist ohne eigene Akzentuierung, produziert oder im Nachfeld realisiert wird. Offenbar handelt es sich um ein rekurrentes Schema, das in der gesprochenen Sprache in verschiedenen Variationen verwendet wird. Die Gebrauchshäufigkeit spielt für interaktionslinguistische und konstruktionsgrammatische Ansätze als Kriterium für Konstruktionshaftigkeit sprachlicher Formen eine Rolle.[15] Für bestimmte Erweiterungsformate könnte man so Zeichen postulieren, die formal aus einer potenziell abgeschlossenen Äußerungseinheit und einer Erweiterung bestehen und auf der inhaltlichen Seite ebenfalls bestimmte Einträge haben. Das Projektionskriterium, das Schneider (2013) ergänzend zur Rekurrenz für die Abgrenzung von Performanzphänomenen und Konstruktionen heranzieht, ist allerdings nur für manche Expansionen erfüllt. Syntaktisch obligatorische Ergänzungen (wie in den beiden ersten Beispielen die Präpositionalphrasen) lösen, wenn sie im Nachfeld realisiert werden, eine Projek-

---

[14] Laut Duden 4 (2016: 884f., 921) besetzt die Negationspartikel nicht die rechte Satzklammer. Andere Autoren, z. B. Helbig / Buscha (2001: 476), schreiben der Satznegation eine „rahmenbildende Funktion" zu – in einer solchen Sichtweise wäre sie also problemlos als syntaktischer Abschlusspunkt fassbar. Zur Abgrenzung von Nachfeld und Mittelfeld bei Fehlen des rechten Klammerteils siehe Dalmas / Vinckel (2007).

[15] Vgl. z. B. Goldberg (2006: 5) und Günthner (2007b: 126); siehe hierzu auch Stefanowitsch (2009: 568) und Imo (2015a: 235-237). Nähere Ausführungen dazu in Kapitel 2.3.

tion ein, die durch die Verbvalenz aufgemacht wird. Nicht obligatorische Adverbiale und Attribute (Beispiele 38-41) hingegen erfüllen zwar keine Projektion auf syntaktischer Ebene, können aber semantisch-pragmatisch projiziert sein.[16]

Nach diesen formal-strukturbezogenen und funktionsbezogenen Überlegungen soll im Folgenden die Frage nach dem Status solcher nicht-sententialer Äußerungserweiterungen im Hinblick auf Ihre Standardsprachlichkeit im Fokus stehen. Vinckel-Roisin fasst die ‚Karriere' von nicht-sententialen Nachfeldbesetzungen im Tagungsband *Das Nachfeld im Deutschen* (2015) so zusammen, dass sie nach einer Phase der Ablehnung durch präskriptive Grammatiken[17]

> inzwischen als typisches Charakteristikum des gesprochenen Deutsch [gelten], […] sich aber auch mit einer gewissen Frequenz in bestimmten Textsorten des geschriebenen Gegenwartsdeutschen [finden]. (ebd.: 3)

Entsprechend werden Nachfeldbesetzungen wie Expansionen in etlichen Überblicksdarstellungen zum gesprochenen Deutsch (neben dem Duden 4 2016 z. B. Schwitalla 2006) als typische Erscheinungen behandelt, und es herrscht Konsens darüber, dass die Besetzung der Zone rechts der rechten Satzklammer im heutigen Deutsch im mündlichen Diskurs häufiger ist als im schriftlichen (vgl. z. B. Zifonun et al. 1997, Kapitel E.4; Imo 2015a). Auch wenn sich die normative Kritik zum Teil explizit auf das Schriftliche bezieht (z. B. Engel 1988: 316), ist die Nachfeldbesetzung in früheren Stufen des Deutschen, z. B. dem Alt- oder Frühneuhochdeutschen, in schriftlichen Texten weitaus häufiger als im heutigen Deutsch nachzuweisen (Schildt 1976).

Diese historische Kontinuität von Nachfeldbesetzungen spricht, genau wie ihre Rekurrenz und die systematischen Form-Funktions-Beziehungen, in vielen Fällen eher dafür, anstatt von rein performanzbedingten Phänomenen von einer Schematisierung auszugehen. Imo (2015a: 232) spricht, in Anlehnung an Eisenberg (1999: 391) und Auer (2006b) von einem gewissen „Syntaktisierungsgrad", der allerdings für verschiedene Erweiterungsformen unterschiedlich ist und dessen einzelne Grade und Grenzen schwer zu bestimmen seien.

Um die linguistischen Erkenntnisse zu den Funktionen der bisher besprochenen Expansionsformen zusammenzufassen: Die Analyse als ‚Planungsfehler' tritt in neueren, interaktionslinguistischen Ansätzen eher in den Hintergrund (vgl. Imo 2015a: 231; siehe aber Zifonun et al. 1997: 1660). Die große Vielfalt und Häufigkeit von Einheitenerweiterungen besonders in der interaktionalen gesprochenen Sprache wird hingegen zum Teil auf ihr großes Potenzial bezüglich der Gesprächsorganisation zurückgeführt. Auer fasst das mit Bezug auf sein weit gefasstes Verständnis von Einheitenexpansionen so zusammen, dass sie

---

[16] Zum Zusammenhang zwischen Konstruktionscharakter und Projektion siehe Kapitel 2.3.

[17] Hier verweist sie unter anderem auf Engel (1988: 316), der solche Expansionen als in der Schriftsprache „unkorrekt" einstuft.

> keineswegs ein marginales Phänomen sind, das zum Beispiel nur dann auftritt, wenn ein nächster Sprecher seinen Beitrag verzögert und so Probleme des turn-taking zu bewältigen sind. Vielmehr handelt es sich um eine fundamentale und allgegenwärtige Technik der sequentiellen Organisation von Gesprächen. (Auer 2006b: 288f.)

Neben dieser Funktionszuschreibung[18] finden sich in der Literatur weitere, die man grob in zwei Gruppen einordnen kann. Die Art der Konstituente steht im Fokus, wenn eine ‚Informationsentflechtung' (also: Auslagerung ‚schwerer' Konstituenten) als Grund für Nachfeldbesetzung genannt wird (z. B. Zifonun et al. 1997, Kapitel E.4, vgl. auch ‚Blockbildung' der Information bei Filpus 1994). Die zweite Gruppe stellt die Diskussion feiner informationsstruktureller Bedingungen dar. Hier geht es um die Herausgehobenheit des Nachfelds,[19] das sich als Position für Präsentationsfoki und Kontrastfoki (z. B. Zifonun et al. 1997, Kapitel E.4; Vinckel 2006: 159ff.), oder aber als Topikposition, entweder zur Nachlieferung eines etablierten Topiks (Auer 1991) oder als Position zur Etablierung eines neuen Diskurstopiks (z. B. Vinckel 2011) eignet.

Speziell für die gesprochene Sprache beschreibt Imo erzählbezogene Funktionen wie gleichmäßige Informationsverteilung, den Aufbau einer Erzählrhythmik mit möglichen Dramatisierungseffekten und Steuerung der Aufmerksamkeit der Rezipienten (2011a) sowie die deiktische Äußerungsverankerung durch Nachfeldbesetzung mit Orts- oder Zeitangaben (2015a: 243ff. und 250). Für nicht-kanonische Nachfeldbesetzungen stellt er eine weitreichende Kontextspezifik fest in dem Sinne, dass die Medialität, die Kommunikationsform und das jeweilige „kommunikative Projekt", also z. B. eine Erzählaktivität, entscheidend sind (vgl. 2015a: 250).

Was die Kriterien für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards betrifft, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich bestimmte Expansionen gut auf die medialen Bedingungen des Gesprochenen zurückführen lassen bzw. hier sehr funktional sind. Gesprächsstrukturierende sowie bestimmte deiktisch verankernde Elemente im Nachfeld (Beispiele 39 und 38) haben ihren genuinen Platz in der interaktionalen, gesprochenen Sprache und weisen außerdem eine gewisse Schematisierung auf. Andere Elemente im Nachfeld sind insbesondere durch ihren Nachtragscharakter mit den medialen Bedingungen gesprochener Interaktion assoziiert (Beispiel 38). Eine Gelenkfunktion, die retraktiven und projektiven Charakter verbindet (Beispiel 41), ist ebenfalls eng an die medialen Bedingungen mündlicher Interaktion geknüpft. Infor-

---

[18] Die sich auch im Duden 4 (2016: 1229) findet: „Wird nach einer abgeschlossenen syntaktischen Struktur das Rederecht nicht von einem anderen Gesprächsbeteiligten übernommen, so bieten Expansionen dem Sprecher die Möglichkeit, seine Äußerung fortzuführen, wobei die Fortführung verschiedenste Funktionen erfüllen kann. Eine davon ist auch, mögliche Probleme bei der Übergabe des Rederechts zu vermeiden bzw. zu überspielen, indem der Sprecher durch die Fortführung der eigenen Äußerung keine Pause entstehen lässt. Umgekehrt kann der Gesprächspartner dadurch, dass er das Rederecht […] nicht übernimmt, verdeutlichen, dass die bisherige Äußerung für ihn noch nicht ausreichend war, und so Expansionen provozieren."

[19] Vgl. Dalmas / Vinckel (2007: 3): „[D]as Nachfeld [wird] oft durch Vordergrundelemente von hohem kommunikativen Wert besetzt."

mationsentflechtung oder besondere Hervorhebung (Beispiele 37 und 41) sind hingegen Funktionen, die auch für die geschriebene Sprache von Bedeutung sind, weshalb sich hier auch entsprechende Erweiterungsformate finden. Wie in den folgenden beiden Beispielen ist damit aber oft eine stilistische Markierung verbunden:

> Der Unterschied ist, dass die Menschen, die jahrhundertelang so regiert haben, ohne ein Parlament zu konsultieren, Könige waren oder Kaiser, keine gewählten Präsidenten. (Die Zeit, 09.02.2017, S. 13)

> In Berlin treffen sich Mitglieder zum Jour fixe, um Forschungsthemen zu besprechen; in Istanbul, wo Gruetjen jetzt promoviert, haben sie eine Konferenz veranstaltet – mit dem Goethe-Institut als Partner. (Zeit Campus, 06.10.2009, S. 16: Das TürkiVZ)

Fast alle Beispiele dieses Abschnitts repräsentieren Phänomene, die sich in Struktur und Funktion häufig in unseren Korpora finden lassen, ohne dass Anzeichen für eine Markiertheit in den Rezipientenreaktionen sichtbar würden, und können somit als regelhaft und unmarkiert in überregionalem, formellerem Kontext gelten. Lediglich Beispiel 41, die im Nachfeld platzierte Nominalphrase, scheint – obwohl es in seinem sequentiellen Kontext sehr gut funktional als Gelenkelement interpretierbar ist – eine etwas ungewöhnlichere Struktur darzustellen. Während Präpositional- und Adverbialphrase häufig als Erweiterungen von Turnkonstruktionseinheiten fungieren, sind Nominalphrasen im Nachfeld in den Korpora selten.

In unserer Online-Umfrage[20] haben wir alle drei Erweiterungsformate durch die Probanden beurteilen lassen. Die entsprechenden Stimuli waren:

1) mit ausgeklammerter Nominalphrase: *ich will nicht ausweichen deiner frage keine Sorge*.
2) mit ausgeklammertem Adverbial: *goethe war damals einundzwanzig Jahre alt übrigens*.
3) mit ausgeklammerter Präpositionalphrase: *ich bin gestern mit dem Zug gefahren nach hamburg.*

Alle Erweiterungen wurden im Test prosodisch in die jeweilige Gesamtstruktur integriert präsentiert.

Natürlich ist ein Vergleich zwischen den Phänomenen-in-Interaktion und Teststimuli schwer möglich, da lexikalische, kontextuelle, sprecherbezogene und etliche andere Aspekte bei der Beurteilung der Stimuli eine Rolle gespielt haben könnten. In Anbetracht des Befunds, dass die unterschiedlichen Formate unterschiedlich frequent auftreten, können die Testergebnisse aber trotzdem als ergänzende Hinweise auf eine unterschiedliche Akzeptanz verschiedener Expansionsformate gelesen werden.

Folgendes Diagramm veranschaulicht die Einschätzungen zum Vorkommen der Phänomene:

---

[20] Details hierzu in Kapitel 4.3.

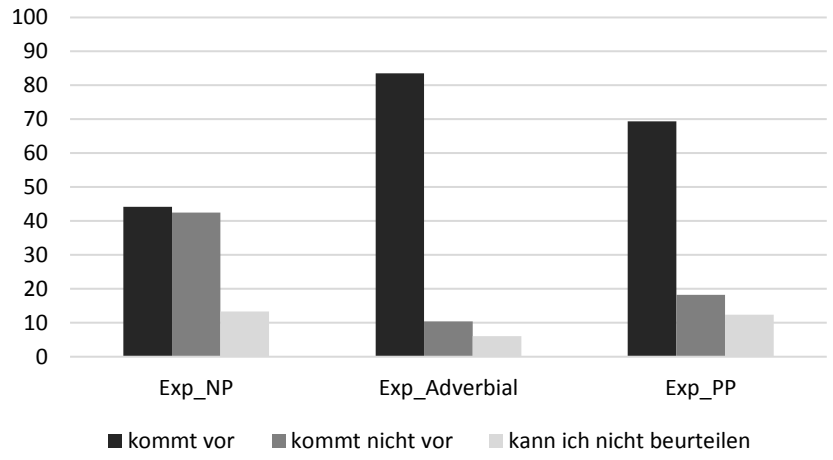


Abb. 2: Einschätzungen zum Vorkommen von Expansionen.

Die Ausklammerung der Nominalphrase wurde von den drei Stimuli am skeptischsten beurteilt: 43,0 % der Befragten bezweifelten, dass eine Lehrkraft sie vor einer Klasse verwenden würde. Bei der Adverbial-Expansion gab hingegen ein Großteil der Befragten, nämlich 83,7 %, an, dass sie ein Vorkommen annehmen. Auch das Beispiel mit Präpositionalphrasen-Expansion wurde von einem Großteil der Teilnehmer (69,8 %) so eingeschätzt, dass es im Schulkontext vorkommt.

In den Angemessenheitsurteilen spiegelt sich ebenfalls die unterschiedliche Haltung zu den verschiedenen Expansionstypen wider:

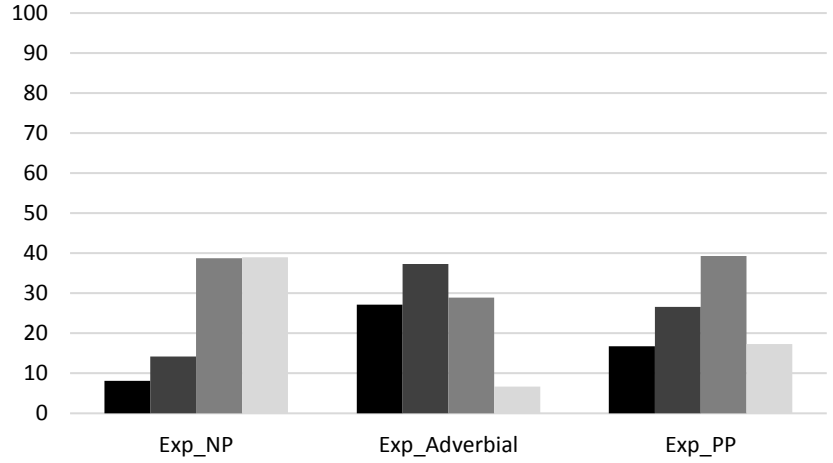


Abb. 3: Akzeptanz von Expansionen.

38,7 % bzw. 39,5 % beurteilten die Nominalphrasen-Expansion als „eher nicht angemessen“ bzw. „nicht angemessen“ (zusammen also 78,2 %). Damit ist das Phänomen auch im gesamten Set der Umfragestimuli dasjenige, für das das Vorkommen am häufigsten bezweifelt und die Angemessenheit am stärksten bestritten wurde.

Das Beispiel mit der Adverbial-Ausklammerung wurde von den drei Expansions-Beispielen am ehesten akzeptiert: 27,3 % gaben an, es für angemessen im Schulkontext zu halten; als eher unangemessen wurde es von 28,8 %, als uneingeschränkt unangemessen nur von 6,7 % der Befragten beurteilt.

Die Ausklammerung der Präpositionalphrase liegt mit ihren Akzeptanzwerten zwischen den beiden anderen Expansionen: Der Wert für die Antwort „eher nicht angemessen“ liegt mit 39,5 % in etwa so hoch wie bei der Nominalphrasen-Expansion; ein kategorisches Nein erhielt das Präpositionalphrasen-Beispiel aber nur von 17,4 % der Befragten.

4.1.3.2 Äußerungsinterne Expansionen

Neben der Expansion über mögliche übergaberelevante Punkte hinaus durch Elemente, die syntagmatisch in die Vorgängerstruktur integrierbar wären, kommen in Gesprächen auch andere Erweiterungsformate vor. In folgendem Ausschnitt sind zwei Elemente enthalten, die zu einer Vorgängerstruktur gehören, aber nicht über einen potenziellen Abschlusspunkt hinausgehen. Außerdem sind sie, anders als bei den Beispielen aus Abschnitt 4.1.3.1, nicht in die dazugehörige Struktur integrierbar.

Beispiel 43: Talkshow_AW_20130424; 43:25

```
01   ST:   ich beschäftige-
02         ich beschäftige dIe menschen die DANN kommen,
03         (-) wenn alles schon in_n BRUNnen gefallen
           ist;=
04         =beispielsweise in ihrem alter habe ich eine
           FRAU;
05         °h SCHWERbehindert achtzig prozent,
07         (--) FRÜHrente,
08         (1.0) die arbeitet bei mir,
```

Hier stellt die Phrase `SCHWERbehindert achtzig prozent` ein Attribut zu `eine FRAU` dar, ist aber aus der Nominalphrase ausgeklammert und wäre in der vorliegenden, unflektierten Form auch nicht in die Klammer integrierbar. Auch das Element `FRÜHrente` ist topologisch dieser Nominalphrase zuzuordnen und wäre, eingeleitet durch *mit*, kanonisch als Rechtsattribut zu fassen. Es wird, als zweite Erweiterung, nach seinem Bezugselement realisiert und ebenfalls prosodisch abgesetzt. Appositionen, bei denen eine Nominalphrase durch eine nachgeschobene weitere Nominalphrase mit Hintergrundinformationen angereichert wird, sind besonders für die Sprache von Nachrichten oder Interview- und Talksendungen typisch, wenn, wie im Beispiel, Personen vorgestellt werden.

Mit Blick auf die gesprochene Sprache fasst Auer (2006b) das Phänomen als „appositionale“ bzw. „appositive Erweiterung“; Ford et al. (2002); Couper-Kuhlen / Ono (2007) und Vorreiter (2003) bezeichnen es als „free constituent“ bzw. „free increment“. Die beiden ausgeklammerten Elemente stehen unverbunden zu einer Äußerung, auf die sie sich dennoch beziehen und ohne die sie nicht verständlich sind. Laut Imo (2012b: 2) werden appositive Erweiterungen in der gesprochenen Sprache häufig erst nach dem potenziellen Abschlusspunkt einer Äußerung produziert. Die Äußerung in Beispiel 43 hingegen kann vor den erweiternden Elementen, also nach Segment 4, schwerlich als abgeschlossen interpretiert werden. Auf inhaltlich-pragmatischer Ebene macht die ungewöhnliche Reihenfolge der Konstituenten und die Verwendung des wenig spezifizierenden Finitums `habe` in Zeile 04 eine Fortsetzung relevant. Erst der Verbzweit-Relativsatz in Zeile 08 klärt auf, dass es sich bei der erwähnten Frau um eine Beschäftigte der Sprecherin handelt, und dass sich das Attribut `in ihrem alter` auf diese bezieht, und nicht, wie die Positionierung der Phrase vor dem Finitum zunächst nahelegt, auf die Sprecherin selbst. Die Unabgeschlossenheit der Äußerung spiegelt sich darüber hinaus auch in der prosodischen Gestaltung mit mittel steigender Tonhöhenbewegung zum Intonationseinheitenende. Eisenberg (2013: 255) schlägt vor, solche eingeschobenen Elemente nicht als Appositionen, sondern als Parenthesen zu fassen.

Das erweiternde Element im folgenden Beispiel, das Adverb *fast*, wäre auch in die Vorgängerstruktur integriert denkbar, da es auch äußerungsintern nicht flektiert wäre.

Beispiel 44: Talkshow_AW_20130206; 39:06

```
01   AW:   °h aus ihrer (.) LANGjährigen zeit;
02         ACHTzehn jahre fast waren sie manager °h von
           werder bremen;
03         sind ihnen FÄLle erinnerlich-
04         wo sie gedacht haben der junge braucht HILfe,
```

Der Ausschnitt entstammt einer Talkshow zum Thema „Der große Wettskandal – wer traut noch unseren Fußballern?“. An dieser Stelle geht es um die Frage, ob Spielsucht ein großes Problem im Profifußball darstelle, wozu Anne Will eine Frage an Willi Lemke richtet, der lange Zeit Manager des Vereins Werder Bremen war. Ihre Frage teilt die Sprecherin in mehrere ‚Portionen‘ auf. Einleitend gibt sie mit der Adverbphrase `aus ihrer (.) LANGjährigen zeit;` einen Hinweis darauf, aus welchem Grund sie dem Angesprochenen Expertise in der Frage zutraut und akzentuiert entsprechend die Silbe `LANG`. Die nächste ‚Portion‘ stellt ein eingeschobener Satz dar, in dem sie diese temporale Angabe durch `ACHTzehn jahre` mit nachgeschobenem `fast` spezifiziert. Die letzte ‚Portion‘ stellt schließlich die eigentliche Frage dar, die durch die beiden komplexen Angaben im Vorfeld eingeleitet und kommunikativ-motivational eingeordnet worden ist. Das hier in erster Linie interessierende Phänomen, die Nachlieferung des Adverbs `fast` zur Nominalphrase `ACHTzehn jahre`, lässt sich gut mit der inhaltlichen und prosodischen Akzentuierung in dieser Äuße-

rung in Verbindung bringen. Will betont hier – durch die Voranstellung der beiden beschriebenen Segmente im Vorfeld, deren jeweiliger Akzentuierung auf der temporalen Angabe und der Topikalisierung von `ACHTzehn jahre` deutlich, dass Lemke aus ihrer Sicht sehr lange Manager des Vereins war und legitimiert dadurch die Zuweisung der Expertenrolle an ihn. Das einschränkende Adverb `fast` würde in Voranstellung der topikalisierten Angabe etwas von ihrer Wirksamkeit nehmen.

Das nächste Beispiel ist ein interessanter Grenzfall: Es enthält eine Fortführung über einen potenziellen syntaktischen Abschlusspunkt, die allerdings auch als Expansion einer Nominalklammer interpretiert werden könnte.

Beispiel 45: Talkshow_AW_20130529; 21:09

```
01   AED:   [naTÜRlich ((unverständl.))-]
02   JH:    [aber das ist doch          ] nicht die
            realiTÄT in deutschland;
03          [entSCHULdigung, (-)
04          auch in der bayrischen polizEI, (-)
05          GIBT es muslime;           ]
06   AED:   [naTÜRlich gibt es diskriminationen gegen
            muslime (-) in deutschland;]
```

In einer Talkshow zum Thema „Allahs Krieger im Westen – wie gefährlich sind radikale Muslime?“ können wir in diesem Ausschnitt eine Auseinandersetzung über die Existenz bzw. Virulenz von Diskriminierungen gegen Muslime in Deutschland verfolgen. Der Ausschnitt ist von vielen konkurrierenden Überlappungen gekennzeichnet. Nachdem der bayrische Innenminister Joachim Herrmann die vorangegangene Darstellung des Politologen Asiem El Difraoui zurückgewiesen hat (Z. 02), mit welcher er die Existenz von Diskriminierungen eher in Abrede stellt, setzt El Difraoui (in Z. 03) überlappend mit einem Einwand ein. Er realisiert diesen mit dem Adverb `naTÜRlich` in Voranstellung, das als Vordergrundelement einen Kontrastakzent trägt. Anschließend postuliert der Sprecher die Existenz von `diskriminationen gegen muslime` und liefert, abgesetzt durch eine kurze Pause, die Präpositionalphrase `in deutschland` nach. Diese lokale Angabe hat zwei mögliche Bezugselemente. Sie bezieht sich entweder auf die gesamte Proposition des Satzes, wodurch sie als Expansion der Satzklammer zu interpretieren wäre, die – satzintern – an der Position nach dem Verb denkbar wäre: *natürlich gibt es in deutschland diskriminationen gegen muslime*. Sie ist gleichzeitig auch als zugehörig zur Nominalphrase `muslime` interpretierbar, also als Rechtsattribut hierzu. Dadurch, dass sie prosodisch abgesetzt ist, erscheint ihre Anbindung an die Nominalphrase allerdings nicht so stark, sondern sie wirkt eher wie ein Nachtrag zur gesamten Äußerung.

Der Unterschied zu der unflektierten Erweiterung in Beispiel 43 besteht hier darin, dass die Präpositionalphrase durch Umstellprobe ins Mittelfeld integrierbar wäre. In ihrem Changieren zwischen zwei möglichen Bezugselementen liegt ein Moment von

Vagheit, das für die gesprochene Sprache so typisch ist und zum großen pragmatischen Spielraum von mündlichen Äußerungen beiträgt.

Alle in diesem Abschnitt behandelten Phänomene sind – mehr oder weniger ausschließlich – in der gesprochenen Sprache verortet. Unflektierte, appositionale Erweiterungen wie in Beispiel 43 und nachträgliche Modalisierungen wie in Beispiel 44 sind genuine Diskursphänomene. Für appositionale Erweiterungsformate kann man sogar von einem gewissen Schematisierungsgrad ausgehen, da sie neben ihrer strukturellen Beschreibbarkeit rekurrent in der gesprochenen Sprache anzutreffen sind. Ein Phänomen wie das in Beispiel 45 wäre hingegen auch im Geschriebenen denkbar – als Rechtsattribut zu `muslime` ja auch standardkonform. Die Ambiguität erhält es im gesprochensprachlichen Beispiel vor allem durch die prosodische Absetzung, die es eher als Nachtrag zur gesamten Äußerung erscheinen lässt.

4.1.3.3 Sonstige Phänomene der Konstituentenabfolge

Weitere Phänomene der Konstituentenabfolge des Mittelfelds, die wir in unseren Korpora häufiger finden, betreffen die Stellung von Pronomina. Folgender Ausschnitt enthält ein Beispiel dafür.

Beispiel 46: Talkshow_AW_20121212; 65:37

```
01   KH:   es geht ja EIgentlich darum;
02         °h mit welchen LEUten umgibt sich dieser mann;
03         der vorgibt das VOLK vertreten zu wollen;
04         °h der verdient einen einen GROßen Teil seines
           einkommens-
05         die ihn zu einem reichen MANN machen;
06         °h von äh indem er ähm eine nähe zu zu
           lobbyISten hat;
07         zu inteRESsensvertretungen;
08         °h die ganz sicher KEIne äh soziale politik
           sich wünschen;
```

In der Sendung von 2012, in der es um die beiden damaligen Spitzenkandidaten für die anstehende Bundestagswahl, Angela Merkel und Per Steinbrück, geht, legt die Journalistin Kathrin Hartmann ihre Ansicht dar, dass die Frage nach Nebenverdiensten von Politikern nach wie vor ein relevantes Thema sei.

Der Abschnitt ist, insbesondere ab Zeile 05, insgesamt stark von Phänomenen spontaner Mündlichkeit gekennzeichnet:

- der Relativsatz in Zeile 05 schließt mit dem Pronomen `die` im Plural inkongruent an die Vorgängerstruktur `einen GROßen teil seines einkommens` an;
- in Zeile 06 korrigiert sich die Sprecherin und ersetzt `von` nach der Verzögerungspartikel `äh` durch `indem`;

- nach dieser Selbstreparatur realisiert sie das Subjekt er direkt im Anschluss, setzt zur Vervollständigung des Satzes danach aber erst nach einer mit ähm gefüllten Pause an;
- das Objekt des Satzes, lobbyISten, realisiert sie erst nach einer Wiederholung der Präposition zu.

All diese Kennzeichen können der Online-Prozessierung der Gedanken und Formulierungen zugeschrieben werden.

Das hier in erster Linie interessierende Phänomen, die nicht-kanonische Positionierung des Reflexivpronomens sich, findet sich schließlich in Zeile 08. Nachdem die Sprecherin in einem zweiten Ansatz die lobbyISten zu inteRESsensvertretungen spezifiziert hat (Z. 07), schließt sie den informationsstrukturell gewichtigen Relativsatz die ganz sicher KEIne äh soziale politik sich wünschen an. Dass das Reflexivpronomen hier so spät realisiert wird, kann auf mehrere mögliche Einflussfaktoren zurückgeführt werden. Die adverbial verwendete Adjektivphrase ganz sicher sowie das kontrastierende, akzenttragende Pronomen KEIne – beide argumentativ bedeutsam – stehen auf diese Weise auf hervorgehobener Position zu Beginn des Nebensatz-Mittelfeldes. Danach folgt eine Verzögerung durch äh, was für einen ad-hoc-Formulierungsprozess spricht. Dieser kommt hier kurz ins Stocken. Danach wäre ein Anschluss mit dem Verb *wollen* denkbar, welches kein Reflexivpronomen erfordern würde. Da die Sprecherin aber – möglicherweise aufgrund einer größeren empfundenen Situationsadäquatheit – das etwas formellere reflexive *sich wünschen* wählt, muss sie das Reflexivpronomen noch in der Äußerung unterbringen.

Auch im folgenden Beispiel wird ein Pronomen an einer ungewöhnlichen Stelle in eine Äußerung eingebaut. Der damalige FDP-Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Dirk Niebel, ist in einer Sendung zum Mali-Konflikt von der Moderatorin Anne Will gefragt worden, ob die Bundesregierung nicht zu wenig tue, um dort zu helfen. Er wendet zunächst ein, dass sehr wohl mehr getan werde als das, was in der Diskussion bis zu dem Zeitpunkt schon erwähnt wurde, nämlich die Entsendung von zwei Transportflugzeugen in die Region, wobei dieses gewünscht worden sei. Mit folgendem, adversativ eingeleiteten Satz formuliert er, was darüber hinaus getan werde.

Beispiel 47: Talkshow_AW_20130123; 04:56

```
01   DN:   °h aber wir haben bereit uns erklärt uns zu
           beTEIligen,
02         an der AUSbildungsmission,
```

Warum das Pronomen uns hier nicht an der kanonisch erwartbaren Stelle nach dem finiten Verb erscheint, ist nicht so gut interpretierbar wie das in Beispiel 46 der Fall war. Auch hier könnte die Online-Prozessierung eine Rolle spielen. Festzuhalten bleibt, dass die Wortstellung im Mittelfeld in der gesprochenen Sprache vielfach flexibler erscheint, als die der geschriebenen Sprache, womit auch eine Anpassungsfä-

higkeit von Äußerungen im Rahmen sequentieller Passung, informationsstruktureller Fokussierung und Online-Reparaturhandlungen gegeben ist. Anzeichen von Schematisierung finden sich bei solchen nicht-kanonisch platzierten Pronomina aber nicht.

In unserer Online-Umfrage war mit dem Stimulus „*…wir haben mit dem Regisseur uns unterhalten…*“ ein entsprechendes Item enthalten. Was die Akzeptanzwerte angeht, lag es im Vergleich zum gesamten Stimuli-Set im Durchschnitt, die Tendenz geht in Richtung „eher akzeptiert“. Die freien Kommentare zeigen, dass häufiger illokutionär-pragmatische Aspekte des Hörbeispiels eine Rolle bei der Beurteilung gespielt haben (z. B. „*Vorwurfsvoller Ton ist ätzend und kontraproduktiv.*“). Kommentare wie die folgenden, die explizit auf die grammatische Akzeptabilität Bezug nehmen, sprechen eher von Toleranz gegenüber der ungewöhnlichen Satzreihenfolge.

(47, m, Österreich, Nicht-Lehrkraft) schlampig, aber nicht wirklich „inakzeptabel“, kann bei freier Formulierung vorkommen. Deutschleher [!] sollte es aber vermeiden.

(39, w, Sachsen-Anhalt, Nicht-Lehrkraft) Im Gegensatz zu anderen Beispielen ist diese Aussage nun nicht ganz so gravierend daneben gegangen, aber das „uns“ hätte schon vor den Regisseur gesetzt werden dürfen.

(48, w, Hessen, Nicht-Lehrkraft) Da der Satz nicht unverständlich wird, ist der Satzbau noch okay.

4.1.4 Adverbialklammer

Auch die Adverbialklammer, also die diskontinuierliche klammerbildende Verwendung von Pronominaladverbien,[21] gilt als typisch für die gesprochene Sprache und kommt in unseren Korpora sehr häufig vor. Es gibt mehrere Formvarianten. Der erste Beispielausschnitt, der gleich zwei verschiedene enthält, stammt aus der Talkshow zum Thema Hartz-IV. Sprecher ist zunächst der CDU-Politiker Frank Steffel, dann fällt ihm Anne Will ins Wort.

Beispiel 48: Talkshow_AW_20121128; 71:28

```
01   FS:   ((schnalzt)) das IST auch nicht richtig;
02         ich hab auch bewusst gesagt es geht um
           den EINstieg,
03         °h wieder in den JOB,
04         und wir brauchen lohnUNtergrenzen,
05         da sind wir uns EInig,
06         °h anSON[sten gibt anSONsten gibt es übrigens
            auch-                                    ]
07   AW:           [neuerDINGS;
08         (.) da waren sie AUCH nicht immer für;]
```

[21] Zum Teil auch als Präpositionaladverbien bezeichnet (vgl. z. B. Zifonun et al.1997: 55). Wir entscheiden uns hier für die eher funktional orientierte Bezeichnung Pronominaladverb.

```
09   FS:   (.) taRIfe-
10         also ich war da IMmer dafür,
```

In Zeile 08 verwendet die Sprecherin das Pronominaladverb *dafür* in einfacher Getrenntstellung bzw. diskontinuierlicher Form, die beiden Bestandteile *da* und *für* bilden so eine Klammer. Normgrammatisch bzw. schriftstandardsprachlich wäre entweder *Sie waren auch nicht immer dafür* oder *Dafür waren sie auch nicht immer* erwartbar. Auf der Gesprächsorganisationsebene hat die Getrenntstellung allerdings den Mehrwert, dass einerseits zu Beginn der Äußerung eine Projektion eröffnet wird, die bis zu ihrer Einlösung das Rederecht sichert. Außerdem ist auf diese Weise eine deiktische Semantisierung von *da* möglich, es gewinnt an anaphorischer Kraft. Pescheck (2008: 67) fasst diesen Aspekt in ihrer Analyse so, dass „der klammerbildende Gebrauch eine pronominale Bedeutung der Konstruktion" hervorhebe. Informationsstrukturell betrachtet, besetzt das adverbiale Element in Zeile 08 die Topik-Position im Vorfeld und dient der Topikalisierung, was bei Adverbialklammerstrukturen häufig der Fall ist (vgl. Pescheck 2008: 102). In seiner Erwiderung `also ich war da IMmer dafür` (Z. 10) bildet Frank Steffel eine ähnliche Konstruktion wie in der adjazenten Äußerung von Anne Will, nur dass die durch das Pronomen *da* eröffnete Klammer rechts nicht nur durch den Präpositionalteil *für*, sondern durch das Pronominaladverb in seiner Gänze geschlossen wird. Diese Variante wird in Anlehnung an Fleischer (2002) als Distanzverdopplung bezeichnet. Darin, dass Steffel die Konstruktion seiner Vorrednerin aufgreift, manifestiert sich eine dialogische Strukturlatenz, die man im Sinne einer starken kohäsiven Anbindung analysieren kann. Hier rahmt die Klammer außerdem das akzentuierte `IMmer` ein, wodurch es noch zusätzlich hervorgehoben wird. Das *da* von Frank Steffel verweist, wie das *da* seiner Vorrednerin (Z. 08), auf den gleichen Gehalt aus einem vorangehenden Turn, nämlich dass Lohnuntergrenzen gebraucht werden (Z. 04). Die *da*s fungieren als textdeiktische Anker, die über die Sequenz hinweg Kohäsion herstellen. Sie lassen sich außerdem mit dem *da* in Zeile 05 in Verbindung bringen, mit dem der entsprechende Gehalt zum ersten Mal aufgegriffen wird. Dieses Setzen von Ankern über den sequentiellen Verlauf hinweg wird durch die Adverbialklammerstruktur ermöglicht.

Von der erstgenannten, diskontinuierlichen Formvariante, die in unseren Korpora die mit Abstand häufigste ist, wollen wir hier als prototypisch ausgehen. Sie ist syntaktisch am variabelsten und vielfältigsten einsetzbar. Beispielsweise kann sie auch in Fragen verwendet werden wie bei *Wo gehen die dann hin?*. Als pronominaler Bestandteil kommen insbesondere *da-*, *wo-* und *hier-* vor. In unseren Korpora sind Formen mit *da-* am häufigsten belegt, weshalb auch der Analysefokus in diesem Abschnitt entsprechend gesetzt wird und sich die Erkenntnisse primär auf Formen mit dieser Bildung beziehen.[22] Als präpositionaler Bestandteil können *-mit*, *-gegen*, *-für*

[22] Wie Pescheck (2008: 107) anmerkt, ist eine Übertragung der Analyseergebnisse auf andere Formen, speziell was die aufmerksamkeitsfokussierende Verwendung des klammeröffnenden *da-* angeht, nicht ohne Weiteres angebracht.

und andere vorkommen. Bei Formen wie *da…drauf* oder *hier…drin* weisen die zugrundeliegenden Pronominaladverbien wegen des vokalischen Anlauts beim Präpositionalteil ein ‚zusätzliches' *r*[23] auf (vgl. Spiekermann 2010: 181), zu dem bei Distanzstellung ein *d* hinzutritt. Die zweitgenannte Variante, die Distanzverdopplung, ist vorliegend seltener belegt. Sie tritt ausschließlich mit *da* als Pronomen auf.

Die Konstruktion besteht „aus zwei aufeinander bezogenen Randteilen mit einem spezifisch strukturierten ‚Inhalt' dazwischen" (Eichinger 1994: 304). Dabei liegt bei den beiden Klammerteilen eine spezifische grammatikalisierte Informationsverteilung vor, indem „sich ein linkes Element mit grammatischer Bedeutung mit einem rechten Element eher lexikalischer Bedeutung [verbindet]" (vgl. ebd.). Bittner beschreibt die Klammer als „Distanzstellung von funktionalem und lexikalischem Kopf einer syntaktischen Konstituente" (Bittner 2010: 242). Was die Thema-Rhema-Gliederung angeht, liegt dabei der „Informationsschwerpunkt im rechten Phrasenteil" (ebd.: 235). Folgendes Diagramm fasst die bisher genannten beiden Varianten und Merkmale der Struktur zusammen:

Adverbialklammer-Strukturen		
linke Klammer	**Skopus**	**rechte Klammer**
• funktionaler Kopf		• lexikalischer Kopf • Informationsschwerpunkt
a) diskontinuierliche Variante		
da-, wo-, hier-	…	*-mit, -für, -gegen, -von, -drauf, -drin, …*
pronominaler Teil		präpositionaler Teil
b) Verdopplungskonstruktion (Distanzstellung)[24]		
Da	…	*dafür, dagegen, …*
Pronomen		Pronominaladverb

Tab. 1: Varianten der Adverbialklammer.

[23] Wie Negele (2012a: 97) anmerkt, liegt dieser Beschreibung eine synchrone Betrachtungsweise zugrunde, die allerdings die historischen Verhältnisse umkehre; Formen wie *dar-* und *wor-* seien die primären, weshalb hier kein *r* eingeschoben werde, sondern vielmehr nicht entfallen sei.

[24] Verdopplungskonstruktionen bei Pronominaladverbien treten, allerdings eher in Österreich und der Schweiz sowie in deutschen Gebieten ungefähr südlich des Mains (vgl. Atlas zur deutschen Alltagssprache), auch in Kontaktstellung auf. Ein Beispiel wäre *Dadarauf habe ich keine Lust*. Solche Formen sind zwar strukturell mit den hier behandelten verwandt. Da sie aber keine Klammerstruktur aufweisen und im vorliegenden Korpus nicht belegt sind, werden sie hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Die genannten strukturellen Kriterien treffen auf Adverbialklammern unabhängig vom Realisierungsmedium zu. Die angesprochene Funktion der Projektion spielt aufgrund der zeitlichen Linearität gesprochener Sprache (vgl. auch das Konzept der „Online-Syntax" von Auer 2000, 2002, 2005) hier eine besondere Rolle. Gerade die strenge diskontinuierliche Anordnung von Klammerstrukturen hat potenziell projizierende Wirkung und kann im Rahmen der inkrementellen Syntax gesprochener Sprache durch die Erwartbarmachung von Abschlusspunkten und Strukturen die Dekodierung von Einheiten erleichtern (vgl. Auer 2005: 3).

Speziell für die gesprochene Sprache sind darüber hinaus prosodische Aspekte von großer Bedeutung. Pronominaladverb-Elemente sind in der Regel unbetont, was mit ihrer überwiegenden Positionierung an typischerweise thematisch besetzten Stellen der Äußerung zusammenhängt. Die Trennung der beiden Bestandteile zur Klammerstruktur hat dabei einen Einfluss auf die rhythmische Gestaltung von Sequenzen. Gerade bei der Verwendung von Adverbien mit der erzähltypischen, sehr frequent und funktional differenziert verwendeten Komponente *da-* ist damit zu rechnen, dass diese nicht immer als klammeröffnendes Element erkannt wird, sondern dass auch seine gliedernde, auf den Erzählrhythmus bezogene Funktion im Vordergrund stehen kann (vgl. Pescheck 2008: 79, 102).

Was die Funktionen angeht, können „klammerbildende Pronominaladverbien in der gesprochenen Sprache nicht losgelöst vom sequenziellen Kontext mit einer bestimmten Funktion in Verbindung gebracht werden" (Pescheck 2008: 106), sondern stehen als potenzielle interaktive Ressourcen für verschiedene Praktiken zur Verfügung. Bisher genannt wurden

- die deiktische Semantisierung bzw. Betonung der pronominalen Funktion des linken Klammerteils (Kohäsionsstärkung und gleichzeitige Betonung der Elemente, auf die referiert wird),
- die Eröffnung und Einlösung von Projektionen, durch die auf gesprächsorganisatorischer Ebene die Sicherung des Rederechts verbunden ist,
- die Hervorhebung der eingeklammerten Konstituenten sowie
- die rhythmische Gestaltung von Sequenzen.

Nur bei klammerbildenden Pronominaladverbien mit umfassenderen Projektionsbögen wie im ersten Beleg in Beispiel 48 (**da** waren sie AUCH nicht immer **für;**) können die gesprächsorganisatorischen Aspekte wirklich zum Tragen kommen. Bei Konstruktionen mit kleinen Projektionsbögen wie beim zweiten Beleg im Beispiel also ich war **da** IMmer **dafür,** steht die Hervorhebung der eingeklammerter Elemente im Vordergrund. Auch in folgendem Beispiel tritt diese Funktion deutlich hervor. In einer Talkshow mit dem Titel „Gibt es ein Leben nach dem Tod?" hat der ehemalige Grundschullehrer Philip Möller gerade von einer Begebenheit erzählt, bei der zwei Grundschülerinnen ihn danach gefragt haben, ob er als Atheist keine Angst vor Hölle und Teufel habe. Ein weiterer Gast, der ehemalige Pfarrer Heinz Eggert, meldet anschließend wiederholt Zweifel daran an, dass Grundschüler

solche Konzepte kennen und solche Fragen stellen könnten. Hier schaltet sich die Anwältin Seyran Ateş in das Gespräch ein.

Beispiel 49: Talkshow_AW_20121121; 58:37

```
01   HE:   NIE gehört.
02   SA:   DOCH;
03         ich kann ihnen da MASSen von erzählen.
```

Auch hier umschließt die Adverbialklammer lediglich ein Element, das gleichzeitig den Satzakzent trägt. Durch die Einklammerung wird es noch zusätzlich hervorgehoben.

Adverbialklammerkonstruktionen weisen, bedingt durch ihre Bezugnahme auf ein vorangehendes Element, das über die pronominale, anadeiktische Funktion des linken Klammerteils erneut aufgerufen wird, sowie durch eine ähnliche Serialisierung eine Nähe zu Referenz-Aussage-Strukturen auf (vgl. Abschnitt 4.1.1). Wie im folgenden Beispiel können sie außerdem in solche eingebettet sein.

Beispiel 50: Talkshow_AW_20130220; 31:38

```
01   AW:   die HOFFnungslosigkeit; (1.8)
02         da möcht ich (--) zunächst dran ANknüpfen-
03         bevor wir WEIter diskutieren,
```

Nachdem ihr Vorredner Sigmar Gabriel in einem längeren Redebeitrag, in dem er über den Entstehungskontext des Grundgesetzes referiert hat, den Begriff ‚Hoffnungslosigkeit' eingebracht hat, greift die Moderatorin ihn hier, zunächst in Form einer einfachen Nominalphrase, auf. In Zeile 02 erläutert sie dann, dass mit diesem Aufgreifen die gesprächslenkende Absicht verbunden ist, das Gespräch im weiteren Verlauf auf diesen Aspekt hin zu fokussieren. Das kohäsionsstiftende Element zwischen beiden Äußerungsteilen ist der pronominale Bestandteil `da`, der auf den Referenzausdruck aus dem Vorgängersegment zurückverweist und zugleich, als linker Teil einer Klammer, eine bestimmte Folgestruktur im Aussageteil erwartbar macht. Adverbialklammern weisen grundsätzlich eine solche zweiseitig gerichtete Gelenkfunktion auf. In der retraktiven Richtung kann, wie bei Beispiel 48, auf ein weiter entferntes vorerwähntes Textelement Bezug genommen werden, aber eben auch, wie hier, auf unmittelbar Vorangegangenes. Was die Nutzung des adverbialen Elements *da* betrifft „kann durch den höheren Abstraktionsgrad gegenüber den standardsprachlichen Realisierungen eine Steigerung der Aufmerksamkeitsfokussierung im sequenziellen Kontext konstatiert werden" (Pescheck 2008: 102 in Anlehnung an Helbig / Buscha 2001 und Scheutz 1997).

Bevor weiterführende Überlegungen zu Funktionen der Konstruktion angestellt und unsere Kriterien für Konstruktionen des gesprochenen Standards in den Blick genommen werden, soll hier zunächst noch eine weitere interessante Formalternative der Adverbialklammer diskutiert werden. Der folgende Ausschnitt enthält ein Bei-

spiel für diesen dritten Typ. Er entstammt der Endphase einer Talkshow; Anne Will leitet aus einer bis zuletzt noch heftig geführten Debatte in die Verabschiedung über mit diesen Worten:

Beispiel 51: Talkshow_AW_20130206; 73:08

```
01   AW:   wir hören AUF damit meine damen und herren;
02         (-)
03         kommt KARneval auf uns zu,
04         wünsch ich ihnen viel SPAß bei,
```

Die Zeilen 03 und 04 enthalten je eine Verbspitzenstellung – ein Phänomen, welches in der gesprochenen Sprache keine Seltenheit darstellt (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.8). In Zeile 03 wäre ein Korrelat-*es* auf der Leerstelle an der Subjektposition denkbar, auch Adverbien wie *da* oder *jetzt* kämen in Frage. In Zeile 04 ist hingegen die Objektposition leer; für sie ist keine andere Füllung denkbar als ein *da* – als linker Teil einer Adverbialklammer: *da wünsch ich ihnen viel Spaß bei*. Wir gehen davon aus, dass hier das Schema ‚Adverbialklammer' aktiviert wird; da nur der rechte Klammerteil realisiert wird, könnte man sie als elliptisch bezeichnen. Die Konstruktion ist offensichtlich auf solche Weise in unseren Köpfen repräsentiert, dass es genügt, wenn eine konkrete Äußerung in einem geeigneten Kontext, wie hier, genügend Gestaltmerkmale davon aufweist. Zur Aktivierung der schematischen Konstruktion als Zielkonstruktion muss dann nicht jeder Bestandteil realisiert werden.

Wobei Anne Will den Zuschauern Spaß wünscht, hat sie im Vorgängersegment genannt, nämlich *Karneval*. Nicht realisierte, aber gedachte Elemente bzw. die entsprechenden Leerstellen können also ebenfalls als anadeiktische Textanker fungieren. Die Adverbialklammerkonstruktion leistet diese Kohäsion unabhängig davon, ob sie in vollständiger oder in elliptischer Form verwendet wird.

Adverbialklammer-Strukturen		
linke Klammer	**Skopus**	**rechte Klammer**
• funktionaler Kopf		• lexikalischer Kopf • Informationsschwerpunkt
c) elliptische Variante		
/	…	*-von, -mit, -gegen, …*
pronominaler Teil (fehlt)		präpositionaler Teil

Tab. 2: Elliptische Variante der Adverbialklammer.

Solche Varianten der Adverbialklammerfamilie sind gerade in unserem Talkshow-Korpus, insbesondere in Äußerungen der Moderatorin, keine Seltenheit, wobei neben Textsorten-/Domänenspezifik möglicherweise idiosynkratische und regionale Kom-

ponenten eine Rolle spielen könnten. Ob solche Varianten zum Gesprochenen Standard gehören, wäre durch weitere empirische Untersuchungen zu eruieren. In jedem Fall haben wir es bei Anne Will mit einer Sprecherin zu tun, die sie mit großer Selbstverständlichkeit im formellen Kontext verwendet, was für eine große Sicherheit in Bezug auf sprachliche Angemessenheit spricht. Eine Sprecherin, für die die Verwendung einer solchen elliptischen Adverbialklammerstruktur offenbar eher als reparaturbedürftig eingeschätzt wird, zeigt Beispiel 143 in Kapitel 4.2.

Die Beispiele vermitteln einen Eindruck von der Formenvielfalt der Adverbialklammerkonstruktionen sowie davon, dass sich für den peripheren Bereich der Phänomengruppe – repräsentiert durch die elliptische Variante – sprecherspezifische Unterschiede in Bezug auf die Selbstverständlichkeit der Verwendung feststellen lassen. Lassen sich für den Kernbereich der Adverbialklammerkonstruktion (insbesondere Typ a) solche Unsicherheiten nicht nachweisen, lässt sich das als Argument für die Zugehörigkeit zum Gesprochenen Standard anführen.

Um näher auf unsere Kriterien für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards einzugehen, lässt sich zunächst festhalten, dass die Adverbialklammer kein reines Performanzphänomen, sondern schematisiert ist. Sie wird frequent verwendet, kann auch durch elliptische Verwendung aktiviert werden und wird in Nachschlagewerken wie der Duden-Grammatik (4 2016: 892f.) in einem eigenen Abschnitt behandelt. Das erste Kriterium ist also erfüllt.

Die medialen Bedingungen interaktionaler, mündlicher Kommunikation sind für das Auftreten der Konstruktion zwar nicht zwingend, aber man kann zeigen, dass die Adverbialklammer sehr gut darauf zugeschnitten ist. Klammerstrukturen eignen sich unter den gegebenen online-Bedingungen insbesondere auch aus gesprächsorganisatorischen Gesichtspunkten. Negele (2012a: 110) formuliert es so:

> Neben der Möglichkeit zur Klammerbildung zeichnet sich der funktionale Mehrwert diskontinuierlicher Pronominaladverbien durch das *Erfüllen zweier Wortstellungstendenzen* aus: Der erste Bestandteil (*da*, *hier*, *wo*) strebt als anaphorisches Pro-Element an den Satzanfang, wo bereits erwähnte sprachliche Einheiten wieder aufgenommen werden können. *Da* dient somit der kohäsiven Verknüpfung zweier Sätze. Im Gegensatz zu dem pronominalen Teil strebt die Präposition in Verbnähe, woraus sich bei einfachen Pronominaladverbien eine gewisse Spannung ergibt, die durch eine getrennte Stellung der beiden Elemente gelöst werden kann. Gerade ihre Leistung, die Satzplanung durch eine diskontinuierliche Stellung der beiden Bestandteile zu erleichtern, macht ihre Verwendung vor allem in der gesprochenen Sprache so attraktiv.[25]

Der Präpositionalteil erhält als rechter Teil der Klammer retraktive Kohäsionskraft und ermöglicht so in interaktionaler Sprache eine starke Anbindung über den Sequenzverlauf hinweg. Adverbialklammerkonstruktionen stellen aber nicht nur retraktiv, sondern auch projektiv Kohäsion her und zeigen potenzielle Ab-

[25] In diesem Sinne führt Thurmair (1991: 196) außerdem die begrenzte Gedächtnisleistung als Begründung für die „‚klammerfreundliche' Haltung" der gesprochenen Sprache an.

schlusspunkte an. Durch die Trennung der beiden Bestandteile erhält der Pronominalteil Projektionskraft, womit eine Aufmerksamkeitsfokussierung und eine Sicherung des Rederechts für einen bestimmten Zeitraum möglich wird (vgl. auch Pescheck 2008: 101). Die Klammerstruktur ermöglicht darüber hinaus das Hervorheben bestimmter Äußerungsteile.

Kriterium c.1), also die Kompatibilität zu überregionalen und formelleren Kontexten, kann, zumindest für die diskontinuierliche Variante a), ebenfalls als erfüllt angesehen werden. Die Belegfülle in unserem Talkshow-Korpus wie in anderen Korpora gesprochener Sprache[26] illustriert das eindrucksvoll. Entgegen der Zuordnung zu regional beschränkten nonstandardsprachlichen Varianten wie z. B. in der IDS-Grammatik von 1997[27] wird die Form inzwischen auch in der Grammatikschreibung zunehmend als überregional verbreitetes Phänomen gesprochener Standardsprache beschrieben (vgl. Duden 9 2016: 757f.). Negele (2012a: 110, vgl. auch 2012b) geht darüber hinaus davon aus, dass sie sich „allmählich auch den Weg in die geschriebene Standardsprache bahnt". Inwieweit dieser Prozess schon fortgeschritten ist, so er denn tatsächlich gradlinig in dieser Richtung verläuft, muss an anderer Stelle aus diachroner Perspektive beantwortet werden. Zum jetzigen Zeitpunkt lassen sich zwar tatsächlich viele schriftsprachliche Belege für Adverbialklammerstrukturen der Variante a) finden. Wie auch Negele (2012a: 112f.) im Rahmen ihrer entsprechenden Argumentation feststellt, entstammen sie aber häufig Texten, die mündliche Äußerungen ins Schriftliche übertragen. Oder diese sind insgesamt stilistisch an gesprochener Sprache orientiert, wie bei folgendem Beispiel aus der Beilage der Süddeutschen Zeitung vom 06.03.2015.

Beispiel 52:

Für Kebekus ist Helene Fischer so etwas wie die perfekte Frau. Und Perfektion und Makellosigkeit? **Da hat sie was dagegen, da haut sie drauf**.

4.1.5 Spezifische Konjunktionen der gesprochenen Sprache

Der Gebrauch der Verbzweitstellung nach Konjunktionen wie *weil*, *obwohl* und *wobei* in der gesprochenen Sprache wird seit Jahren sowohl von der sprachinteressierten Öffentlichkeit als auch innerhalb der Sprachwissenschaft verstärkt wahrgenommen. Für *weil* ist die sprachwissenschaftliche Diskussion dabei bis dato am umfangreichsten und differenziertesten (vgl. Hennig 2006: 123). Folgende Sequenz aus einer Anne-Will-Talkshow enthält ein Beispiel für eine solche Konstruktion.

---

[26] Wie das Korpus „Gesprochene Sprache" des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, das unter www.dwds.de recherchierbar ist.

[27] In der Wahrig-Grammatik (2005: 301) werden diskontinuierliche Varianten generell sogar als standardsprachlich inkorrekt eingestuft.

Beispiel 53: Talkshow_AW_20121212; 55:14

```
01   AW:   ich WÜRde ihnen gerne was zEigen herr baum;
02         dann können wir darüber GLEICH wieder reden;
03         weil uns ist was AUFgefallen äh als wir den
           film gemacht hatten den wir eben gezeigt
           haben-
```

Hier wird *weil* mit großer Selbstverständlichkeit im formellen Kontext der überregionalen, politischen Abendtalkshow mit Verbzweitstellung verwendet; in beiden Korpora kommt dieses Satzstellungsmuster in hoher Frequenz vor. Insgesamt finden sich 1192 Tokens von *weil*. Bei 678 davon folgt die Verbendstellung, bei 387 Verbzweitstellung und bei 127 ist dies nicht entscheidbar, da es sich z. B. um Abbrüche handelt oder um Syntagmen, bei denen die Wortstellung nicht eindeutig bestimmbar ist (Äußerungen des Typs: *Sie sagt es, weil sie glaubt, dass es stimmt*). Damit waren immerhin 32,47 % aller *weil*-Äußerungen eindeutig in Verbzweitstellung. Rechnet man die Unentscheidbaren heraus, dann ergeben sich 36,34 % V2 gegenüber 63,66 % Vletzt.

Trotz ihrer hohen Frequenz auch in formelleren Kontexten wird die V2-Konstruktion vielfach mit sprachkritischem Argwohn betrachtet. Martin Durell betont in einem aktuellen Aufsatz (2012: 98) aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ihre Stigmatisierung:

> Er [der Gebrauch von *weil*-V2, die Verf.] scheint in den letzten Jahrzehnten […] in der gesprochenen Sprache um sich gegriffen zu haben. Er widerspricht jedoch klar den Normen der kodifizierten Hochsprache und ist in formellen Registern (eventuell auch gesprochenen) hochgradig stigmatisiert.

In zahlreichen Kommentaren zu einem entsprechenden Hörbeispiel, einer Äußerung mit Verbzweitstellung nach *weil* (*„…macht eine ausbildung weil das bringt euch weiter“*) in der Online-Umfrage zur Bewertung gesprochener Sprache, die wir Ende 2015 durchgeführt haben,[28] spiegelt sich diese Stigmatisierung wider:

a) *Grammatikfehler*
b) *kein richtiges deutsch*
c) *"weil, das" tut richtig weh*
d) *Oh je*
e) *Dieses Beispiel überschreitet quasi eine persönliche Schmerzgrenze.*
f) *Dieser Fehler wird im Sprachgebrauch selbst in seriösen Nachrichten zunehmend häufiger genutzt - ich finde diesen gefühlten Verfall der Sprache schade.*
g) *Syntaxchaos, aber das ist schon fast die Regel*
h) *[…] Ich persönlich finde das sprachlich sehr unschön, fürchte aber, es ist nicht mehr aus der deutschen Sprache herauszubringen.*

[28] Siehe hierzu im Einzelnen Kapitel 4.3.

Allein diese kleine Auswahl an Kommentaren zeigt die Spannbreite an unterschiedlichen Bewertungsaspekten. Neben der Kategorisierung als Fehler (a) bzw. kein richtiges Deutsch (b) finden sich immer wieder auch subjektiv-sprachästhetische Urteile wie „sehr unschön" (h, auch c bis e). Auch die Einschätzung, dass hier ein sprachlicher Verfall im Gange sei (f, auch g und h), ist nicht selten und sicher zum Teil mit der entsprechenden These populärer Sprachpfleger wie der Hamburger Initiative „Rettet den Kausalsatz" aus den 1990er-Jahren oder Bastian Sicks Kolumne „Weil – das ist ein Nebensatz" (2005) in Verbindung zu bringen.

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen haben immer wieder eine historische Kontinuität der Verwendung von Verbzweitstellung nach *weil* nachzuweisen versucht (vgl. Sandig 1973; Wegener 1993; Selting 1999; hierzu auch Elspaß 2010 und Freywald 2010).[29] Die in der populären Sprachkritik verbreitete Annahme, dass es sich um eine neuere Entwicklungstendenz handelt, wird in der linguistischen Literatur ebenfalls immer wieder vertreten (vgl. Keller 1993: 218; Zifonun et al. 1997: 465), wobei empirische Untersuchungen hierzu kaum vorliegen (Ausnahmen sind Uhmann 1998 und Wegener 1999). Im Rücklauf zu unserer Umfrage sind neben Kommentaren, die zu dem Punkt eine starke emotionale Beteiligung der Befragten erkennen lassen, auch solche zu finden, die dieser mutmaßlichen aktuellen Entwicklung gelassen gegenüberstehen.

i) *ist inzwischen schon so üblich, dass es kaum noch auffällt*
j) *Diese Variante der Satzstellung steht bald als Möglichkeit im Duden... ;)*

Die Frage, ob der Gebrauch durch eine Lehrkraft vor der Klasse angemessen sei, wurde von den Umfrageteilnehmern insgesamt eher bejaht.[30] Auch in rezenten Grammatiken und sprachwissenschaftlichen Untersuchungen ist eine zunehmende Anerkennung des Vorkommens solcher Konstruktionen in der gesprochenen Sprache zu verzeichnen.[31] Ältere Grammatiken erwähnen sie meist gar nicht. Bei Wegener (1993: 300) wird sie als Anakoluth eingestuft; die Duden-Grammatik von 1995 (S. 761) fasst *weil* + Verbzweitsätze noch als „eine Art Ellipse" auf. In den neueren Auflagen wird der Konstruktion hingegen ein eigener Abschnitt im Kapitel zu den Besonderheiten der gesprochenen Sprache gewidmet, und im Zweifelsfälle-Duden (Duden 9 2016: 1015f.) wird sie mittlerweile als gesprochen-standardsprachlich eingestuft. Anstatt von einer Opposition zwischen ‚richtig' und ‚falsch' auszugehen, konn-

[29] Selbst die in gewisser Weise skeptischeren Autoren wie Elspaß und Freywald halten dabei letztendlich die ‚Kontinuitätshypothese' für plausibel. Freywald stellt fest: „Vom gegenwärtigen Standpunkt aus lässt sich die *weil*-V2-Konstruktion mühelos bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen, sie findet sich z. B. in Arbeiten zur Dialektsyntax […], aber auch in literarischen Werken" (2010: 70). Aus diesem Grund bezeichnen wir die hier behandelten Konnektoren nicht wie die Duden-Grammatik (4 2016: 1222) als „Ursprüngliche Subjunktionen mit Verbzweitstellung".

[30] Die Skala reichte von 1 = „Ja." über 2 = „Eher ja." und 3 = „Eher nein." bis 4 = „Nein.". Der Mittelwert für das *weil*-V2-Beispiel liegt mit dem Wert 2,0163 bei „Eher ja.".

[31] Ob das allerdings mit einem tatsächlich vermehrten Vorkommen oder mit einer zunehmenden Wahrnehmung der Besonderheiten gesprochener Sprache in Verbindung zu bringen ist, sei dahingestellt.

ten dabei unterschiedliche semantisch-pragmatische Funktionen herausgearbeitet werden. Selting (1999: 177) hält als Ergebnis ihrer Auswertung der bis dato vorliegenden Literatur zu den Verbstellungsvarianten nach *weil* fest,

> daß die *weil*-Konstruktionen mit Verbzweit- und Verbletztstellung trotz der unterschiedlichen Analyseansätze und trotz der ungeklärten Detailprobleme als prosodisch, syntaktisch, semantisch und pragmatisch unterschiedliche Konstruktionen gelten. Der Unterschied zwischen den Konstruktionen wird i. d. R. auf einer allgemeinen Ebene als der zwischen Äußerungs- und Sachverhaltsbegründung zusammengefaßt.

Andernorts (Wegener 1993: 295; vgl. auch Keller 1993: 242) wird das semantisch-pragmatische Gegensatzpaar als „faktisches" vs. „epistemisches" *weil* bezeichnet. Günthner (1993, siehe auch 2008a) spannt in ihrer Analyse ein noch vielstufigeres Formenspektrum auf, das sich entlang eines syntaktischen Kontinuums zwischen Subordination und Koordination anordnen lässt. Ihre These, dass die syntaktisch koordinierten Varianten mit prosodischer Desintegration der beiden Teilsätze und einer weniger engen semantisch-pragmatischen Anbindung einhergehen,[32] lässt sich aufgrund unserer Daten nicht uneingeschränkt bestätigen. In Beispiel 53, das mit seinen entsprechenden Parametern eins von vielen ist, ist der Begründungscharakter des *weil*-V2-Satzes (`weil uns ist was AUFgefallen`) eng auf den assoziierten Teilsatz (`ich WÜRde ihnen gerne was zEigen`) bezogen und diesem damit pragmatisch untergeordnet. Die Begründung bezieht sich auf die Ebene des dargestellten Sachverhalts: Die Moderatorin begründet, warum sie ihrem Gesprächspartner gern etwas zeigen würde. Nach dem *weil* folgt außerdem keine Pause.

Auch im nächsten Beispiel findet sich ein syntaktisch koordinierter *weil*-V2-Satz, der prosodisch nicht von seiner Vorgängerstruktur abgesetzt ist. Im semantisch-diskurslogischen Spektrum, das Sprecher mit *weil*-Sätzen abdecken können, stellt er eine weitere Variante dar.

Beispiel 54: Talkshow_AW_20121128; 23:42

```
01   FS:   und DAS müssen wir den hartz vier menschen
           zurUfen,
02         °h GEHT arbeiten weil das bringt frEude und
           (.) ist erFÜLlung im leben;
```

Der Sprecher, CDU-Politiker Frank Steffel, stellt hier in Form einer fiktiven Redewiedergabe seine Meinung zum Umgang mit Hartz-IV-Empfängern dar. In Zeile 02 findet sich die Aufforderung, die seiner Meinung nach ausgesprochen werden sollte, `GEHT arbeiten`. Der *weil*-Satz, den er innerhalb derselben Intonationsphrase daran anschließt, bezieht sich nicht auf die Proposition dieser Aufforderung, sondern be-

[32] Auch Wegener (1993: 294) nimmt an, dass nach *weil* als Konjunktion immer eine Pause folgt.

gründet, warum sie ausgesprochen wird (sprechaktbegründendes weil: ‚Ich fordere Sie dazu auf, arbeiten zu gehen, weil ich der Meinung bin, dass arbeiten gehen Freude bringt und Erfüllung ist').

Das semantisch-pragmatische Kontinuum der *weil*-Satz-Varianten erstreckt sich also auch auf solche, die epistemische bzw. Sprechakt-Beziehungen abbilden oder bei denen die Teilsatzanbindung weniger eng ist bzw. die faktische Kausalbeziehung weniger stark im Zentrum steht.[33] Es ist damit allerdings nicht zu Ende: Ganz außen am Pol der semantisch betrachtet lockeren Anbindung der beiden Teilsätze, also der getrennten Assertierbarkeit, sind Belege wie der folgende einzuordnen, bei denen der zu begründende Sachverhalt gar nicht verbal ausgedrückt wird.

Beispiel 55: Unterricht_Schule1_13_20101117; 55:55

```
01   LM:   ähm jaNIna;
02         (-)
03   SW:   ähm JA weil ähm wir haben jetzt als FAzit
           gezogen-
04         dass die ein äh die arbeitswelt halt einfluss
           auf das priVATleben nimmt;
05         aber ich find das ist auch immer,
06         °h dass man immer beRÜCKsichtigen muss,
07         dass derjenige das auch irgendwo ZUlassen
           muss;
```

Die Schülerin meldet sich, wird vom Lehrer aufgerufen, und beginnt ihre Äußerung, gerahmt von Verzögerungssignalen, mit der Konjunktion `weil`. Das Phänomen kann mit der Kategorie von *weil*-Verwendungen, die Günthner (2008a: 111f.) mit „*weil* als Diskursmarker" bezeichnet, in Verbindung gebracht werden.[34] Es dient der Sprecherin zur Diskursorganisation, indem es einen längeren Beitrag einleitet. Gleichzeitig trägt es aber auch das semantische Merkmal der Begründungseinleitung, nur kann der Begründungscharakter hier nicht auf die sprachlich-propositionale Ebene, sondern muss auf die nicht-sprachliche Handlung der Sprecherin bezogen werden: ‚Ich habe mich zu Wort gemeldet, weil ich folgendes beizutragen habe: …'. Das `weil` wird dabei von den Verzögerungssignalen `ähm` und `ja` eingeleitet und durch `ähm` auch vom folgenden Kontext abgesetzt.

Die folgende Tabelle listet die Parameter Syntax, Pragmatik-Semantik und Prosodie für die Beispiele 53-55 auf. Sie zeigt noch einmal, dass die Merkmale der verschiedenen Ebenen unabhängig voneinander variieren können. Außerdem veranschaulicht sie für die semantisch-pragmatische Ebene, dass bei *weil*-V2-Sätzen der Begründungscharakter keineswegs ‚verblasst'. Er kann sich allerdings nicht nur auf

---

[33] Vgl. auch Günthner (1993, 2008a).

[34] Vgl. auch ihre Kategorie „*weil* + Verbzweitstellung als konversationelles Fortsetzungssignal" (Günthner 1993: 147), deren Vertreter allerdings an übergaberelevanten Punkten auftreten.

die Ebene der Proposition, sondern auch auf unterschiedliche Handlungsebenen beziehen.

***weil*-V2**			
Beispiel	**syntaktisch**	**pragmatisch-semantisch**	**prosodisch**
53	koordiniert	sachverhaltsbegründend	eigene Intonationsphrase, *weil* integriert
54	koordiniert	sprechhandlungsbegründend	integriert
55	alleinstehend	handlungsbegründend	initial, *weil* vom Folgenden abgesetzt

Tab. 3: Syntaktische, pragmatisch-semantische, prosodische Einordnung der Beispiele 53-55.

Wie schon erwähnt, treten Nebensätze mit V2-Stellung nicht nur nach *weil* auf, sondern können auch durch *obwohl*, *wobei*, *während* und *dass* eingeleitet werden. Freywald (2010: 65) merkt zu Recht an, dass die Liste der „janusköpfigen Einleitungselemente" damit nicht unbedingt abgeschlossen ist:

> Man weiß heute einfach (noch) nicht genau, welche Konjunktionen dazugehören und welche nicht. Unter den weniger häufigen Konnektoren sind durchaus einige weitere ‚verdächtige Kandidaten' zu vermuten, wie z. B. *trotzdem* oder *insofern* […].

Sicher auch aufgrund der geringeren Frequenz solcher Konnektoren spielen ihre V2-Varianten in der Forschungsliteratur eine untergeordnete Rolle. Dabei kann der prozentuale Anteil eingeleiteter Verbzweitsätze bei den selteneren Konnektoren durchaus gegenüber dem von entsprechenden Verbletztsätzen überwiegen, wie Freywald (2010: 63f.) es für ihr Korpus für *während* und *obwohl* feststellt. Vorliegend konzentrieren wir uns, bedingt durch ihre Häufigkeiten in unseren Korpora, neben *weil* auf Varianten mit *wobei*, *obwohl* und *dass*.

V2 nach *wobei* scheint, Beobachtungen von Freywald (2010) und Günthner (2000b) zufolge, anders als V2 nach *weil* tatsächlich eine rezente Erscheinung zu sein.[35] Freywald hatte für ihre Untersuchung das Freiburger Korpus, das Pfeffer-Korpus und das Zwirner-Korpus der IDS-Datenbank für Gesprochenes Deutsch ausgezählt, deren Aufnahmen im Zeitraum zwischen 1960 bis 1974 entstanden, und kein einziges Vorkommen von V2 nach *wobei* festgestellt. Günthner stellt in ihrem 1983-1998 erhobenen Korpus eine Zunahme von *wobei* mit V2 bei denselben Sprechern fest, während sie für die Zeit vor 1980 (etwa in Rundfunkdaten der 1930er- und 40er-Jahre) keine solchen Belege ausmachen kann (ebd.: 335ff.). Im aktuellen Zweifelsfälle-Duden findet sich unter dem Eintrag „wobei" (2016: 1033), im Unterschied zu

[35] Auch Auer (1997: 75) nimmt an, dass es sich bei der Verwendung von *wobei* mit V2 um eine neuere Entwicklung handelt, begründet das aber nicht.

„weil“ und „obwohl“, kein Hinweis auf die Möglichkeit der Verwendung mit V2.[36] In unseren Daten, die im Zeitraum zwischen 2010 und 2014 aufgenommen wurden, finden sich hingegen einige Vorkommen. Im folgenden Beispiel tritt die Funktion, die *wobei* mit V2 in Gesprächen hat, deutlich hervor.

Beispiel 56: Unterricht_Schule1_13_20100917; 38:30

```
01   SW:   dann is_es klar dass er sich im prinzip immer
           (--) ähm (-) sagen wir mal nach diesem (-)
           bild von frau RIchtet,
02         und dass er sie dann äh über läng-
03         oder- (-)
04         also dass er auf jeden fall immer DIE
           ähm (---) DIE gerne haben will oder die
           anziehend findet die eben ähnlich ihr sind,
05         und die eben dann auch JUNG sind;
06         weil hannah war damals ja AUCH jung;
07         er WEIß ja nicht wie sie jetzt aussieht;
08   LM:   JA:,
09         wobei da muss ich (-) EINmal kurz dazwischen
           funken- (-)
10         Ivy, (-)
11         und SAbeth, (--)
12         die sind sich ja NICHT grad ähnlich ne,
```

In der aufgezeichneten Unterrichtssequenz geht es um den Roman *Homo Faber* von Max Frisch. Nachdem der Lehrer gefragt hatte, warum sich Faber immer in jüngere Frauen verliebt, antwortet eine Schülerin ausführlich mit der These, dass sich Faber bei der Wahl seiner Frauen immer an seiner Jugendliebe Hanna orientiert. Der Lehrer beginnt seine Antwort darauf zunächst mit einem `JA:`. Die mit `wobei` eingeleiteten, darauf folgenden Ausführungen machen jedoch deutlich, dass er ihrer These im Grunde widersprechen möchte. Rückblickend kann das `JA:` also im Sinne einer Registrierung und Würdigung der Antwort, aber nicht als Bestätigung auf inhaltlicher Ebene interpretiert werden. Dazu passt, dass es mit fallend-steigender Intonation und gedehntem Vokal realisiert wird. Das `wobei` könnte hier also, zusammen mit diesem zögerlichen `JA:`, als Dissensmarkierung interpretiert werden, die eine nicht zustimmende Antwort einleitet. Wenn kein Sprecherwechsel zwischen der Vorgängeräußerung und dem *wobei*-V2-Satz erfolgt, ist die Bezeichnung *Korrekturmarker* treffender (vgl. hierzu Günthner 2000b: 332). Auch diese Interpretation ist hier möglich: Nachdem der Sprecher anfänglich Bestätigung signalisiert hat, nimmt er diese anschließend in gewisser Weise zurück, korrigiert also seine eigene Handlung. Im nächsten Beispiel geht es eindeutig um Korrektur einer eigenen Handlung.

[36] Der aktuelle Grammatik-Duden 4 (2016: 1224) erwähnt dagegen auch *wobei* im Artikel zu „Ursprüngliche[n] Subjunktionen mit Verbzweitstellung“.

Beispiel 57: Unterricht_Schule1_13_20101102; 04:10

```
01   LM:   ich glaub handys müssen sogar vorne ABgegeben
           werden,
02   SM:   ECHT?
03   LM:   also cleverer wär_s wahrscheinlich ihr habt
           gar keins daBEI,
04         wobei (.) viele können ohne handy nicht LEben,
```

Hier spricht der Lehrer im Vorfeld einer anstehenden Klausur darüber, was während der Prüfungszeit erlaubt ist und was nicht. Seine Bemerkung in Zeile 03, dass es cleverer wäre, kein Handy dabei zu haben, schränkt er durch die folgende Äußerung `viele können ohne handy nicht LEben` in ihrer Geltung ein, so als sei es tatsächlich für einige unmöglich, ohne Handy auszukommen. Das `wobei` markiert dabei die Initiierung dieser Einschränkung. In diesem Beispiel folgt danach eine deutliche Pause; wie in Beispiel 56 zu sehen, ist das aber nicht immer der Fall.

Wie Freywald (2010: 64) zusammenfassend festhält, setzt die Verwendungsmöglichkeit von *wobei* mit V2-Satz

> zunächst die Entwicklung des *wobei* vom Relativadverb zur Konjunktion voraus. Die Verwendung als Konjunktion bzw. als Korrektur- oder Dissensmarker […] ist aus der Funktion hervorgegangen, die *wobei* als Relativadverb hat – komitative und diktumskommentierende Nebensätze einzuleiten[.][37]

Auch bei *obwohl* handelt es sich um einen Konnektor, der im Gesprochenen nicht nur Nebensätze unterordnen, sondern auch nebengeordnete Verbzweitsätze einleiten kann. Ähnlich wie *wobei* erfüllt es in den beiden Verwendungsweisen grundsätzlich unterschiedliche Funktionen. Als Konzessivkonnektor leitet *obwohl* Nebensätze ein, die einen Gegensatz oder unzureichenden Gegengrund zur Aussage des Hauptsatzes ausdrücken, z. B. „Obwohl das Wetter schön ist, gehe ich heute nicht spazieren.“. Wird es jedoch mit anschließender Verbzweitstellung verwendet, kann das logisch-semantische Verhältnis der beiden Teilsätze ein anderes sein.

Beispiel 58: Talkshow_AW_20130206; 02:26

```
01   WH:   °h aber ich habe DOCH,
02         durch diesen auftritt bei der PRESsekonferenz,
03         obwohl ich m muss ja ehrlich SAgen,
04         weiß nicht wie wie (der/herr) LEMke das
           beurteilt,
05         dat war doch ziemlich AUFgeblasen;
```

Der Ausschnitt entstammt einer Talkshow zum Thema „Der große Wettskandal – wer traut noch unseren Fußballern?“, die ausgestrahlt wurde, nachdem Europol 2013 ei-

[37] Vgl. hierzu auch Zifonun et al. (1997: 2323f.).

nen großen Wettbetrug im internationalen Fußball aufgedeckt hatte. Der Sportjournalist Werner Hansch nimmt in der fokussierten Passage Stellung zur Auswirkung solcher Skandale auf seinen Genuss beim Fußballschauen. Zunächst beschreibt er seine erste Reaktion auf das Bekanntwerden des Skandals als eher amüsiert und begründet das damit, dass bei so großen Geldbeträgen wie im Fußballgeschäft mit so etwas zu rechnen sei. Betroffen wäre er erst, wenn die zuständigen Behörden angesichts solchen Betrugs die Augen schließen würden. Die anschließenden Ausführungen, die im Transkript abgedruckt sind, leitet Hansch mit adversativem `aber` ein. Der Auftritt bei der Pressekonferenz wird so als Gegensatz zum vorher beschriebenen Augenschließen der Behörden gerahmt und die Erwartungshaltung aufgebaut, dass dieser Auftritt als klares Signal gegen ein Vertuschen des Betrugs zu werten sei. Doch anstatt die Äußerung abzuschließen, wie es das finite Hilfsverb `habe` (Z. 01) projiziert, setzt der Sprecher mit `obwohl` einen neuen Projektionsbogen an, in dessen Rahmen er die Geltung des vorher Gesagten einschränkt und die beschriebene Erwartungshaltung dekonstruiert. Nach einer Rahmung durch die metakommunikative Einheit `ich m muss ja ehrlich SAgen` und dem leicht relativierenden Einschub `weiß nicht wie wie (der/herr) LEMke das beurteilt` folgt seine Beurteilung des Auftritts als inhaltsleere Inszenierung: `dat war doch ziemlich AUFgeblasen`. *Obwohl* hat in diesem Fall seine traditionelle Funktion als Konzessivkonnektor nicht gänzlich verloren – zur aufgebauten Erwartungshaltung stellt die Aufgeblasenheit der Pressekonferenz einen Gegensatz dar. Es fungiert aber nicht als unterordnende Subjunktion, sondern als nebenordnende Konjunktion. Wie bei *weil*-V2 erhält der nebengeordnete Satz dadurch ein größeres pragmatisches Gewicht.

Das folgende Beispiel entstammt, wie Beispiel 56, der Unterrichtstunde über das Verhältnis von Faber zu seinen Frauen. Kurz nach dem oben diskutierten Abschnitt spricht eine Schülerin über Fabers Gefühle zu der Frauenfigur Sabeth, die ihr fast vorkämen wie die zwischen Vater und Tochter. Darauf setzt der Lehrer mit seiner Antwort ein.

Beispiel 59: Unterricht_Schule1_13_20100917; 41:56

```
01   LM:   JA,
02         so_n so_ne Mischung;
03         so ne (--) UNgesunde mischung irgendwo dann
           halt auch,
04   SW:   JA-
05   LM:   ähm (--) was ich-
06         obwohl (.) KAtrin wollt ich auch noch hören;
07         JA,
```

Mit dieser Antwort `so ne (--) UNgesunde mischung irgendwo dann halt auch,` (Z. 03) fasst er die Äußerung der Schülerin noch einmal zusammen, was von dieser kurz mit `JA-` ratifiziert wird. Nach kurzer Verzögerung mit `ähm` und Pause setzt er daraufhin mit `was ich` (Z. 05) zur Initiierung eines neuen Themas an. Der

neu angesetzte Projektionsbogen wird aber abrupt abgebrochen, um noch einer weiteren Schülerin das Rederecht zu erteilen, die sich schon länger gemeldet hatte.[38] Sprachlich eingeleitet wird dieser Abbruch und Einschub eines neuen Handlungsstrangs mit `obwohl`, worauf dieser nach einer Mikropause verbalisiert (`KAtrin wollt ich auch noch hören`; (Z. 06)) und die Schülerin mit `JA`, (Z. 07) aufgerufen wird. Hier fungiert das *obwohl* eindeutig nicht als Konzessivkonnektor, sondern „als Diskursmarker zur Initiierung einer Korrekturhandlung" (Günthner 2008a: 115).

Wie die Beispiele 59 und 60 zeigen, gibt es auch bei *obwohl*-V2-Sätzen Fälle mit und Fälle ohne Pause nach dem Konnektor. Und wie bei *wobei*-V2 finden sich auch hier sowohl Sätze, die auf eigene Äußerungen folgen, als auch solche, die nach Sprecherwechseln Bezug auf die Äußerung des Vorredners nehmen und „als dialogische Weiterentwicklung des korrektiven Dikursmarkers *obwohl* betrachtet werden" (Günthner 2008a: 115 mit Verweis auf Günthner 1999a vgl. auch Günthner 2002; Imo 2012a) können. Folgende Tabelle zeigt die Merkmale der *wobei*- und *obwohl*-Sätze aus den Beispielen 56-60 noch einmal in der Übersicht.

***wobei*-V2**			
Beispiel	**sequentiell**	**pragmatisch-semantisch**	**prosodisch**
56	kurz nach Sprecherwechsel	Dissens- bzw. Korrekturmarker (Inhalts- bzw. Handlungsebene)	*wobei* integriert
57	innerhalb des eigenen Redebeitrags	Korrekturmarker (Handlungsebene)	auf *wobei* folgt Mikropause
***obwohl*-V2**			
58	innerhalb des eigenen Redebeitrags	(nebenordnender) Konzessivkonnektor (Inhaltsebene)	*obwohl* integriert
59	innerhalb des eigenen Redebeitrags	Korrekturmarker (Handlungsebene)	auf *obwohl* folgt Mikropause

Tab. 4: Sequentielle, pragmatisch-semantische, prosodische Einordnung der Beispiele 57-60.

Wie für *weil* wird auch für Konnektoren wie *obwohl* und *wobei* diskutiert, inwiefern es sich bei Verwendung zur Einleitung von V2-Sätzen im Vergleich zur Verwendung als Subjunktionen um eine Pragmatikalisierung handelt, also nicht mehr auf proposi-

[38] Dass es sich hier tatsächlich um das Ansetzen zu einem neuen Handlungsstrang handelt, wird spätestens dann deutlich, als der Lehrer kurze Zeit später, nach der Äußerung der Schülerin und dem Läuten der Schulglocke, äußert, dass er „eigentlich noch [einen weiteren] Aspekt reinwerfen" wolle.

tionaler Ebene operiert wird, sondern ausschließlich die Handlungsebene betroffen ist (vgl. u. a. Günthner 1999a, 2002; Imo 2012a). Wie die hier behandelten Beispiele zeigen, ist aber auch im Fall der V2-Verwendungen nicht immer eindeutig die Handlungsebene adressiert – wie bei den Beispielen 56 und 58 schwingt die propositionsbezogene Funktion der Konnektoren in einigen Fällen zumindest mit. Deutlich wurde aber auch, dass es sich zumindest in einigen Fällen der V2-Verwendung eindeutig um eine Diskursmarkerfunktion handelt, und dass sie mit der Vletzt-Verwendung „weder funktional noch grammatisch äquivalent" (Günthner 2002: 72) ist, „man […] folglich auch nicht einfach die scheinbar ‚ungrammatische' Hauptsatzvariante durch die ‚grammatische' Nebensatzkonstruktion ersetzen" (ebd.) kann (vgl. auch Imo 2012a: 55).[39]

Auch für *dass*, das im Gesprochenen ebenfalls nicht nur zur Einleitung von Verbletzt-, sondern gelegentlich auch von Verbzweit-Sätzen verwendet wird, wird in der Forschungsliteratur diskutiert, inwieweit es sich nicht um einen ‚Normverstoß', sondern um eine funktionale Differenzierung handelt (vgl. Günthner 2002). Dabei kam das Forschungsinteresse für diese Variante im Vergleich zu den eingangs diskutierten erst etwas später auf (z. B. Freywald 2008 und *passim*; Günthner 2013 und *passim*). Obwohl in diesem Rahmen „das Auftreten von V2 in *dass*-Sätzen als systematisches Muster der gesprochenen Gegenwartssprache" (Freywald 2010: 67) beschrieben werden konnte, verzeichnet der aktuelle Zweifelsfälle-Duden auch für *dass* nichts zur Möglichkeit der V2-Verwendung. Zu den Merkmalen dieser Konstruktion stellt Freywald (ebd.) fest:

> Mit den V2-Sätzen nach *weil*, *obwohl* usw. teilen *dass*-V2-Sätze das Merkmal, dass der ursprüngliche Nebensatz durch die formale Kennzeichnung als potentiell selbständige Äußerung (mittels V2) pragmatisch aufgewertet wird und außerdem über eigene illokutive Kraft verfügt. Im Falle der *dass*-V2-Sätze ist die Illokution auf Assertion festgelegt […]. Der kommunikative Vorteil einer solchen Konstruktion liegt darin, dass der Sprecher der im *dass*-Satz geäußerten Behauptung durch die V2-Form mehr Gewicht und Nachdruck verleihen kann.

In unseren Korpora finden sich nur drei Belegstellen, die aufgrund ihrer Struktur überhaupt als Kandidaten für *dass*-V2 in Frage kommen. Die genauere Analyse unter Einbezug auch der Prosodie zeigt für einen dieser Fälle, dass es sich eher um den Abbruch eines *dass*-Satzes mit anschließendem Ansatz einer komplett neuen Phrase handelt. In den beiden verbleibenden Fällen spielt die Verschachtelung mit anderen Konstruktionen eine Rolle.

---

[39] Dass sich die Formen grundsätzlich voneinander unterscheiden, wird auch daran deutlich, dass nur die subordinierten Vletzt-Sätze dem Hauptsatz auch vorangestellt sein können. Bei nebenordnendem Gebrauch der Konnektoren ist das nicht möglich.

Beispiel 60: Talkshow_AW_20130130; 49:31

```
02          (--) äh diese deBATte,
03          °h äh (.) dIE hat schon (.) eine WIRkung;
04          °h und zwar, (-)
05          weil ich glaube doch (-) dass
            ein gewisser prozentsatz (.) von MÄNnern,
06          (-) DIE müssen sich ändern;
```

Beispiel 60 entstammt der Anne-Will-Sendung zum „Sexismus-Aufschrei", aus der auch schon einige der bisher besprochenen Beispiele stammen. In dieser Sequenz spricht Heiner Geißler über seine Ansicht, dass die Verantwortung dafür, Sexismus zu bekämpfen, eher bei den Männern als bei den Frauen gesucht werden sollte. Die Passage ist geprägt von typisch gesprochensprachlichen Phänomenen – zum Beispiel werden die Informationen relativ kleinteilig portioniert und häufiger von gefüllten und ungefüllten Pausen voneinander abgesetzt und durchsetzt. Nach einer Referenz-Aussage-Struktur[40] in den Zeilen 01 und 02 findet sich die *weil*-V2-Struktur `weil ich GLAUbe doch`, die den Matrixsatz für den folgenden *dass*-Satz darstellt. Auch dieser weist in sich eine Referenz-Aussage-Struktur auf: Auf den Referenzausdruck `ein gewisser prozentsatz (.) von MÄNnern;` folgt die zugehörige Aussage `DIE müssen sich ändern;`. Diese Struktur, die das kontrastakzentuierte `MÄNnern` sowie das darauf rückverweisende `DIE` zusätzlich hervorhebt, bedingt, dass nach Einleitung mit *dass* ein V2-Satz folgt. Der Gehalt des *dass*-Satzes hat hier ganz eindeutig ein großes pragmatisches Gewicht. Allerdings ist es eben kein klassischer V2-Satz, sondern eine Referenz-Aussage-Struktur, die für den kommunikativen Zweck der Äußerung besonders gut geeignet ist.

Beispiel 61: Talkhow_AW_20130320; 50:23

```
01   NB:   ähm (--) DAran sieht man dass (-) ein land,=
02         =das (.) bei anderen ländern eben (.) SEHR
           viel geld braucht,
03         °hh einmal (.) die komplette
           jahresWIRTschaftsleistung,
04         so viel geld möchte zypern HAben,
05         oder BRAUCHT es,
06         °hh verLIERT ein stückweit (-) seine
           souveränität frau schwan;
```

In diesem Beispiel aus einer Sendung, in der die Bankenkrise auf Zypern thematisiert wird, spricht Nikolaus Blome, stellvertretender Chefredakteur der Bild-Zeitung. Zuvor hatte Jürgen Trittin erwähnt, dass das Maßnahmen-Paket, das mit Zypern zur Überwindung der Krise ausgehandelt wurde, vergleichsweise gut sei, da es Zypern stärker unter Druck setze, als es das entsprechende Paket bei Irland getan habe. Hie-

[40] Siehe dazu Kapitel 4.1.1.

rauf nimmt Blome mit dem Pronominaladverb in der Matrixkonstruktion `DAran sieht man` (Z. 01) Bezug, an die er einen *dass*-Satz anschließt. Auf dessen Subjekt, die Nominalphrase `ein land`, folgt zunächst ein Relativsatz (Z. 02) und darauf zwei appositive Einschübe (Z. 03 und 04), von denen der zweite noch durch ein Anhängsel mit `oder` (Z. 05) erweitert wird, bevor der Projektionsbogen des *dass*-Satzes wieder aufgegriffen und, dann mit Verbzweitstellung, zu Ende geführt wird. Auch hier könnte man argumentieren, dass der Sprecher dem Gehalt dieses Teilsatzes, nämlich dem Souveränitätsverlust eines solchermaßen abhängigen Landes, ein besonderes Gewicht verleihen möchte. Die Ferne vom einleitenden *dass* ist hier allerdings so groß, dass sie zur Lockerung der Anbindung einen Teil beigetragen haben dürfte.

Was die Kriterien für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards angeht, kann man für *weil*-V2 Kriterium a) als eindeutig erfüllt ansehen. Klar beschreibbare Struktur und hohe Frequenz sprechen eindeutig dafür, dass es sich um eine schematisierte Einheit (= Konstruktion) und nicht um ein reines Performanzphänomen handelt. Mit Schneider (2013: 103) lässt sich feststellen, dass die Struktur im gesprochenen Deutsch nicht nur hochfrequent ist, sondern dass das *weil* eine projektierende Kraft entfaltet in dem Sinne, dass seine Verwendung „die Erwartung [erzeugt], dass ein Verbend- oder aber Nicht-Verbendsatz […] folgen kann". Wie gezeigt wurde, gilt Ähnliches auch für weitere Varianten wie *wobei*-V2, *obwohl*-V2 und *dass*-V2, wobei Letzteres keine vergleichbare Häufigkeit aufweist. Auf hohem Abstraktionsniveau ist aber von einer Konstruktion auszugehen: Es gibt Junktoren, die sowohl Verbletzt- als auch Verbzweitsätze einleiten können.

Die V2-Varianten scheinen dabei spezifisch gesprochensprachlich zu sein (vgl. u. a. Günthner 2008a; Freywald 2010; Duden 9 2016), weshalb wir sie als spezifische Konjunktionen der gesprochenen Sprache bezeichnen. Auch Moraldo (2012: 181), der anhand der Online-Kommunikationsplattform Twitter zeigt, „dass auch schriftsprachlich der Weg des *obwohl* von der Subjunktion mit Verbend- zum Diskursmarker mit Verbzweitstellung weiter auf dem Vormarsch ist", sieht ganz klar, dass in Tweets „normabweichendes Schreiben eingesetzt [wird], um typische lexikalische, syntaktische, morphologische Merkmale gesprochener Sprache […] zu markieren" (ebd.: 199). Es kann plausibel argumentiert werden, dass die Konstruktion für die medialen Grundbedingungen gesprochener Sprache besonders funktional ist (Kriterium b), da sie das Operieren auf metakommunikativer, diskursorganisatorischer Ebene ermöglicht, dass für spontane Gesprächssituationen so wichtig ist.

Was schließlich Kriterium c), die Regelhaftigkeit und Unmarkiertheit im Gesprochenen angeht, ist angesichts der heftigen Debatten im öffentlichen Diskurs, die sich z. T. auch in unserem Umfrage-Rücklauf widergespiegelt haben, Freywald (2010: 58) zuzustimmen, die das Phänomen als „beinahe schon klassisch zu nennender Fall für das Auseinanderklaffen von bewusster Wahrnehmung und tatsächlicher Emergenz einer Struktur" bezeichnet hat. Trotz ihrer Häufigkeit steht die Konstruktion unter großem normativem Druck. Dass dieser fürs Schriftliche besonders groß ist, zeigt sich in Beispielen wie dem folgenden. In einem Interview im Deutschlandfunk von 2015,

zu dem auch ein Artikel[41] verfasst wurde, wurde ein geäußerter *dass*-V2-Satz als uneingeleiteter V2-Satz verschriftlicht:

a) Interview: „das ist eine ganz wichtige frage weil ich denke dass hilfe ist möglich“

b) Artikel: „Das ist eine ganz wichtige Frage, weil ich denke, Hilfe ist möglich.“

4.1.6 Operator-Skopus und Diskursmarker – Verfahren oder Konstruktion?

In gesprochenen Äußerungen findet häufig eine zweiteilige, „spezifisch markierte Portionierung von Information“ (Fiehler et al. 2004: 246) statt, durch die in spezifischer Weise die Verbindung von Einheiten realisiert wird (vgl. ebd.: 241). Beispiele hierfür sind die folgenden Äußerungen:

Beispiel 62: Talkshow_AW_20130410; 05:31

```
01   MSch:   das probBLEM ist,
02           die steuerfahnder kOmmen gar nicht an die
             DAten ran,
```

Beispiel 63: Talkshow_AW_20121128; 18:43

```
01   OS:    °hhh mit (.) in mit anderen WORten;
02          der ganze DRUCK auf die leute ist völlig
            verpUfft;
```

Betrachtet man zunächst die syntaktische und prosodische Ebene, sind hier jeweils zwei Einheiten voneinander unterschieden.

das probBLEM ist,	die steuerfahnder kOmmen gar nicht an die DAten ran,
mit anderen WORten;	der ganze DRUCK auf die leute ist völlig verpUfft;

Gleichzeitig – in erster Linie durch die Valenzforderung bzw. die projizierende Kraft des ersten Teils – sind die beiden Einheiten als zusammengehörig wahrzunehmen (vgl. ebd.: 249). Durch seine prosodische, syntaktische, semantische und funktionale Unabgeschlossenheit eröffnet der erste Teil eine Leerstelle, die durch den zweiten gesättigt wird. Der zweite Teil ist potenziell selbstständig. Solche von Fiehler et al. (2004 und im Duden 4 2016) als „Operator-Skopus-Strukturen“ bezeichneten Phänomene sind insbesondere in der gesprochenen Sprache weit verbreitet und außerdem „zunehmend häufiger“ (2004: 241) zu beobachten, was sie zu einem lohnenswerten

[41] Deutschlandfunk.de (2015), „Nicht hinter Gleichgültigkeit oder Vorurteilen verstecken“, unter: https://tinyurl.com/yca5z8tl (letzter Zugriff: 25.11.2017). Freywald (2010: 59) zeigt ein analoges Beispiel für weil-V2.

Gegenstand für nähere Untersuchungen und zu einem Kandidaten für den gesprochenen Standard macht, der auch auf seine didaktische Relevanz hin überprüft werden sollte. Bevor mögliche Gründe für die zunehmende Tendenz, in der gesprochenen Sprache Information auf diese Art zu portionieren, diskutiert werden, sei zunächst auf formale und funktionale Eigenschaften und Differenzierungen eingegangen.

Zu dem zentralen formalen Merkmal, der Zweigliedrigkeit, kommt auf inhaltlicher Seite hinzu, dass einer der Teile als Verstehensanleitung für den anderen Teil fungiert.

> Unter einer Operator-Skopus-Struktur verstehen wir eine spezifische sprachliche Einheit, die durch eine interne Zweigliedrigkeit gekennzeichnet ist, wobei der erste Teil, der Operator, als Verstehensanweisung für den nachfolgenden Teil, den Skopus, fungiert. (Fiehler et al. 2004: 241)

Bei den beiden Anfangsbeispielen qualifiziert die Information der jeweils ersten Einheit, wie die der zweiten zu verstehen sein soll: In Beispiel 62 wird die Aussage in Zeile 02 als `proBLEM` bezeichnet, in Beispiel 63 wird die Aussage der zweiten Zeile als Umformulierung qualifiziert. Mit der Verwendung einer solchen zweigliedrigen Struktur werden also zwei Ebenen etabliert: Eine metakommunikative Ebene der Gesprächsorganisation operiert auf einer zweiten Ebene des Gesprächsinhalts/der Proposition. Äußerungskommentierende, gesprächsorganisierende Elemente werden in Gesprächen nicht selten verwendet und können mehr oder weniger umfassend, ausgebaut und syntaktisch unabhängig sein.[42] Die Besonderheit des hier betrachteten Phänomens ist, dass das kommentierende Element eindeutig als Teil einer zweigliedrigen Struktur wahrzunehmen ist, die ohne den Teil auf der propositionalen Ebene unvollständig wäre.

Weiterhin kann die Anordnung der beiden Teile unterschiedlich sein. Prototypischerweise ist die kommentierende Einheit zwar der „erste Teil", ihrem Skopus also vorangestellt (ebd.: 244). Der Konzeption von Fiehler et al. zufolge sind aber auch Belege wie die folgenden der Kategorie zuzurechnen.

Beispiel 64: Talkshow_AW_20130123; 64:44[43]

```
01   BG:   °h wir SIND nicht mehr_s maß aller dInge,
02         und ich finde DAS ehrlich gesacht ne UNgehEuer
           pOsitive entwicklung,
```

[42] Auch bei der Referenz-Aussage-Struktur sowie der Aussage-Referenz-Struktur, die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 behandelt werden, findet sich eine Zweiteilung. Allerdings bewegen sich dort beide Teile auf derselben, nämlich der propositionalen Ebene.

[43] Ab diesem Beispiel werden in den Transkriptausschnitten die metakommunikativen Einheiten der Struktur durch Fettdruck hervorgehoben.

Beispiel 65: Talkshow_AW_20130417; 39:27

```
01   MSp:   es gibt VIEle fragen wo der staat eingreift-
02          außerdem °h !SCHREIT! die industrie häufig nach
            hilfe des stAAtes,
03          wenn es ihr nämlich SCHLECHT geht,
04          °h deshalb zÄhlt für mich dieses argument nicht
            beSONders muss ich sagen;
```

Im ersten Fall ist das kommentierende Element, `ehrlich gesacht`, in seinen Skopus integriert, im zweiten Beispiel folgt `muss ich sagen` auf sein Bezugssyntagma. Solche Anordnungen und insbesondere die insertierte Position werden nur für manche Operatoren als möglich angenommen (vgl. Fiehler et al. 2004: 244 und 271). Die Operatoren mit Verb weisen dabei die vielfältigsten Stellungsmöglichkeiten auf (ebd.: 272), vor allem die mit Finitum (ebd.: 274f.).

An dieser Stelle sollte u. E. eine Differenzierung erfolgen, weil uns die Projektionskraft, die nur im Fall der vorangestellten und zum Teil der insertierten Operatoren gegeben ist, als sehr wichtiges Merkmal erscheint. Das Aufbauen und Einlösen von Projektionen ist für die gesprochene Sprache basal und mit den Grundbedingungen prozessualer Interaktion verknüpft. Die Idee ist an Auers (2000, 2005) Modell der Online-Syntax angelehnt. Der A-Teil einer Konstruktion baut eine Gestalt auf, die „nach dem gestaltpsychologischen Prinzip der ‚guten Fortsetzung' durch die Produktion einer mehr oder weniger präzise vorhersagbaren Abschlussstruktur" (Auer 2006a: 239) vervollständigt werden muss. Diese Ankündigung einer Gestalt durch die Produktion eines A-Teils bedeutet auf der Ebene der Sprecherorganisation gleichzeitig, dass der Produzent sich das Rederecht so lange sichert, bis der B-Teil geliefert ist.

Um zwischen den verschiedenen Phänomenen genauer zu differenzieren, sollte u. E. die Projektionskraft zum kategorialen Merkmal erhoben werden.[44] Auf diese Weise werden Belege, in denen der A-Teil als erstes produziert wird und damit einen dazugehörigen B-Teil erwartbar macht und die auch als „Projektorkonstruktionen" (Günthner 2008b, 2010, 2012; Günthner / Hopper 2010; Wegner 2010 2010; Imo 2012a) gefasst werden können, innerhalb der umfassenderen, sehr umfangreichen Gruppe von zweigliedrigen Konstruktionen, deren einer Bestandteil zu einer metakommunikativen Ebene der Gesprächsorganisation zu rechnen ist, als spezifischer definierte Gruppe ausgezeichnet.

In der Konzeption der Kategorie „Operator-Skopus-Struktur" spielt nun eine weitere formale Bestimmung eine zentrale Rolle: die „Kürze und Formelhaftigkeit" (Fiehler et al. 2004: 246, 249 etc.; Duden 4 2016: 1217f.) des Operators. Naturgemäß kann eine solche Bestimmung kaum zur Konstitution scharfer Grenzen herangezogen werden. Einerseits stellt sich die Frage: Wo ist die Grenze, ab wann ist eine Einheit

[44] Dafür spricht auch, dass bei Voranstellung des Operators der Prozess der Verarbeitung sprachlicher Information am schnellsten und reibungslosesten erfolgt (vgl. Fiehler et al. 2004: 244) und bei Insertion oder Nachstellung anders verläuft.

nicht mehr „kurz“? Ist die metakommunikative Einheit des folgenden Abschnitts beispielsweise noch als kurz anzusehen?

Beispiel 66: Talkshow_AW_20130417; 73:13

```
01   NBo:   das sOllte ja im KLARtext bedEuten-
02          famIlie lässt sich NICHT mehr begreifen von
            mAnn und frAu die gemEinsam-
03          die verHEIratet sind,
04          geMEINsam kinder haben;
```

Fiehler et al. betonen selbst, dass die Kürze „natürlich nicht an der Anzahl der Wörter festzumachen“ (2004: 249) sei. Als Beispiel für eine Struktur, die nicht mehr als Operator, sondern als eigenständiger, expandierter Matrixsatz aufzufassen sei, wird mit „*Ich meine aufgrund meiner langen Erfahrung mit ihm*, er wird sich nicht bessern“ (ebd.: 263f., FN 145, Hervorhebung von uns, d. Verf.) gegeben. Entsprechend dürfte auch das erste Syntagma `das sOllte ja im KLARtext bedEuten-` als zu lang und ausgebaut gelten, um noch als Operator aufgefasst zu werden. In unserem Korpus finden sich zahlreiche Belege, die diesseits, jenseits oder auf der Grenze zwischen Operator und eigenständigem, expandierten Matrixsatz liegen dürften wie *ich will noch einmal deutlich sagen, sie haben ja grade beschrieben* oder *ich bin davon überzeugt.*

Das Kriterium der Kürze ist unscharf. Am einen Pol des Spektrums von Belegen unterschiedlicher Länge sind Einwortbelege wie `nochmals` oder `einerseits` einzuordnen, wobei hier allerdings nicht mehr von Formelhaftigkeit die Rede sein kann. Coulmas (1981: 69) definiert Routineformeln als „funktionsspezifische Ausdrücke mit wörtlicher Bedeutung zur Realisierung rekurrenter kommunikativer Züge“, die entweder als syntaktisch vollständige Sätze oder unvollständige Teilsätze realisiert sein können. Da hier also Rekurrenz und somit Verfestigung eine Rolle spielen, ist die Frage danach, wie stark formelhaft eine Wortfolge ist, eine empirische, nicht zuletzt quantitativ zu beantwortende Frage, die außerdem nicht vom Wandel des Sprachgebrauchs entkoppelt werden kann.

Neben Belegen mit starker Verfestigung (wie in Beispiel 63 *mit anderen Worten*, oder auch *ich mein(e), kurz und gut, in der tat* etc.) existieren zahlreiche, deren empirisch anzutreffende große Bandbreite an Variationen eher dafür spricht, sie als offene Strukturen denn als verfestigte Konstruktionen zu fassen. Als Beispiel dafür, dass verfestigte Einheiten in der Interaktion zu komplexeren ausgebaut werden können, hier einige äußerungskommentierende und -strukturierende Matrixsätze und Einheiten auf der Basis der Wendung `auf den punkt` aus dem Korpus, nach Länge und Komplexität aufsteigend sortiert:[45]

[45] Vgl. auch die einschlägigen Diskussionen zu äußerungskommentierenden Matrixsätzen (Imo 2007a) und Einheiten mit *ehrlich* (Imo 2012a: 63f., Stoltenburg 2009).

Beispiel 67: Talkshow_AW_20130424; 13:36

```
01   AW:   herr GYsi;
02         ich will es mal auf den PUNKT bringen;
03         würden SIE; (--)
04         wenn sie jetzt in der regierung SÄßen;
05   GG:   JA?
06   AW:   °h würden sie den wählern jetzt ein geSCHENK
           machen;
```

Beispiel 68: Talkshow_AW_20130529; 39:57

```
01   NI:   ich möchte aber gerne noch schnell auf den
           punkt von frau kelek zuRÜCKkommen,
02         °h und ZWAR,
03         °h argumentiert sie °h aus einer kultuRELlen
           sichtweise des islams,
04         °h und nicht aus der reliGIÖsen.
```

Beispiel 69: Talkshow_AW_20130529; 16:49

```
01   AW:   h° was macht DANN frau kelek wenn, (-)
02         der bundesINnenminister, (-)
03         gestützt durch den lAndesinnenminister
           VORschlägt, (-)
04         nur auf den punkt zurückkommend,
05         °h äh dass äh sogenannte HASSprediger,
06         AUSgewiesen werden sollen;
07         was (.) MACHT das dann;
```

Beispiel 70: Talkshow_AW_20130529; 57:39

```
01   AW:   ich will das noch mal auf den punkt bringen
           ohne dass sie das gefühl haben dass ich äh
           mich da jetzt irgendwie vollständig verENge,
02         (-) WOLlen sie ne gesEllschaft haben,
03         °h in der (.) homosexualität ZUM beispiel-
           um EInen wert herauszugreifen,
04         den wir °h äh als einen FREIheitlichen
           inzwischen betrachten,
05         wollen sie eine geSELLschaft haben,
06         °h in der homosexualität verBOten ist etwa wie
           in kuwait?
```

In den Beispielen 67 und 68 ist der Kern jeweils in einen einfachen Satz integriert, welcher in Beispiel 68 durch einige Konstituenten mehr schon recht lang ist. In den Beispielen 69 und 70 finden sich verschachtelte Sätze in metakommunikativer Funktion, die durch untergeordnete Nebensätze ausgebaut sind.

Bis hierher lässt sich festhalten, dass die Grenzen zu größeren, komplexeren Einheiten potenziell offen sind, auch wenn in der Duden-Definition für Operator-Skopus-Strukturen das Kriterium der Kürze und Formelhaftigkeit genannt wird. So wird beispielsweise auch dort der große Bereich der Matrixsätze, denen ein abhängiger Hauptsatz folgt („ich verspreche morgen bekommst du deinen rucksack zurück", Duden 4 2016: 1217) nicht aus der Extension des Operatorbegriffs ausgeschlossen.

Überhaupt ist die Kategorie „Operator-Skopus-Struktur" in der Fiehler'schen Fassung als „gemeinsame[s] Dach" für sehr unterschiedliche Elemente gedacht.

> Einzellexeme (a) oder kurze formelhafte Wendungen (b) im Vorvorfeld […], ‚Subjunktionen' (c), denen eine Verbzweitstellung folgt, oder bestimmte Matrixsätze (d) und performative Formeln (e) mit folgenden Verbzweitkonstruktionen können […] als Operator fungieren. (Duden 4 2016: 1217)

Wie Fiehler sehen wir in der Weite des Konzepts, das auf die Gemeinsamkeiten der umfassten Strukturen abhebt, einen Vorzug.

> Die Zusammenfassung dieser Konstruktionen erfolgt, weil ihre übergreifende Gemeinsamkeit das Konstruktionsprinzip von Operator und Skopus ist und weil sie alle die gleichen formalen und funktionalen Eigenschaften aufweisen. (ebd.)

Die Kehrseite ist allerdings, dass das Konzept wenig begriffliche Schärfe aufweist (wie z. B. Imo 2012a: 61 kritisiert). Eine Lösung scheint uns in einer granularen Betrachtungsweise zu liegen (vgl. Imo 2009b, 2012a), nach der die Kategorie „Operator-Skopus" auf einer grobkörnigen Granularitätsstufe[46] angesiedelt ist und feinkörnigere Kategorien wie die projizierenden Operator-Skopus-Strukturen umfasst.

Gleichzeitig weist die Duden-Bestimmung in eine unserer Ansicht nach instruktive Richtung, indem sie auf das „Konstruktionsprinzip" der sehr heterogenen Phänomene abhebt. Wir schlagen vor, „Operator-Skopus" als ein allgemeines Verfahren (insbesondere der gesprochenen Sprache) zu fassen, welches unterschiedliche Konstruktionen hervorbringen kann.[47] Dieses Strukturprinzip findet sich auch bei Äußerungen, die eigentlich ausgebaut und unabhängig sind und dementsprechend keinen Konstruktionsstatus besitzen. Der gesprächsorganisierende Bestandteil muss somit nicht unselbstständig sein.

Zusammengefasst ist das allgemeine Bauprinzip Operator-Skopus unserer Fassung durch zwei Merkmale bestimmt: Es resultiert in zweigliedrigen Strukturen und etabliert mit ihren beiden Bestandteilen (Teil A und Teil B) zwei Ebenen. Von einer metakommunikativen Ebene der Gesprächsorganisation aus wird auf einer zweiten Ebene des Gesprächsinhalts/der Proposition operiert. Die Äußerung auf dieser

---

[46] Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.

[47] Siehe auch Imo (2012a: 61f.), der zu dem Schluss kommt: „Die Operator-Skopus-Strukturen sind daher eher als syntaktisches Konstruktionsmuster zu sehen."

zweiten Ebene, im Skopus des gesprächsstrukturierenden Elements, ist syntaktisch potenziell selbstständig. Alle anderen, weiter ausdifferenzierenden Merkmale, die einzelne Vertreter der Kategorie ausmachen können, sind, was die Kategorienbildung betrifft, erst auf feineren Granularitätsstufen relevant.

Auf dem Weg von der grobkörnigen Stufe des allgemeinen Verfahrens zu diesen feiner ausdifferenzierten Kategorien kommen weitere Bestimmungsmerkmale hinzu, die zum Teil schon genannt wurden:

- Zunächst die Projektionskraft, also die Voranstellung (im „Vor-Vorfeld") des äußerungskommentierenden Teils. Dieses Merkmal zeichnet solche Strukturen des Operator-Skopus-Prinzips als spezifischere Gruppe aus, die gleichzeitig unter die Kategorie „Projektorkonstruktion" fallen.
- Die Kürze bzw. Formelhaftigkeit des kommentierenden Teils (Verfestigung).
- Die Reduktion bzw. Aufhebung der syntaktischen Rektionskraft (und damit verbunden häufig einer phonologischen und syntaktischen Reduktion bis hin zur Univerbierung, was zur Idiomatisierung beiträgt, vgl. Gohl / Günthner 1999: 59-63). Durch Elemente, die lediglich strukturierende Floskeln und keine Matrixsätze darstellen, kann nur erwartbar gemacht werden, dass etwas folgt, aber nicht, welche Form es hat.[48] Günthners Überlegungen zu diesem Aspekt bei *wenn*-Sätzen im Vor-Vorfeld (1999b: 13) lassen sich auch auf unseren Gegenstand übertragen: Dass die beiden Elemente der Struktur auf unterschiedlichen diskursiven Ebenen angesiedelt und damit verbunden propositional relativ unabhängig voneinander seien, werde „ikonisch durch die nur lose topologische Anbindung des Vor-Vorfeldes an das folgende Syntagma und die damit verbundene topologische Selbständigkeit des Hauptsatzes reflektiert".
- Zu diesen formalen Kriterien kommt als inhaltliches eine gewisse „Pragmatikalisierung" des kommentierenden Elements hinzu. Seine Semantik verändert sich in dem Sinn, dass es zunehmend weniger inhaltlich, sondern stärker über eine gesprächsstrukturierende Funktion bestimmt ist.[49]

Zur Illustration vor allem der letztgenannten beiden Bestimmungsmerkmale sollen hier kurz zwei Verwendungen des Operators `ich meine` bzw. `ik mein` einander gegenübergestellt werden. Beispiel 71 stammt aus einer Anne Will-Sendung zur Finanzkrise in Zypern. Die Äußerung im Transkriptausschnitt stammt von dem CSU-

---

[48] Damit verbunden ist auch, dass der Skopus (weit) über die Folgeäußerung hinaus reichen kann.

[49] In der Fiehler'schen Konzeption von Operatoren entspricht dem die vierte Art von „Verstehensanleitung", die sie geben können, nämlich die Verdeutlichung der Relation der Äußerung im Skopus zu anderen Äußerungen (vgl. Fiehler et al. 2004: 266). Dabei werden „zum einen Operatoren, die Aspekte der Gesprächsorganisation verdeutlichen und damit eher formalen Charakter haben, und zum anderen Operatoren, die inhaltlich-funktionale Beziehungen zwischen Äußerungen explizieren." (ebd.: 267) unterschieden, wobei die Grenze fließend sei. Zu Pragmatikalisierungs- und Grammatikalisierungsprozessen (vgl. Günthner 2005; Frank-Job 2009; Mroczynski 2012 und Rojek 2013).

Politiker Edmund Stoiber. Im Vorfeld wurde darüber diskutiert, welche Auswirkungen ein Austritt Zyperns auf die Eurozone haben könnte. Eine Gefahr, die Stoiber sieht, ist, dass im Fall einer Staatspleite von Zypern dies bei bestimmten Märkten den Eindruck erwecken könnte, dass die Eurozone nicht solidarisch zu ihren Mitgliedsstaaten stünde.

Beispiel 71: Talkshow_AW_20130320; 42:24

```
01   ES:   °h DIEse sorge ist im grunde genommen die
           sorge die (-) die SIEBzehn finanzminister und
           regierungen bewegt hat-
02         °h bEI dieser UNklaren situation;
03         die sie gerade geSCHILdert haben-
04         °h Überhaupt zu helfen;
05         ICH meine man sollte das tUn,
```

In Zeile 05 verwendet der Sprecher eine zweigliedrige Struktur, bei der der metakommunikative Operator `ICH meine` den zweiten Bestandteil, `man sollte das tUn`, der auf propositionaler Ebene liegt, projiziert.

Beispiel 72 stammt aus einer Anne-Will-Sendung zum Thema Altersarmut. Hier spricht Hannelore Janken, die mit 61 Jahren unter Altersarmut leidet. Im Vorfeld des transkribierten Ausschnitts schildert sie kurz, dass sie unter Diabetes 1 leidet.

Beispiel 72: Talkshow_AW_20130424; 32:26

```
01   HJ:   (.) °h und ich hab ja vorher meine krAnkheit-
02         °h bei jEdem ARbeitgeber-=
03         =ik mein ik hab ja bloß zweie jeHABT,
04         °hh verHEIMlicht.
```

Auch in dieser Äußerung ist, in Zeile 03, eine zweigliedrige Struktur enthalten, bei der der metakommunikative Bestandteil – hier `ik mein` – den folgenden, propositionalen Teil projiziert. Vergleicht man die beiden Operatoren der Beispiele 71 und 72 miteinander, zeigt sich, dass nur im zweiten Beispiel von einer diskursorganisierenden Funktion des Operators gesprochen werden kann. Bei der Äußerung von Herrn Stoiber ist dagegen noch eine klare Semantik des Meinens vorhanden. Der Operator signalisiert hier also den mentalen Status, den die Äußerung in seinem Skopus hat, man könnte *ich meine* durch *ich bin der Meinung* ersetzen.[50] Eine solche Ersetzung ist in Beispiel 72 nicht möglich. Hier zeigt die Sprecherin stattdessen durch das `ik mein` einen Aktivitätswechsel an. Sie kündigt damit den folgenden Äußerungsteil `ik hab ja bloß zweie jeHABT` als Einschub an. Was ihr `ik mein` also im Vergleich zu dem `ICH meine` aus Beispiel 71 kennzeichnet, ist, dass es keinen Bezug

[50] Damit fällt das *ich meine* in diesem Beispiel im Duden unter die Kategorie „Matrix- + Verbzweitkonstruktion“ (Duden 4 2016: 1220f.).

zur Semantik des Verbs *meinen* aufweist, sondern stattdessen auf gesprächsorganisatorischer Ebene als pragmatischer Marker fungiert.[51] Die Operatoren der beiden Beispiele unterscheiden sich außerdem in ihrer phonologischen Form: In der Verwendung als Diskursmarker wird er phonologisch reduziert, ohne finales Schwa, realisiert, was ein Zeichen von Verfestigung und Formelhaftigkeit darstellt (Vgl. hierzu Knöbl 2012).

Diese näheren Bestimmungsmerkmale führen letztlich auf eine sehr viel feinere Granulierungsstufe der Kategorisierung und zu dem Konzept ‚Diskursmarker' (vgl. für das Deutsche z. B. Gohl / Günthner 1999; Günthner 1999a, 1999b, 2000a, 2008b; für einen Überblick vgl. Imo 2016a, 2017 und Blühdorn et al. 2017).[52] Dieses ist inzwischen weit verbreitet und in verschiedenen Teildisziplinen der Linguistik etabliert, wobei bisher eine einheitliche, allgemein anerkannte Begriffsdefinition noch fehlt.[53] Die zuletzt genannten Autoren fassen die Kategorie, meist in Anlehnung an Gohl / Günthner (1999), deutlich enger als Fiehler und seine Mitautoren die Operator-Skopus-Struktur. Terminologisch schließen wir uns dem Vorschlag Imos (2012a) an, von *Diskursmarkerkonstruktion*en zu sprechen, weil damit deutlich wird, dass Diskursmarker nicht für sich allein stehen, sondern Teil einer zweigliedrigen Struktur sind. In unserem Modellierungsvorschlag sind Diskursmarkerkonstruktionen eine sehr genau spezifizierte Untergruppe von Phänomenen, die dem Bauprinzip Operator-Skopus entsprechen, und zwar auf der feinsten Granulierungsstufe mit der größten Verfestigung.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die verschiedenen Granularitätsstufen vom allgemeinen Bauprinzip Operator-Skopus-Verfahren über die feiner granulierte Stufe der Projektorkonstruktion bis hin zur feinsten Granulierung, der Diskursmarkerkonstruktion. Die feiner granulierten Kategorien weisen im Vergleich zu den gröberen zusätzliche Bestimmungsmerkmale auf und können als deren Untergruppen aufgefasst werden. Die Grenzen sind dabei, insbesondere bei Berücksichtigung der diachronen Perspektive, als durchlässig zu konzeptualisieren.

---

[51] Wie Günthner / Imo (2003) gezeigt haben, steht die Floskel *ich mein(e)* in manchen Fällen zwischen den Konstruktionen „Matrixsatz" und „Diskursmarker". Vgl. hierzu außerdem Imo (2007b, 2016b).

[52] Namensgeber für den Begriff war dabei der englische Ausdruck „discourse marker", wie er beispielsweise von Fraser (1990), Schiffrin (1987) und Lenk (1998) verwendet wird.

[53] Aus diesem Grund wurde dem Thema „Diskursmarker" die Arbeitstagung zur Gesprächsforschung 2016 gewidmet, die sich eine weitere Klärung der Kategorie zum Ziel gesetzt hatte. Vgl. hierzu den Tagungsband von Blühdorn et al. (2017).

Abb. 4: Granularitätsstufen des Operator-Skopus-Verfahrens.

Um zu entscheiden, ob die dargestellten Phänomene zum gesprochenen Standard zu rechnen sind, soll im Folgenden auf die in Kapitel 2 aufgestellten Kriterien eingegangen werden.

Wie schon die gewählten Begriffe verdeutlichen, sehen wir bei den beiden feineren Kategorien, Projektorkonstruktion und Diskursmarkerkonstruktion, die Kriterien für den Konstruktionsstatus als erfüllt an. Neben der Frequenz bzw. Rekurrenz, über die die Verfestigung einer Gestalt für die Analysierenden fassbar wird, erfüllen diese Strukturen paradigmatisch das Kriterium der Einlösung von Projektionen im Sinne Auers (2002, 2005, vgl. hierzu Schneider 2013: 102f.).[54] Auch das Operator-Skopus-Verfahren wird frequent in der Interaktion verwendet und beruht auf Projektion und Einlösung. Wie in diesem Kapitel dargestellt, betrachten wir es jedoch eher als abstraktes Schema denn als eigenständige Konstruktion.[55]

Die Erklärbarkeit der drei Phänomene aus den medialen Grundbedingungen der gesprochenen Sprache sowie ihr regelhaftes, unmarkiertes Vorkommen – vor allem

[54] Imo (2017: 51) spricht für den Fall der Diskursmarker von der „Verbindung von Handlungsprojektion und syntaktischer Projektion".

[55] Zum Schema-Begriff siehe Kapitel 2.3.

oder ausschließlich – im Gesprochenen bedürfen einer genaueren Betrachtung. Was die Diskursmarkerkonstruktion betrifft, sind in folgendem Zitat von Blühdorn et al. (2017: 5) beide Aspekte angedeutet, wobei sie sich auf Sprache in der Interaktion insgesamt beziehen, was Mündliches wie Schriftliches umfassen kann:

> Die mit ihm [dem Diskursmarker, die Verf.] erfassten Phänomene stehen geradezu paradigmatisch für die Besonderheiten der Sprache in der Interaktion. Sie umfassen ein breites Formen- und Funktionsspektrum. An Diskursmarkern kann studiert werden, dass auch Ausdrücken, die abseits schriftzentrierter Wohlgeformtheitsvorstellungen liegen, Usualität und Systematik zukommen können.

Die Affinität von Diskursmarkerkonstruktionen zur Interaktion ist aufgrund der vielfältigen pragmatischen und interaktionsbezogenen Funktionen, die sie erfüllen können, gegeben. Sie „lösen sich von deskriptiv-propositionsrelevanten Ausgangsbedeutungen und dienen zur Einbettung von Mitteilungen in die Interaktion“ (Blühdorn et al. 2017: 26). In einem übergreifenden Sinn sprechen Blühdorn, Foolen und Loureda im Rahmen eines bibliographischen Überblicks von einer „prozeduralen Bedeutung“ (ebd.: 23), womit ganz klar insbesondere auf die Zeitlichkeit abgehoben wird. Schon Gohl und Günthner (1999: 59f.) hatten in ihrer einflussreichen Diskursmarkerdefinition konstatiert, dass diese „eher gesprochen- als geschriebensprachlich“ auftreten, und dieses Bestimmungsmerkmal spielt, wie auch die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, in Analysen zum Phänomen immer wieder eine Rolle (vgl. z. B. die Behandlung als zentrales Phänomen in Barden et al. 2004 und im Duden-Kapitel zur Gesprochenen Sprache), was auch mit der programmatischen Fokussierung der Interaktionalen Linguistik auf informelle, interaktionale Sprache zusammenhängt (vgl. hierzu z. B. Günthner 2015: 139). Festzuhalten bleibt, dass für die mündliche Kommunikation unter ihren Online-Bedingungen das Aufbauen von Projektionen, die der Verständnissicherung dienen und gleichzeitig interaktionsorganisierend und rederechtssichernd fungieren, eine potente Ressource darstellt. In diesem Sinne sprechen z. B. Auer (1998 304f.) und Fiehler et al. (2004: 264) von einem Vorteil des asyndetischen Anschlusses abhängiger Hauptsätze für die Gesprochene Sprache.[56] Günthners (1999b: 26f., vgl. auch 2012) Argumentation zu umstellbaren *wenn*-Konstruktionen, mit der sie auf die syntaktischen Eigenschaften der Apodosis – des zweiten Teils also – abhebt, lässt sich für unseren Gegenstand sehr gut auf die Äußerung(en) im Skopus von Operatoren überhaupt übertragen: Sie können „Hauptsatzphänomene“ enthalten, prosodisch sehr eigenständig sein[57] und eigene Rahmungshinweise aufweisen.

---

[56] Damit beziehen sie allerdings nur solche Strukturen mit ein, bei denen ein vollständiger Matrixsatz vorliegt, dessen „vorgreifend-verstehensanleitende Funktion“ dadurch deutlicher hervortrete (Fiehler et al. 2004: 264).

[57] Die mögliche prosodische Eigenständigkeit des Äußerungsteils im Skopus zeigen auch Barden / Elstermann / Fiehler (2001) anhand zahlreicher Beispiele.

> Aufgrund der relativen Eigenständigkeit der beiden Äußerungen stellen sie […] grammatische Ressourcen dar, die den Sprecher/innen gestalterische Flexibilitäten liefern, die […] gerade für Gegebenheiten der gesprochenen Sprache von Relevanz sind. Sie erlauben es nicht nur, Hauptsatzphänomene in die Apodosis zu integrieren, sondern auch den beiden Teilsätzen eine stärkere prosodische Eigenständigkeit zu verleihen und den Bereich der Rahmungshinweise für die Folgeäußerung auszubauen.

Es lassen sich also einige Gründe dafür anführen, warum die Portionierung von Information in der dargestellten Weise für die mündliche Interaktion besonders funktional ist.

Kriterium (c.1), die Unmarkiertheit und Regelhaftigkeit in mündlichen überregionalen formelleren Kontexten, ist für sehr viele Vertreter der vorgestellten Kategorien als erfüllt anzusehen. Was die vorliegend besprochenen Beispiele angeht, ist hier einerseits eine Abstufung aufgrund unterschiedlicher Verfestigungsgrade anzunehmen: Während *das problem ist*, *ehrlich gesagt* und *muss ich sagen* mit einer gewissen Frequenz als verfestigt angesehen werden können, wurden in den übrigen Beispielen metakommunikative Einheiten präsentiert, die wie *das sollte ja im Klartext bedeuten* eher Ad-hoc-Bildungen mit idiosynkratischem Charakter und größerer Komplexität darstellen. Des Weiteren unterscheiden sich unterschiedliche Vertreter der Kategorien durch unterschiedliche Formalitätsgrade bzw. unterschiedliche Domänen- und auch Medialitätsspezifik – letzteres betrifft Kriterium (c.2). Auch wenn inzwischen zu zahlreichen einzelnen Diskursmarkern linguistische Analysen vorgelegt wurden, sind, um mit Imo (2017: 67) zu sprechen, „die Regularitäten, die sich eventuell in Bezug auf den Einsatz von Diskursmarkern in unterschiedlichen Situationen und kommunikativen Gattungen oder im Vergleich zu Alltagssprache und institutioneller Kommunikation feststellen lassen“, noch weitgehend ungeklärt. Er versucht zu zeigen, dass Diskursmarker auch in stärker monologischer mündlicher Sprache, in interaktionaler schriftlicher Kommunikation sowie in monologischen schriftlichen Texten – einerseits als Stilmittel zur Simulation von Mündlichkeit, andererseits als spezifisch schriftsprachliche Diskursmarker – vorkommen. Gemeinsam sei all diesen Vorkommen die Ausrichtung auf den (tatsächlichen oder impliziten) Rezipienten (vgl. ebd.). Er stellt die These auf, „dass es sich historisch betrachtet bei Diskursmarkern um stabile Konstruktionen handelt, von denen eine Teilgruppe als normgrammatische, schriftsprachliche Ausdrücke kanonisiert wurde (*d. h.*, *m. a. W.*, *Erstens:*; *Zur Zusammenfassung,* etc.), während eine andere Teilgruppe auf die informelle Mündlichkeit beschränkt und entsprechend lange Zeit für die Grammatikschreibung ‚unsichtbar‘ blieb.“ (ebd.: 67). Die in diesem Abschnitt vorgestellten Beispiele haben mit ihren metakommunikativen Bestandteilen größtenteils einen klaren Bezug zu tatsächlich aktiven Rezipienten in der Interaktion; lediglich der Diskursmarker in Beispiel 63, *mit anderen* Worten, ist ebenso gut in schriftlicher, stärker monologischer Kommunikation anzutreffen.

4.1.7 Apokoinu-Konstruktion

Die Apokoinu-Konstruktion[58] hat in den letzten Jahren – wie anhand der zahlreichen Publikationen (vgl. u. a. Scheutz 2005; Betz 2008; Norén 2007; Walker 2007) ersichtlich ist – internationale Aufmerksamkeit erregt. Während in früheren Arbeiten Apokoinu-Konstruktionen häufig zu den Anakoluthformen gezählt wurden (vgl. u. a. Schwitalla 1997, 2006: Kap. 7.4), betonen neuere Arbeiten den Konstruktionsstatus dieses Phänomens. Das folgende Beispiel wird zu dieser Phänomengruppe gezählt.

Beispiel 73: Talkshow_AW_20130206; 04:40

```
01   UM:   ich ich bin auch zweitausendundFÜNF bin ich vom
           glAUben abgefallen,
```

Wie anhand von Beispiel 73 deutlich wird, besteht die Apokoinu-Konstruktion aus drei miteinander verbundenen Teilen (A-B-C):

A	B	C
ich bin auch	zweitausendundFÜNF	bin ich vom glAUben abgefallen,

Das mittlere Element (B), das sogenannte Koinon, ist sowohl mit dem vorausgehenden als auch mit dem nachfolgenden Element verbunden. Dabei ergeben A-B und B-C jeweils eine akzeptable sprachliche Einheit. Die Struktur im Gesamten erfüllt diese Anforderung jedoch nicht. Während die Bestandteile B-C eine vollständige syntaktische Struktur ergeben müssen, damit eine Apokoinu-Konstruktion vorliegt, ist die Vollständigkeit im Fall von A-B nicht obligatorisch. So ergeben auch in Beispiel 73 die Bestandteile A und B zusammen keine abgeschlossene Gestalt, sondern projizieren noch eine Fortsetzung. Ein potenzieller Abschlusspunkt wäre erst mit der Realisierung des zweiten Teils der Verbklammer erreicht. Neben den syntaktischen Vorgaben spielt im Falle der Apokoinu-Konstruktion besonders die prosodische Realisierung eine zentrale Rolle. So wird in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass die prototypische Variante als eine prosodische Einheit realisiert wird. Walker (2007: 2221) zufolge muss das prosodische Design drei Aufgaben erfüllen:

- „avoiding signaling of transition relevance towards the end of the pivot“
- „marking the fittedness of the pivot (B) to the pre-pivot (A)“
- „marking the fittedness of the post-pivot (C) to the pivot (B)“

Besondere Beachtung wird also demnach den Übergängen zwischen den einzelnen Bestandteilen gewidmet. So darf weder nach A-B der Eindruck entstehen, dass die

[58] Neben der Bezeichnung *Apokoinu-Konstruktion* findet man besonders in englischsprachigen Arbeiten *pivot construction* oder *pivots* (vgl. Betz 2008; Walker 2007).

Einheit abgeschlossen ist, noch darf der Gesprächspartner die einzelnen Teile als nicht zusammenpassend wahrnehmen.

Die Beispiele 74 und 75 zählen aufgrund ihrer prosodischen Struktur nicht zur Familie der Apokoinu-Konstruktion.

Beispiel 74: Talkshow_AW_20130227; 52:17

```
01   PS:   °h es gibt EIN legitimes interesse seitens der
           wIrtschaft;
02         für LEIHarbeit;
03         °h JEdes unternehmen braucht flexibilität;
04         braucht n PUFfer.
05         °h kAnn sie HAben,
06         aber dann soll sie dafür beZAHlen;
```

Beispiel 75: Talkshow_AW_20130130; 06:57

```
01   RK:   °h und es geht (.) noch SCHLIMmer,
02         als journalistin geht_s zum bEIspiel beim
           supermarkt ner äh kassIErerin an der KASse und
           Anderen,
03         °h die sich GAR nicht wEhren können=-
```

Beispiel 74 stammt aus einer Anne-Will-Sendung zum Thema Leiharbeit. In den Zeilen 03-05 findet sich ein Apokoinu-Kandidat. So könnte man `n PUFfer` (Z. 04) als potenzielles Koinon sowohl zu der ersten (`JEdes unternehmen braucht flexibilität; braucht n PUFfer.`) als auch zu der nachfolgenden Äußerung (`n puffer °h kAnn sie HAben,`) zählen. Allerdings ist der Übergang zwischen den Zeilen 04 und 05 nicht prosodisch integriert. Der Sprecher signalisiert durch die fallende Tonhöhe am Ende von Zeile 04 den Abschluss der Intonationsphrase. Auch die kurze Pause in Form eines Einatmens verstärkt den Eindruck, dass die einzelnen Teile nicht zusammengehören. Es handelt sich hierbei also nicht um eine Apokoinu-Konstruktion, sondern um eine Verberststellung (vgl. Kap. 4.1.8), die an eine Aufzählung anschließt.

Beispiel 75 stammt ebenfalls aus einer Anne-Will-Sendung. Auch hier könnte man aus syntaktischer Perspektive von einem Apokoinu-Kandidaten sprechen. In diesem Fall würde dann `noch SCHLIMmer als journalistin` als Koinon fungieren. Allerdings spricht auch hier die Prosodie wieder gegen eine solche Einordnung, da man beim Übergang vom potenziellen A-Teil (`°h und es geht`) zum B-Teil einen deutlichen Tonhöhenanstieg feststellen kann. Hierbei handelt es sich demnach um einen Konstruktionsabbruch. Der Sprecher setzt in Zeile 02 also neu an.

Wendet man unsere erarbeiteten Kriterien für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards auf die Apokoinu-Konstruktion an, zeigt sich, dass diese als erfüllt angesehen werden können: Wie anhand des klar definierbaren Aufbaus ersichtlich wird, handelt es sich hierbei um eine schematisierte Einheit und nicht um ein

Performanzphänomen. Das Auftreten von Apokoinu-Konstruktionen wird weiterhin durch die zeitliche Prozessierung der gesprochenen Sprache begünstigt.[59] Besonders in Fällen, in denen das Koinon sehr umfangreich ist, kann die Wiederaufnahme des Verbs als Strategie der Verständnissicherung sowie der Selbstvergewisserung angesehen werden (vgl. hierzu Fiehler 2006, 2015; Schneider 2011).

Beispiel 76: Talkshow_AW_20130206; 34:48

```
01   RSch:   weil je JEder kann sich dieses EIne spiel-
02           wo ich neunzig minuten auf dem PLATZ in rOstock
             gestanden hab,=
03           = was wir drEI null verLOren haben,
04           °h kAnn sich JEder angucken-,
```

Das Koinon umfasst in Beispiel 76 eine komplexe Nominalphrase, die zwei koordinierte Relativsätze enthält. Nach dieser umfassenden Beschreibung wiederholt der Sprecher nochmal das finite Verb (`kann`), um einerseits dem Hörer die bereits länger zurückliegenden Informationen wieder in Erinnerung zu rufen und um zu signalisieren, dass an die vorherige Struktur angeknüpft wird. Andererseits hilft das Wiederaufgreifen auch dem Sprecher dabei, zu seinem ursprünglichen Plan zurückzukehren.

Wie an Beispiel 73 jedoch ersichtlich wird, treten solche Konstruktionen auch bei kurzem Mittelteil auf. Daher gehen wir davon aus, dass die kommunikative Funktion der Struktur allgemein in der „ständig neu abzugleichenden Rezeptionssicherung“ (Schneider 2011: 175) besteht. Eine ausführliche Analyse der verschiedenen Funktionen folgt weiter unten. Aufgrund der Anzahl der gefundenen Belege in unserem Korpus kann die Konstruktion auch als in überregionalen Kontexten unauffällig angesehen werden. Dafür spricht weiterhin, dass es zu keinerlei Bearbeitungen dieser Struktur – weder vonseiten des Sprechers noch der Gesprächspartner – kam. Obwohl die Apokoinu-Konstruktion in früheren Sprachstufen auch in geschriebenen Texten (in erster Linie in lyrischen Texten) vorkam (vgl. Scheutz 1992), ist es wahrscheinlich unumstritten, dass diese Struktur nicht mehr zum geschriebenen Standard der Gegenwartssprache gehört.

Nachdem nun ein erster grober Überblick über den Grundaufbau der Konstruktion gegeben wurde, stehen im folgenden Abschnitt die unterschiedlichen formalen Realisierungsvarianten im Zentrum. In der Literatur werden in der Regel drei Konstruktionstypen voneinander unterschieden. Beispiel 76 zählt zu den sogenannten ‚wahren‘ Spiegelkonstruktionen („True mirror-image construction“, vgl. Betz 2008; Scheutz 2005). Diese Konstruktionsvariante zeichnet sich dadurch aus, dass der C-Teil den A-Teil wörtlich wiederholt, wobei die Konstituenten im C-Teil in invertierter Reihenfolge erscheinen. Die Konstituente, die als Koinon fungiert, übernimmt in beiden Teilen (A-B und B-C) dabei die gleiche syntaktische Funktion. In Beispiel 76 über-

[59] Das Auftreten dieser Struktur in verschiedenen Sprachen unterstützt die Hypothese, dass ein Bezug zu den Grundbedingungen der gesprochenen Sprache existiert.

nimmt die Nominalphrase (dieses EIne spiel- wo ich neunzig minuten auf dem PLATZ in rOstock gestanden hab,= = was wir drEI null verLOren haben,) also sowohl in der Verbindung A-B als auch in der Verbindung B-C die Funktion eines Akkusativ-Objekts. Die ersten beiden Teile der Struktur ergeben dabei keine abgeschlossene Gestalt. Das Modalverb (kann) projiziert eine infinite Verbform, die allerdings erst im C-Teil realisiert wird (angucken). Solche Fälle, in denen A-B keine abgeschlossene Gestalt ergeben, finden sich in unserem Korpus vergleichsweise häufig. Zur Kategorie der ‚wahren' Spiegelkonstruktion zählen auch Beispiele, bei denen A und B bereits eine abgeschlossene Einheit bilden. Da für diese Realisierungsvariante kein einziges Beispiel in unserem Korpus gefunden wurde, greifen wir hier zu Illustrationszwecken auf ein Beispiel von Scheutz (2005: 107) zurück:

Beispiel 77:[60]

01 S: Des ist was FURCHTbares is des.

Im Unterschied zu Beispiel 76 wurden bei dieser Äußerung bereits mit dem B-Teil (was FURCHTbares) die syntaktischen Projektionen von A eingelöst. A und B ergeben zusammen demnach eine abgeschlossene syntaktische Gestalt. Scheutz (2005: 107) bezeichnet diese Variante als prototypisch. Knüpft man den Grad der Prototypikalität an die Rekurrenz der Struktur, dann können wir aufgrund unserer Beleglage diese Einschätzung nicht teilen.

Beispiel 78: Talkshow_AW_20130227; 56:06

01 PS: auf KEInen fall.
02 °h denn ich hab natürlich sEhr viel mit (gead) gerin geRINGverdienenden zu tun,
03 auch mit ARbeitslosen,
04 **°h bei den arbeitslosen ist über FÜNfzig prozent der lAngzeitarbeitslosen sind hOch verSCHULdet,**
05 °h das kAnn man also wIrklich nicht risKIEren;

Beispiel 79: Talkshow_AW_20130130; 48:01

01 RK: es bilden sich °h JENseits des twe[ets un]d (.) aller Andern geschichten-
02 HG: [ja-]
03 RK: °h BILden sich wieder grUppen,

[60] Entnommen aus Scheutz (2005: 105).

Beispiel 80: Talkshow_AW_20130220; 24:42

```
01   SG:   meine mutter und ihre schwestern dEnen war
           IMmer klar,
02         °h der auslöser war hItlers KRIEG, (-)
03   AW:   hm-
04   SG:   und (.) die haben SPÄter,
05         als in polen im kriegsrecht (.) hungerwinter
           waren,
06         schickten die CAREpakete in ihre alte (-)
           hEImat;
```

Die Beispiele 80 bis 82 zeigen zwar Ähnlichkeiten zu den behandelten Spiegelkonstruktionen, allerdings stellt der C-Teil hier keine komplett wörtliche Wiederholung des A-Teils dar. Solche Realisierungsvarianten werden in der Forschungsliteratur als modifizierte Spiegelkonstruktionen („Modified mirror-image constructions", vgl. Betz 2008; Scheutz 2005) bezeichnet. In Beispiel 78 verändert der Sprecher die Verbform in Hinblick auf den Numerus. Während im A-Teil mit `ist` noch eine Singularform gewählt wurde, realisiert der Sprecher im dritten Teil die Pluralform `sind`. Durch diese Änderung korrigiert der Sprecher die bis zu diesem Zeitpunkt bestehende Numerus-Inkongruenz zwischen dem Subjekt (`über FÜNfzig prozent der lAngzeitarbeitslosen`) und dem finiten Verb. Im C-Teil von Beispiel 79 wurde das Adverb `wieder` ergänzt. Beispiel 79 zeigt damit Ähnlichkeiten zu Beispiel 73. Während jedoch hier der C-Teil um ein Element ergänzt wurde, wird in Beispiel 73 das Adverb `auch` vom A-Teil im C-Teil nicht mehr realisiert. Neben Adverbien werden häufig Partikel im Laufe der Konstruktion ergänzt bzw. getilgt (vgl. Betz 2008: 33). In Beispiel 80 ändert der Sprecher mit aller Wahrscheinlichkeit das Tempus der Verbform. Während im A-Teil `haben` als Hilfsverb verwendet und damit eine infinite Verbform projiziert wird, fungiert `schickten` im C-Teil als Vollverb. Die Vermutung liegt nahe, dass ein Wechsel von Perfekt zu Präteritum vorgenommen wurde. Ausgehend von den vorliegenden Daten kann der Wechsel jedoch nicht mit Sicherheit empirisch nachgewiesen werden, da die dafür relevante infinite Verbform nicht realisiert wurde.

Eine weitere Modifikation, die sowohl von Scheutz als auch von Betz thematisiert wird, ist die lexikalische Substitution.

Beispiel 81: Talkshow_AW_20130227; 48:22

```
01   AD:   wenn ich zum beispiel IHR buch ähm suchen
           würde,
02         würde ich (.) NICHT in die buchhandlung gehen,
03         GANZ ehrlich,
04   GW:   sie krie[gen dAs] innerhalb von [EInem TACH]
           können sie_s bestellen.
05   AD:           [das    ]              [würde     ]
```

Ein Blick auf Beispiel 81 zeigt, dass der Sprecher hier das Prädikat (`kriegen – können bestellen`) wechselt und dabei auch die Modalität der Äußerung ändert. Bei solchen Realisierungsvarianten ist nach Scheutz das Kriterium der semantischen Identität bzw. der semantischen Ähnlichkeit zu beachten.

> The semantics of the initial and final parts appears to be a further definitive criterion: it seems necessary for the final part B-C to be semantically identical to, or at least compatible with, the initial part A-B. (Scheutz 2005: 111)

Auf das Kriterium der semantischen Ähnlichkeit greift auch Betz bei ihrer Klassifikation zurück. So schreibt sie im Falle der modifizierten Spiegelkonstruktionen:

> I term these changes „minor", because it can be shown […] that in these types of modified mirror-image constructions, the second part of the structure is *constructed* to be a repetition of the first […]. (Betz 2008: 33)

Während Scheutz jedoch sogar von einer semantischen Identität spricht, bleibt Betz mit ihren Ausführungen unspezifischer. Dass eine Struktur als Wiederholung einer vorherigen angesehen werden kann, setzt jedoch unserer Ansicht nach zumindest eine Ähnlichkeit auf der semantischen und syntaktischen Ebene voraus.

Bei einem semantischen Kriterium, wie es von Scheutz und Betz vorgeschlagen wird, ergeben sich unserer Meinung nach generell zwei Probleme. Erstens ist es unklar, welche Voraussetzungen überhaupt erfüllt sein müssen, damit eine semantische *Identität* vorliegt. Geht man davon aus, dass es keine absoluten Synonyme gibt, dann resultiert daraus, dass lediglich Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Begriffen existieren und damit die Vorstellung einer Identität verworfen werden müsste. So sind die Verben *kriegen* und *bestellen* aus Beispiel 81 auch nicht in allen Kontexten für einander substituierbar.

Zweitens ist selbst die Feststellung einer *Ähnlichkeits*beziehung zwischen den Bestandteilen nur möglich, wenn der A-Teil bereits ein Vollverb enthält. Nur auf Basis des Hilfsverbs ist es nicht möglich, eine empirisch fundierte Aussage über den semantischen Gehalt einer Äußerung zu machen. In unserem Korpus finden sich überwiegend Beispiele, in denen A-B keine vollständige Gestalt ergibt, da nur ein Hilfs- oder Kopulaverb realisiert wurde. Ein semantisches Kriterium scheint somit für unsere Klassifikation nicht geeignet.

Im Unterschied zu Scheutz (2005), der das semantische Kriterium als obligatorisch für das Vorliegen einer Apokoinu-Konstruktion ansieht, diskutiert Betz (2008: 34) unter dem Terminus *modifizierte Konstruktion* („modified construction") Fälle, die semantisch und syntaktisch stärker voneinander abweichen. Dieser Konstruktionstyp kann ihren Ausführungen zufolge in zwei Ausprägungen auftreten:

- „The two structures fused together by the *pivot*[61] element are entirely different in content […], but they exhibit the same syntactic structure […] and the same level of syntactic dependency […].“
- „The structures implement not only semantic changes, but also either a shift in the sentence level […] or a shift in the syntactic frame. “

Während in der ersten Variante die Teile A-B und B-C keinen semantischen Zusammenhang aufweisen sollen, wird im zweiten Fall neben einer semantischen Veränderung auch eine Änderung in der Satzart angesprochen. Betz (2008: 34) diskutiert in diesem Zusammenhang ein Beispiel, mit einem Wechsel von einem Deklarativsatz hin zu einer Entscheidungsfrage.

In den von Betz als modifizierte Konstruktion diskutierten Fällen ist häufig ein Wechsel des Verbs enthalten. Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob es sinnvoll ist, Fälle mit lexikalischer Substitution in zwei unterschiedliche Gruppen einzuordnen, wenn der einzige Orientierungspunkt die Semantik ist. Ist mit dem Wechsel des Verbs nicht auch eine Umorientierung des Sprechers verbunden? Würde man in diesen Fällen nicht besser von einem Konstruktionswechsel sprechen, zumindest wenn A-B keine abgeschlossene Gestalt darstellt? Im Unterschied zu einem Konstruktionsabbruch kann nach unserem Verständnis bei einem Konstruktionswechsel eine bereits geäußerte Konstituente für die neue Konstruktion reaktiviert werden. Das heißt, ähnlich wie bei der Apokoinu-Konstruktion weist auch diese Variante des Konstruktionswechsels eine dreiteilige Struktur auf, allerdings werden hier im Unterschied zur Konstruktion zwei kognitive Schemata aktiviert. Der Konstruktionswechsel ist demnach ein Verfahren, bereits Gesagtes für eine neue Äußerung zu ‚recyceln‘. Aufgrund des gemeinsamen Elements könnte man hier von einem Apokoinu-Konstruktionswechsel sprechen.

Beispiel 82: Talkshow_AW_20130130; 61:01

```
01   ADB:   ich bin (.) NICHT für gläserne mEnschen-
02          ich bin für den glÄsernen STAAT.
03          und HIER °h ist das verletzen EIner person-
04          (-)rEchtfertigt NICHT das verletzen des
            datenschutzes einer Anderen;
05          DURCH diese erste person;
```

Beispiel 82 ist in diesem Zusammenhang ein interessanter Fall. Aus struktureller Sicht ist eine Klassifikation als Apokoinu-Konstruktion möglich. Die Nominalphrase `das verletzen EIner person` fungiert bei dieser Lesart als Koinon, das die beiden Strukturen miteinander verbindet. Die ersten beiden Bestandteile (`HIER °h ist das verletzen EIner person-`) ergeben dabei keine abgeschlossene Gestalt. Das Kopulaverb projiziert noch ein weiteres Element in der Rolle des Prädika-

[61] Hervorhebung im Original.

tivs. Da ein Kopulaverb lediglich als Bindeglied zwischen dem Prädikativ und seinem Bezugselement fungiert und dementsprechend nur über einen geringen semantischen Gehalt verfügt, ist es nicht möglich, das von Scheutz vertretene semantische Kriterium anzuwenden. Auch bei der Klassifikation von Betz wäre eine eindeutige Zuordnung schwierig. Entweder handelt es sich um eine modifizierte Spiegelkonstruktion – in diesem Fall würde der Wechsel des Verbs als geringfügige Änderung angesehen werden – oder um eine modifizierte Konstruktion in der ersten Ausprägung, da in diesem Fall zwei deklarative Hauptsätze miteinander verbunden werden. Aus Sicht der Prosodie zeigt sich jedoch ein Unterschied zur prototypischen Apokoinu-Konstruktion. Nach Realisierung des Koinons liegt eine kurze Pause vor, bevor die Sprecherin den potenziellen C-Teil anschließt. Walker (2007: 2223) zufolge zeichnen sich Apokoinu-Konstruktionen gerade dadurch aus, dass keine Pause oder Ähnliches zwischen dem B- und C-Teil auftreten.

> It was shown that typically hiatuses do not occur between pre-pivots and pivot. Likewise, hiatuses do not occur between pivots and post-pivots: There are no silences, or glottal or supra-glottal occlusions which might suggest self repair […].

Auch im Sinne einer prototypischen Betrachtungsweise wäre damit Beispiel 82 – allein schon aus prosodischen Gründen – höchstens als ein peripherer Vertreter des Begriffs ‚Apokoinukonstruktion' zu klassifizieren. Eine mögliche Interpretation der Pause wäre nun, dass die Sprecherin ihre ursprüngliche Konstruktion aus irgendwelchen Gründen nicht zu Ende führen kann (eventuell hat sie den Überblick über die Konstruktion verloren oder sie leidet unter Wortfindungsschwierigkeiten) und sie daher die Pause nutzt, um sich umzuorientieren und somit eine andere Konstruktion für ihre Äußerung zu verwenden. Durch die prosodische Integration wird einerseits deutlich, dass bereits Gesagtes für die folgende Konstruktion relevant ist. Andererseits verringert sich dadurch für den Sprecher die Gefahr, das Rederecht zu verlieren. Wie die folgenden Beispiele zeigen, finden sich in unserem Korpus häufiger Fälle, in denen das Koinon durch eine kurze Pause oder durch Einatmen von dem C-Teil getrennt ist, wenn ein Wechsel des Verbs auftritt.

Beispiel 83: Talkshow_AW_20130206; 61:02

```
01   RSch:   ich hab nie bin nicht mit sechzehn wie meine
             klassenkameraden  abends mal auf_ne PARty,
02           nee ich war am nÄchsten TAG °h hÄtte ich
             ein spIEl oder-
```

Beispiel 84: Talkshow_AW_20130417; 71:02

```
01   RS:   °h dann (--) ist es doch jetzt RICHtiger (.)
           zu sagen,
02         nun SCHAFfen wir diese plätze gemeinschAftlich,
03         °h komMUne lAnd und bUnd,
04         °h damit wir mal EIN ziel-
05         wir sind seit FÜNFundsechzig-
06         °h diskuTIEren wir °h die verEInbarkeit von
           familie und beruf;
```

Beispiel 85: Talkshow_AW_20121212; 10:56

```
01   KH:   und dAnn ist das bisschen was er da verSPRICHT
           ähm-
02         °h wird ERstens nicht AUsreichen-=
03         =und die ganz ANdere frage ist natürlich noch-
04         dAs ist jetzt WAHLkampf-
05         ob das wirklich °h UMgesetzt werden wird;
```

Beispiel 85 unterscheidet sich von den anderen beiden insofern, als das von der Sprecherin realisierte Verzögerungssignal ähm bereits als Hinweis verstanden werden kann, dass der Sprecherin die weitere Produktion des Beitrags vorübergehend Probleme bereitet. Vergleicht man die Strukturen A-B und B-C jedoch, so zeigen sich in allen drei Fällen deutliche Veränderungen. So führt der Wechsel des Verbs auch zu strukturellen Veränderungen. Während in Beispiel 83 nach dem Koinon (am nÄchsten TAG) eine Ortsangabe projiziert wird, wird in der Struktur B-C durch das Verb *hatte* eine Phrase in der Funktion des Akkusativobjekts projiziert und realisiert. In Beispiel 84 findet ein Wechsel von einem Kopulaverb (sind) hin zu einem Vollverb (diskuTIEren) statt. Die ersten beiden Teile der Struktur projizieren aufgrund ihrer Unabgeschlossenheit ein Element in der Funktion des Prädikativs. Diese Projektion entfällt durch die Änderung des Verbs. *Diskutieren* fordert neben einer Ergänzung im Nominativ eine Ergänzung im Akkusativ. Auch im dritten Beispiel führt der Wechsel vom Kopulaverb (ist) zum Hilfsverb (wird) zu strukturellen Unterschieden. Die syntaktische Funktion des Koinon bleibt jedoch wie bei Spiegelkonstruktionen in beiden Teilstrukturen gleich. Dass dies jedoch nicht immer der Fall ist, zeigt das folgende Beispiel:

Beispiel 86: Talkshow_AW_20120227; 20:29

```
01   AD:   ähm wenn wir mal die FAKten angucken,
02         wir haben SIEBzig prozent der °h
           zEItarbeitskräfte,
03         °h verfügen über eine qualifizierte
           AUSbildung,
04         sei es im gewERblichen oder im kaufmÄnnischen
           beREICH,
```

Während das Koinon (SIEBzig prozent der °h zEItarbeitskräfte) in der ersten Struktur, bestehend aus dem A- und B-Teil, die syntaktische Funktion des Akkusativobjekts übernimmt, fungiert es in der zweiten Teilstruktur als Subjekt. Solche Beispiele kommen jedoch vergleichsweise selten in unserem Korpus vor. Als Ursache wird angenommen, dass im Deutschen die verschiedenen den Kasus markierenden Flexionsendungen verhindern, dass dieselbe Konstituente mehrere Funktionen übernehmen kann. In Sprachen mit einem weniger ausgeprägten morphologischen System wie beispielsweise dem Englischen konnten solche Beispiele vergleichsweise häufig nachgewiesen werden (vgl. Betz 2008; Walker 2007). Ob es sich hierbei jedoch um eine Apokoinu-Konstruktion handelt, ist bisher noch umstritten. Scheutz (2005: 110) diskutiert zwar einen Fall (da is die fensterkurbel; (-) hab=i abgedreht gehabt.), bei dem das Subjekt der ersten Teilstruktur zum Akkusativobjekt der zweiten wird, kommt aber aufgrund prosodischer Parameter (Pause, Beschleunigung nach dem potenziellen Koinon) zu dem Ergebnis, dass es sich hierbei um einen Konstruktionsabbruch mit anschließendem Neuansatz handelt. Hier stellt sich für uns jedoch die Frage, ob diese Klassifikation angemessen ist, da im Falle des Konstruktionsabbruchs bzw. Ausstiegs das Gesagte vollständig getilgt wird und „nicht ins gemeinsame Wissen der Aktanten" (Zifonun et al. 1997: 447) eingeht. Um das Nachfolgende zu verstehen, ist die Nominalphrase die fensterkurbel jedoch notwendig. Aufgrund dieser Reaktivierung einer bereits geäußerten Konstituente wäre eine Klassifikation als Konstruktionswechsel in unseren Augen sinnvoller. Gegen eine Klassifikation als Apokoinu-Konstruktion könnte man auch wieder argumentieren, dass durch die Änderung der syntaktischen Funktion die Umorientierung des Sprechers und der damit verbundene Wechsel des Schemas sogar noch deutlicher zu Tage treten als in den Beispielen 83-85. Fraglich ist unserer Ansicht nach auch, ob die zweite von Betz genannte Ausprägung der modifizierten Konstruktion zu Recht als Variante dieses Phänomens diskutiert wird. Ihren Ausführungen zufolge kann im Falle der modifizierten Konstruktion auch eine Änderung auf der syntaktischen Ebene erfolgen. Als Beispiel nennt sie einen Übergang von einem Neben- zu einem Hauptsatz (vgl. Betz 2008: 34). Beispiel 87 würde in diese Kategorie fallen.

Beispiel 87: Talkshow_AW_20130206; 19:53

```
01   UM:   darüber wird jetzt schon LANge drüber
           diskutiert,
02         weshalb ja die fIfa hat jetzt entschIEden-=
03         =dass wir die TORkamera haben-
04         oder den CHIP im ball-
05         für die nächste WELTmeisterschaft;
```

Der Sprecher leitet durch das Adverb weshalb zunächst einen ungeordneten Nebensatz ein. Das finite Verb wird aber nicht wie erwartet am Ende realisiert, sondern der Sprecher wechselt nach dem Subjekt (die fIfa), das hier auch als Koinon angesehen werden kann, die Satzebene, sodass B-C einen Hauptsatz bilden. Der Übergang

erfolgt weitestgehend unauffällig. Im Unterschied zu den bisher behandelten Beispielen enthält der A-Teil keine Verbform. Nach unserem Verständnis ist das Verb im A-Teil jedoch für das Vorliegen einer Apokoinu-Konstruktion obligatorisch. Fälle wie Beispiel 87 sind für uns ebenfalls Kandidaten für einen Konstruktionswechsel.

Die Apokoinu-Konstruktion scheint demnach ein syntaktisches Phänomen zu sein, das sich genau im Grenzbereich zwischen einer Konstruktion und einem Konstruktionswechsel einordnen lässt.

Nachdem die verschiedenen Realisierungsvarianten diskutiert wurden, wird im Folgenden der funktionale Charakter der Konstruktion im Mittelpunkt stehen. Fiehler (2006: 34; 2015: 386) diskutiert für die Apokoinu-Konstruktion zwei unterschiedliche Funktionen. Zum einen wird sie benutzt, um an eine im Vorfeld begonnene Konstruktion anzuknüpfen. Dazu wird sprachliches Material aus dem A-Teil nach dem Koinon wiederholt. Eine solche Wiederaufnahme ist „durch zwischenzeitlich geäußerte komplexe Phrasen oder Korrekturen motiviert" (Fiehler 2006: 34). Beispiel 76 fällt in diese Kategorie. Nach dem sehr umfangreichen Koinon (`dieses EIne spiel wo ich neunzig minuten auf dem PLATZ in rOstock gestanden hab,= =was wir drEI null verLOren haben,`) wiederholt der Sprecher die Elemente aus dem A-Teil und bringt durch die Realisierung des bisher noch ausstehenden infiniten Verbs die Gestalt zu einem Abschluss. Diese Form der Wiederaufnahme steht im Dienst des Rezipienten, dem damit die vorausgegangene Konstruktion wieder in Erinnerung gerufen wird. Aufgrund der Flüchtigkeit des Mediums bestünde ansonsten die Gefahr, dass Verständnisprobleme beim Gesprächspartner auftreten. Die Apokoinu-Konstruktion dient demnach der Rezeptionssicherung. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass das Wiederaufgreifen auch für den Sprecher von Vorteil ist, da auf diese Weise die Rückkehr zum ursprünglichen Plan erleichtert wird. Im Falle der Anknüpfungsfunktion muss der A-Teil nicht komplett mit dem C-Teil übereinstimmen.

Beispiel 88: Talkshow_AW_20130130; 68:46

```
01   ME:   °hh also ich würde nIcht sagen dass sich der
           FOkus verschoben hat,
02         sondern ich habe im rahmen meiner sozialen
           ARbeit-
03         mit °h faMIlien,
04         mit FRAUen,
05         °h ähm mit KINdern,
06         in der JUgendhilfe, (-)
07         äh hab ich eben (.) Überwiegend mit FRAUen zu
           tUn gehabt,=
```

In Beispiel 88 kehrt die Sprecherin nach einer umfangreicheren Aufzählung im Koinon zur ursprünglichen Konstruktion zurück. Während im A-Teil nur das Personalpronomen und das Hilfsverb realisiert wurden, erweitert die Sprecherin die Kon-

struktion im C-Teil nicht nur um den noch projizierten zweiten Prädikatsteil, sondern auch um eine Partikel (eben) und ein adverbial verwendetes Adjektiv (Überwiegend). Die Anknüpfungsfunktion korrespondiert formal demnach sowohl mit der ‚wahren' als auch mit der modifizierten Spiegelkonstruktion nach Betz und Scheutz.[62] Entscheidend ist nur, dass das Koinon entweder aus einer komplexen Phrase besteht oder eine Korrektur enthält. In diese Kategorie könnte man im weitesten Sinne auch die von Betz unter dem Stichwort ‚managing overlap' diskutierte Funktion einordnen. Die untersuchte Struktur wird demzufolge auch von einem Sprecher eingesetzt, um nach einer anfänglichen Überlappung mit dem Beitrag eines zweiten Gesprächsteilnehmers sicherzugehen, dass die während der Überlappung realisierten Informationen angemessen wahrgenommen werden.

Beispiel 89: Auszug aus OR2 tennisfee[63]

```
16   X:   ja [ich hab hie: r] zwei frauen hab ich ja gut
          hier=
17             [re(na: te?)   ]
18         =anner hand.
```

Als weitere Funktion diskutiert Fiehler die rahmende Funktion von Apokoinu-Konstruktionen. In diesem Fall wird das Element im Koinon durch die Wiederaufnahme von zuvor Gesagtem gerahmt und dadurch hervorgehoben. In diese Kategorien können die Beispiele 73 und 77 eingeordnet werden. So wird in beiden Fällen durch den jeweils kurzen A und C-Teil das Hauptaugenmerk auf das Koinon (zweitausendundFÜNF, was FURCHTbares) gelegt. Im Unterschied zu den unter der Anknüpfungsfunktion diskutierten Fällen besteht das Koinon hier in der Regel aus einer kurzen Phrase.

Betrachtet man die beiden von Fiehler diskutierten Funktionstypen, wird deutlich, dass er sich ausschließlich auf Spiegelkonstruktionen konzentriert, die auch gerade in Bezug auf das Verb keine Veränderung zulassen. So werden Korrekturen zwar im Zusammenhang mit der anknüpfenden Funktion angesprochen, allerdings bezieht er sich dabei nur auf Reparaturen innerhalb des Koinons. Ausgehend von den Beispielen, scheinen keine Reparaturen vom A- zum C-Teil aufzutreten. Wie Beispiel 78 zeigt, kann die Apokoinu-Konstruktion aber auch dazu genutzt werden, grammatische Reparaturen durchzuführen. So verändert der Sprecher die Verbform vom A- zum C-Teil hinsichtlich des Numerus und kann damit die bestehende Inkongruenz zwischen dem Subjekt und dem finiten Verb beheben. Solche Inkongruenzen sind häufig der ad-hoc-Bildung von gesprochensprachlichen Äußerungen geschuldet. Im Unterschied zu Fiehler wird in den funktionalen Klassifikationen von Betz (2008), Scheutz (2005) und Poncin (2000) auf eine Veränderung bzw. Bearbeitung der Peripherie Bezug genommen. Allerdings haben die Autoren dabei weniger eine grammatische Modifi-

[62] Vgl. oben S. 170ff.

[63] Entnommen aus Betz (2008: 46).

kation/Korrektur im Sinne von Beispiel 78 im Blick, als vielmehr eine inhaltliche Reparatur oder Modifikation von bereits realisierten Äußerungsteilen.

Während Scheutz (2005) in diesem Zusammenhang von Reparaturen spricht, zieht Betz (2009) den Begriff der Modifikation vor. Sie stützt sich dabei auf den Reparatur-Begriff von Schegloff et al. (1977). Von einer Reparatur spricht man demnach bei Fällen, in denen eine Handlung kurzzeitig unterbrochen wird, um eine Problemstelle zu bearbeiten. Die Reparatur muss also als Bearbeitung sichtbar sein. Im Anschluss kehrt der Sprecher zu der ursprünglichen Handlung zurück. In den Beispielen, die Betz als Modifikationen diskutiert, greift der Sprecher zwar korrigierend ein, aber

> the pivot turn is not occupied with „doing repair" as its primary business, and the operations in which speakers engage using pivot constructions therefore do not constitute instances of „repair" […]. (Betz 2008: 138)

Damit zeigt diese Kategorie Ähnlichkeit mit der von Poncin (2000) unter dem Stichwort ‚Perspektivwechsel' diskutierten Funktion. Vor diesem Hintergrund ist Beispiel 86 ein interessanter Fall. Diese Belegstelle stammt aus einer Anne-Will-Sendung zum Thema Zeitarbeit. Bei der Sprecherin handelt es sich um Adriane Duran, die als Inhaberin einer Zeitarbeitsfirma und als Vorstandsvorsitzende eines Verbandes mittelständischer Zeitarbeitsfirmen versucht, solche Dienstleistungsfirmen trotz aller Kritik in ein positives Licht zu rücken. Mit dem Beitrag reagiert sie auf den Vorwurf, dass Zeitarbeiter äußerst schlecht bezahlt würden und dass trotz eines eingeführten Mindestlohns Unternehmen über sogenannte Werkverträge Möglichkeiten fänden, diesen zu unterlaufen. Als Gegenargument betont Durani, dass die Mehrheit der Beschäftigten (`SIEBzig prozent`) als Fachkräfte über eine Ausbildung verfügen und demnach nicht auf die Beschäftigung in einer Zeitarbeitsfirma angewiesen seien. Interessant an diesem Beispiel ist, dass die Sprecherin im Laufe der Struktur von einer Gruppenperspektive zu einer neutraleren Perspektive wechselt. Während im A-Teil durch das Personalpronomen `wir` ein Bezugspunkt gegeben wird (wir als Zeitarbeitsfirmen, Verband von Zeitarbeitsfirmen), wird in der nachfolgenden Konstruktion diese Verortung komplett aufgegeben. Dadurch verstärkt sich der Eindruck, dass es sich bei dieser Äußerung um eine allgemeingültige Zustandsbeschreibung handelt.

In den Bereich der Modifikation würden wir auch Beispiel 83 einordnen. Allerdings wird im Laufe der Struktur kein Perspektivwechsel vorgenommen. Der Sprecher, ein junger Fußballer, gegen den ein Verfahren wegen Spielmanipulation läuft, betont, dass er ein strenges Vorgehen gegen Spielmanipulation richtig findet, da solche Spieler Verrat an den Teammitgliedern begehen, die für den Sport auch Opfer bringen. Im Unterschied zu seinen Klassenkameraden konnte er am Wochenende nicht auf Partys gehen, da er in der Regel am nächsten Tag ein Spiel hatte. Auch hier nimmt der Sprecher eine Modifikation vor. Während im ersten Teil der Struktur mit `war` noch eine Ortsangabe projiziert wird, liegt in der darauffolgenden Konstruktion der Fokus auf der Handlung, der Teilnahme an einem Fußballspiel.

Neben solchen Modifikationsarten diskutieren Scheutz und Betz unter dieser Kategorie auch Beispiele, in denen die Satzart verändert wird. Da in unserem Korpus ein Beispiel dieser Art nicht gefunden werden konnte, wird an dieser Stelle auf ein Beispiel von Scheutz (2005: 125) zurückgegriffen.

Beispiel 90:[64]

```
01   S:   der is an einer lungenentzündung gestorbm (-)
02        eh im spital drin. (--)
03        aber wo musst=denn heut-
04        mit=a=lungenentzündung heut mit=n penizillin
05        muss doch niemand mehr sterben.
```

Im Vorfeld dieses Transkriptausschnitts erzählt S von einem behinderten jungen Mann, der an einer Lungenentzündung gestorben ist. Der Sprecher ist davon überzeugt, dass die Behinderungen des Mannes, die sich auch auf sein Atemsystem auswirkten, für den Tod verantwortlich wären. Da der Gesprächspartner mit dem Vorfall nicht vertraut war, setzt der Sprecher mit der zitierten Passage zu einer detaillierten Beschreibung an. Scheutz (2005: 125) zufolge bildet der Sprecher in Zeile 03 den Anfang einer rhetorischen Frage. Durch die Verwendung des unpersönlichen *du* besteht jedoch die Gefahr, dass der Rezipient sich doch direkt angesprochen fühlt. Da die beiden Gesprächsteilnehmer kein so enges Verhältnis haben und sich normalerweise siezen, könnte diese Frage als unhöflich angesehen werden. Um dieser Gefahr aus dem Weg zu gehen, wechselt er von dem Frageformat zu einer Aussage. Die betrachtete Struktur dient demnach dazu „possible unwanted inferences in the interpretation of the initial periphery" (Scheutz 2005: 124) entgegenzuwirken. Betrachtet man solche Beispiele, so steht unserer Ansicht nach außer Frage, dass die vorgenommene Veränderung nicht willkürlich, sondern aus funktionalen Gründen vorgenommen wird. Fraglich ist jedoch, ob das Nachweisen einer Funktion ausreicht, um von einer Konstruktion zu sprechen. Könnte nicht auch der Wechsel zwischen zwei Konstruktionen funktional bedingt sein? Wo liegen die Grenzen einer Konstruktion?

Im Rahmen dieses Kapitels hat sich gezeigt, dass es sich bei den bisher als Apokoinu-Konstruktion diskutierten Fällen um eine heterogene Gruppe handelt. Im Groben können zwei Ausprägungen differenziert werden. Auf der einen Seite gibt es die Spiegelkonstruktionen, die sich dadurch auszeichnen, dass der A- und C-Teil der Konstruktion Parallelen aufweisen. Dem gegenüber haben wir auf der anderen Seite Beispiele, in denen der A- und C-Teil inhaltlich aber auch strukturell voneinander abweichen. Aus funktionaler Sicht lassen sich durchaus Korrespondenzen zu diesen Strukturtypen feststellen. Während Spiegelkonstruktionen für die Rezeptionssicherung sowie die Hervorhebung von Informationen eingesetzt werden, dient der zweite Typus häufig der Modifikation. Es bleibt die Frage, ob es sich hierbei wirklich um eine einzige Konstruktion handelt oder ob einige Fälle nicht besser der Kategorie

[64] Entnommen aus Scheutz (2005: 125).

Konstruktionswechsel zugeordnet werden sollten. Der Aspekt der Funktionalität alleine ist in unseren Augen für den Konstruktionsstatus nicht ausreichend, denn auch ein Wechsel kann aus funktionalen Gründen vorgenommen werden.

4.1.8 Verberststellung

Die Verberststellung stellt neben der Verbzweit- und Verbletztstellung eine der drei möglichen Verbstellungen des Deutschen dar. Im Unterschied zur Verbzweitstellung ist das Vorfeld bei einer Verberststellung unbesetzt, und die kommunikative Einheit beginnt dementsprechend mit dem finiten Verb. In der geschriebenen Standardsprache ist die Struktur zwar bekannt, jedoch auf wenige Fälle beschränkt. Nach Auer (1993) ist die Verberststellung dort nur in folgenden Fällen üblich:

- in Frage-, in Befehls- und in Wunschsätzen
- im Vordersatz von uneingeleiteten Konditional- und Konzessivgefügen
- im übergeordneten nach einem untergeordneten Adverbialsatz
- vor *doch*
- in parenthetischen Einschüben, besonders bei der Redeanführung
- bei Koordinationsellipsen.

Die folgenden Belegstellen verdeutlichen, dass es im Gesprochenen über diese Fälle hinaus noch weitere Verwendungen dieser Struktur gibt.

Beispiel 91: Unterricht_Schule1_13_20101117; 36:20

```
01   LM:   ja, (1.4)
02         kann schon sein dass man sich auch aus dieser
           (-) ja privaten krise so_n bisschen in den beruf
           FLÜCHten kann,
03         (.) ein STÜCK weit,
```

Beispiel 92: Talkshow_AW_20130130; 55:55

```
01   AW:   will ich ihnen ein beispiel (äh) zEIgen das im
           nEtz spI:Elt,
```

Beispiel 93: Talkshow_AW_20130509; 46:26.4

```
01   AW:   herr armbruster wie gEht_s ihnen JETZT?
02   JA:   (---) recht Ordentlich;
03         bin seit drEI wochen aus dem KRANkenhaus rAUs,
04         bin bei meiner FRAU zurück-
05         die unterstÜtzt mich SEHR-
```

Beispiel 94: Talkshow_AW_20130417; 74:46

```
01   AW:   °hh dAnke ihnen für HEUte abend-
02         nÄchste woche äh zweiundzwanzig uhr
           fünfundVIERzig-=
03         =wir fangen PÜNKTlich an-
04         ähm sagt man uns BISlang-
05         DENKe das bleibt dann auch bis mittwoch so;
```

Allen vier Belegen ist gemeinsam, dass ein Hauptsatz bzw. mehrere Hauptsätze von einem finiten Verb eingeleitet werden. Die Beispiele lassen sich davon abgesehen jedoch in zwei Varianten/Gruppen gliedern: eigentliche und uneigentliche Verberststellung[65] (vgl. Auer 1993). Während bei der eigentlichen Verberststellung (Beispiele 91 und 92) alle für das Verb obligatorischen Ergänzungen vorhanden sind, ‚fehlen' bei der uneigentlichen Verberststellung aus valenztheoretischer Perspektive Mitspieler. So wurden in Beispiel 93 die Nominativergänzungen (Z. 03, 04) und in Beispiel 94 eine Akkusativ- (Z. 04) und eine Nominativergänzung (Z. 05) nicht realisiert.

Wie ist das Auftreten der Verberststellung zu erklären, wenn alle Ergänzungen vorhanden sind? Eine nähere Betrachtung von Beispiel 91 zeigt, dass die Verberststellung dadurch zustande kommt, dass ein sogenanntes Platzhalter-*es* nicht realisiert wird. Das Platzhalter-*es* ist daran zu erkennen, dass es keine Satzgliedfunktion innerhalb der Äußerung übernimmt und auch in keiner Kohäsionsbeziehung zu dem zuvor Gesagten steht (vgl. Auer 1993: 19). Solche Platzhalterelemente werden im geschriebenen Standard eingesetzt, wenn aufgrund „der Gewichtung oder der Informationsverteilung […] kein richtiges Satzglied [für die Vorfeldbesetzung] infrage kommt" (Duden 4 2016: 836). In Beispiel 91 übernimmt der Nebensatz die Funktion des Subjekts. Gemäß dem Gesetz der wachsenden Glieder befindet sich dieser aufgrund seiner ‚Schwere' im Nachfeld. Während also in der geschriebenen Standardsprache in diesem Fall ein Platzhalter-*es* eingesetzt würde, steht in unserem Beispiel das Verb am Beginn der kommunikativen Einheit. Ähnlich verhält es sich auch in Beispiel 92. Anstelle eines Platzhalter-*es* wurde hier auf die Realisierung eines für den geschriebenen Standard obligatorischen kohäsionsstiftenden Adverbs (*da*/*dann*) verzichtet. Da es auch in diesem Fall keinen Bezugspunkt aus den vorherigen Äußerungen gibt, kann das Adverb nicht als anaphorisch beschrieben werden. Es lässt sich festhalten, dass in der gesprochenen Sprache die Tendenz besteht, auf Vorfeldbesetzungen, die aus semanto-pragmatischer Perspektive überflüssig sind, zu verzichten (vgl. Auer 1993: 197; Duden 4 2016: 1225).[66]

In den Beispielen 93 und 94 ist, wie bereits angeführt, das Fehlen einer obligatorischen Ergänzung für das Auftreten der Verberststellung verantwortlich. Diese Variante der Verberststellung trat in unseren Daten, ähnlich wie in der Untersuchung von

---

[65] Auer (1993) spricht von einer Verbspitzenstellung.

[66] Wie Untersuchungen gezeigt haben, kommt die eigentliche Verberststellung besonders in den kommunikativen Praktiken des Witzes und der Alltagserzählung zum Einsatz (vgl. Auer 1993: 197; Duden 4 2016: 1225; Günthner 2006: 100f.; Günthner / König 2016: 192).

Auer, deutlich häufiger auf als die eigentliche Verberststellung. Die angeführten Beispiele können auch als weitestgehend repräsentativ für die gefundenen Belegstellen angesehen werden. In der Regel ist entweder das deiktische Personalpronomen *ich* oder das anaphorische Pronomen *das* in der Subjekt- oder Objektrolle von der Tilgung betroffen. Das Fehlen der Ergänzungen scheint dem Rezipienten keine Probleme zu bereiten. Im Falle des Personalpronomens *ich* kann dies dadurch erklärt werden, dass die Personalendung des Verbs in diesem Fall ausreichend spezifisch ist, um eine eindeutige Identifikation zu gewährleisten (vgl. Auer 1993: 198; Imo 2014: 153f.). Imo (2014: 153) betont darüber hinaus, dass das Identifizieren der fehlenden Konstituente als Personalpronomen der ersten Person Singular auch durch die ‚Ich-hier-jetzt'-Origo, die innerhalb der Kommunikation die unmarkierte Variante darstellt, unterstützt wird:

> […] the default „origo" of speaking, i. e. „I-here-now", can be activated in most cases so that recipients can assume that the ‚missing' element is the unmarked „I".

Bei Fällen, in denen ein anaphorisches Element ‚fehlt', steht die Äußerung in einem engen Bezug zur Vorgängeräußerung. Beispiel 94 stammt aus der Verabschiedungssequenz einer Anne-Will-Sendung. Nachdem sich die Moderatorin bei ihren Studiogästen bedankt hat, wendet Sie sich an die Zuschauer und nennt die Uhrzeit, zu der die nächste Sendung stattfindet. Da es bei den Sendungen zuvor häufiger zu kurzfristigen Änderungen kam, betont sie, dass beim nächsten Mal pünktlich begonnen wird. Direkt im Anschluss folgt die Äußerung mit der Verberststellung, mit der die Behauptung eine gewisse Abschwächung erhält (`DENKe das bleibt dann auch bis mittwoch so;`, Z. 05). Uneigentliche Verberststellungen wie diese werden in der Forschung auch unter dem Begriff der Analepse diskutiert (vgl. Helmer 2017). Als Analepse bezeichnet man Äußerungen, die aus satzgrammatischer Perspektive unvollständig sind und in denen „das Topik einer vorherigen Äußerung nicht erneut verbalisiert wird" (Helmer 2017: 2). Auer (2014: 535) beschreibt das Verhältnis zwischen den beiden Äußerungen als ‚symbiotisch'. Im Sinne einer syntaktischen Strukturlatenz verwendet die analeptische Struktur Elemente der Bezugsäußerung, die Auer zufolge auch noch nach der Produktion auf Produzenten- und Rezipientenseite zur Verfügung stehen.

> […] activated syntactic structures ‚linger on', they remain available for next unit types for the construction of which they may or may not be made use of. […] Next utterances that are ‚elliptical' do not lack structure, but are rather built into an existing structure. (Auer 2014: 534)

Die folgenden Beispiele könnten durch eine direkte Übernahme aus der Vorgängeräußerung erklärt werden.

Beispiel 95: Talkshow_AW_20130417; 44:55

```
01   KGE:   °h uns fEhlen zweihundertzwanzigtausend (.)
            KItaplätze,
02          °h das hat äh die jEtzige bundesregierung LANge
            hIngezogen und verschlAfen-
03          obWOHL klar war-
04          dass es das recht auf den kitaplatz für die
            unter dreijährigen Ab diesem sommer GIBT,
05          hat die komMUnen im regen stehen gelassen,
06          die werden nämlich die KLAgen der Eltern haben,
07          °h und hat vor Allem (.) frauen UND männer-
08          mÜtter UND väter im regen stehen lassen,
```

Beispiel 96: Talkshow_AW_20121128; 31:14

```
01   SK:    und dann stand dadrin SCHICHTarbeit- (-)
02   AW:    hm,
03   SK:    von (-) sechs uhr MORgens,
04          (.) in_er firma SEIN,
05          äh (-) und dann die AN gegengesetzte schicht is
            ja äh- (--)
06          zehn uhr Abends oder äh vierzehn uhr bis zehn
            uhr;
07          [und so_n so_n ähm              ]-
08   AW:    [geht in jedem fall SUper mit mit] kleinen
            kin[dern] die dAnn nIcht betreut sind;
09   SK:       [ja; ]
```

Beide Beispiele entstammen Anne-Will-Talkshows. In beiden Fällen wird eine realisierte Nominalphrase für weitere Äußerungen genutzt. Die beiden Beispiele unterscheiden sich strukturell jedoch in der Komplexität der Nominalphrase. Während in Beispiel 95 eine einfache Nominalphrase vorliegt (`die jEtzige bundesregierung`, Z. 02), handelt es sich in Beispiel 96 um eine komplexe Nominalphrase, die mehrere Zeilen umfasst und bei deren Produktion Formulierungsprobleme der Sprecherin deutlich werden (Z. 01, 03-06). Da in beiden analeptischen Strukturen die Nominalphrasen die gleiche syntaktische Funktion übernehmen wie in der Vorgängeräußerung und demnach kasuskongruent sind, ist eine direkte Übernahme möglich. Der Komplexitätsunterschied scheint keine Rolle zu spielen. Beispiel 96 ist darüber hinaus insofern interessant, als hier die analeptische Struktur nicht von derselben Sprecherin realisiert wird wie die Bezugsäußerung. Dies unterstützt Auers Annahme, dass Strukturen sowohl für den Produzenten als auch für den Rezipienten weiterhin verfügbar bleiben.

Betrachtet man das folgende Beispiel von Helmer zeigt sich jedoch, dass eine solche Übernahme nicht grundsätzlich möglich ist.

Beispiel 97: Gespräche im Fernsehen[67]

```
01   HN:   und äh äh mit (.) KUNSTwerken; °h (.)
02         MUSS man sich auseinandersetzen; °h
03         muss man stuDIEren;
```

Ähnlich wie in Beispiel 95 fungiert in Beispiel 97 eine einfache Nominalphrase als Antezedens (KUNSTwerken, Z. 01). Allerdings ist sie in der Vorgängeräußerung in eine Präpositionalphrase (mit (.) KUNSTwerken) eingebettet. Für die analeptische Äußerung wird nun jedoch nur die Nominalphrase übernommen, dabei erfolgt eine Kasusanpassung. Während die ursprüngliche Nominalphrase aufgrund der Präposition im Dativ steht, fordert das Verb *studieren* eine Akkusativergänzung. In diesem Fall liegt demnach weder eine Kasuskongruenz vor noch kann von einer phonologischen Gestaltgleichheit gesprochen werden.

Ein Blick auf Beispiel 94 zeigt, dass als Bezugspunkt für die analeptische Äußerung die gesamte Proposition der Vorgängeräußerung fungiert. Man könnte die Struktur folgendermaßen ergänzen: *dass wir pünktlich anfangen ähm sagt man uns bislang*. Obwohl ein deutlicher Bezug zu dem zuvor Gesagten existiert, ist auch hier eine wörtliche Übernahme nicht möglich, sondern es muss eine Umformulierung vorgenommen werden. In unseren Daten tritt dieser Analepsentyp deutlich häufiger auf als die zuvor diskutierte Variante.

Aufgrund von Belegen dieser Art kommt Helmer zu dem Ergebnis, dass sich das Modell der syntaktischen Strukturlatenz in erster Linie für Strukturen eignet, bei denen die analeptische Äußerung über kein eigenes Verb verfügt, da dort das Verb der ursprünglichen Äußerung die weiteren Konstituenten regiert. Im Falle von Äußerungen mit uneigentlicher Verberststellung kann von einem retrospektiven Vorgehen ausgegangen werden: Es gilt rückwirkend die nicht-realisierte Konstituente zu identifizieren (vgl. Helmer 2017: 8). Wie an den letztgenannten Beispielen deutlich wird, kann die relevante Konstituente häufig nicht eins-zu-eins übernommen werden. Daher spricht sich Helmer dafür aus, anstelle von syntaktischen Strukturlatenzen von „‚konzeptuellen' Latenzen" auszugehen, d. h., es wird also

> nicht (nur) das lexikalische Material im Kurz- oder Langzeitgedächtnis wortgetreu gespeichert […], sondern [es werden] von der lexikalischen Ebene abstrahierte Informationen memoriert und erinnert […]. (Helmer 2017: 21)

In welchen konversationellen Kontexten treten nun Strukturen mit Verberststellungen auf? In den Beispielen 91 und 96 wird die grammatische Struktur in Bewertungen bzw. Kommentierungen verwendet. Beispiel 91 ist Teil einer positiven Rückmeldung des Lehrers zu einem Interpretationsvorschlag eines Schülers (ja (1.4) kann schon sein, Z. 01-02). In Beispiel 96 berichtet Susanne Kruse von ihren Erfahrungen mit dem Arbeitsamt. Die aus ihren Ausführungen nur indirekt ableitbare negative

[67] Entnommen aus Helmer (2017: 18).

Bewertung wird von der Moderatorin in Zeile 07 auf ironische Weise explizit gemacht ([geht in jedem fall SUper mit mit] kleinen kin[dern] die dAnn nIcht betreut sind).

Das folgende Beispiel enthält zwei verbinitiale Strukturen (Z. 06-07). Nur im ersten Fall kann jedoch von einer Bewertung bzw. Kommentierung gesprochen werden.

Beispiel 98: Talkshow_AW_20130417; 19:57

```
01   KGE:   also wir haben ne diskussion gehabt äh äh
            mit dem bundeskanzler gerhard SCHRÖder,
02          daRÜber,
03          und der wOllte da:mals (.) nich auf ne quote
            EINgehen,
04          war ne HARte diskussion,
05          haben wir auch VIEL °h auseinandersetzung
            gehabt,
```

Die Politikerin Katrin Göring-Eckardt erläutert zu diesem Zeitpunkt, dass es schon zuvor Versuche gab, eine Frauenquote einzuführen, so beispielsweise in der rot-grünen Koalition unter Gerhard Schröder. Mit der analeptischen Struktur in Zeile 04 bewertet sie die diesbezügliche Diskussion. Unmittelbar im Anschluss wird mit haben wir auch VIEL °h auseinandersetzung gehabt (Z. 06) eine weitere Struktur mit Verberststellung realisiert, die hier jedoch keiner Bewertung mehr dient, sondern eine Elaborierung darstellt. Die Sprecherin liefert weitere Informationen zu der „harten diskussion".

Auch Beispiel 95 fällt in diese Kategorie: Hier spricht ebenfalls Frau Göring-Eckardt. Sie äußert sich an dieser Stelle kritisch bezüglich des Vorgehens der amtierenden Bundesregierung im Hinblick auf den Ausbau von Kitaplätzen. Die Bundesregierung hätte „verschlafen" (Z. 02). Die negative Bewertung wird im Rahmen der analeptischen Strukturen weiter ausgeführt. So hätte die Regierung die Kommunen und die Eltern im „Regen" stehen gelassen (Z. 06, 08-09).

Solche Elaborierungen treten in unseren Daten nicht nur im Anschluss an eine Äußerung auf, sondern können auch parenthetisch eingebunden sein.

Beispiel 99: Talkshow_AW_20130417; 15:53

```
01   AW:    sie zIEhn jetzt mit diesem wahlprogramm über
            die DÖRfer,
02          müssen an JEdem infostand sagen warUm sie-
03          °h StEht ja dann DA, °h
04          °h für ne gesEtzliche FRAUenquote sind-
05          sind nUll davon überZEUGT-
```

Beispiel 100: Talkshow_AW_2040129; 00:09

```
01   AW:   und wir haben zumindestens mal die letzten vIEr
           fÜnf minuten auch mIt ihm geMEINsam °h diesen
           film gesehen,
02         denn herr WÖRZ,
03         ham sie mir Eben geSAGT,
04         den film !NOCH!mal zu sehen-
05         das können sie eigentlich nicht erTRAgen;
```

In beiden Belegstellen spricht Anne Will. In Beispiel 99 betont sie, dass die angesprochene Frau Albsteiger gezwungen wäre, trotz ihrer Abneigung gegen die Frauenquote diese als Ziel zu vertreten, sobald dieses Thema in das CDU-Wahlprogramm aufgenommen würde. Durch die Struktur mit der Verberststellung in Zeile 03 wird die Verortung der Forderung nach einer Frauenquote im Wahlprogramm explizit gemacht und damit hervorgehoben.

Beispiel 100 stammt aus den ersten Minuten der Sendung und wird im Rahmen einer Überleitung vom vorherigen Spielfilm zur Diskussionsrunde realisiert. In diesem Abschnitt lenkt die Moderatorin die Aufmerksamkeit auf Harry Wörz, der bzw. dessen Fall sowohl in dem Film als auch in der Diskussionsrunde im Mittelpunkt steht. Die Moderatorin informiert die Gäste, dass dieser nur die letzten Minuten des Films mitangeschaut hätte, da dieser ihn überfordere. Im Rahmen der Parenthese erläutert sie, auf welcher Grundlage sie diese Aussage trifft. Demnach kann man auch hier von einer Elaborierung bzw. Spezifikation sprechen.

Die beiden Beispiele sind darüber hinaus deshalb interessant, da die Bezugskomponente zu diesem Zeitpunkt noch nicht realisiert wurde. Der Sprecher stellt somit gewissermaßen sicher, dass der Rezipient das Folgende unter einem bestimmten Gesichtspunkt bzw. vor einem bestimmten Hintergrund verarbeitet. Da das verbinitiale Syntagma vor der Bezugskomponente geäußert wird, ist eine Klassifikation als Analepse nicht möglich. In diesem Fall scheint das Konzept der Katalepse treffender. Im Unterschied zur Analepse werden hier nachfolgende Verbalisierungen „zur Desemantisierung und zur Füllung der ‚fehlenden' Elemente herangezogen" (Imo 2011b: 268).

Ein Blick auf Beispiel 94 zeigt, dass Strukturen mit einer Verberststellung nicht nur in Kommentierungen und Elaborierungen, sondern auch im Rahmen von Modalisierungen auftreten. Eine Modalisierung zeichnet sich Auer (1993: 207) zufolge dadurch aus, „dass der Wahrheitsgehalt, die Wahrscheinlichkeit, die Zuverlässigkeit etc. der in der Behauptung enthaltenen Informationen beurteilt wird". So modalisiert Anne Will ihre zuvor getroffene Aussage, dass die nächste Sendung „pünktlich" zu der genannten Uhrzeit stattfindet, indem sie durch das Lexem *denken* das Gesagte als Annahme relativiert. Ähnlich verhält es sich auch in Beispiel 101.

Beispiel 101: Talkshow_AW_20130417; 40:26

```
01   AW:   wir haben n paar zahlen SCHON gehÖrt,
02         aber schauen wir uns mal ne GRAfik an,
```

```
03          und fragen DANN ihr argument frau Albsteiger-
04          warUm denn wohl die wirtschaft wenn dann doch so
            viele argumente für gut geMISCHte teams äh
            sprechen,
05          °h und zwar auch nach geSCHLECHtern gemischte
            (.) tEAms sprechen,
06          warum sie dann nIcht so HANdelt-
07          sIEht jedenfalls NICHT so aus;
```

Die Behauptung, dass in der Wirtschaft der Vorteil von Führungsteams bestehend aus Männern und Frauen nicht beachtet würde (Z. 04-06), wird im Folgenden insofern abgeschwächt, dass sie in der analeptischen Äußerung ihren persönlichen Eindruck schildert.

Bei den bisher behandelten Anwendungsbereichen zeigt sich, dass sich in allen drei Fällen ein spezifisches Verhältnis zwischen der Bezugsäußerung und dem verbinitialen Syntagma konstatieren lässt. Diese Beziehung wird von Auer (1993: 219) folgendermaßen beschrieben:

> […] die textuelle Relevanz des so [mit Verberststellung] markierten Syntagmas darf nicht größer sein als die des vorausgehenden Syntagmas.

Damit ist verbunden, dass die Handlungen, die mit der verbinitialen Struktur vollzogen werden, zu keiner Weiterentwicklung der Interaktion führen. Man könnte sie demnach als rückwärtsgerichtet beschreiben, da von ihnen keine Folgehandlungen projiziert werden (vgl. Auer 1993: 210). Die Verberststellung hat in diesen Fällen hauptsächlich eine kohäsionsstiftende Funktion, da es dadurch zu einer besonders engen Verbindung zwischen den beiden Äußerungen kommt (vgl. ebd.: 219).

Während diese Gruppe den größten Teil der Belege abdeckt, tritt die untersuchte Struktur auch vermehrt in organisierenden bzw. moderierenden Passagen auf. Beispiel 92 exemplifiziert diese Verwendung. Anne Will setzt hier ein verbinitiales Syntagma ein, um zu einem Beispiel überzuleiten (`will ich ihnen ein beispiel (äh) zEIgen das im nEtz spI:Elt,`). Wie das folgende Beispiel illustriert, ist diese Verwendung nicht auf eigentliche Verberststellungen beschränkt.

Beispiel 102: Talkshow_AW_20130417; 32:15

```
01   AW:    wir haben gesagt ist bettelverBOT ne gute °h
            äh sache oder ne wEniger gute sache,
02          äh trIfft es die RICHtigen oder dann womöglich
            auch manchmal die falschen;
03          (---) wIll EInen  schritt wEItergehen-
04          und wIll fragen MUSS in deutschland überhaupt
            jemand (-) bEtteln?
```

Nach einer kurzen Zusammenfassung der bisherigen Diskussionspunkte leitet die Moderatorin mit der Struktur in Zeile 03 zum nächsten Thema über. Dass besonders

in diesem Kontext mit verbinitialen Strukturen gearbeitet wird, könnte man damit erklären, dass die Moderatorin versucht, sich zurückzunehmen bzw. ihre ‚übergeordnete' Rolle als Diskussionsleiterin durch den Verzicht auf ein Personalpronomen bzw. durch die Voranstellung des finiten Verbs weniger stark in den Vordergrund zu rücken.

Interessant an dem letzten Beispiel ist darüber hinaus, dass eine Bezugskonstituente weder im Vorfeld noch im Nachhinein sprachlich realisiert wird. Solche Fälle konnten in unserem Korpus hauptsächlich nachgewiesen werden, wenn es sich bei der betroffenen Konstituente um das Personalpronomen *ich* handelt (vgl. auch Beispiel 93). Wie bereits zuvor angesprochen, scheint die Verbendung im Falle der 1. Person Singular spezifisch genug zu sein, dass es trotz fehlendem textuellem Bezugspunkt zu keinen Verständnisschwierigkeiten aufseiten des Rezipienten kommt. Allerdings würden solche Beispiele nicht mehr unter den oben aufgeführten Analepsenbegriff fallen, zumindest wenn man eine vorherige sprachliche Realisierung als obligatorisch ansieht. Dementsprechend scheint für diese Belege das Konzept der Ellipse treffender. Nach Hoffmann unterscheidet sich die Ellipse von der Analepse durch die für die Interpretation genutzte Bezugsquelle. So sind im Falle der Ellipse

> [n]eben den in gleicher Weise einzubeziehenden grammatischen Strukturbedingungen […] unterschiedliche Arten von sprachlichem, situativem und praktischem Wissen als Verstehensressource heranzuziehen, nicht jedoch vorgängige Verbalisierung. (Hoffmann 1998: 83)

Das folgende Beispiel fällt ebenfalls in den Bereich der Ellipse. Hierbei handelt es sich um eine der wenigen in unserem Korpus identifizierten Situationen, bei denen eine uneigentliche Verberststellung auftritt, ohne dass eine Bezugskonstituente vorhanden ist und ohne dass es sich um das Personalpronomen *ich* handelt.

Beispiel 103: Unterricht_Schule1_13_20101117; 20:11

```
01   LM:   wir kommen mal (-) zu einem WEIteren,
02         ä::h der heißt jürgen theoBALdi,(1.9)
03         und der hat EIN gedicht (-) für EUch auch
           mitgebracht;
04         bababab SCHNEE im büro heißt es,
05         ((Nebenkommunikation, 19.2))
06         sind glaub ich ZWEI oder drEI-
```

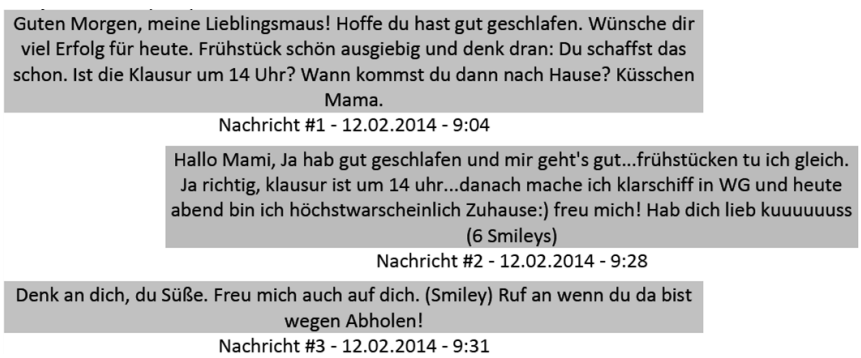
Dieser Transkriptausschnitt stammt aus einem Deutsch-Leistungskurs der Jahrgangsstufe 13. Gegenstand der Stunde ist Alltagslyrik. Nachdem die Schüler zunächst selbst erstellte Gedichte vorgetragen und kritisch reflektiert haben, führt der Lehrer zu Beginn der transkribierten Sequenz einen weiteren Lyriker dieses Genres ein. Im weiteren Verlauf der Schulstunde steht dessen Gedicht „Schnee im Büro" im Mittelpunkt. Hierzu werden mehrere Arbeitsblätter verteilt. Kurz darauf erklärt der Lehrer, dass für jeden Schüler zwei oder drei Arbeitsblätter vorgesehen sind. Diese Aussage

(`sind glaub ich ZWEI oder drEI-`) kann nur vor dem Hintergrund der gleichzeitigen nichtsprachlichen Handlung, dem Austeilen der Arbeitsblätter, verstanden werden.

Handelt es sich nun bei der Verberststellung um eine Konstruktion des gesprochenen Standards? Grundsätzlich liegt nahe, im Falle der untersuchten Strukturen nicht nur von einer, sondern von zwei Konstruktionen auszugehen, da es trotz ähnlicher Verwendungskontexte doch formale und funktionale Unterschiede gibt. Während bei der eigentlichen Verberststellung alle obligatorischen Ergänzungen realisiert sind, nutzt die uneigentliche Verberststellung Elemente aus vorherigen oder nachfolgenden Äußerungen. Weiterhin übernimmt die analeptische Struktur eine kohäsionsstiftende Funktion. Im Falle der eigentlichen Verberststellung scheint die Rücknahme des Agens und die Betonung der Handlung im Vordergrund zu stehen. Sowohl bei der eigentlichen als auch bei der uneigentlichen Verberststellung kann aber aufgrund der Vorkommenshäufigkeit und des klar beschreibbaren Strukturprinzips von einer schematisierten Einheit gesprochen werden.

Sucht man nach Belegen für diese Strukturen im Bereich der überregionalen Presse, lassen sich nahezu keine Verwendungen dieser Konstruktionen nachweisen. Betrachtet man dagegen beispielsweise die SMS- bzw. die WhatsApp-Kommunikationen, so wird besonders die uneigentliche Verberststellung häufiger verwendet (vgl. Beispiel 104).

Beispiel 104: #2204 (SMS)[68]



Dies lässt auf einen Zusammenhang zwischen der Verwendung der uneigentlichen Verberststellung und der Interaktionalität einer Gesprächssituation schließen. Obwohl die Konstruktion insofern sprachökonomisch von Vorteil ist, als in der Regel nur die rhematischen Informationen realisiert werden, ist die analeptische Struktur mit einem erhöhten kognitiven Aufwand des Gegenübers verbunden, da dieses den Bezugspunkt identifizieren muss. Die hauptsächliche Nutzung der Konstruktion in interaktionalen

[68] Entnommen aus König (2015: 99).

Medien legt nahe, dass Strukturen mit Verberststellungen als kohäsionsstiftendes Mittel nur in Kontexten eingesetzt werden, in denen die Bezugsäußerung noch präsent und eine Intervention des Gesprächspartners im Falle von Unverständnis möglich ist. Demnach besteht ein klarer Bezug zur Medialität.

Darüber hinaus gibt es in unseren Daten auch bei beiden Konstruktionen keine Bearbeitungen vonseiten der Produzenten oder der Rezipienten. Auch die Ergebnisse der Online-Umfrage deuten darauf hin, dass die uneigentliche Verberststellung in formelleren Kontexten als unauffällig wahrgenommen wird. So handelt es sich bei dem entsprechenden Beispiel um den am stärksten akzeptierten Stimulus.[69] Für eine ausführliche Darstellung der Online-Umfrage siehe Kapitel 4.3.

4.1.9 Infinitkonstruktionen

Als Infinitkonstruktion bezeichnen wir eigenständige syntaktische Strukturen, die kein finites Verb enthalten. In unseren Daten kann formal zwischen drei Ausprägungen differenziert werden:

Beispiel 105: Talkshow_AW_20130424; 06:57

```
01   AW:   grundsicherung kommen wir GLEICH äh noch zu,
02         aber erst mal blEIben bei dem punkt den herr
           frIcke IHnen entgegen gehalten hat,
```

Beispiel 106: Talkshow_AW_20121205; 60:45

```
01   ADo:   °h ähm (---) ich mUsste irgendetwas neues
            beGINnen,
02          das war also rEIner egoISmus,
03          IRgendwas muss jetzt passIEren,
04          und was pasSIERT ihnen-
05          wenn sie also °h äh (---) nur quasi
            sandKAStenleben geführt haben,
06          die kinder äh beTREUT haben,
07          und und die altVORderen;
08          °h da bleibt ja nicht mehr viel NACH-
09          °h also keinen beRUF gehabt-
10          in meiner generation WAR das so-
11          man hatte zuHAUse zu sein-
```

Beispiel 107: Talkshow_AW_20130220; 23:52

```
01   SG:   weil er mIch für ein prodUkt der
           amerikanischen umerziehung HÄLT, (-)
```

[69] Hinsichtlich der eigentlichen Verberststellung kann keine Aussage getroffen werden, da dieses Phänomen in der Online-Umfrage nicht berücksichtigt wurde.

```
02          oder geHALten hat,
03          auschwitz eine erfIndung der ameriKAner,
```

Die ersten beiden Beispiele enthalten eine infinite Verbform, im Falle von Beispiel 105 den Infinitiv `blEIben` (Z. 02), bei Beispiel 106 die Partizipform `gehabt` (Z. 09). Im dritten Beispiel enthält die kommunikative Minimaleinheit in Zeile 02 nur die beiden Nominalphrasen, die die syntaktischen Funktionen des Subjekts (`auschwitz`) bzw. des Prädikativs (`eine erfIndung der ameriKAner`) übernehmen. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ausprägungen im Einzelnen betrachtet.

4.1.9.1 Deontischer Infinitiv

Deppermann (2006, 2007) diskutiert syntaktische Strukturen wie in Beispiel 105 unter dem Terminus „Deontischer Infinitiv" bzw. „deontische Infinitivkonstruktion" (DIK). Vergleicht man diese Konstruktionsvariante mit den klassischen Infinitivkonstruktionen (Beispiel 108), die auch in gängigen Grammatikwerken (z. B. Eisenberg 2013; Zifonun et al. 1997) thematisiert werden, zeigen sich einige formale Unterschiede.

Beispiel 108: Talkshow_AW_20130130; 29:38

```
01   AW:    frau künast wie BITter ist das,
02          (.) dass die frau sich NICHT traut-
03          OFfen zu: (.) sprechen-
04          über das was ihr da widerFÄHRT,
```

In Beispiel 108 ist die Infinitivkonstruktion `OFfen zu: (.) sprechen-`, im Unterschied zu der in Beispiel 105 verwendeten Konstruktion, in eine übergeordnete Struktur integriert. D. h., nur in Beispiel 108 kann davon gesprochen werden, dass die Infinitivkonstruktion eine Argumentstelle (Akkusativobjekt) besetzt und damit valenzgebunden ist. Bei Beispiel 105 gibt es dagegen keine strukturelle Anbindung an zuvor Gesagtes. Die DIK zählt damit zu den freien und absoluten Infinitivkonstruktionen (IK) (vgl. Deppermann 2006: 241).

Ein weiteres Kennzeichen für die DIK ist die ausschließliche Verwendung des Infinitivs Präsens Aktiv (ohne die Infinitivpartikel *zu*), das in der Regel „futurisch und nicht präsentisch" (Deppermann 2006: 241) interpretiert wird. Die Perfektform bzw. die Passivformen des Infinitivs, die in anderen Infinitivkonstruktionen durchaus belegt sind, finden sich in der untersuchten Variante nicht.

Aus topologischer Sicht zeigt diese Variante keine Auffälligkeiten. In beiden Ausführungen ist sowohl das Vorfeld (VF) als auch die linke Satzklammer (LSK) unbesetzt. Während die Argumente in der Regel vor dem Infinitiv, also im Mittelfeld (MF), stehen, zeigen die Beispiele 105 und 108, dass besonders bei komplexeren Phrasen auch eine Ausklammerung stattfinden kann, sodass Argumente im Nachfeld (NF) realisiert werden.

VVF[70]	VF	LSK	MF	RSK	NF
aber	**ø**	**ø**	erst mal	blEIben	bei dem punkt den herr frIcke IHnen entgegen gehalten hat,
ø	**ø**	**ø**	oFfen	zu: (.) sprechen-	über das was ihr da widerFÄHRT,

Strukturell soll sich die DIK weiterhin insofern von anderen Infinitivkonstruktionen unterscheiden, als hier die Realisierung eines grammatischen Subjekts möglich ist. Das Auftreten eines Subjekts hat jedoch keine Auswirkungen auf die Infinitheit des Verbs, d. h., es liegt weiterhin keine Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Verb vor. Darüber hinaus werden in solchen Fällen auch Partikelverben nicht aufgespalten, wie an den folgenden Beispielen von Deppermann (2007: 133) ersichtlich ist: *alle kinder mitsingen, alle mal herhören*. Allerdings konnte Deppermann in seinem Referenzkorpus für diese Realisierungsvariante nur eine geringe Frequenz konstatieren. Diese Beobachtung kann auch für unser Korpus bestätigt werden. In den meisten Fällen entpuppt sich das potenzielle Subjekt als Vokativ.

Beispiel 109: Unterricht_Schule3_Deutsch_04-3; 12:10

```
01   LW:   SO max- (-)
02         jetzt wieder zusammenREIßen,
```

Beispiel 110: Unterricht_Schule3_Deutsch_04-3; 23:35

```
01   LW:   so das heißt dann gucken wir GLEICH mal wie viel
           ihr in drEI minuten schafft pro tisch-
02         aber es muss IMmer im krEIs gehen;
03         ((Gemurmel))
04         die KINder,
05         VORne rechts,(--)
06         ZUhören,
```

In beiden Beispielen ist der Eigenname (max) bzw. der Referenzausdruck (die KINder, VORne rechts,) durch eine Pause von dem Infinitiv getrennt. Sie stellen damit je eine eigene kommunikative Handlung dar.

Insgesamt konnte nur ein einziges Beispiel gefunden werden, bei dem ein grammatisches Subjekt vorliegt.

[70] VVF = Vor-Vorfeld; RSK = Rechte Satzklammer

Beispiel 111: Unterricht_Schule1_13_20101124; 29:37

```
01   SM:   und DANN, (1.2)
02         (ich) mach jetzt mal SEHNsucht nach der
           veränderung,
03         (---) die war für mIch wie eigentlich °h (-)
           eine art roter FAden-=
04         =die sich dUrch das buch geZOgen hat-
05         weil es einfach immer WIEder AUfgegriffen
           wurde;
06         (--) das hab ich jetzt auch anhand von ziTAten,
07         (--) geFEStigt,
08         ((Gemurmel))
09   SM:   jemand (-) VORlesen?
```

Während in den Arbeiten von Deppermann lediglich Eigennamen und quantifizierende Ausdrücke als Subjekt nachgewiesen werden konnten, übernimmt in diesem Beispiel das Indefinitum `jemand` (Z. 09) diese Rolle. Anhand von weiteren Daten müsste überprüft werden, ob es sich bei dieser Verwendung nur um einen Einzelfall handelt.

Als weiteres Spezifikum der DIK wird die Tendenz zur Argumentreduktion angeführt. So werden auch in den folgenden Beispielen die transitiven Verben *ausreden* und *reinwerfen* intransitiv verwendet, d. h., das Akkusativobjekt wird nicht realisiert.

Beispiel 112: Talkshow_AW_20130424; 50:49

```
01   GG:   °h und [ZWEItens ] habe ich-
02   TS:         [milliOnen;]
03   GG:   und ZWEItens habe ich [gesAgt,          ]
04   OF:                        [das heißt wir f][ordern
           jetzt JEden auf es auch] zu tun-
05   GG:                                          [JA
           warten sie mal-         ]
06         dass [bei der nÄchten         ] generaTION,
07   AW:        [kurz mal AUSreden lassen]-
08   GG:   °h die altersarmut dEUtlich ZUnehmen wird;
```

Beispiel 113: Unterricht_Schule1_13_20101116; 30:47

```
01   LM:   wir können ja mal ein bisschen
           zuSAMmen(.)schmeißen,
02         also dieser (-) dieser tag in der (-)
           GROSSstadt,
03         (--) dieses normale (-) alltagsgeSCHEhen,
04         wie SIEHT das aus in kÖln,
05         was beSCHREIBT er denn da,
06         (-) einfach mal (-) REInwerfen-
```

Beispiel 112 stammt aus einer Anne-Will-Sendung, in der Altersarmut im Zentrum steht. Gegenstand der Diskussion ist zum Zeitpunkt des Transkriptausschnitts die Frage, ob es gerechtfertigt ist, in Deutschland von einer Altersarmut zu sprechen. Im Vorfeld des Transkripts betont der Unternehmer Thomas Selter, dass nur zwei Prozent der Bevölkerung im Alter in die Grundsicherung fallen und es dementsprechend nicht angemessen sei, von einer Altersarmut zu sprechen. Gregor Gysi erwidert daraufhin, dass viele Betroffene die staatliche Hilfe nicht in Anspruch nähmen und dass sich die Situation bei der nächsten Generation verschlimmern würde. Der Beitrag von Herrn Gysi wird dabei von verschiedenen Diskussionsteilnehmern mehrfach unterbrochen (vgl. Z. 02 und 04). In Zeile 07 greift Anne Will in ihrer Rolle als Diskussionsleiterin ein und äußert die Infinitivkonstruktion `kurz mal AUSreden lassen`. Aus valenz-theoretischer Sicht fordert die Verbindung *ausreden lassen* neben einer Nominativ- noch eine Akkusativergänzung, die jedoch hier nicht realisiert wird. Aufgrund des Kontextes kann jedoch problemlos auf das Patiens/Thema geschlossen werden.

In Beispiel 113 leitet der Lehrer von einer Einzelarbeitsphase zu einer Gruppenphase über. Die Schüler hatten die Aufgabe, ein Gedicht von Rolf Dieter Brinkmann dahingehend zu analysieren, wie Alltagsgeschehen und besondere Augenblicke gegenübergestellt werden. Im Anschluss an diese Erarbeitungsphase sollen die einzelnen Ergebnisse zusammengetragen werden. Die Aufforderung erfolgt über die Infinitivkonstruktion `einfach mal (-) REINwerfen` (Z. 06). *Reinwerfen* zählt ebenfalls zu den zweiwertigen Verben. Auch hier ist das nicht realisierte Patiens aus dem zuvor Gesagten ableitbar.

Neben der Nichtrealisierung des Akkusativobjektes scheinen auch häufig das Reflexivpronomen bzw. die Lokaladverbiale von der Reduktion betroffen zu sein. So äußert die Lehrkraft in Beispiel 109 nur `jetzt wieder zusammenREIßen`, obwohl *zusammenreißen* in der Bedeutung ‚sich zusammennehmen' im *default case* mit einem Reflexivpronomen auftritt.

Beispiel 114: Talkshow_AW_20121205; 06:04

```
01   HRB:   jeder mensch der auf der STRAße ist,
02          der BETtelt,
03          gibt ja auch ein st stück von der WÜRde ab,
04          die man HAT;
05          und diesen menschen gehört UNbedingt geholfen;
06          also nicht hIngehen und den leuten NICHTS geben,
07          sondern geNAU hInsehen und nach dem bauchgefühl
            entschEIden-
```

In Beispiel 114 spricht der Obdachlose Helmut Richard Brox darüber, wie wichtig es ist, Menschen wie ihn zu unterstützen. In den Zeilen 06-08 werden vier Infinitivkonstruktionen aneinandergereiht. Sowohl bei dem Verb *hingehen* als auch bei dem Verb *hinsehen* wurde keine Präpositionalphrase als Orts- bzw. Richtungsangabe realisiert.

Deppermann (2007: 172) vertritt die These, dass die Argumentreduktion ein „fokussierendes Verfahren zur *Profilierung* der Aktivität, die das Verb denotiert", darstellt. Die DIK fokussiert somit die Aktivität auf Kosten der Objekt-, Orts- oder Richtungsergänzung.

Im Rahmen der DIK wird in der Regel auch nur die rhematische bzw. die zu fokussierende Information realisiert. Die restlichen für ein Verständnis notwendigen Argumente werden durch den Kontext bzw. eine „situativ saliente[] konzeptuelle[] Struktur" (Deppermann 2007: 177) bereitgestellt.

Das Auftreten einer solchen Argumentreduktion ist jedoch für die Klassifikation als deontische Infinitivkonstruktion nicht obligatorisch. So wurde in Beispiel 105 im Fall des Verbs *bleiben* ein Lokaladverbial (`bei dem punkt den herr frIcke IHnen entgegen gehalten hat,`) realisiert. Argumentreduktionen treten nach bisherigem Forschungsstand in erster Linie bei sogenannten empraktischen deontischen Infinitivkonstruktionen auf bzw. können in diesen Fällen als obligatorisch angesehen werden (vgl. Deppermann 2007: 177). Empraktische DIK zeichnen sich dadurch aus, dass sie „keine verbale Interaktionssequenz fortsetzen, sondern […] im Kontext gegenständlichen oder nicht-verbalen Handelns verwendet werden" (Deppermann 2007: 147). Darunter fallen die Beispiele 109 und 110, bei denen der Lehrer die Konstruktion nutzt, um den Schüler bzw. die Schüler zu einem bestimmten Verhalten aufzufordern. Wesentlich für den Umgang mit diesem Typen von DIK ist ein situationsgebundenes und aktivitätsbezogenes Frame-Wissen. D. h., die Schüler benötigen für das Verständnis der Lehreraussagen ein Wissen über die Rollenverteilung bzw. über die Rechte und Pflichten im Schulunterricht.

Auch die Auswahl der Verben scheint konstitutiv für die Konstruktion zu sein. Deppermann (2006: 241) verweist darauf, dass im prototypischen Fall Verbklassen verwendet werden, die auf Handlungen referieren, die von einem Menschen intentional ausgeführt werden oder einen bestehenden Zustand verändern. In der folgenden Tabelle werden, angelehnt an Deppermann (2006, 2007), typische sowie bisher noch nicht belegte Verbklassen aufgeführt.

Prototypische Verbklassen	**nicht belegte Verbklassen**
- Kommunikationsverben (z. B. *ausreden*, Beispiel 112) - Verben des gegenständlichen Handelns und der physischen Aktivität (z. B. *hingehen*, Beispiel 114) - Mentale und Wahrnehmungsverben (z. B. *zuhören*, Beispiel 110)	- Agenslose Verben (z. B. Witterungsverben wie *schneien*) - Verben, deren Subjekt ein Rezipient ist (z. B. *bekommen*) - Ereignis- und Prozessverben mit nichthumanen Agenten (fließen, zerlaufen) - Modalverben

Tab. 5: DIK – prototypische und nicht belegte Verbklassen.

Betrachtet man die sequenzielle Einbindung dieser Konstruktion, kann man zwischen zwei Typen differenzieren: sequenziell integrierte und sequenziell nicht-integrierte

DIK. Im ersten Fall besteht ein Bezug zwischen der bisherigen Aktivität und der Infinitivkonstruktion: Man knüpft damit also an bereits Vorhandenes an. Zu den sequenziell integrierten DIK zählt Beispiel 114. Der Sprecher schließt mit den Infinitivkonstruktionen in den Zeilen 06-07 (`also nicht hIngehen und den leuten NICHTS geben, sondern geNAU hInsehen und nach dem bauchgefühl entschEIden-`) an seine bisherige Argumentation an, indem er seine Aussage in Zeile 05 (`und diesen menschen gehört UNbedingt geholfen;`) mit einer Verhaltens- bzw. Handlungsempfehlung ergänzt. Auch bei dem folgenden Beispiel kann von einer sequenziell integrierten Realisierung gesprochen werden:

Beispiel 115: Talkshow_AW_20121205; 59:08

```
01   ADo:   °h ich hab HEUte noch aus dieser zeit ein
            absolutes hAmstersyndrom,
02          was UNS ja zugutekommt jetzt ja,
03   AW:    bei der TAfel,
04   ADo:   ja;
05   MH:    ((lacht))
06   AW:    hamstersyndro[m heißt sie können nIcht
            ertragen]-
07   ADo:               [ah das heißt (also) (-) wir
            können  ] ALles gebrauchen; =ja,
08          (---)
09   AW:    man darf NICHTS wegschmeißen;
10   ADo:   NICHTS wegwerfen;
11          um GOTtes willen,
```

Dieses Transkript stammt aus einer Anne-Will-Sendung zum Thema „Betteln, schnorren, Spenden sammeln – wird unser Mitleid ausgenutzt?“. Im Zentrum dieses Diskussionsabschnitts steht Annemarie Dose, die die Hamburger Tafel gegründet hat und heute noch die Funktion als Ehrenvorsitzende innehat. Im Vorfeld des Transkripts lenkt die Moderatorin das Gespräch auf das Leben ihres Gastes. Zu Beginn des Transkriptausschnitts beschreibt Frau Dose, dass sie durch die Nachkriegszeit insofern geprägt wurde, als sie heute noch alles ‚hamstert‘. Dieses Verhalten sei aber der Tafel zugutegekommen (Z. 02) und sie betont außerdem, dass die Hilfsorganisation für alles eine Verwendung habe (Z. 07). Frau Will reformuliert die zugrundeliegende Prämisse als Modalkonstruktion (`man darf NICHTS wegschmeißen;`). Daraufhin produziert Frau Dose die Infinitivkonstruktion `NICHTS wegwerfen;` (Z. 10), die das zuvor Gesagte bestätigt bzw. verstärkt. Besonders durch das nachfolgende `um GOTtes willen` entsteht der Eindruck, dass die Sprecherin fast empört ist, dass man etwas wegwerfen könnte. In beiden Beispielen stellt die DIK eine Weiterführung einer bestehenden Aktivität dar.

Zu der Gruppe der sequenziell nicht-integrierten DIK zählt Beispiel 110. Die Lehrerin hat im Vorfeld ein Spiel erklärt, das im Anschluss in Gruppen gespielt werden soll. Zu Beginn des Transkriptausschnitts beginnt sie von der Instruktion zu der ei-

gentlichen Spielphase überzuleiten (dann gucken wir GLEICH mal wie viel ihr in drEI minuten schafft pro tisch-). Kurz darauf folgt die Infinitivkonstruktion (die KINder, VORne rechts, (--) ZUhören,), die an schwätzende Schüler gerichtet ist und zum Zuhören auffordert.

Mit Deppermann (2007: 188) kann die Infinitivkonstruktion als inkohärent beschrieben werden, da sie „für die Progression der projizierten Aktivität [keinen] konstitutiven Beitrag" leistet. Ebenso verhält es sich auch in Beispiel 116:

Beispiel 116: Talkshow_AW_20121205; 45:27

```
01   AW:   aber ich will nochmal NACHfragen-
02         wenn sie herrn brox äh ZUhören,
03         finden sie es NACHvollziehbar dass jemand sAgt-
04         °h bitte ich will mich nicht stundenlang
           anstellen für zwölf euro FÜNFzig?
05   CB:   ja wenn man natürlich ähm ANträge °h äh bei
           den ämtern ausfüllen muss,
06         die sEchzehn SEIten umfassen,
07         °h dann kann ich das NACHvollziehen;
[…]
14         aber (-) das land Insgesamt bei uns ist reich
           geNUG-
15         um einen sozialstaat zu finanZIEren,
16         °h der übrigens NICHT alles auffrisst frau
           lengsfeld,
17         sie haben am anf[ang durchaus] RICHtig-
18   VL:                  [doch-        ]
19   CB:   °h grade haben sie gesagt die kommu[nen werden
           AUFgefressen,]
20   AW:                                     [kurz bei
           dem PUNKT bleiben herr] butterweg[ge],
```

Auch dieses Transkript stammt aus der Anne-Will-Sendung zum Thema Betteln. Die Moderatorin fordert den Armutsforscher Christoph Butterwegge auf, Stellung zu dem Beitrag eines anderen Gastes zu nehmen. Nachdem er zunächst der von der Moderatorin vorgegebenen Gesprächsrichtung folgt, nimmt er bereits nach kurzer Zeit auch Bezug auf eine Äußerung der CDU-Politikerin Vera Lengsfeld zum Sozialstaat (Z. 16). Anne Will unterbricht seine Ausführung mit einer Infinitivkonstruktion, um zu verdeutlichen, dass dieser Themenwechsel nicht erwünscht ist. Auch hier dient die untersuchte Konstruktion dazu, eine Veränderung des Interaktionsprozesses herbeizuführen. Typisch für diese Art der intervenierenden DIK ist auch, dass die Sprecherin damit nicht bis zu einer Redeübergabestelle wartet, sondern den Gesprächspartner bei seinen Ausführungen unterbricht (vgl. Deppermann 2007: 188).

Im Anschluss an die formale Beschreibung der Konstruktion stehen im Folgenden verstärkt die funktionalen Aspekte im Vordergrund. Infinitivkonstruktionen dieser Art

werden für sogenannte deontische sprachliche Handlungen verwendet. Deppermann (2007: 113) beschreibt diese Handlungen folgendermaßen:

> Deontische sprachliche Handlungen richten sich auf die Orientierung des (zukünftigen) Handelns: Mit ihnen wird die Einstellung zur normativen, volitiven oder teleologischen Möglichkeit bzw. Notwendigkeit einer bestimmten Handlung(sweise) zum Ausdruck gebracht […].

Die DIK dient also dazu, zu einer zukünftigen Aktivität normativ Stellung zu nehmen. Deppermann (2006, 2007) differenziert hierbei zwischen sechs Handlungstypen, die sich hinsichtlich des Verpflichtungsgrades sowie hinsichtlich des die Handlung ausführenden Agens unterscheiden.

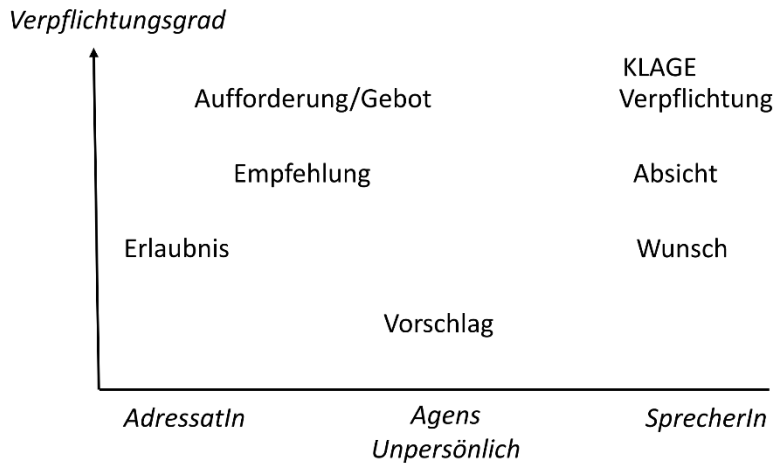


Abb. 5: Semantischer Raum der Handlungstypen von DIK (Deppermann 2006: 244).

Der größte Teil der DIK aus unserem Korpus fungiert als Aufforderung. Zentral für diesen Handlungstyp ist, dass die Infinitivkonstruktion über eine bindende und direktive Kraft verfügt (vgl. Deppermann 2007: 161). Diese Kraft resultiert häufig aus der Kommunikationssituation. Sowohl im Unterricht als auch in der Talkshow haben die Lehrenden bzw. die Moderatoren eine Sonderstellung, ihnen obliegt die Leitung bzw. die Organisation des Geschehens. So wurde auch in den Beispielen 109-113 und 116 die Infinitivkonstruktion von dem jeweils Verantwortlichen verwendet. Häufig handelt es sich hierbei um sequenziell nicht-integrierte bzw. empraktische Verwendungen.

DIKs in dieser Funktion werden auch als Imperativäquivalente bzw. als Instruktionen beschrieben. In diesem Zusammenhang ist besonders interessant, dass in den analysierten Unterrichtsstunden überwiegend deontische Infinitivkonstruktionen verwendet wurden, nur sehr selten wurde auf den Imperativ zurückgegriffen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die DIK aufgrund der Nicht-Realisierung des Agens

und der daraus resultierenden Vagheit „weniger direktiv, autoritär und unhöflich“ (Deppermann 2007: 169) wirkt als eine Konstruktion, bei der der Adressat enkodiert ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Beispiel 111. Der Transkriptausschnitt stammt aus einem Schülerreferat zu der Frage, ob der Protagonist in Handkes Werk „Der kurze Brief zum langen Abschied“ eine Entwicklung durchläuft. Bei seiner Argumentation stützt sich der Referent auf Zitate aus der Erzählung. Dabei geht er so vor, dass er die Textpassage von seinen Mitschülern vorlesen lässt, bevor er die Relevanz des Zitats erläutert. Beim ersten Mal formuliert er diesbezüglich die Modalkonstruktion `die kann ((unverständlich)) mal jemand vorlesen`, mit der der Sprecher einerseits indirekt das weitere Vorgehen erklärt, zugleich aber auch das Plenum auffordert, sich zu dieser Handlung bereitzuerklären. Als dieses Vorgehen im weiteren Verlauf wiederholt werden soll, weist er nur darauf hin, dass er den relevanten Aspekt anhand von Zitaten gefestigt hat (Z. 06). Danach formuliert er die Infinitivkonstruktion `jemand (-) vorlesen` (Z. 08). Welche Funktion übernimmt diese Infinitivkonstruktion? Geht man ausschließlich von der prosodischen Realisierung aus, legt die steigende Tonhöhenbewegung eine Einordnung als Frage nahe. Betrachtet man sich jedoch die sequentielle Einbettung, wäre unserer Ansicht nach auch eine Einordnung als Aufforderung möglich, da die Modalkonstruktion im Vorfeld als Bezugsrahmen genutzt werden kann. Obwohl es sich beim Sprecher um einen Schüler handelt, der in der Regel innerhalb des Unterrichts nicht über eine direktive Kraft verfügt, hat er jedoch in seiner Rolle als Vortragender eine leitende Funktion, die auch von seinen Mitschülern insofern respektiert wird, als die anstehende Aufgabe immer von einem Freiwilligen übernommen wird. Somit ist eine Einordnung der Infinitivkonstruktion in diesem Beispiel als Aufforderung durchaus plausibel, auch wenn es sich aufgrund der prosodischen Realisierung nicht um einen prototypischen Fall handelt.

In Beispiel 114 fungiert die freie Infinitivkonstruktion als Empfehlung, d. h., der Sprecher nennt seine Präferenz, wie mit bettelnden Personen umgegangen werden soll. Die Konstruktion verfügt über keine direktive Kraft.

Beispiel 114: Talkshow_AW_20121205; 06:04

```
01   HRB:   jeder mensch der auf der STRAße ist,
02          der BETtelt,
03          gibt ja auch ein st stück von der WÜRde ab,
04          die man HAT;
05          und diesen menschen gehört UNbedingt geholfen;
06          also nicht hIngehen und den leuten NICHTS geben,
07          sondern geNAU hInsehen und nach dem
            bauchgefühl entschEIden-
```

An diesem Beispiel kann man noch einen weiteren Vorteil dieser Konstruktion erkennen. Aufgrund der Vagheit des Agens eignet sie sich sehr gut für Mehrfachadressierungen in massenmedialen Kommunikationsformaten (vgl. Deppermann 2006: 248).

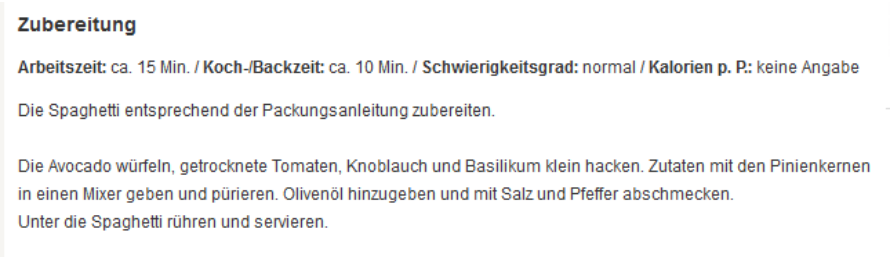
Nicht nur die direkten Kommunikationspartner, sondern auch die Studiogäste und Fernsehzuschauer können sich von dieser Empfehlung angesprochen fühlen.

Im Falle von Beispiel 115 ist eine Klassifikation anhand der genannten Handlungen schwierig. Auf den ersten Blick wäre eine Klassifikation als Aufforderung oder als Gebot denkbar, da der Sprecher die Rolle des Normsetzers erfüllt und der Adressat das Agens ist. Betrachtet man die Konstruktion jedoch unter dem Aspekt ihrer sequentiellen Einbettung, so scheint die Formulierung des Gebots nicht durch die Infinitivkonstruktion, sondern bereits in der vorausgehenden Äußerung der Moderatorin zu erfolgen. Anne Will bringt mit der Modalkonstruktion `man darf NICHTS wegschmeißen` den zentralen Aspekt der Diskussion auf den Punkt. Die im Anschluss folgende Infinitivkonstruktion (`NICHTS wegwerfen`) dient in diesem Fall hauptsächlich der Bestätigung und Bekräftigung dieses Leitsatzes/Gebots.

Zum Abschluss bleibt noch die Frage, ob die deontische Infinitivkonstruktion zu den spezifischen Konstruktionen des gesprochenen Standards zählt. Anhand der formalen und funktionalen Beschreibungen wird deutlich, dass es sich hierbei um eine schematisierte Einheit handelt und eben nicht um ein reines Performanzphänomen. Damit ist das erste Kriterium erfüllt.

Da die DIK aufgrund ihrer Vagheit weniger direktiv bzw. autoritär wirkt, hat sie in der direkten Face-to-Face-Kommunikation klare Vorteile. Der Sprecher ist in der Lage, deontische sprachliche Handlungen auszuführen, ohne im Falle einer direktiven Handlung einen gesichtsbedrohenden Akt auszuüben. Die Konstruktion ist also auf die interaktionalen Erfordernisse optimal angepasst.

Allerdings werden deontische Infinitive nicht nur in der gesprochenen Sprache verwendet, sondern sind auch für bestimmte schriftliche Textsorten typisch. So sind beispielsweise Rezepte (Abb. 6) und z. T. Bedienungsanleitungen eine Aneinanderreihung deontischer Infinitivkonstruktionen.



Zubereitung

Arbeitszeit: ca. 15 Min. / **Koch-/Backzeit:** ca. 10 Min. / **Schwierigkeitsgrad:** normal / **Kalorien p. P.:** keine Angabe

Die Spaghetti entsprechend der Packungsanleitung zubereiten.

Die Avocado würfeln, getrocknete Tomaten, Knoblauch und Basilikum klein hacken. Zutaten mit den Pinienkernen in einen Mixer geben und pürieren. Olivenöl hinzugeben und mit Salz und Pfeffer abschmecken.
Unter die Spaghetti rühren und servieren.

Abb. 6: Rezept von chefkoch.de.[71]

Wie Abbildung 3 zeigt, findet man solche Strukturen auch auf Straßenschildern:

[71] www.chefkoch.de/rezepte/2577481404042043/Spaghetti-mit-Avocado-Pesto.html (letzter Zugriff: 08.12.2017).

Abb. 7: Verkehrsschilder mit deontischen Infinitiven (Auswahl).[72]

Außerhalb dieser Textsorten scheint die Verwendung dieser Struktur sehr begrenzt zu sein. So haben wir bei einer COSMAS-Abfrage nur sehr wenige Belege gefunden, die in der Regel aus Ankündigungen stammen. Das folgende Beispiel steht exemplarisch für die gefundenen Belegstellen:

Beispiel 117:

Blutspendetermin des DRK am Montag, 11. August, 16 bis 19.30 Uhr, im Großen Rot-Kreuz-Saal, Nunnenbeckstr. 47 (**bitte Blutspendepass oder Lichtbildausweis mitbringen**). (Nürnberger Nachrichten, 04.08.2008, S. 1; Hervorhebung von uns, die Verf.)

Trotz dieses begrenzten Anwendungsbereichs spricht besonders die Verwendung auf Verkehrsschildern für eine überregionale Verständlichkeit der Konstruktion.

Betrachtet man die schriftsprachlichen Belege funktional, so haben alle einen Anweisungscharakter und können somit als Aufforderung bzw. Empfehlung klassifiziert werden. In weiteren Untersuchungen müsste überprüft werden, ob die Verwendung der Konstruktion in der schriftlichen Kommunikation auf diese Funktionen beschränkt ist, oder ob es auch für die anderen von Deppermann in der mündlichen Verwendung nachgewiesenen Funktionen ein schriftliches Äquivalent gibt. Sollte dies der Fall sein, handelt es sich bei der DIK zwar um eine Konstruktion des gesprochenen Standards, jedoch nicht um eine spezifische.

4.1.9.2 Subjektlose Infinitkonstruktion

Betrachtet man Beispiel 106, so erkennt man, dass hier ebenfalls eine infinite Verbform enthalten ist, allerdings in diesem Fall kein Infinitiv, sondern eine Partizip II-Form (°h also keinen beRUF gehabt-, Z. 09). Darüber hinaus fällt auf, dass neben dem finiten Verb auch kein Subjekt realisiert wird. Dieses Phänomen wurde in der Forschung bereits unter verschiedenen Bezeichnungen diskutiert: fragmentarische Gesprächsäußerung (Betten 1985), selbstständige Partizipialkonstruktion (Behr 1994), rhematische Äußerung (Sandig 2000), nicht-sententiale Äußerung (Redder 2006), Nicht-Sätze (Hennig 2009), subjektlose Partizipialkonstruktion (Duden 4 2016) und subjektlose Infinitkonstruktion bzw. dichte Konstruktion (Günthner 2006; Günthner / König 2016). Obwohl die Tendenz existiert, solche Strukturen als elliptisch zu klassifizieren, folgen wir hier dem Ansatz von Günthner (2006), die dem untersuchten Phänomen einen Konstruktionsstatus zuspricht. Betrachtet man ihre

[72] www.strassenschilder.de/zusatzzeichen/ (letzter Zugriff: 08.12.2017).

Arbeiten, zeigt sich, dass sie sich bei ihrer Untersuchung auf die kommunikative Praktik der Alltagserzählungen konzentriert und in der Regel Beispiele in den Blick nimmt, die Aneinanderreihungen dieser Konstruktion aufweisen. Zur Illustration wird im Folgenden kurz auf eines ihrer bekannteren Beispiele eingegangen.

Beispiel 118: PANIK-ATTACKEN (Auszug)[73]

```
207   Tina:   und hab im AUto mich abjelenkt,
208           °h <<all> mein KOPFtuch abjemacht,>
209           <<all> det ZWANzig mal zuSAMMengelescht,>
210           <<all> it wieder UFFjerollt,>
211           <<all> ne ROlle drausjemacht,>
212           <<all> nen KNOten drinjemacht,>
213           um diesen WEG von heinersdorf nach HAUse;(-)
214           ZU überBRÜCKen.
```

In Beispiel 118 rekonstruiert die Sprecherin eine Panikattacke. Dabei verwendet sie mehrere Realisierungen der untersuchten Struktur (Z. 208-212), die listenartig aneinandergereiht sind (vgl. Günthner 2006: 110). Die einzelnen Strukturen sind dabei syntaktisch und prosodisch parallel aufgebaut. In diesem Fall kann auch von einer Konstruktionsübernahme gesprochen werden, d. h., die Vorgängerstruktur (*und hab…*) wird weiterhin als Bezugspunkt genutzt (vgl. Günthner 2006: 110). Eine solche Konstruktionsübernahme ist für das Vorliegen dieser Konstruktion jedoch nicht obligatorisch.

Günthner konnte auch ein typisches prosodisches Muster identifizieren. So befindet sich ein „‚Intonationsgipfel' auf der Silbe mit dem Hauptakzent […], danach folgt ein […] Tonhöhenfall" (Günthner 2006: 109). Funktional betrachtet dient die Aneinanderreihung der Konstruktionen hier einer genauen Beschreibung der einzelnen Handlungen, die zur Ablenkung durchgeführt wurden. Es handelt sich hierbei um eine Detaillierungsphase. Dabei liegt der Fokus auf dem Patiens und den durch die infinite Verbform benannten Handlungen. Die subjektlose Infinitkonstruktion zählt damit zu den sogenannten Verdichtungsverfahren, es findet eine gezielte Fokussierung auf relevante bzw. rhematische Elemente statt.

Günthner (2006: 114) kommt im Fall dieser Konstruktion zu folgendem Ergebnis:

> Die Verbalkomponenten sind in der Regel als ‚dynamisch' einzuordnen: Sie thematisieren neu eintretende Ereignisse, die die Handlungsabfolge vorantreiben. […] [Die] ‚Subjektlose Infinitkonstruktion' [wird] als interaktive Ressource zur pointierten Porträtierung schnell aufeinander folgender Ereignisse eingesetzt – primär in Kontexten szenischer Darstellung.

Vergleicht man nun Beispiel 106 mit dem von Günthner behandelten Beleg, zeigt sich auf den ersten Blick, dass zwar der Grundaufbau der Konstruktion identisch ist, dass aber in unserem Beleg keine Verkettung mehrerer Strukturen gegeben ist. Eine solche

[73] Entnommen aus Günthner (2006: 110).

Aneinanderreihung findet sich generell in unserem Korpus nicht. Obwohl in Beispiel 106 die Sprecherin Annemarie Dose über ihr Leben sowie ihre Motivation, die Hamburger Tafel zu gründen, berichtet, wird hier kein Handlungsverlauf dargestellt, sondern die Sprecherin spricht allgemein über ihren Wunsch, nach dem Tod ihres Mannes eine Beschäftigung zu finden, und betont zugleich, dass sie aufgrund ihres Alters und der zuvor rein häuslichen Tätigkeiten (Erziehung der Kinder, Pflege der älteren Familienangehörigen), wenig Chancen hatte, eine Anstellung zu finden. Es liegt dementsprechend keine Alltagserzählung vor. Während der Aspekt, dass sie nie einen Beruf ausgeübt hat, zunächst nur indirekt kommuniziert wird (°h **nur** quasi sandKAStenleben geführt haben,), macht sie dies in der Infinitkonstruktion explizit. Besonders durch das Konjunktionaladverb *also* erhält die Infinitkonstruktion einen zusammenfassenden Charakter.

Beispiel 119: Talkshow_AW_20130320; 34:30

```
01   ES:   °h irland hat um dIEse misere zu zu äh
           beREInigen,
02         °h die rEnten gekürzt um ACHTzehn prozent,
03         °h die geHÄLter gekürzt um neunzehn prozent im
           öffentlichen dienst,
04         RAdikal v[orgegangen],
05   GS:             [und es ist] bis [jetzt,]
06   ES:                             [und  ]wir haben
           trotzdem nicht erREICHT,
07         trotzdem nicht erreicht dass IRland,
08         °h seine wettbewerbsproblemAtischen (.)
           geRINgen steuersätze (-) äh äh anhebt-
```

In Beispiel 119 spricht der CSU-Politiker Edmund Stoiber über Irlands Umgang mit der Bankenpleite. Dabei zählt er Maßnahmen auf, die Irland infolgedessen ergriffen hat (Z. 02-03). Im Anschluss daran realisiert er eine subjektlose Infinitkonstruktion (RAdikal v[orgegangen],), die den beschriebenen Sachverhalt prägnant auf den Punkt bringt.

Diese Beispiele legen nahe, dass Infinitkonstruktionen, die im Anschluss an eine Aufzählung realisiert werden, die vom Sprecher als zentral angesehene Information kondensiert darstellen. Die Konstruktion übernimmt dabei zwei Funktionen. Zum einen trägt sie in dieser Konstellation zur Hervorhebung der enthaltenen Aussage bei. Zum anderen übernimmt die Struktur auch eine verständnissichernde Funktion, da der Sprecher durch dieses Vorgehen sicherstellen kann oder zumindest die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die entscheidenden Informationen beim Gegenüber ankommen.

Interessant ist auch das folgende Beispiel, das sich zwar formal insofern von den anderen beiden unterscheidet, als die untersuchte Konstruktion nicht im Anschluss an eine Aufzählung erfolgt, aber davon abgesehen in unseren Augen eine ähnliche Funktion übernimmt.

Beispiel 120: Talkshow_AW_20121205; 40:43

```
01   CB:   die MENschen,
02         °h die NICHT genug bekOmmen-
03         sei es über hartz vier oder die soziALhilfe,
04         erst rEcht übrigens FLÜCHTlinge-
05         mit dem asylbewerberLEistungsgesetz-
06         °h hat das bundesverFASsungsgericht gerade für
           verfassungswidrig erklärt,
07         °h zweihundertvIErundzwanzig EUro im monat
           waren es von neunzehnhundertdrEIundneunzig,
08         NIE verändert-
09         NIE erhöht-
10         BIS heute,
11         trotz PREISsteigerung,
12         °h dAvon kann man nicht LEben,
```

In diesem Transkriptausschnitt spricht der Armutsforscher Christoph Butterwegge über die Entwicklung des deutschen Sozialstaats. Dabei geht er auch auf die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts ein, das geltende Asylbewerberleistungsgesetz für verfassungswidrig zu erklären (Z. 06). Laut diesem aus dem Jahr 1993 stammenden Gesetz steht jedem Asylbewerber eine monatliche Zahlung von 224 € zu. Durch die gewählte Formulierung in Zeile 07 (`waren es von neunzehnhundertdrEIundneunzig,`) wird (trotz unvollständiger Zirkumposition `von … an`) bereits implizit ausgedrückt, dass der Betrag seit 1993 nicht verändert wurde. Trotzdem realisiert der Sprecher im Anschluss zwei subjektlose Infinitkonstruktionen, die diesen Sachverhalt explizit machen (Z. 08-09). Unklar ist, ob die zweite Infinitkonstruktion `NIE erhöht` als Reparatur gedacht ist. Festhalten lässt sich lediglich, dass die zweite Partizip II-Form (`erhöht`) eine spezifischere Bedeutung trägt. Das Vorliegen einer Aufzählung scheint für diese Verwendung der Struktur demnach nicht obligatorisch zu sein.

Als ein erstes Zwischenfazit lässt sich also festhalten, dass diese Konstruktion in der Talkshow eingesetzt wird, um Informationen, die zuvor nur implizit mitschwingen, auf den Punkt zu bringen. Dabei haben die Informationen in den bisher diskutierten Beispielen den Status eines logisch notwendigen Schlusses, da sie bereits durch das Gesagte impliziert werden. Die folgenden beiden Beispiele, die von der Moderatorin im Rahmen einer näheren Vorstellung der Gäste realisiert werden, zeigen, dass dies nicht immer der Fall sein muss.

Beispiel 121: Talkshow_AW_20130206; 05:41

```
01   AW:   nun sind sie ja jemand qua beRUF,
02         äh qua SIEbenundzwanzig jahre-
03         die sie äh SEHR erfolgreich-
04         als schiedsrichter gepfIffen HAben,
05         FIfa schiedsrichter gewesen,
```

```
06          vielleicht EINmal sich vertAn-
07          zwei zwei im halbFInale,
08          als sie BALlack vom platz gestellt haben-
```

Beispiel 122: Talkshow_AW_20130206; 07:54

```
01   AW:    diether dehm ist BEI uns,
02          ähm der mann ist ganz viel auf EINmal,
03          AUCH musikproduzent,
04          äh LIEdermacher,
05          GROße sachen gemacht wie,
06          TAUsendmal berührt,
07          tausendmal ist NICHTS passiert,
08          FAUST auf fAUst-
09          was wollen wir trInken SIEben tage lang-
10          °h was bei den heimtoren äh der HOFfenheimer
            immer gespielt wird
11          SOHN eines fußballers,
```

In beiden Beispielen ist in der Infinitkonstruktion eine Zusatzinformation zu der Person realisiert, die in gewisser Weise den Expertenstatus bzw. die gesellschaftliche Bedeutung des Gastes hervorhebt. So liefert Anne Will in Beispiel 121 zu der Information, dass Urs Meier bereits langjährig als Schiedsrichter arbeitet, noch den Hinweis, dass er auch für die FIFA tätig war. Durch diese Information erhalten die Aussagen von Urs Meier zusätzliches Gewicht. Sein Status als Experte wird verstärkt. In Beispiel 122 stellt die Moderatorin den Politiker der Linken Diether Dehm vor und betont seine berufliche Vielseitigkeit. Durch die Äußerung in Zeile 02 (`ähm der mann ist ganz viel auf EINmal,`) wird eine Aufzählung eingeleitet. Seine Tätigkeit als Liedermacher wird durch die folgende Infinitkonstruktion, in der auch bekannte Songtitel genannt werden, für die Zuschauer konkretisiert.

Die relevanten Informationen werden also ähnlich wie in den weiter oben diskutierten Fällen fokussiert, allerdings resultieren sie weniger aus dem bereits Gesagten als vielmehr aus dem vorliegenden Kontext, d. h. aus der Rolle der vorgestellten Personen als geladene Diskussionsteilnehmer. Man kann also davon ausgehen, dass die Rezipienten über diese Information nicht verwundert sind, sondern dass die damit beschriebene Sonderstellung erwartet wird oder schon bekannt ist. Für unsere bisherige Beschreibung ergibt sich damit der Zusatz, dass die als implizit benannten Informationen sowohl durch die bisherigen Äußerungen impliziert sein, als auch indirekte kontextuelle Erwartungen darstellen können.

Weiterhin wäre zu überlegen, ob die Konstruktion auch als eine Strategie der verdeckten Informationsvermittlung angesehen werden kann. Besonders durch die Beschränkung auf das Patiens und das infinite Verb entsteht der Eindruck von Beiläufigkeit.

Darüber hinaus konnte neben vereinzelten Realisierungen von metapragmatischen, formelhaften Wendung mit einer Partizip II-Form (z. B. `mal ein bisschen ein-`

`fach gesagt`) in unserem Korpus noch eine weitere Verwendung dieser Konstruktion nachgewiesen werden:

Beispiel 123: Talkshow_AW_20130410; 65:47

```
01   AB:   °h naja,
02         äh also wenn wir im hartz vier system wirklich
           geld sparen WOLLten,
03         dann ist das EFfektivste-
04         das worüber wir vorHIN schonmal diskutiert
           haben,
05         nämlich die einführung des gesetzlichen
           MINdestlohn.
06   AW:   NEE (.) aber jetzt frau [buntenbach HA]Tten
           wir [ja schon ne,]
07   AB:                            [moment-      ]
08              [ich will-   ]
09   AW:   [kurz geblieben bei dEm THEma,]
```

In dieser Belegstelle greift die Moderatorin, ähnlich wie bei den Beispielen 105 und 112, in den Gesprächsverlauf ein und fordert ihren Gast, in diesem Fall Frau Buntenbach, dazu auf, beim aktuellen Thema zu bleiben. Funktional zeigen sich deutliche Parallelen zur DIK. Da es sich hierbei um einen Einzelbeleg handelt, kann zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussage über das Verhältnis von dieser Variante zu der DIK gemacht werden. Ein wichtiger Schritt wäre es zunächst, auf größerer Datengrundlage die Frequenz zu ermitteln, in der die subjektlose Infinitkonstruktion in dieser Funktion eingesetzt wird.[74] Daher wird auch diese Variante in der folgenden Diskussion unserer Kriterien für eine spezifische Konstruktion nicht berücksichtigt.

Da die Analyse gezeigt hat, dass auch bei dieser Konstruktion eine rekurrent auftretende Verbindung von formalen und funktionalen Aspekten existiert, kann eine Einordnung als reines Performanzphänomen ausgeschlossen werden. Es handelt sich also auch hier um eine schematisierte Einheit.

Geht man von der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache aus, ist es wichtig, Strategien anzuwenden, mit denen der Sprecher sicherstellen kann, dass die relevanten Informationen beim Gegenüber ankommen. Diese Funktion scheint die subjektlose Infinitkonstruktion zu erfüllen. So werden hierbei die relevanten Informationen in einer kondensierten und leicht verständlichen Form präsentiert.

Die frequente Nutzung der Konstruktion in formelleren Gesprächssituationen, ohne dass die grammatische Struktur bearbeitet wurde, spricht dafür, dass die Konstruktion von den Gesprächsteilnehmern als unmarkiert wahrgenommen wird.

---

[74] Aus unserer eigenen Kommunikationserfahrung konnte noch ein weiteres Beispiel spontan rekonstruiert werden: *Hiergeblieben,* was häufig Kindern gegenüber eingesetzt wird.

4.1.9.3 Kopplungskonstruktion

Die dritte Variante, die in Beispiel 107 schon eingeführt wurde, unterscheidet sich von den anderen beiden darin, dass hier generell keine Verbform realisiert wird. Auch diese syntaktische Struktur wurde in der Forschung bereits unter verschiedenen Bezeichnungen diskutiert: empraktische Ellipse (Zifonun et al. 1997), Emphase-Satzmuster (Sandig 2000) und Infinitkonstruktion bzw. dichte Konstruktion (Günthner 2006). Ähnlich wie bei den subjektlosen Infinitkonstruktionen lassen sich ein ellipsen-basierter und ein konstruktionsgrammatischer Erklärungsansatz unterscheiden. Wir folgen hier wiederum der Arbeit von Günthner und sehen dieses syntaktische Muster als eine eigenständige Konstruktion an. Bei den bisherigen Untersuchungen stand in der Regel die Verwendung dieser Struktur in Alltagserzählungen im Mittelpunkt. Im Folgenden soll anhand von Beispielen aus dem Talkshow-Korpus überprüft werden, inwiefern die bisherigen Erkenntnisse auch auf diese Kommunikationssituation übertragen werden können. Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Struktur in unserem Korpus vergleichsweise selten auftrat. Insgesamt konnten nur drei Belegstellen nachgewiesen werden.

Wie anhand von Beispiel 107 ersichtlich ist, zeichnet sich die Struktur formal durch eine Zweigliedrigkeit aus. Der erste Teil besteht syntaktisch aus einer Nominalphrase, die auf einen Referenten verweist (`auschwitz`) und die syntaktische Funktion des Subjekts übernimmt. Im zweiten Teil wird die Prädikation in Form einer Nominalphrase (`eine erfIndung der ameriKAner`) realisiert. Aus Sicht der syntaktischen Funktionen handelt es sich hierbei um das Prädikativ. Die beiden Bestandteile sind nicht durch eine erkennbare Pause voneinander abgegrenzt. Betrachtet man die prosodische Realisierung, zeigt sich, dass eine sogenannte dichte Akzentuierung vorliegt, d. h., nahezu jede Silbe der Konstruktion wird betont. Dies führt zu einem verstärkten Ausdruck von Emphase (vgl. Selting 1994a, Sandig 2000, Schwitalla 2006).

Beispiel 107: Talkshow_AW_20130220; 23:52

```
01   SG:   weil er mIch für ein prodUkt der
           amerikanischen umerziehung HÄLT, (-)
02         oder geHALten hat,
03         ausschwitz eine erfIndung der ameriKAner,
```

Welche Funktion übernimmt nun diese Konstruktion? Das Beispiel stammt aus einer Anne-Will-Talkshow zum Thema „80 Jahre nach Hitlers Machtergreifung – wie stabil ist unsere Demokratie heute?“. Bei dem Sprecher handelt es sich um den SPD-Politiker Sigmar Gabriel, der über sein Verhältnis zu seinem rechtsradikalen Vater spricht. Auf die Frage der Moderatorin, ob ein Gespräch über die politische Gesinnung bzw. über die Zeit des dritten Reichs zwischen den beiden möglich war, betont er, dass ein solcher Austausch aufgrund des ideologischen Denkens des Vaters ausgeschlossen war. In der transkribierten Passage gibt der Sprecher die Ansichten des Vaters wieder. Nachdem er zunächst diese Wiedergabe in Zeile 1 durch seine Formu-

lierung explizit macht, wird in der Kopplungskonstruktion in Zeile 02 auf eine solche Verortung verzichtet und lediglich die Weltanschauung des Vaters anhand eines Beispiels pointiert zusammengefasst. Dabei enthält die Äußerung deutlich wertende Züge. Das Konzentrationslager Auschwitz sowie die damit verbundenen Gräueltaten werden von dem Vater als eine Erfindung der Amerikaner abgetan. Diesen wertenden Charakter findet man auch in dem folgenden Beispiel.

Beispiel 124: Talkshow_AW_20121205; 39:44

```
01   AW:   denn sie beTREIben sogar-
02         das will ich AUCH [sagen],
03   HRB:                   [ja-  ]
04   AW:   ne eigene HOMEpage,
05         dafür äh sind sie ähm jetzt nominIErt worden
           für den äh DEUTschen äh engagemEnt[preis]-
06   HRB:                                   [ja;   ]
07   AW:   °h das ist ne richtig große SAche,
08          äh [vom] bundesfaMIlienministerium-
09   HRB:       [ja;]
10   AW:   °h äh grOße andere verbände sind da mit BEI,
11         [äh       ]
12   HRB:  [ich DANke] dafür;
13   AW:   auch die nominierung der HAMmer-
```

Gegenstand dieser Talkshow war das Thema Betteln. Zu Gast ist der Obdachlose Helmut Richard Brox. Im Vorfeld des Transkripts gibt Herr Brox einen Einblick in sein Leben und geht auch darauf ein, welche Möglichkeiten er hat, moderne Medien zu nutzen. In diesem Zusammenhang kommt auch seine Begeisterung für das Internet zur Sprache. Dieser Aspekt wird im Folgenden von Frau Will genutzt, um auf seine eigene Homepage und seine Nominierung für den deutschen Engagementpreis einzugehen. Nachdem sie kurz einige Hintergrundinformationen zu dem Preis gegeben hat, leitet sie mit der Kopplungskonstruktion wieder zu dem für den weiteren Gesprächsverlauf relevanten Aspekt der Nominierung über. Mit der Kopplungkonstruktion wird hier ebenfalls eine Bewertung vorgenommen: Die Nominierung wird als etwas Außergewöhnliches dargestellt.

Das letzte Beispiel weist zwar ebenfalls die typische Zweigliederung auf. Allerdings unterscheidet sich die formale Realisierung der Bestandteile von den beiden zuvor besprochenen Belegen. Hier bildet zwar auch eine Nominalphrase den ersten Teil der Struktur, allerdings bildet kein Substantiv den Kopf der Phrase, sondern ein Pronomen, also ein deiktisches Element. Die Prädikation erfolgt hier in Form einer Adverbphrase (dA). Trotz dieser formalen Unterschiede zeigen sich jedoch funktionale Parallelen.

Beispiel 125: Talkshow_AW_20121205; 62:55

```
01   ADo:   °h und zwar brauchte ich in hamBURG,
02          ja nun NICHT-
03          so wie wir_s in MÜNchen (.) äh gemacht haben-
            oder in ANderen städten-
04          °h äh (-) mir (--) n ein LOkal suchen-
05          oder einen RAUM in der kIrche-
06          oder ein MARKTplatz-
07          UM lebensmittel zu vertEIlen,
08          sondern in HAMburg,
09          °h wir haben über HUNdert einrichtung-
10          (--) KIRCHliche-
11          CAritas-
12          DIakonie-
13          °h WELTliche-
14          äh ALles dA;
15          soziALes-
```

Dieser Transkriptausschnitt entstammt derselben Talkshow wie das Beispiel zuvor. Der Fokus in diesem Diskussionsabschnitt liegt auf der Organisation „Die Tafel“. Frau Dose beschreibt an dieser Stelle, was sie für die Einrichtung der Hamburger Tafel tun musste. Im Transkriptausschnitt erfährt man, dass Hamburg im Unterschied zu anderen Städten eine Vielzahl sozialer Einrichtungen hat, mit denen zusammengearbeitet werden konnte. Bei dem Versuch, ihre Aussage, dass Hamburg über mehr als hundert soziale Einrichtungen verfüge (Z. 09), durch eine Aufzählung zu untermauern, fallen ihr jedoch nur eine begrenzte Anzahl von Vereinen ein. Dass es sich um eine offenbar noch unvollständige Liste handelt, wird zum einen durch die steigende Tonhöhe bei `WELTliche` sowie durch den Häsitationsmarker *äh* kontextualisiert. Als weiteres Anzeichen kann auch das nachträglich realisierte Listenelement `soziAles` (Z. 15) angesehen werden. Die im Anschluss realisierte Kopplungskonstruktion (`ALles dA`) gleicht diese Unvollständigkeit durch die Verwendung des allumfassenden Pronomens *alles* aus und fasst dabei den zentralen Gedanken noch einmal zusammen.

Betrachtet man also die Rolle der Struktur im sequentiellen Verlauf, scheint in allen drei Beispielen die Tendenz zu existieren, sie für eine Art Ergebnissicherung einzusetzen, indem zuvor Gesagtes noch einmal prägnant auf den Punkt gebracht wird. Damit zeigt sich wie im Falle der subjektlosen Infinitkonstruktionen, dass Konstruktionen, die in unterschiedlichen kommunikativen Praktiken verwendet werden, zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden können.

Während in unserem Beispiel die zusammenfassende bzw. ergebnissichernde Funktion vorliegt, kommt Sandig (2000: 313) zu dem Ergebnis, dass die Struktur in Erzählungen dazu dient, „Handlungen besonders des Ereignisträgers mitzuteilen, der sich dadurch als ‚dynamisch‘ oder ‚aktiv‘ selbstdarstellt“. Dabei muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass einige formale Unterschiede bei den beiden Verwendungsweisen vorliegen. Sowohl Sandig als auch Günthner weisen darauf hin, dass im

ersten Teil der Konstruktion in der Regel ein deiktisches Element realisiert wird, das die Rolle des Ereignisträgers übernimmt. Günthner schreibt sogar, dass Nominalphrasen, die ein Substantiv als Kopf besitzen,[75] in ihrem Korpus überhaupt nicht auftreten und damit als unüblich angesehen werden können. Im Rahmen der Prädikation wird dann eine Handlung, bei der es sich häufig um eine Fortbewegung handelt, thematisiert.

Beispiel 126: Osterbesuch[76]

```
35  Klara:   ich hab (.) ge- geklingelt,
36           seh d-die Mara kommen,
37           hi <<hi> verSTECK mich.>
38  Pia:     hihi (<<hi> du FEIGling.>)
39  Klara:   hihihi ICH (.) [NIX wie] weg
```

Gemeinsam ist den beiden Verwendungen jedoch der Verdichtungscharakter, also die gezielte Fokussierung des Referenten und der Tätigkeit bzw. der Eigenschaft des Referenten.

Zum Abschluss bleibt noch die Frage, ob es sich um eine spezifische Konstruktion des gesprochenen Standards handelt. Ähnlich wie bei den beiden zuvor besprochenen Konstruktionen legt das klar beschreibbare Strukturprinzip sowie die angeführte Funktion trotz der begrenzten Anzahl an Belegstellen nahe, dass es sich auch hierbei nicht um ein Performanzphänomen handelt. Die Kopplungskonstruktion scheint ebenso wie die subjektlose Infinitkonstruktion der Verständnissicherung und der Hervorhebung von Informationen zu dienen.

4.1.10 Weitere Kandidaten für Konstruktionen des gesprochenen Standards

Für zwei Phänomene, die im aktuellen Duden 4 (vgl. 2016: 1259) unter „Entwicklungen der gesprochenen Sprache“ als „[h]äufiger zu beobachten“ aufgeführt werden, haben wir in unseren Korpora entgegen unserer Erwartung nur sehr wenige Belege gefunden: das „doppelte“ Perfekt, bei dem dreiteilige Verbalkomplexe wie in dem Satz *Ich habe das gesehen gehabt* entstehen, sowie die sogenannte Verlaufsform mit *am* + Infinitiv, z. B. *Sie sind am Essen/essen*. Beide Phänomene betreffen also das Verb, und für beide spielt die Kategorie der Aktionsart bzw. des Aspekts eine Rolle.

Aufgrund der geringen Belegzahlen können wir für die beiden Phänomene dem rezenten Forschungsstand keine umfassenden eigenen Analysen hinzufügen, gehen jedoch der Vollständigkeit halber kurz auf diesen und jeweils ein Beispiel ein.

---

[75] Sie spricht von „vollen Nominalphrasen“ (Günthner 2006: 108).

[76] Entnommen aus Günthner (2006: 105).

4.1.10.1 Doppeltes Perfekt

Dem doppelten Perfekt wird im Duden (9 2016: 909, vgl. auch ebd.: 356 und 418) ein eigener Abschnitt gewidmet; auch die populäre Sprachkritik schenkt dem Phänomen einige Aufmerksamkeit (vgl. z. B. die „Zwiebelfisch"-Kolumne „Das Ultra-Perfekt" von Bastian Sick). Abhängig vom Verb kann es sowohl mit *sein* a) als auch mit *haben* b) gebildet werden:

a) Er ist geflohen gewesen.
b) Sie hat geschrieben gehabt.

Historisch lassen sich solche Formen bis ins 13. a) bzw. 15. Jahrhundert b) hinein belegen (vgl. Buchwald-Wargenau 2012; Sommerfeldt 1998). Während das in Texten vor 1700 nur für den süddeutschen Raum gilt (vgl. Ebert et al. 1993), sind sie aus den Dialekten aller deutschen Sprachräume sehr früh bezeugt (vgl. Buchwald-Wargenau 2012). Neben solchen doppelten Präsensperfekt-Formen existieren Formen, die mit plusquamperfektischem Hilfsverb gebildet werden wie z. B. *Ich hatte das gesehen gehabt*. Rödel (2007) vertritt die Auffassung, dass diese in erster Linie ein schriftsprachliches Phänomen darstellen. In unseren Korpora findet sich kein einziger Beleg, weshalb wir uns im Folgenden auf das doppelte Perfekt fokussieren. Im gegenwärtigen Deutsch wird es im Wesentlichen in der gesprochenen Sprache und der mündlich gefärbten Schriftsprache verortet (vgl. Rödel 2007: 20). Das doppelte Präsensperfekt

> bildet einerseits eine Alternative zum Präteritumperfekt als Tempus der Vorvergangenheit. […]. In Gegenden bzw. Registern, in denen finite Präteritumformen zugunsten des Präsensperfekts vermieden werden […], füllt das doppelte Präsensperfekt somit eine funktionale Lücke. […]. Das doppelte Präsensperfekt kann aber auch als Entsprechung des einfachen Präteritums bzw. des vergangenheitsbezogenen Präsensperfekts gebraucht werden […], ohne dass eine funktionale Differenzierung damit verbunden wäre […]. (Duden 4 2016: 525f.)

In den beiden einzigen Belegen des Phänomens in unserem Korpus ist eindeutig eine funktionale Verwendung der doppelten Perfektform zu erkennen. Als Beispiel hier eins der beiden Vorkommen.

Beispiel 127: Talkshow_AW_20121121, 06:56

```
01   SA:   und DANN hab ich zu denen gesagt-
02         macht den REIßverschluss auf;
03         also regelrecht von Oben so,
04         auf die EINgeredet,
05         und die haben den reißverschluss aber nur bis zur
           HÄLFte aufgemacht gehabt;
```

```
06          °h seid ihr BLÖD hab ich ges (.) hab ich äh zu
            denen gesagt,
07          (-) ihr müsst das doch GANZ aufmachen,
08          damit ihr das RUNterkriegt ja,
```

In diesem Ausschnitt aus einer Anne-Will-Talkshow berichtet die Anwältin Seyran Ateş von einem Nahtod-Erlebnis. Im Vorfeld des Transkribierten hat sie die dramatische Geschichte erzählt, wie sie schwer angeschossen wurde und sich im Nachhinein daran erinnere, wie sie die Szene wie von oben habe beobachten können. Sie berichtet von Feuerwehrleuten, die, um sich zu vergewissern, ob sie weitere Verletzungen erlitten habe, ihre Hose haben ausziehen wollen und sich dabei ungeschickt angestellt hätten. An dieser Stelle setzt das Transkript ein. Zunächst, in den Zeilen 01-02, gibt sie in direkter Rede wieder, welche Worte sie laut ihrer Erinnerung an die Feuerwehrleute gerichtet hat, und fügt noch eine Beschreibung der Dialogsituation (Z. 03-04) an. Der Handlungsschritt, auf den sie anschließend im Sinne einer Erklärung der gegenwärtigen Situation, genauer gesagt als Herleitung ihres eigenen Wissensvorsprungs gegenüber den Gesprächspartnern, eingeht, liegt in der erzählten Zeit vor dem Dialog. Die gewählte Verbform `haben […] aufgemacht gehabt` kann hier also mit dem Ausdruck der Vorvergangenheit in Verbindung gebracht werden.

Diese Form kommt der Echtzeitprozessierung spontaner mündlicher Äußerungen entgegen, denn realisiert man eine Präsensform des Hilfsverbs *haben* an der zweiten syntaktischen Position, so hat man im weiteren Verlauf der Äußerung noch die Chance, diese mit einfachem Partizip oder doppeltem zu beenden. Produziert man dagegen eine Präteritumsform des Hilfsverbs an der zweiten Position, so ist man bereits auf Vorvergangenheit festgelegt und kann dies nicht mehr bis zur Projektionserfüllung in der Schwebe halten. So erscheint das Doppelperfekt in der spontanen Mündlichkeit funktionaler als das Plusquamperfekt: Man kann damit bis zum Ende der Äußerung offen lassen, ob die Vorvergangenheit ausgedrückt werden soll.

4.1.10.2 Verlaufsform mit *am*

Auch die „Verlaufsform“ mit *am* wie in dem Satz *Paul ist am Arbeiten/am arbeiten* gilt trotz sprachkritischen Argwohns (vgl. Sick 2005: 184) in der linguistischen Forschung als „fester Bestandteil unseres sprachlichen Alltags“ (Flick / Kuhmichel 2013: 52) und als stärker grammatikalisiert als bisher angenommen (vgl. Rödel 2003). Sie wird mit *sein* + *am* + Infinitiv gebildet.[77] Womöglich noch eindeutiger als beim doppelten Perfekt handelt es sich dabei um ein Phänomen der Aktionsart bzw. des Aspekts, lässt sie doch „einen Vorgang oder Zustand ohne zeitliche Begrenzung erscheinen“ (Duden 9 2016: 56) – in der häufig verwendeten Bezeichnung *am*-

[77] Auch Formen mit *im* und *beim* sind möglich („Er ist im Weggehen.“, „Wir sind beim Aufräumen.“). Da diese als eindeutig schriftstandardsprachlich gelten (vgl. z. B. Duden 9 2016: 56), konzentrieren wir uns hier auf die Form mit *am*, die umstrittener ist und eher dem Mündlichen zugeordnet wird (vgl. ebd.).

Progressiv (vgl. z. B. Gárgyán 2014; Flick / Kuhmichel 2013) kommt das zum Ausdruck.

Im west- und süddeutschen Raum sowie der Schweiz schon seit langem gebräuchlich (vgl. van Pottelberge 2004), haben sich solche Formen in der Alltagssprache laut den Umfrage-Ergebnissen des Atlas zur deutschen Alltagssprache[78] inzwischen auf das gesamte bundesdeutsche Sprachgebiet ausgebreitet; in Österreich sind sie dagegen nach wie vor unüblich (vgl. auch Imo 2015b: 374). Hier wird zwischen einer „einfachen" und einer „erweiterten" Verlaufsform unterschieden; bei der zweitgenannten ist die Verbform durch ein Objekt ergänzt, um das es im Satz eine Klammer bildet: *Ich bin gerade die Uhr am Reparieren/am reparieren*. Anders als die einfache Form, ist diese allerdings „auf ein relativ dünnes westdeutsches Gebiet beschränkt" (Imo 2015b: 375).

Im folgenden Beispiel aus einer Unterrichtsstunde an einem südwestdeutschen Gymnasium findet sich ein Beleg für eine um eine Proform erweiterte Verlaufsform.

Beispiel 128: Unterricht_Schule1_13_20101117; 10:24

```
01   SM:   also ich SITZ da eben,
02         (war jetzt nicht vorgestellt,)
03         (-) und vorne läuft irgendein KLEINkind,
04         dem seine BRILle runterfällt,
05         und ich SEH das,
06         (-) und bin das eigentlich gerade am AUFschreiben;
07         während aber (.) ich halt auch noch für (.) mein
           geTRÄNK oder was auch immer es ist zahlen (will);
```

In der Unterrichtsstunde, aus der der Ausschnitt stammt, geht es um sogenannte Snapshot-Gedichte. Die Schüler sollten als Hausaufgabe einen Alltagsmoment in einem eigenen kleinen Gedicht einfangen; zu Beginn der Stunde lesen nun einige ihre Werke vor. Im transkribierten Ausschnitt fügt der Schüler, nachdem er vorgelesen hat, noch eine spontane Nacherzählung der im Gedicht beschriebenen Szene hinzu. Der Protagonist befindet sich in einem Supermarkt und ist gerade im Begriff zu zahlen, während er gleichzeitig ein Kleinkind und dessen Mutter beobachtet. Hier wird die aspektuelle Funktion der Struktur `bin das eigentlich gerade am AUF-schreiben` sehr deutlich: Der beobachtete Vorgang, das Herumlaufen und Brilleverlieren des Kleinkinds, läuft gerade ab. Der Protagonist sieht diesen Vorgang – eine Handlung, die sowohl als punktuell als auch, im Sinne von ‚beobachten', als durativ interpretierbar ist. Die Tätigkeit des Aufschreibens ist dagegen eindeutig durativ, und sie läuft gleichzeitig mit dem Sehen, dem Geschehen um das Kleinkind und dem Bezahlvorgang ab.

An dem Beispiel kann man sehr schön erkennen, dass der *am*-Progressiv im Deutschen eine funktionale Lücke im Verbparadigma füllt. Mit ‚Lücke' ist hier gemeint,

[78] Siehe Runde 2 (unter http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f18a-b/) und Runde 19 (unter http://www.atlas-alltagssprache.de/r10-f10abcd/). Letzter Zugriff: 08.12.2017.

dass die Verlaufs-Semantik im geschriebenen Standard durch zusätzliche Wörter wie *gerade* gefüllt werden muss, solange der *am*-Progressiv in formelleren schriftlichen Kontexten noch nicht vollständig akzeptiert ist. Dass die Grammatikalisierung mittlerweile allerdings sogar im Schriftsprachgebrauch weit fortgeschritten ist, sieht man auch an der recht verbreiteten Kleinschreibung (*ich bin am arbeiten*), wenngleich diese im Rechtschreib-Duden und in der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung noch nicht vorgesehen ist (vgl. hierzu kritisch Imo 2015b: 373, FN 4). Auch in der Duden-Grammatik wird die Großschreibung des Infinitivs bei solchen Verlaufsformen dementsprechend weiterhin angesetzt und die Auffassung vertreten, diese seien im Gegensatz zur englischen *continuous*-Form noch nicht „voll grammatikalisiert" (Duden 4 2016: 434). Dass der *am*-Progressiv in unserem Korpus kaum auftritt, scheint diese These zu bestätigen. Auch wenn dies nicht überschätzt werden sollte, so könnte es doch ein Indiz dafür sein, dass diese Konstruktion in formelleren Kontexten weniger üblich ist als andere von uns untersuchte Konstruktionen des Mündlichen.

4.2 Interaktionsanalysen

Ausgehend von der Hypothese, dass sich die Sprecher und Sprecherinnen sowohl im Unterricht als auch in der Talkshow darüber bewusst sind, dass von ihnen standardnahes Sprechen erwartet wird, wurde das Korpus auf Stellen durchsucht, in denen die Gesprächsteilnehmer in irgendeiner Weise auf ihr sprachliches Verhalten Bezug nehmen. In diesen Bereich fallen Selbst- und Fremdreparaturen, aus denen auf zugrundeliegende sprachliche Normvorstellungen geschlossen werden kann. Das Kapitel ist dabei wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Einführung und Diskussion des Reparaturbegriffs aus der gesprächsanalytischen Forschung werden im Anschluss exemplarisch einige solcher Stellen kontextsensitiv und sequenzanalytisch in den Blick genommen.

4.2.1 Das Konzept der Reparatur in der gesprächsanalytischen Forschung

Grundlegend für das gesprächsanalytische Verständnis von Reparatur ist der 1977 erschienene Aufsatz „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation" von Schegloff, Jefferson und Sacks. Im Rahmen dieses Artikels werden die Konzepte ‚Korrektur' und ‚Reparatur' zueinander in Beziehung gesetzt. Während der Reparaturbegriff allgemeiner gefasst ist und alle Formen von interaktionalen Vorgängen umfasst, bei denen die Gesprächspartner ihre Äußerung retraktiv bearbeiten, was auf das Vorliegen eines ‚Fehlers' oder Problems im weitesten Sinne schließen lässt, bildet die Korrektur einen Untertypen dieses Verfahrens (vgl. Schegloff et al. 1977: 363). Für das Vorliegen einer Korrektur ist konstitutiv, dass eine Ersetzung („replacement") eines ‚Fehlers' durch eine korrekte Form vorgenommen wird. Der Reparaturbegriff ist nach dieser Auffassung nicht nur umfassender, sondern

auch ‚neutraler' insofern, als die Bearbeitung nicht grundsätzlich mit einem Fehler in Verbindung gebracht wird.

Die für die Reparatur anlassgebenden Probleme können von unterschiedlichster Natur sein und in Bezug zur Sprachproduktion, Sprachperzeption und Sprachverarbeitung stehen.

> Any of the systems and contingencies implicated in the production and reception of talk – articulatory, memory, sequential, syntactic, auditory, ambient noise, etc. – can fail. Aspects of the production and analysis of talk that are rule-governed can fail to integrate. In short, the exchange of talk is indigenously and exogenously vulnerable to trouble that can arise at any time. (Schegloff 1979: 269)

Die Durchführung der Reparatur ist dabei regelhaft organisiert. So unterscheidet man zwischen drei Phasen der Reparaturorganisation: das Reparandum (Problemstelle, die bearbeitet wird), die Initiierungsphase und die Reparaturdurchführung (vgl. z. B. Schegloff et al. 1977; Uhmann 1997; Pfeiffer 2015; Stoltenburg 2012). Im Falle der Reparaturinitiierung und -durchführung wird noch einmal dahingehend unterschieden, ob die Reparatur vom Produzenten des Reparandums oder von einem Gesprächspartner vorgenommen wird. Entsprechend kann man zwischen vier Reparaturtypen differenzieren:

- Selbstinitiierte Selbstreparatur
- Fremdinitiierte Selbstreparatur
- Selbstinitiierte Fremdreparatur
- Fremdinitiierte Fremdreparatur

Die beiden Initiierungsarten unterscheiden sich in Hinblick auf die Position innerhalb der Interaktion. Während die selbstinitiierte Reparatur innerhalb desselben Turns wie das Reparandum, innerhalb eines „redezugübergabe-relevanten Raums" (Uhmann 1997: 161) und im übernächsten Turn („third turn repair") erfolgen kann, ist für eine fremdinitiierte Reparatur eine direkt im folgenden Turn vorgenommen Bearbeitung typisch.[79] Als Indikatoren für Selbstreparaturen werden in der Literatur Abbrüche, Dehnungen, Pausen, gefüllte Pausen (*äh, ähm*) sowie Ausdrücke wie *nein*, *oder*, *also* und *beziehungsweise* angeführt (vgl. Schegloff et al. 1977: 367; Uhmann 1997: 160; Stoltenburg 2012). Bei Fremdinitiierungen zählen „unspezifische Reparatureinleitungen" wie *hä?*, Fragepronomen und das Wiederholen des Reparandums mit markierter Intonation zu den Indikatoren (vgl. Stoltenburg 2012: 5).

---

[79] Schegloff (2000) diskutiert im Zusammenhang mit fremdinitiierten Reparaturen die ‚fourth position repair', die jedoch im Vergleich zur Reparatur im nächsten Turn deutlich seltener auftritt. Bei dieser Variante reagiert ein Sprecher B auf eine Äußerung von Sprecher A. Erst durch die nächste Äußerung von A bemerkt B, dass er die erste Äußerung falsch verstanden hat. Im Anschluss initiiert B eine Reparatur, in dem er durch die Verwendung von Formulierungen wie *Oh you mean X* eine weitere mögliche Interpretation des Gesagten liefert.

Die Arbeit von Schegloff et al. (1977) ist auch deshalb besonders interessant, weil die Autoren auf Basis ihrer Daten ein Präferenzsystem für Reparaturvorgänge abgeleitet haben, das auch noch mit dem heutigen Forschungsstand vereinbar ist. Ausgehend von der Vorkommenshäufigkeit kann eine deutliche Präferenz für Selbstreparaturen konstatiert werden, wobei in der Regel die Reparatur noch im selben Turn erfolgt (vgl. Schegloff et al. 1977: 376). Geht man von den Möglichkeiten der Reparaturinitiierung aus, zeigt sich, dass zwei der drei Positionen für selbstinitiierte Selbstreparaturen zeitlich vor dem Eingreifen des Gesprächspartners liegen. Darüber hinaus scheinen auch die angesprochenen Techniken der Fremdinitiierung in erster Linie der Identifikation der Problemstelle zu dienen. Der ursprüngliche Sprecher erhält dementsprechend im Anschluss noch einmal die Möglichkeit, das Reparandum selbst zu bearbeiten. Stoltenburg (2012: 6) fasst die Präferenzen folgendermaßen zusammen:

- Selbstreparaturen sind häufiger als Fremdreparaturen
- fremdinitiierte Selbstreparaturen sind häufiger als fremdinitiierte Fremdreparaturen
- selbstinitiierte Selbstreparaturen sind häufiger als fremdinitiierte Selbstreparaturen
- selbstinitiierte Selbstreparaturen werden meistens noch im fehlerhaften Turn ausgeführt („same-turn repair“)
- selbstinitiierte Selbstreparaturen im selben Turn werden meistens noch innerhalb des fehlerhaften Satzes ausgeführt („same-sentence repair“)

Dass Selbstreparaturen deutlich häufiger auftreten, hat sich in unseren Daten ebenfalls gezeigt. Während die angeführten Arbeiten zum Reparaturverhalten in der Regel keine Daten aus institutioneller Kommunikation verwendeten, ist es interessant festzuhalten, dass sich auch in unseren Daten aus schulischem Kontext dieselbe Verteilung zeigt.

Während der sehr weite Reparaturbegriff der gesprächsanalytischen Forschung Probleme unterschiedlichster Art berücksichtigt, lag der Fokus in unserer Arbeit auf Reparaturen, die auf sprachlicher Ebene angesiedelt sind. Da es hierbei in der Regel zu einer Ersetzung eines Elementes durch ein als angemessener angesehenes Element kommt, kann man in Anlehnung an Schegloff et al. (1977) von einer Korrektur sprechen.

Im Rahmen der Fremdkorrektur hat sich die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Korrekturen als sinnvoll erwiesen. Jefferson (1987) zufolge unterscheiden sich die beiden Formen[80] in der Rolle, die sie innerhalb der Kommunikation einnehmen und in ihren Auswirkungen. Im Falle einer expliziten Korrektur wird die bisherige kommunikative Aktivität für die Korrekturaktivität pausiert: „‚correcting‘ is

[80] Jefferson (1987) spricht von *exposed* und *embedded corrections*.

now the interactional business of these interchanges“ (Jefferson 1987: 88). Bei impliziten Korrekturen ist die Korrektur dagegen in den fortlaufenden Gesprächsprozess integriert. Die ursprüngliche kommunikative Aktivität wird ohne Unterbrechung fortgeführt.

> Thus, while in the initial collection [Beispiele expliziter Korrekturen, die Verf.], correcting has the status of ‚the interactional business', in the latter collection [Beispiele impliziter Korrekturen, die Verf.], correction occurs, but is not what is being done, interactionally. What we have, then is *embedded correction* as a by-the-way occurrence in some ongoing course of talk. (Jefferson 1987: 95)

Der unterschiedliche Status der Korrektur bedingt auch, dass im Falle der expliziten Korrektur der Vorgang nicht auf die Richtigstellung begrenzt ist, sondern die Gesprächsteilnehmer können darüber hinaus auch metasprachlich Stellung dazu nehmen (z. B. sich rechtfertigen, sich beschweren). Diese Option entfällt in der Regel bei einer impliziten Fehlerkorrektur, da der Fehler nicht zum Gegenstand der Kommunikation gemacht wird.

Jefferson (1987) konnte jedoch an Beispielen zeigen, dass unabhängig von der Art der Durchführung der Verlauf von Fremdkorrekturen nach demselben Grundmuster erfolgt:

- Ein Sprecher produziert eine Äußerung.
- Darauf ersetzt ein nachfolgender Sprecher einen Teil der Äußerung durch eine Alternative.
- Im Anschluss übernimmt der Sprecher die alternative Form für seine weiteren Ausführungen.

Damit der Fehler auch bei impliziten Korrekturen bemerkt wird, ist von Seiten des Gesprächspartners allerdings eine gewisse Sensibilität erforderlich. So weist Kleppin (1998: 99) beispielsweise darauf hin, dass solche indirekten Korrekturen zumindest bei Lernern häufig nicht wahrgenommen werden. Im didaktischen Kontext findet sich im Zusammenhang mit der mündlichen Korrektur die Empfehlung, das Vornehmen von Korrekturen und die Art und Weise der Korrektur auch von der jeweiligen Unterrichtssituation abhängig zu machen (vgl. Chlosta et al. 2017: 364f.). Stehen Sprachformen oder grammatische Strukturen im Mittelpunkt, sollten Fehler gezielt thematisiert und verbessert werden. Geht es dagegen um den Austausch von Ansichten oder Meinungen oder das Sammeln von Ideen, sollte nur eingegriffen werden, wenn eine Äußerung unverständlich oder unklar ist, da Korrekturen auch hemmend auf die Bereitschaft mitzuarbeiten wirken können. Dies gilt selbstverständlich sowohl für den muttersprachlichen als auch den DaF-/DaZ-Unterricht.

4.2.2 Exemplarische Interaktionsanalysen

Betrachtet man die relevanten Belegstellen, zeigt sich, dass fremdinitiierte und fremddurchgeführte Korrekturen in beiden Teilkorpora verhältnismäßig selten auftreten, sofern man im Schulkorpus von transitorischen Normen absieht. Als transitorische Normen[81] werden nach Feilke (2015) solche Normen bezeichnet, die zwar innerhalb des Unterrichts Geltung besitzen und dem Erwerb bestimmter Kompetenzen dienen, darüber hinaus aber keine gesellschaftlichen Zielnormen darstellen. Es werden also „handlungsleitende Normen […] für den Erwerbsprozess konstruiert" (Feilke 2015: 129). Ein klassisches Beispiel wäre die allgemein bekannte Aufforderung von Lehrern, dass Schüler immer in ‚ganzen Sätzen' sprechen sollen:

Beispiel 129: Unterricht_Schule3_Deutsch_06; 39:14

```
01   Lw:   wer kann MAL,
02         (.) mit EIgenen worten beSCHREIben-
03         was da pasSIERT in der urlaubsfahrt;
04         ERste strophe-
05         (-) vielleicht (-) [NAME];
06   SM:   HEKtisch;
07         (--)
08   Lw:   ja das ist doch KEIN satz;
09         bitte in GANzen sätzen-
```

In Beispiel 129 finden wir eine wahrscheinlich klassische Situation für diese Aufforderung. Der aufgerufene Schüler nutzt, um die in der ersten Strophe des Gedichts dargelegte Situation zu beschreiben, nur das Adjektiv `hektisch` (Z. 06). Direkt im Anschluss erfolgt der Hinweis durch die Lehrkraft, dass im Unterricht in ganzen Sätzen zu sprechen sei (Z. 08-09). Nach diesem expliziten Eingreifen der Lehrerin hat der Schüler im Folgenden die Möglichkeit, seinen ‚Fehler' zu korrigieren. Solche Hinweise auf transitorische Normen finden sich fast ausschließlich in den Aufnahmen des Unterstufenunterrichts. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Oberstufenschüler durch die längere Erfahrung mit Schulkommunikation diese Normen bereits stärker internalisiert haben und von daher in der Regel in ‚ganzen Sätzen' antworten. In unseren Oberstufen-Aufnahmen finden sich jedoch ebenfalls zahlreiche Ein-Wort-Antworten. Dass hier keine Fremdkorrekturen seitens der Lehrkräfte mehr stattfinden, liegt womöglich daran, dass die transitorische Norm in diesem Stadium bereits als hinreichend eingeübt betrachtet wird oder die Lehrkräfte sie zumindest in der Oberstufe für unangemessen halten. Andererseits könnte ein Beharren auf der transitorischen Norm ‚Sprich in ganzen Sätzen!' auch stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängen. Darüber können wir aufgrund der Beschränktheit unseres Korpus allerdings keine empirischen Aussagen machen – auch weil wir von keiner Lehrkraft sowohl Oberstufen- als auch Unterstufen-Unterricht aufgezeichnet haben. Weitere Forschun-

[81] Vgl. hierzu auch Kapitel 5, S. 264ff., der vorliegenden Untersuchung.

gen diesbezüglich wären interessant, um die Reichweite und Bedeutung von transitorischen Normen, die generell schulspezifisch sind, zu eruieren. Da der Fokus unserer Arbeit jedoch auf Korrekturen lag, die eine Standardorientierung erkennen lassen, wird auf Fälle, in denen transitorische Normen explizit oder implizit eingefordert wurden, an dieser Stelle nicht weiter eingegangen (vgl. hierzu aber auch die didaktischen Ausführungen in Kap. 5, S. 268ff.).

Das folgende Beispiel enthält eine explizite sprachliche Korrektur durch eine Lehrkraft.

Beispiel 130: Unterricht_Schule1_13_20100917; 18:02

01	L_M:	[NAME];
02	S_W:	ich find diesen zweiten SATZ,
03		der hat meiner meinung nach nich soviel verNUNFT in sich;
04		**weil er FRÄGT sich ja was is denn [mit dem],**
05	L_M:	**[er FRAGT]**
		sich was.
06	S_W:	**er frägt (xxx) er FRAGT sich;**
07		was is denn mit dem MOND los;
08		und (.) wenn er wirklich sein (.) verNUNFT,=
09		=seine verNUNFT benutzen würde;=
10		=würd er ja direkt sagen,
11		des is des un DES;
12		**aber er frägt er FRAGT sich das zuerst,** ((lacht))
13		un äh deswegen denk ich dass er da schon bisschen eher vom gefÜhl geLEItet is.

Beispiel 130 stammt aus einer Deutschstunde eines Leistungskurses der 13. Jahrgangsstufe. Gegenstand der Stunde war der Roman *Homo Faber* bzw. die Entwicklung des Protagonisten. Die Schüler sollten als Hausaufgabe ausgewählte Zitate aus dem Werk in einem Vernunft-Gefühl-Barometer verorten. Im Vorfeld des Transkriptausschnitts werden zwei unterschiedliche Lösungen diskutiert. Die Schüler bieten verschiedene Interpretationsmöglichkeiten an, die für die eine oder andere Lösung sprechen. Auch der Beitrag der Schülerin in Beispiel 130 dient diesem Zweck. Ausgehend von einem der Zitate (*zweiter Satz*) erläutert sie, warum das Gefühl und nicht die Vernunft als leitendes Prinzip fungiert. Bei Ihren Ausführungen verwendet sie in Zeile 04 die nicht-standardsprachliche Wortform *frägt*.[82] Der Lehrer korrigiert die Wortform nahezu unmittelbar, wodurch es zu einer Überlappung der beiden Redebeiträge kommt. Die Schülerin unterbricht ihre Ausführungen relativ schnell und übergibt das Rederecht an den Lehrer. Im Zuge der Korrektur wiederholt der Lehrer einen

[82] Deppermann / Knöbl (2018: 273) sprechen im Falle von *frägt* von einer „ggf. standardkompatible[n] Variante". Dieser Einschätzung schließen wir uns nicht an, sondern folgen dem Duden 9 (2016: 317), der die starken Formen *frägst* und *frägt* als nicht-standardsprachlich einordnet.

Teil der Äußerung und verwendet dabei die standardsprachlich korrekte Form (Z. 05). Die Korrektur zählt damit zu den fremdinitiierten Fremdreparaturen. Im Anschluss setzt die Schülerin erneut an, um Ihren Beitrag zu beenden. Dabei verwendet sie zunächst erneut die nicht-standardsprachliche Form, sie korrigiert sich aber unmittelbar selbst (Z. 06). Eine vergleichbare Situation findet sich auch in Zeile 12. Auch hier kommt es zu einer Selbstkorrektur, nachdem zunächst die nicht-standardsprachliche Variante realisiert wurde. Wir vermuten, dass es sich bei *frägt* im heutigen Deutsch um eine Hyperkorrektur handelt, die auf sprachlicher Unsicherheit bezüglich der Standardsprache beruht und in Analogie zu beispielsweise *schlägt* gebildet wird.

Betrachtet man das Verhalten der Schülerin nach der Fremdkorrektur, zeigt sich, dass sie durch das Eingreifen des Lehrers deutlich gehemmt ist. Dafür spricht auch das verschämte Lachen, das im Anschluss an die zweite Selbstkorrektur (Z. 12) erfolgt. Solche Fremdkorrekturen werden häufig als heikel angesehen, da – besonders bei älteren Schülern – die Gefahr besteht, dass das Eingreifen des Lehrers als ein Angriff auf das „Face" (Brown / Levinson 1987) angesehen wird. Im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht, in dem das Erlernen der Sprache im Vordergrund steht, besuchen muttersprachliche Schüler den Unterricht nicht, um Deutsch sprechen zu lernen (vgl. Schneider 2015a). Dass die Korrektur des Lehrers als gesichtsbedrohend gewertet werden kann, hängt auch mit der öffentlichen Durchführung der Korrektur zusammen. Eine Folge solcher expliziten Fremdkorrekturen könnte sein, dass Schüler ihre mündliche Mitarbeit reduzieren, um der Gefahr, einen Fehler zu machen, aus dem Weg zu gehen.

Dass Korrekturen aufgrund ihrer Wirkung in öffentlichen Situationen gesichtsbedrohend und damit als unpassend bewertet werden können, wird auch an dem folgenden Beispiel aus der TV-Gesprächsrunde Kölner Treff deutlich. Zu den Gästen der Sendung zählten Heiner und Viktoria Lauterbach, die zusammen ein Fitnessbuch geschrieben hatten und in der Sendung über ihre Erfahrungen berichteten.

Beispiel 131: Talkshow_KT_20150206; 17:23

```
01   BB:   hAtten sie selber das ZUtrauen,
02         (-) ich SCHAFfe das;
03         nIcht zuletzt mit dEr frau die ich jetzt
           geTROFfen habe-
04         mit der ich LEben möchte,
05         ich SCHAFfe das wIrklich äh-
06         °h von all dem zu LASsen;
07         dieses MAßlose zu überwInden.
08   HL:   (1.2) ä: : hm ja;
09         das ist äh es gehört natürlich ein bisschen
           GLÜCK dazu;=
10         =oder in mEInem fall ja VIEL glück dazu.
11         °h ähm ((räuspert sich)) das ähm (-)
12         viktoria hat mir da sEhr geholfen in DOPpelter
           hinsicht;
```

13		zum EInen hat sie mich !AK!tiv äh unterstÜtzt eben auch und mal ermAhnt-
14		wenn ich (.) DROHte rückfällig zu werden,
15		sie war da!BEI!,
16		°h sie hat mir m °hhh,
17	VL:	bist OFT rückfällig ge[worden],
18	HL:	[sie äh],
19		hier und DA ja;
20	BB:	((lacht))
21	HL:	äh °h ((räuspert sich)) ja sie hat mich dann erMAHNT auch und-
22		äh °h definitiv (.) hat sie mir geHOLfen dabei,
23		°h zum anderen hat sie mir-
24		was vielleicht NOCH entscheidender war-
25		eine PERspektive gegeben-=
26		=nämlich DIE unseres gemEInsamen lEbens.
27	BB:	hm_hm.
28	HL:	und wenn man solche ZIEle hat,
29		dann ist es sehr GUT,
30		°h wenn man (.) FERNab davon-
31		äh bessere blUtwerte zu kriegen noch ANdere ziele vor augen hat;=
32		=NÄMlich °h,
33		ein geMEINsames leben-
34		vielleicht sogar KINder zu hAben mit einem partner;
35		das ist natürlich TOLL.
36	BB:	und DAmit auch eine verantwortung auch für den eigenen kÖrper;
37		(---)
38	VL:	ja.
39		[du siehst],
40	HL:	[das kommt dann] ALles [zusammen].
41	VL:	[**siehst heute bEs]ser aus wie vor fünfzehn JAHren,**
42	HL:	**als-**
43	VL:	**als TSCHULdigung.**
44		((Allgemeines Lachen))
45	HL:	[wenn sie],
46	Pub:	[((Applaus))]
47		((Applaus))
48	BB:	das hat da[s hat]-
49	HL:	[wenn]sie INhaltlich frEch wird,
50		muss ich leider grammatiKAlisch zurückschlagen.
51		((Allgemeines Lachen))
52	BB:	aber sie hat das Eben beim kleinen vorgespräch schOn gesagt,
53		ich werde IMmer verbessert zuhause-=

```
54          =aber Eben hatte ICH den eindruck,
55   HL:    pflege ich in talkshows eigentlich !NICHT! zu
            machen,
```

Wie anhand des Transkripts ersichtlich ist, bestreitet Heiner Lauterbach diesen Teil des Interviews größtenteils alleine und seine Frau ergänzt lediglich seine Ausführungen an einigen Stellen. So weist sie in Zeile 17 darauf hin, dass ihr Mann mehrfach in alte Muster zurückgefallen sei. Dieser bestätigt dies, schwächt es jedoch gleichzeitig durch die Formulierung `hier und da` ab. Der Gegensatz, der dabei entsteht, wird von der Moderatorin mit einem Lachen quittiert. Lauterbach kehrt daraufhin zu seinen bisherigen Ausführungen zurück und wiederholt dabei in den Zeilen 22-23 bereits Gesagtes, bevor er ab Zeile 24 einen weiteren Aspekt in die Diskussion bringt. So betont er, dass seine Frau ihn auch insofern unterstützt habe, dass er durch sie die Perspektive eines gemeinsamen Lebens habe. Die Moderatorin lenkt daraufhin das Gespräch auch auf die körperliche Gesundheit, indem sie auf die Verantwortung für den eigenen Körper hinweist. Frau Lauterbach stimmt dieser Äußerung zu. Daraufhin kommt es zu Überlappungen der Beiträge der beiden Gäste. Während Herr Lauterbach dem Beitrag der Moderatorin zustimmt, weist Frau Lauterbach darauf hin, dass ihr Mann heute körperlich in einer besseren Verfassung sei als vor 15 Jahren. Für diesen Vergleich verwendet sie jedoch anstelle der standardsprachlich korrekten Konjunktion *als* die Konjunktion *wie*. Während standardsprachlich in Vergleichskonstruktionen mit dem Positiv die Konjunktion *wie* verwendet wird, ist bei Vergleichskonstruktionen mit dem Komparativ die Verwendung von *als* die standardsprachliche Norm (vgl. Duden 4 2016: 377f., Duden 9 2016: 1026). Herr Lauterbach realisiert seine explizite Korrektur mit einer nachdrücklichen bzw. genervten Betonung. Frau Lauterbach wiederholt im Anschluss die korrekte Konjunktion und entschuldigt sich für den Normverstoß, dabei nutzt sie die umgangssprachliche Variante `TSCHULdigung` (Z. 43) (anstelle der Vollform *Entschuldigung*). Bereits in Überlappung mit der Entschuldigung sind Ansätze von Lachen zu verzeichnen. Das folgende Gelächter der Moderatorin und des Publikums wird kurz darauf noch durch Applaus ergänzt. Worauf sich die Reaktion der Anwesenden genau bezieht, kann nicht abschließend geklärt werden. Denkbar wäre, dass das Lachen direkt im Anschluss an die Korrektur einer Entschärfung der durch den gesichtsbedrohenden Akt angespannten Situation dient. Die Reaktion von Herrn Lauterbach legt nahe, dass er das Verhalten des Publikums als Vorwurf wertet. Seine Äußerung in den Zeilen 48-49 kann als Rechtfertigung seines Verhaltens interpretiert werden. Anhand seiner Wortwahl ist ersichtlich, dass er sich der gesichtsbedrohenden Wirkung seiner Korrektur in diesem Rahmen durchaus bewusst ist. Er beschreibt sie als eine Möglichkeit zurückzuschlagen (Z. 50), d. h. sich gegenüber von ‚Sticheleien' zu behaupten. Die Korrektur wird hierbei also weniger um der Normen Willen durchgeführt, als vielmehr als Mittel verwendet, um durch das damit verbundene Vorführen des Gesprächspartners die eigene Position und Person zu schützen. Da Frau Lauterbach keine Muttersprachlerin des Deutschen ist, herrscht eine asymmetrische Beziehung hinsichtlich der Sprachautori-

tät. Dass Herr Lauterbach anscheinend großen Wert auf sprachliche bzw. standardsprachliche Korrektheit legt, zeigt sich durch den Kommentar der Moderatorin in den Zeilen 52-53. Dort berichtet sie davon, dass seine Frau in einem Vorgespräch auf die Gewohnheit ihres Mannes, im Privaten ihre Fehler konstant zu korrigieren, hingewiesen hat. Durch den anschließenden Kommentar von Herrn Lauterbach wird dies bestätigt. Der Hinweis, dass er in Talkshows ‚normalerweise' bewusst Abstand von dieser Gewohnheit nimmt, bestätigt den gesichtsbedrohenden Charakter von Korrekturen. Ausgehend von diesem Beispiel kann also die Hypothese aufgestellt werden, dass explizite Korrekturen außerhalb eines didaktischen Kontextes in der Regel strategisch für andere Zwecke genutzt werden.[83]

Beispiel 132 stammt aus einem Deutsch-Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12. Im Unterschied zu den beiden vorherigen Transkripten arbeitet der Lehrer hier mit einer impliziten Korrektur.

Beispiel 132: Unterricht_Schule1_13_20100928; 17:08

05	L_M:	und ähm ja was ist typisch für roMANtik,=
06		=was ist typisch für die anTIke;=
07		=kann man relativ kurz und knapp beANTworten (.) laut GOEthe;
08	S_M1:	öhm
[…]		
23	L_M:	Mhm (.) also das echte WAHre;=
24		=das bringt die KLASsik,
25		kommt aus der KLASsik,
26	S_M2:	geNAU
27	L_M:	beziehungsweise die anTIke,
28		und die klassik greift_s ja auf in der ePOche,
29		DANke,
30		und die romantik is im prinzip immer das negative GEgenstück dazu ne;=
31		=also er (.) hm wie soll ich SAgen;=
32		=er wird jetzt sehr DEUTlich;=
33		=habt ihr ja schon ANgedeutet ne,
34	S_M2:	ja er sacht dass die romantik kei EIer hot. ((lacht))
35	Kl[84]:	((lacht))
36	L_M:	dass die romantiker (-) KEIN oder-
37	S_M2:	KEIne;
38	L_M:	WOLLT ich grad sagen;
39		**ja okay dann hab ich dich nur aKUStisch nich verstanden;**

[83] Vgl. hierzu auch Albert / Hahn (2015), die bei sprachlicher Kritik in Online-Foren Ähnliches festgestellt haben.

[84] Kl = Klasse.

```
40   SM3:  ja PFÄLzisch;
41   LM:   JA,
42   Kl:    ((lacht)) ((murmelt))
43   LM:   ja also da zieht er GANZ schön drüber her ne,=
44         =das is KLAR;
45         geht GAR nich,
46         romantik is für ihn was KRANKhaftes.
```

Als Vorbereitung für die Kursarbeit in der nächsten Sitzung findet eine Wiederholung des Themas Romantik statt. Im Vorfeld des Transkripts lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis von Antike und Romantik. Grundlage für die Einschätzung ist dabei ein Text von Goethe.

Nach einem Beitrag durch einen Schüler fasst der Lehrer die zentralen Aspekte noch einmal zusammen. Dabei verweist er auch darauf, dass Goethe bei seinen Erklärungen den Gegensatz zwischen den beiden Idealen durch eine drastische Beschreibung betont (Z. 32). Dieser Aussage stimmt ein Schüler zu – jedoch ohne durch den Lehrer das Rederecht erhalten zu haben. Der Schüler wechselt für seine ergänzende Beschreibung in den pfälzischen Dialekt. Für seine Ausführung nutzt er dabei die vulgärsprachliche Metapher *keine Eier haben*. Seine Äußerung wird von den Mitschülern mit einem Lachen kommentiert. Der Lehrer wiederholt im Anschluss die Äußerung bis zum Artikelwort und zeigt durch seine Aussparung des Ausdrucks *Eier* sowie durch seinen ungläubigen Tonfall, dass er die Ausdrucksweise als eigentlich unangemessen bewertet, den Gedanken jedoch inhaltlich aufgreifen möchte. Interessant ist dabei auch, dass er die Flexion des Artikelworts als potenzielle Problemquelle behandelt, indem er in Zeile 36 die maskuline Form des Artikelworts verwendet und durch die folgende Konjunktion *oder* bereits Zweifel an der Korrektheit der Form signalisiert. Die korrekte Form wird auch unmittelbar genannt. Der Korrekturvorgang bzw. der Hinweis auf einen Normverstoß erfolgt hier also implizit im Zuge einer scheinbaren Rückfrage des Lehrers zur Verständnissicherung. Dafür spricht auch, dass der Lehrer daraufhin ironisch feststellt, dass er den Schüler dann wohl „nur akustisch“ nicht verstanden habe (Z. 39). Damit signalisiert er abermals, dass er die Ausdrucksweise einerseits als unangemessen identifiziert hat, sie andererseits aber in dieser Situation durchgehen lässt. Der Schüler wiederum gibt dem Lehrer zu verstehen, dass er dessen Bewertung akzeptiert, indem er seine Ausdrucksweise durch das Label `PFÄLzisch` (Z. 40) als nicht zum Standard und nicht zum offiziellen Unterrichtsgespräch gehörig einordnet. Durch ihr Kommunikationsverhalten ermöglichen Lehrer und Schüler also, dass hier keine Unterbrechung der inhaltlichen Diskussion erfolgt, was bei expliziter Kritik an der Ausdrucksweise wahrscheinlich geschehen wäre. Stattdessen macht der Lehrer im Folgenden hintereinander drei Paraphrasierungsangebote (Z. 43, 45, 46, u. a. `romantik is für ihn was KRANKhaftes`, Z. 46). Das Aufzählen verschiedener Paraphrasierungsmöglichkeiten spricht dafür, dass entgegen dem Anschein nicht die phonetische-morphologische Abweichung vom Standard von *kei* der Anlass für die kommunikative Rahmung darstellt, sondern dass sich der Korrekturvorgang auf die spezielle Verwendung des Wortes *Eier* in der syn-

taktischen Konstruktion *keine Eier haben* bezieht. Die Bedeutung des Wortes *Eier* wird hier nur in der (lexikalisch fixierten) syntaktischen Konstruktion, dem Form-Bedeutungs-Paar *keine Eier haben* verständlich. Gegenstand des kollektiven Gelächters und der anschließenden metakommunikativen Bearbeitung ist dementsprechend die gesamte syntaktische Konstruktion, die durch das phonetisch-morphologische Code-Switching als dialektal inszeniert und markiert wird.

Implizite Korrekturen dieser Art stellen, wie dieses Beispiels zeigt, eine deutlich geringere Gesichtsbedrohung dar als explizite Korrekturen. Der Lehrer versteht es also, die Äußerung trotz eines klaren Normverstoßes für den Unterricht nutzbar zu machen, ohne seine Aufgaben als Normautorität zu vernachlässigen.

Ein solches Korrekturverhalten der Lehrkraft findet sich in unseren Daten besonders im Zusammenhang mit vulgärsprachlichen Ausdrücken. So kommt es auch im folgenden Beispiel zu einer fremdinitiierten Selbstreparatur.

Beispiel 133: Unterricht_Schule3_Deutsch_03; 27:32

```
01  SW:  und ähm (--)
02       er hat (schon mal) (1.13) scheiße geBAUT
         ((unverständlich)),
03       ((Mitschüler lachen))
04  LW:  das hab ich LEIder nicht verstanden;
05       kannst du nochmal LAUT sagen bitte?
06  SW:  also (.) der hat immer mIst geBAUT,
07       ((vereinzeltes Lachen))
08  LW:  [hm_hm]
```

Dieses Beispiel stammt aus einer Deutschstunde einer fünften Klasse. Im Vorfeld des Transkriptausschnitts hat die Lehrerin zu einer Wiederholung der letzten Stunde aufgefordert. Nachdem das Thema ‚Til Eulenspiegel' geklärt ist, liefert die Schülerin in Zeile 01 noch weitere Informationen, die sie sich zu dieser Person gemerkt hat. In ihrer Beschreibung verwendet sie den vulgärsprachlichen Ausdruck *scheiße* in der Verbindung *scheiße bauen*. Vor dem Gebrauch des informellen Wortes findet sich mit 1.13 Sekunden eine vergleichsweise lange Pause. Eine mögliche Erklärung für diese Pause wäre, dass die Schülerin kurzzeitige Wortfindungsschwierigkeiten hat. Alternativ könnte diese Pause auch so gedeutet werden, dass die Schülerin selbst Zweifel an der Angemessenheit dieses Ausdrucks für diese Situation hat und von daher zunächst zögert. Das Lachen der Mitschüler, das im Anschluss an die Beschreibung einsetzt, verweist hier wieder auf den Normverstoß. Auch in diesem Beispiel reagiert die Lehrkraft auf die unangemessene Sprachverwendung mit dem Hinweis, dass sie das Gesagte nicht verstanden habe (Z. 04). Die Schülerin kommt der Aufforderung, ihre Äußerung zu wiederholen, nach, verwendet aber nun das Substantiv `mist` (Z. 07), das zwar weiterhin als umgangssprachlich zu bewerten ist, aber im Vergleich zur ursprünglichen Variante als weniger derb charakterisiert werden kann. Diese Formulierung wird von der Lehrkraft akzeptiert.

Abschließend soll ein Beispiel betrachtet werden, bei dem durch die Lehrkraft ein explizites Eingreifen erfolgt, allerdings offenbleibt, ob es den Status einer Korrektur hat oder lediglich als stilistischer Hinweis gedacht ist.

Beispiel 134: Unterricht_Schule2_Deutsch_20101028; 25:42

```
01  LW:   was hast du denn AUSgewählt,
02        (0.56)
03  SM:   ähm also DIE szene wo äh faust ähm sAgt also,
04        ach wenn ich doch wüsste was die welt im
          innersten zuSAMmenhält?
05        also (.) dann ähm (3.12)
06        dann halt die szene wo äh der faust und der wagner
          spazieren gehen und äh den pudel der pudel
          sie verFOLGT,
07        (1.08) dann äh die szene wo sich der pudel
          in äh mephisto verWANdelt,
[…]
12        dann die szene wo äh faust äh von mephisto
          verLANGT ähm (.) mit gretchen
          zusAmmenzukommen,
13  LW:   jetzt mal die szene IN der,
14  SM:   wie bitte,
15  LW:   sagst du jetzt mal die szene IN der,
16  SM:   ja
17        (1.38) dann ähm (12.39)
18        dann hab ich noch die szene in der ähm
          (1.05) öh die GRETchenfrage gestellt wird,
```

Dieses Transkript stammt aus einer Schulstunde zu Goethes Faust. Die Schüler hatten die Aufgabe, ein Comic zu dem Stück zu erstellen. Beispiel 134 ist Teil einer Vorstellung eines Comics, in dessen Rahmen der Schüler aufzählt, welche Passagen des Originaltexts in seiner Version visualisiert wurden. Die Ausführungen des Schülers sind dabei strukturell sehr ähnlich aufgebaut. Er nutzt jeweils Nominalphrasen, in die ein Relativsatz eingebettet ist. Als nebensatzeinleitendes Element verwendet er dabei durchgängig das Adverb *wo*. Insgesamt sechs Szenen werden nach diesem Prinzip erläutert, bevor die Lehrkraft den Schüler auffordert, bei der Beschreibung der nächsten Szene die Formulierung `die szene in der` (Z. 13) zu verwenden. Der Schüler scheint die Äußerung der Lehrerin zunächst nicht deuten zu können. Nach der Nachfrage `wie bitte` (Z. 14) seinerseits wiederholt die Lehrerin ihre Aufforderung erneut, verwendet dabei jedoch auch eine explizitere Formulierung. Während sie ihre Äußerung in Zeile 13 lediglich durch die Einleitung mit `jetzt mal` als Aufforderung kennzeichnet, wird sie in Zeile 15 durch die Ergänzung um `sagst du` expliziter. Nach einer Zustimmung des Schülers setzt er seine Aufzählung fort und verwendet ohne Probleme die geforderte Variante. Wodurch das Eingreifen der Lehrkraft bedingt ist, kann aus den Daten nicht endgültig abgeleitet werden, da die Lehrerin

keine Erklärung oder Begründung für ihre Handlung äußert. Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass das Eingreifen auf die Verwendung des Relativpronomens *wo* zurückzuführen ist.

Dass dieses Relativpronomen im süddeutschen Raum eine sprachliche Unsicherheit auslöst, zeigt auch die folgende Selbstkorrektur eines Schülers.

Beispiel 135: Unterricht_Schule1_13_20101124; 43:50

```
01  SM:   und (.) so (.) situationen gibt_s halt relativ
          OFT;
02        wo in denen er einfach SAGT äh-
03        bin ich so geWÖHNlich?
```

Der Beitrag stammt von einem Schüler, der zusammen mit zwei weiteren ein Referat über die Frage hält, ob der behandelte Roman von Peter Handke als Entwicklungs- bzw. Bildungsroman angesehen werden kann. Im Unterschied zum normalen Unterrichtsgespräch fällt dem Schüler in diesem Fall die Rolle des Experten zu. Es kann vermutet werden, dass der Vortragende aufgrund der Rollenänderung die Kommunikationssituation als formeller wahrnimmt, als dies im normalen Unterrichtsgespräch der Fall ist.

In Zeile 02 ersetzt der Schüler das Relativpronomen `wo` unmittelbar durch die Präpositionalphrase `in denen`. Diese Stelle ist unter anderem deshalb so interessant, weil es sich hier vermutlich um ein Hyperkorrektheitsphänomen handelt. Der Schüler hat gelernt, dass *wo* als einfaches Relativpronomen (*das Geld, wo auf der Bank liegt*, vgl. Duden 9 2016: 1032) regionalsprachlich ist und man es daher in standardnahen Kontexten vermeiden möge. Diese Norm weitet er, wie in diesem Fall sichtbar ist, auch auf andere *wo*-Verwendungen aus. Ebenso wie in Beispiel 134 ist aus standardsprachlicher Sicht jedoch an der Verwendung des Relativpronomens nichts auszusetzen. Die Ersetzbarkeit von *wo* durch eine Verbindung von Präposition und Relativpronomen zeigt, dass es sich hierbei um einen *wo*-Anschluss mit lokaler Bedeutung handelt, der von Kodifizierern unumstritten als standardsprachlich eingestuft wird. In der neuesten Auflage des Zweifelsfälle-Duden wird dies folgendermaßen präzisiert:

> Auch in Fällen, bei denen eine räumliche Vorstellung metaphorisch gegeben ist oder zumindest mitschwingt, ist die Verwendung von *wo* anstelle einer Präposition mit Relativpronomen standardsprachlich möglich. (Duden 9 2016: 1031)

Als Beispiele werden dort u. a. die folgenden Belege aus überregionalen Zeitungen angeführt: „*Noch schlimmer sieht es bei der Arbeitsgruppe drei aus, wo* (alternativ: *bei der*) *der Abwärtstrend besonders ausgeprägt ist* (FAZ)“, „*Eine Koalition ist kein Buch, wo* (alternativ: *bei/in dem*) *der Leser zwischendurch schauen kann, wie viele Seiten noch zu ertragen sind* (Süddeutsche Zeitung)“ (Duden 9 2016: 1031f.). Diese Beispiele machen deutlich, dass es sich bei dem *wo*-Anschluss in den Beispielen 134 und 135 um Grenzfälle handelt, die sogar im Geschriebenen als tendenziell stan-

dardsprachlich eingestuft werden können. Hier zeigt sich also die Variabilität nicht nur des gesprochenen, sondern auch des geschriebenen Standards.

Im nachfolgenden Beispiel wird eine dialektale Form zum Gegenstand der Selbstreparatur.

Beispiel 136: Unterricht_Schule1_13_20101117; 56:13

```
01  SW:   [das heißt]
02  LM:   [hm       ]
03  SW:   dass ja im privatleben irgendetwas IST,
04        wo ich mich auch beWUSST ein bisschen vOr irgendwie
          verstecke oder zurückziehe;
05        °h es liegt nicht immer nur do (.) DA dran-
```

In diesem Beispiel nimmt die Schülerin Bezug auf ein Fazit zu einem Gedicht, in dem der Einfluss der Arbeitswelt auf das Privatleben betont wird. Die Sprecherin weist darauf hin, dass die Arbeitswelt alleine jedoch nicht verantwortlich gemacht werden kann, da ein solches Eindringen auf Probleme innerhalb des Privatlebens hinweise. Bei ihren Ausführungen ersetzt sie dabei die zunächst geäußerte dialektale Form `do` durch die standardsprachliche Variante `da` (Z. 05).

Deppermann / Knöbl (2018) zufolge übernehmen Reparaturen, die eine Ersetzung einer Dialekt- durch eine standardsprachliche Form beinhalten, in der Regel eine weitere kommunikative Funktion. Auf Grundlage ihres Korpus konnte sie sechs unterschiedliche Funktionen identifizieren, die sich zu zwei Funktionsbereichen zusammenfassen lassen: verständigungsbezogene und prestigebezogene Motivation (vgl. Deppermann / Knöbl 2018). Zu den Reparaturen, die aus einer verständigungsbezogenen Motivation vollzogen werden, zählen Ersetzungen von Funktionswörtern zum Zweck der Sprechplanung (Disfluenz, Häsitationen) oder zur semantischen Unterscheidung, Korrekturen, die zur Verleihung von Prominenz in informations-, diskurstruktureller und handlungsrelevanzbezogener Hinsicht verwendet werden, Reparaturen zur sozialsymbolischen Markierung sowie Bearbeitungen, die der adressatenbezogenen Verständnissicherung dienen. In die zweite Gruppe der Funktionen fallen Beispiele, bei denen die Reparatur aus Gründen der Salienz, der Stereotypizität oder eines Stigmapotenzials vollzogen werden (vgl. Deppermann / Knöbl 2018). Die Bearbeitung ist hier demnach durch den Wunsch geprägt, sich den als situativ angemessen wahrgenommenen Normen anzupassen, um sich damit auch von den mit der stigmatisierten Variante verbundenen Zuschreibungen (z. B. Inkompetenz) abzusetzen. Berücksichtigt man diese Funktionen bei der Analyse des Beispiels, scheint der Selbstreparatur eine prestigebezogene Motivation zugrunde zu liegen. Wie aus den off-task-Phasen ersichtlich ist, handelt es sich bei der Schülerin um eine Dialektsprecherin. Für den Unterrichtsbeitrag wechselt sie also gezielt in die als angemessen erachtete Standardvarietät. Die Verwendung der Dialektform kann dementsprechend als ‚Ausrutscher' angesehen werden, der auch zeitnah korrigiert wird. Die korrigierte Version erhält durch die Betonung zusätzlich Gewicht. Die Betonung legt auch nahe,

dass die Korrektur die weitere Funktion hat, die Prominenz des durch die Proform bezeichneten Sachverhalts, der Arbeitswelt, zu erhöhen, um dadurch ihre Position zu stärken.

Anhand der folgenden Beispiele zeigt sich, dass sich die Selbstkorrekturen in unseren Daten nicht nur auf die soeben beschriebenen Varianten beschränken, bei denen eine regionalsprachliche Form in eine standardsprachliche Form überführt wird, sondern dass auch grammatische Abweichungen vom Standard nachträglich bearbeitet werden. Auch in diesen Beispielen kann eine prestigebezogene Motivation handlungsleitend sein.

Beispiel 137: Unterricht_Schule1_13_20100927; 56:13

```
01   SW:   also ich WEISS es nicht,
02         wenn ihn jemand fragt also (.) FRÄGT und fragt-
03         ja waRUM liebst du ihn eigentlich?
04         (.) [und dann] gibt_s das ja ÖFter dass leute
           einfach sagen-
05   LM:       [hm_hm   ]
06   SW:   ich WEISS es nicht,
```

Beispiel 138: Talkshow_AW_20130130; 61:30

```
01   HG:   nein nein wa wegen dem des DAtenschutzes;
02         (-) da muss etWAS gesagt werden;
```

Beispiel 139: Talkshow_AW_20140611; 55:38

```
01   AW:   °h denn es gab einen priVATkredit,
02         den °hh äh den die FRAU geerkens gegben hatte,
03   ST:   der mit herr herrn gerkens ausgehandelt war
```

Beispiel 140: Talkshow_AW_20130116; 32:51

```
01   NBo:   °h aber wenn man EHRlich ist, äh
02          frau merkel (.) hat das wAhnsinnige PRÄ-
03          °h dass sie die zwei WICHtigsten themen um die
            sich alles dreht in den letzten äh monaten und
            fast jahren,
04          °hh nämlich die GROße eurokrise auf der
            anderen seite-
05          und das THEma,
06          °h ist unsere unser land ein LAND der agenda
            zweitausendzehn,
07          °h BEIdes monopolisiert hat;
```

Beispiel 137 stammt aus dem Unterrichtskontext. Die Schülerin zeigt deutliche Unsicherheiten bei der Flexion des Verbs *fragen*. Während Sie zunächst die standardsprachlich korrekte Variante nutzt, korrigiert sie sich im Anschluss und realisiert

die nicht-standardsprachliche Form *frägt*. Da sie unmittelbar darauf zusammen mit einer Konjunktion die ursprüngliche Form wiederholt, verstärkt sich der Eindruck, dass sie scheinbar Probleme hat, sich für die ‚korrekte' Form zu entscheiden. Durch die mehrfache Veränderung der Form signalisiert die Sprecherin jedoch, dass sie bemüht ist, die für die Situation korrekte Variante zu verwenden. Dies spricht dafür, dass der Selbstkorrektur ebenfalls eine prestigebezogene Motivation zugrunde liegt.

Den restlichen drei Beispielen ist gemeinsam, dass der jeweilige Sprecher bzw. die jeweilige Sprecherin Rektionsfehler oder potenzielle Rektionsfehler korrigiert. Im ersten Beispiel setzt der Politiker Heiner Geißler dazu an, die auf die Präposition *wegen* folgende Nominalphrase im Dativ zu realisieren. Aber bereits nach der Realisierung des Artikels (`dem`) korrigiert er sich zugunsten des Genitivs (`des DAtenschutzes`). Die Tendenz anstelle der standardsprachlichen Genitiv- eine Dativform zu verwenden, wurde auch schon von der populären Sprachkritik thematisiert, sodass die Variante mit Dativ mit hoher Wahrscheinlichkeit als weniger prestigeträchtig von der Gesellschaft angesehen wird.

Bei dem zweiten Beispiel steht ebenfalls eine mit einer Präposition verwendete Form im Mittelpunkt. Die Reporterin Sarah Tacke produziert nach der Präposition `mit` zunächst mit `herr` eine Nominativform anstelle der standardsprachlich üblichen Dativform *Herrn* (vgl. Duden 9 2016: 637). Die Korrektur erfolgt jedoch unmittelbar. Auch dieses Mal wird eine sich zumindest in der Umgangssprache etablierende Variante zugunsten der standardsprachlichen und damit prestigeträchtigeren Form aufgegeben.

Im letzten Beispiel stimmen in Zeile 06 das Artikelwort (`unsere`) und das Substantiv (`land`) vor der Korrektur nicht in der Paradigmenkategorie (Neutrum) überein. Der Sprecher repariert jedoch das Artikelwort vor der Realisierung des Substantivs. Pfeiffer (2015: 85) zählt solche Fälle zu den Projektionsreparaturen. Im Unterschied zu den bisher behandelten retrospektiven Reparaturen, bei denen ein bereits realisierter ‚Fehler' nachträglich korrigiert wird, betrifft die Reparatur die Projektion, die durch das Artikelwort ausgelöst wird. Aufgrund der verwendeten Form *unsere* erwartete der Rezipient, dass im Anschluss ein feminines Substantiv realisiert wird. Durch die Korrektur zu *unser* wird diese zugunsten der Erwartung eines Substantivs im Maskulinum bzw. im Neutrum verändert. Solche Reparaturen können dadurch erklärt werden, dass Sprecher ihre Äußerungen ad-hoc produzieren, d. h. der Äußerungsplan entwickelt sich in der Regel erst im Laufe des Sprechens. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass Gesprächsteilnehmer ihre Redebeiträge fortlaufend an die Anforderungen der jeweiligen interaktionalen Aufgabe anpassen. Obwohl solche Reparaturen in unserem Korpus häufiger auftreten, eignen sie sich unserer Ansicht weniger um Aussagen über Normen bzw. über eine Normorientierung zu treffen, da sie letztendlich aus der Online-Prozessierung resultieren.

Wie die bisherigen Beispiele gezeigt haben, erfährt man durch die Untersuchung von selbst- und fremdinitiierten Reparaturen, was von den Interagierenden als reparaturbedürftig eingeschätzt wird und bei welchen Phänomenen aufgrund der Standardorientierung sprachliche Unsicherheit bis hin zu hyperkorrektem Sprachverhalten zu

beobachten ist. Besonders im Falle der Selbstreparaturen wurde deutlich, dass die Sprechenden ein Bewusstsein dafür haben, in welchen Situationen welche Normen eine Rolle spielen und dass bestimmte sprachliche Varianten als angemessener bzw. unangemessener wahrgenommen werden. Ausschlaggebend für sprachliche Angemessenheit ist dabei neben dem Formalitäts- und Öffentlichkeitsgrad der Situation die Medialität als geschriebene bzw. gesprochene Sprache.

Zum Abschluss werden daher noch gezielt komplexere syntaktische Phänomene, die typisch für die gesprochene Sprache sind, in den Fokus genommen. Insgesamt gab es nur bei zwei Phänomenen, die aus unserer Sicht als Kandidaten für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards in Frage kommen, Reparaturen. In beiden Fällen waren es Selbstreparaturen.

Beispiel 141 stammt aus einer Anne-Will-Sendung, Gegenstand der Diskussion ist die Frauenquote für Führungspositionen.

Beispiel 141: Talkshow_AW_20130417; 32:51

```
01   AW:   frau ALBsteiger;
02         wollen SIE dank einer quote was wErden;
           (1.3)
03   KA:   NEIN;
           (--)
04   AW    waRUM nicht;
05   KA:   weil ich bi davon überZEUGT bin dass ich sie
           nicht brAUche;
```

Mit der Frage zu Beginn des Ausschnitts möchte die Moderatorin erreichen, dass sich die Junge-Union-Politikerin Katrin Albsteiger zunächst klar hinsichtlich des Themas positioniert. Diese Positionierung erfolgt auch wie erwünscht in Zeile 02, allerdings liefert die Politikerin erst nach einer weiteren Rückfrage von Anne Will (Z. 03) eine Begründung. Diese Stelle ist besonders interessant, weil die Sprecherin nach einer Einleitung mit `weil` zunächst mit einer Verbzweitkonstruktion anschließen will – in ihrem `bi` klingt das Finitum *bin* an. Im Folgenden nimmt sie jedoch Abstand davon und wechselt zu einer Verbletztkonstruktion. Ihre Selbstkorrektur kann als Orientierung der Sprecherin an einer Norm interpretiert werden, die sich auf die Syntax bezieht, und die nach *weil* einen Verbletztsatz relevant macht, wie es im geschriebenen Standard der Fall ist. Die Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung wurde u. a. in sprachpflegerischen Arbeiten (vgl. z. B. Sick 2005) negativ bewertet und könnte daher außerhalb des Fachdiskurses als stigmatisiert angesehen werden.

Im gesprochenen Gegenwartsdeutsch kommt die Konstruktion jedoch häufig vor, was sich auch in unseren Daten widerspiegelt. Im nächsten Beispiel, das aus einer Anne-Will-Sendung stammt, verwendet die Moderatorin – eine ausgebildete Sprecherin – die Konstruktion.

Beispiel 142: Talkshow_20121212; 55:11

```
01  AW:   ich WÜRde ihnen gerne was zEigen herr baum;
02        dann können wir darüber GLEICH wieder reden;
03        weil uns ist was AUFgefallen äh als wir den
          film gemacht hatten den wir eben gezeigt haben-
```

Mit Ausnahme von Beispiel 141 finden sich in unseren Daten keine weiteren Bearbeitungen dieser Struktur – weder von Sprecher- noch von Rezipientenseite. Daher kommt unserer Ansicht nach diese Konstruktion trotz dieser Selbstkorrektur als Kandidat für eine spezifische Konstruktion der gesprochenen Sprache in Frage. Für eine genauere Darstellung der Konstruktion siehe Kapitel 4.1.5.

Auch in dem folgenden Talkshow-Beispiel wird eine spezifisch gesprochensprachliche Struktur nachträglich bearbeitet.

Beispiel 143: Talkshow_AW_20121121; 55:10

```
01   SA:   äh auf jeden fall °h hat ihm das (-) SIcher-
02         weil er GLÄUbig war,
03         DANN (.) am ende geholfen,=
04         =bin ich der überZEUgung von;
05         °h äh davon.
```

Gegenstand der Sendung war die Frage, ob es ein Leben nach dem Tod gibt. Bei der Sprecherin handelt es sich um die Anwältin Seyran Ateş. Sie berichtet darüber, wie der Glaube ihrem Schwager im Sterbeprozess Halt gegeben habe. In Segment 04 verwendet sie eine Konstruktion mit Verbspitzenstellung, die zur Familie der Adverbialklammern gezählt werden kann. Für eine ausführliche Darstellung des Phänomens siehe Kapitel 4.1.4.

Im Unterschied zur prototypischen Form handelt es sich bei diesem Beispiel um eine elliptische Variante, bei der der erste Teil der Klammer (in der Regel *da*) nicht realisiert ist. Aus syntaktischer Perspektive könnte die Äußerung nach der Realisierung des Präpositionalteils (von) beendet werden. Auch die leicht fallende Tonhöhenbewegung spricht aus prosodischer Sicht für einen potenziell übergaberelevanten Punkt. Die Sprecherin erweitert jedoch im Anschluss ihren Beitrag um das komplette Präpositionaladverb (davon). Dieses Verhalten legt nahe, dass der Sprecherin die vorherige Struktur, in der nur der Präpositionalteil realisiert wurde, offenbar als unvollständig und damit reparaturbedürftig erscheint. Korrekturen dieser Art werfen die Frage auf, inwiefern es auch innerhalb einer Konstruktionsfamilie standardnähere und -fernere Varianten gibt, d. h.: Inwieweit unterscheiden sich die verschiedenen Varianten hinsichtlich ihrer Akzeptabilität in Bezug auf den gesprochenen Standard? Nach jetziger Datenlage können wir sagen, dass sich für den peripheren Bereich der Adverbialklammer sprecherspezifische Unterschiede bezüglich der Bewertung feststellen lassen. Eine Bearbeitung im Bereich der bei weitem häufiger auftretenden prototypischen Form findet sich in unserem Korpus nicht.

Anhand der verschiedenen Beispiele wurde deutlich, dass Gesprächsteilnehmer durchaus ein Wissen über subsistente Normen besitzen und auch sprachliche Varianten nach ihrer situationellen Angemessenheit differenzieren. Obwohl nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass immer im Falle einer Normabweichung durch einen der Gesprächsteilnehmer korrigierend eingegriffen wird, ist es trotz allem interessant, dass gesprochensprachliche Konstruktionen nahezu nie Gegenstand von Reparaturen werden. Konstruktionen, die also in einer standardnahen Gesprächssituation auftreten und nahezu nie korrigiert werden, sind ernsthafte Kandidaten für einen medialitätsspezifischen Gebrauchsstandard.

4.3 Online-Umfrage

4.3.1 Kernidee, Forschungsstand und Eckdaten

Wie insbesondere in den Kapiteln 1 und 2 schon beschrieben, werden gesprochensprachliche Strukturen, die kein Äquivalent in der geschriebenen Sprache haben, häufig als defizitär abgewertet (vgl. z. B. die Grundgrammatik für Deutsch als Fremdsprache Kars / Häussermann 1997) oder sogar als Zeichen eines zunehmenden „Sprachverfalls“ interpretiert (vgl. z. B. Sick 2004 und Folgebände; Schreiber 2006; kritisch hierzu Denkler et al. 2008; Schneider 2005a, 2007, 2009). Bislang wurde allerdings noch keine Untersuchung zu Einstellungen bezüglich eines gesprochenen Standards in unserem Sinne der überregional unauffälligen Sprachverwendung[85] durchgeführt. Ein kurzer Überblick über bisherige Studien soll das im Folgenden illustrieren.

Zwei große, auf Repräsentativität angelegte Umfragen zu Einstellungen zur deutschen Sprache wurden im Jahr 2008 durchgeführt. Das Institut für Demoskopie Allensbach interviewte im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Sprache und des deutschen Sprachrats persönlich-mündlich; die Forschungsgruppe Wahlen befragte im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Universität Mannheim telefonisch jeweils etwa 2000 Teilnehmer.[86] Beide Umfragen fokussierten verschiedene Aspekte zum Thema ‚deutsche Sprache‘ wie z. B. die Einschätzung der gegenwärtigen Entwicklung; außerdem wurden Fragen zur Sprachpflege und Sprachpolitik und zu regionalen Sprachvarianzen, zur Rolle des Deutschen in Europa und zu Fremdsprachen gestellt. Beide Studien zeigten sowohl durch ihre Ergebnisse wie durch ihr Echo in der Öffentlichkeit ein großes und zunehmendes Interesse in der Bevölkerung an Sprachfragen (vgl. Gärtig / Rothe 2009; Eichinger et al. 2009: 8). Ihre Ergebnisse sind nur an einzelnen Stellen mit den vorliegenden vergleichbar, weil ihr Fokus auf Einstellungen zur deutschen

---

[85] Vgl. hierzu im Einzelnen Kapitel 1.

[86] Die IDS-Erhebung, in Teilen auch die Allensbach-Studie, lehnte sich an eine bereits 1997/98 vom IDS durchgeführte Repräsentativerhebung an. Vgl. hierzu Stickel / Volz (1999).

Sprache allgemein bzw. zu Dialekten lag. Dort, wo ein Vergleich möglich und sinnvoll erscheint, wird in den folgenden Abschnitten darauf eingegangen.

In der Variationslinguistik sind Testverfahren, bei denen durch (mehr oder weniger stark dialektal geprägte) Hörbeispiele Reaktionen der Probanden elizitiert werden, seit den 1980er-Jahren (weiter-)entwickelt und mehrfach angewendet worden (z. B. Mihm 1985; Herrgen / Schmidt 1985). Eine große Rolle spielt – insbesondere in der Laienlinguistik und Wahrnehmungsdialektologie – die Salienz, also die Auffälligkeit der Merkmale vor der Vergleichsfolie der Standardsprache. Solche Erhebungen sind mit der vorliegenden Untersuchung nur sehr bedingt vergleichbar, weil hier ein anderer Standardbegriff zugrundeliegt, der durch die Abwesenheit dialektaler Merkmale bestimmt und – vor allem – meist nicht medial differenziert ist.[87]

Bei der von uns 2015 konzipierten online-Umfrage stand hingegen der Gebrauchsstandard des Gesprochenen im Fokus des Interesses, der sich vom schriftsprachlichen Standard insbesondere dort unterscheidet, wo die unterschiedlichen medialen Bedingungen wirksam werden. Den Probanden wurden einige der uns interessierenden, typisch gesprochensprachlichen Konstruktionen in Äußerungen, wie sie in unseren Daten tatsächlich vorkommen, akustisch präsentiert. Kernidee war zu überprüfen, wie die Phänomene eingeschätzt werden und ob sich Unterschiede in der Beurteilung mit soziodemographischen Faktoren wie der regionalen Herkunft oder dem Beruf der Befragten in Verbindung bringen lassen. Insbesondere die Einschätzung der Standardsprachlichkeit, in unserem Verständnis also die Angemessenheit für formellere Situationen, war dabei von Interesse. Anders als bei bisherigen Umfragen wurden außerdem einige Fragen gestellt, die auf die generelle sprachliche Normorientierung der Befragten abzielten.

Der Fragebogen wurde mit der online frei verfügbaren Software Sosci-Survey[88] erstellt und über die Plattform Sosci-Panel[89] sowie über Schulen und Studienseminare in Rheinland-Pfalz[90] an potenzielle Teilnehmer verschickt. Nach einer Pretest-Phase und einer anschließenden Überarbeitung war die Umfrage im Zeitraum 14.12.2015 bis 27.12.2015 freigeschaltet.

---

87 So wird häufig der „sprechsprachliche Gesamtbereich unterhalb“ auf der einen Seite der „normierten und kodifizierten Standardsprache“ – also einem schriftsprachbezogenen Konstrukt – auf der anderen Seite gegenübergestellt (hier Lenz 2008: 2). Methodisch am nächsten kommt der vorliegenden Studie die Erhebung im Projekt „Sprachvariation in Norddeutschland“, bei der einzelne Merkmale in Bezug auf ihr Verhältnis zu einem gesprochenen (regionalen) Standard zu beurteilen waren. Vgl. hierzu Butterworth / Glawe (2011), Gessinger / Butterworth (2015).

88 SoSciSurvey (2011). oFb - der onlineFragebogen. URL (28.06.2016): https://www.soscisurvey.de

89 Vgl. dazu: Leiner, Dominik J. (2014), *Convenience Samples from Online Respondent Pools: A case study of the SoSci Panel*. Working Paper.
Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/259669050 (letzter Zugriff 07.10.2017).

90 Unser Dank gilt Claudia Scharfenberger und Susann Alexandru für die gezielte Verteilung an Lehrkräfte und Lehramtsanwärter.

4.3.2 Studiendesign

Als Referenzkontext für die Frage nach sprachlicher Angemessenheit wurde die schulische Unterrichtskommunikation gewählt, weil in diesem institutionellen Kommunikationsfeld von hoher gesellschaftlicher Relevanz die Frage nach sprachlichen Normen naturgemäß eine besondere Rolle spielt. In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch (2003) wird neben der Fähigkeit, Standardsprache und andere Varietäten in ihrer Funktion zu unterscheiden, das Sprechen in der Standardsprache als Kompetenzziel des Unterrichts explizit genannt.[91] Wie die IDS-Studie von 2008 gezeigt hat, wird darüber hinaus allgemein von der Bevölkerung die Verantwortung für Sprachpflege insbesondere bei den Lehrkräften verortet (vgl. Gärtig / Rothe 2009: 9; Eichinger et al. 2009: 49).[92]

Die Hörbeispiele sollten von den Probanden nach ihrer subjektiv empfundenen Angemessenheit für den Unterrichtskontext beurteilt werden.

Die mehrstufige Frage zu jedem Stimulus lautete:

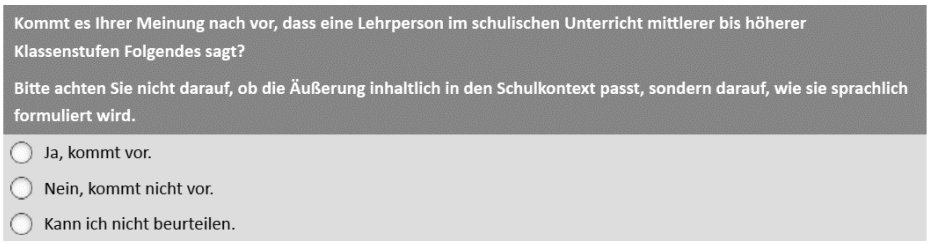


Abb. 8: Teil 1 der Frage zu den Hörbeispielen: Vorkommen.

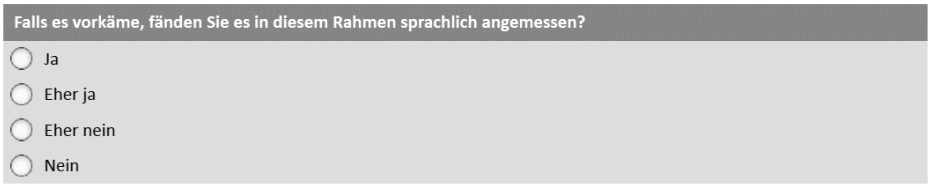


Abb. 9: Teil 2 der Frage zu den Hörbeispielen: Angemessenheit.

Im Anschluss an die Angemessenheitsfrage war jeweils die Möglichkeit gegeben, die Antwort kurz zu kommentieren. Wurde als Antwort *Eher nein* oder *Nein* gegeben, erschien außerdem die zusätzliche Frage *Was finden Sie daran unangemessen?* mit der Möglichkeit zur freien Kommentierung. Antworten waren obligatorisch abzugeben,

---

[91] Hierauf wird ausführlich in den Kapiteln 1 und 5 eingegangen.

[92] Auf die Frage, wer sich besonders um die deutsche Sprache kümmern solle, gab mit 73 % die mit Abstand große Mehrheit die Schule an. Auch in den Kommentaren zur vorliegenden Umfrage findet sich immer wieder ein Bezug auf eine sprachliche Vorbildfunktion von Lehrpersonen; hierauf wird in den Abschnitten 4.3.4 und 4.3.5 näher eingegangen.

aber wie bei Frage 1 war meist eine Ausweichkategorie („Kann ich nicht beurteilen.“) vorgesehen.

Als Stimuli wurden folgende Beispiele ausgewählt. Sie sind in der Regel an Belege aus dem Korpus angelehnt und wurden von einer deutschen Muttersprachlerin neu eingesprochen, unter anderem um eine Beeinflussung der Probanden durch unterschiedliche Sprechstimmen zu vermeiden. Im Test wurden sie mittels Player-Anwendung im Fragebogen akustisch präsentiert. Bei Bedarf konnten die Stimuli von den Teilnehmenden mehrfach abgespielt werden.

1	ich will nicht ausweichen **deiner frage** keine sorge	Expansion (Nominalphrase)
2	goethe war damals einundzwanzig jahre alt **übrigens**	Expansion (Adverbial)
3	ich bin damals mit dem zug gefahren **nach hamburg**	Expansion (Präpositionalphrase)
4	**da** haben wir doch eben schon einiges **zu** gesagt	Adverbialklammer (Distanzstellung)
5	ich kann mir **da** wirklich nichts **drunter** vorstellen	Adverbialklammer (Distanzverdopplung, unsilbische Variante)
6	schön **hast** du super ergänzt	Verbspitzenstellung
7	wir wollen **das** gemeinsam lösen **dieses problem** und deswegen reden wir jetzt darüber	Aussage-Referenz-Struktur
8	wenn ich das gerade mal einwerfen darf **der pausenraum der** sah wohl absolut verheerend aus	Referenz-Aussage-Struktur
9	in europa unterliegen menschen heute völlig unterschiedlichen rechtlichen bedingungen **es ist für viele ist das der anfang vom ende der europäischen union**	Apokoinu
10	ein klassischer fehler besteht darin dass **autor und erzähler** immer wieder gleichgesetzt **wird**	Numerus-Inkongruenz
11	wenn die opposition konsequent gerechtigkeitsthemen anspricht dann **hat der regierungschef und sein kabinett** ein problem	Numerus-Inkongruenz
12	und dann hab ich gesagt macht den vorhang auf sie **haben** den vorhang nämlich nur bis zur hälfte **aufgemacht gehabt**	doppeltes Perfekt
13	er hat zu den jungen leuten gesagt macht eine ausbildung **weil das bringt** euch weiter	*weil*-V2-Satz
14	wie ihr wisst gibt es auch **klassen die** haben das geschafft	Relativsatz mit V2
15	wir haben uns mit dem theater in verbindung gesetzt wir haben **mit dem regisseur uns** unterhalten um euch einen schönen theaterbesuch zu ermöglichen	ungewöhnliche Wortstellung im Mittelfeld

Tab. 6: Übersicht über die Stimuli im Test.

Das Stimuli-Set enthielt damit vor allem solche Phänomene, die in unseren Korpora häufig vertreten sind. Lediglich das doppelte Perfekt ist in unseren Daten kaum repräsentiert, wurde aber aufgrund seiner Prominenz in der Forschungsliteratur (z. B. Rödel 2007, vgl. hierzu im Einzelnen Kap. 4.1.10) trotzdem aufgenommen. Einige Phänomengruppen, die verschiedene Varianten aufweisen, für die auch unterschiedliche Beurteilungen zu erwarten waren, sind jeweils durch zwei oder drei Stimuli vertreten. So sind verschiedene Expansionsformate und Adverbialklammer-Strukturen unterschiedlich verbreitet und auch unterschiedlich akzeptiert (vgl. hierzu Kap. 4.1.3 und 4.1.4 sowie 4.3.4). Für die Gruppe der Konnektoren mit anschließender V2-Stellung wären natürlich ebenfalls weitere Varianten neben der mit *weil* (z. B. mit *obwohl* oder *wobei*) in Betracht gekommen. Wir wählten die Variante mit *weil* aus, da sie besonders weit verbreitet und in der öffentlichen Diskussion besonders prominent ist. Zudem erscheint sie uns aus medialitätstheoretischer Perspektive besonders interessant, denn das Spektrum der auftretenden Varianten erstreckt sich auch auf Formen, die stärker als bei anderen Konnektoren Merkmale einer Diskursmarkerkonstruktion aufweisen (vgl. hierzu Kap. 4.1.6). Letztlich spielte immer auch die Begrenztheit der Kapazität im Sinne der Zumutbarkeit für die Probanden der Umfrage eine Rolle und bedingte, dass das Set nicht zu groß sein konnte.

In Bezug auf ihre Nähe zum geschriebenen und ihre vermutete Affinität zum gesprochenen Standard, ihre Medialitätsbedingtheit und ihren Konstruktionsstatus unterscheiden sich alle ausgewählten Beispiele voneinander, womit auch jeweils unterschiedliche Salienz- bzw. Akzeptabilitätserwartungen verbunden waren. So gehen wir für die meisten repräsentierten Phänomene von einem (im Einzelnen unterschiedlich stark ausgeprägten) Habitualisierungs- bzw. Syntaktisierungsgrad (vgl. hierzu Imo 2015a: 232) aus. Die beiden Numerus-Inkongruenzen und die ungewöhnliche Wortstellung im Mittelfeld repräsentieren eher performanz- bzw. medialitätsbedingte Erscheinungen.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden einige Fragen zur generellen Spracheinstellung und zur Orientierung an (schriftsprachlichen) Normen gestellt.[93]

1. Sind Sie der Meinung, dass die deutsche Sprache verfällt?
2. Nutzen Sie in Sprachfragen Nachschlagewerke und/oder ähnliche Hilfsmittel (z. B. Websites)?
3. Achten Sie sehr auf die mündliche Ausdrucksweise bei sich selbst?
4. Achten Sie sehr auf die mündliche Ausdrucksweise bei anderen?

Dazu waren jeweils Antwortskalen mit ordinal skalierten Stufen gegeben. Zu 1.: *Ja; sehr*; *Zum Teil*; *Eher nicht*; *Gar nicht*; *Dazu habe ich keine Meinung*. Zu 2.-4.: *Immer; Oft*; *Gelegentlich*; *Selten; Nie*. Außerdem war auch hier jeweils die Möglichkeit zum freien Kommentar gegeben.

[93] Vgl. hierzu auch die Überlegungen zu verschiedenen Arten von Normen und ihr Verhältnis zum Sprachgebrauch, zum Regel- und Standardbegriff in Kapitel 2.1.2 Standard II.

An soziodemographischen Daten wurden Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildungsabschluss und Beruf erhoben. Dabei lag ein besonderes Interesse auf der Unterscheidung zwischen Lehrkräften und Personen anderer Berufe. Dieses Interesse ergab sich zum einen aus dem Umstand, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit besonders stark mit Normfragen konfrontiert sind. Zum anderen legte die Wahl des schulischen Unterrichts als Untersuchungsfeld, der die gleiche Motivation zugrunde liegt, wiederum diese Fokussierung nahe.[94] Bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden wurde zusätzlich abgefragt, an welcher Schule und in welchen Fächern sie unterrichten.

Um abschließend auf die Grenzen der Methode zu sprechen zu kommen, sei erwähnt, dass die Entscheidung, die Beispiele nachzusprechen, und die Wahl des jeweiligen Kontextumfangs der Stimuli Kompromisse aus Erwägungen forschungsethischer (Datenschutz), -theoretischer und -praktischer Natur (Vermeidung von Reizwörtern, begrenzte Kapazität etc.) darstellten. Die Belege wurden für die Verwendung als Stimuli teilweise ‚geglättet', und zwar in drei Bereichen. Zum einen wurden in Einzelfällen Verzögerungssignale wie „ähm" getilgt und Personalbezüge an den virtuellen Kontext der Unterrichtskommunikation angepasst. Zum anderen wurde in solchen Äußerungen der Wortlaut geändert, für die sich im Pretest gezeigt hatte, dass Probanden ein Absehen von inhaltlichen oder illokutionären Aspekten besonders schwerfiel. Insbesondere Reizwörter mit politischem Bezug wurden so durch ‚neutralere', vermeintlich schulaffinere Wörter ersetzt, z. B. wurde aus „Kriminalität und Terrorismus" „Autor und Erzähler". Einzelne Hörbeispiele entsprechen den Originalbelegen nur noch in ihrer Struktur. Alle Änderungen können im Anhang detailliert eingesehen werden.

Trotz dieser Maßnahmen zeigen einige Kommentare, dass teilweise immer noch inhaltliche oder illokutionäre Aspekte der Hörbeispiele in ihre Beurteilung hineinspielten. Zur Illustration zunächst zwei Kommentare zum Apokoinu-Beispiel.

> *(72, m, Berlin, Nicht-Lehrkraft)*[95] *ein Ende der EU kann man nicht herbeireden durch einzelne Meinung*
>
> *(54, w, Hamburg, Nicht-Lehrkraft) Wer ist mit „viele" gemeint? Eine subjektive Sicht wird nicht als solche benannt, sondern kann als Tatsache verstanden werden (besser etwa: „Darin sehen viele ... den Anfang ...*"

Während hier der politische Gehalt bzw. eine vermeintliche subjektive Färbung der Äußerung moniert wurde, wurde beim Beispiel mit Verbspitzenstellung zum Teil

---

[94] Darüber hinaus wurde zeitgleich im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Kulturelle Orientierung und normative Bindung" der Universität Koblenz-Landau eine analoge Umfrage in Frankreich durchgeführt, wobei auch hier ein besonderes Augenmerk auf der Unterscheidung zwischen Lehrkräften und Personen mit anderen Berufen gelegt wurde. Vgl. hierzu auch https://www.uni-koblenz-landau.de/de/orientierung (letzter Zugriff: 08.12.2017).

[95] Zu den Kommentarbeispielen sind jeweils das Alter, das Geschlecht, der Wohnort und der Beruf des jeweiligen Probanden angegeben.

auch auf die illokutionäre Ebene – ein Lob aussprechen – Bezug genommen, welche als typisch für den Unterrichtskontext wahrgenommen und dabei unterschiedlich bewertet wurde.

(27, w, NRW, Lehrkraft) ist zwar ein Lob, aber Schüler höherer Klassenstufen fühlen sich verschaukelt, wenn man sie für eine Leistung wie „Ergänzen" lobt. Angessen [sic!][96] für Primarstufe und Unterstufe.

(69, m, Rheinland-Pfalz, Lehrkraft) Lobn [sic!] ist immer gut und fördernd

Zuletzt sei noch erwähnt, dass die Ergebnisse aufgrund der Isolierung der Äußerungen aus ihrem sequentiellen Zusammenhang – und damit ihrer Entkontextualisierung nicht zuletzt in interaktionaler Hinsicht – insbesondere bei stark interaktional bedingten Phänomenen nicht direkt auf die Wahrnehmung von Sprache-in-Interaktion übertragbar sind.

Bestimmte Methodeneffekte wie das Problem, dass Einstellungsinhalte bei direkter Befragung der Kontrolle durch soziale Erwünschtheit unterliegen (vgl. Schnell et al. 2011), sind aufgrund des online-Formats im Vergleich zu persönlich-mündlichen Umfragen als weniger virulent einzuschätzen. Im Gegenteil: Durch die besondere Situation der computervermittelten Kommunikation entsteht der Effekt der „sozialen Entkontextualisierung", durch den soziale Aspekte eine eher untergeordnete Rolle spielen und Aspekte, die die eigene Person betreffen, dafür für wichtiger gehalten werden (vgl. Taddicken 2008). Für die Interpretation des Rücklaufs zu den Fragen zur Einstellung und Normorientierung muss im Blick behalten werden, dass bei expliziten Messverfahren Bewusstseinsinhalte, die auf dem Weg der Introspektion nicht zugänglich sind, verdeckt bleiben und dass es sich um Selbsteinschätzungen handelt: Berichtetes Verhalten muss nicht mit tatsächlichem Verhalten übereinstimmen (vgl. Schnell et al. 2011: 321).

Um bei den präsentierten Hörbeispielen systematische Verzerrungen durch Reihenstellungseffekte und Änderungen von Konzentration, Motivation und Einstellung im Verlauf der Befragung zu verhindern, wurde eine Rotationsfunktion eingebaut, sodass die Items in den einzelnen Fragebögen in randomisierter Reihenfolge präsentiert wurden.

4.3.3 Stichprobencharakteristik

Dadurch, dass vor allem über das Sosci-Panel Zugang zu befragungswilligen Personen gesucht wurde, ist die Stichprobenziehung als *convenience sampling* einzuordnen. Die Ergebnisse bilden somit keinen repräsentativen Querschnitt ab und die

[96] Die Teilnehmerkommentare werden originalgetreu zitiert, etwaige Rechtschreibfehler im Original als solche kenntlich gemacht. Wie Albert / Hahn (2015) anhand von Beispielen aus einem online-Forum zeigen, bedingt ein Entrüsten über sprachliche ‚Fehler' anderer nicht unbedingt eigene sprachliche Korrektheit.

Zusammensetzung der Stichprobe muss bei der Interpretation der Ergebnisse immer im Blick behalten werden.

Insgesamt wurde der Fragebogen von 347 Probanden vollständig bearbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stammten zum überwiegenden Teil aus Deutschland; lediglich 33 waren aus Österreich und 5 aus der Schweiz. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Verhältnisse in den verschiedenen Ländern und der sehr unterschiedlichen Stichprobengrößen werden in der Auswertung in diesem Abschnitt nur die Daten aus Deutschland berücksichtigt (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.3).[97]

Von den deutschen Teilnehmern kamen besonders viele aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (19,4 %), Bayern (16,4 %) und Rheinland-Pfalz (13,4 %). Eine bundesländerspezifische Auswertung der Resultate bietet sich aufgrund der jeweils geringen Teilnehmerzahlen nicht an. Wegen der sprachhistorischen Entwicklungsdifferenzen und den daraus resultierenden, rezenten Unterschieden in den Sprechlagenspektren kann allerdings die Unterscheidung zwischen dem nördlichen und dem südlichen Sprachraum interessant sein. Im folgenden Diagramm sind die Verteilung der Teilnehmer auf die einzelnen Bundesländer sowie die grobe Einteilung in Nord (schwarze Balken) und Süd (schraffierte Balken) ersichtlich. Was die nord-südliche Verteilung der Teilnehmer betrifft, ist die Stichprobe mit 50,5 % zu 50,8 % sehr ausgeglichen.

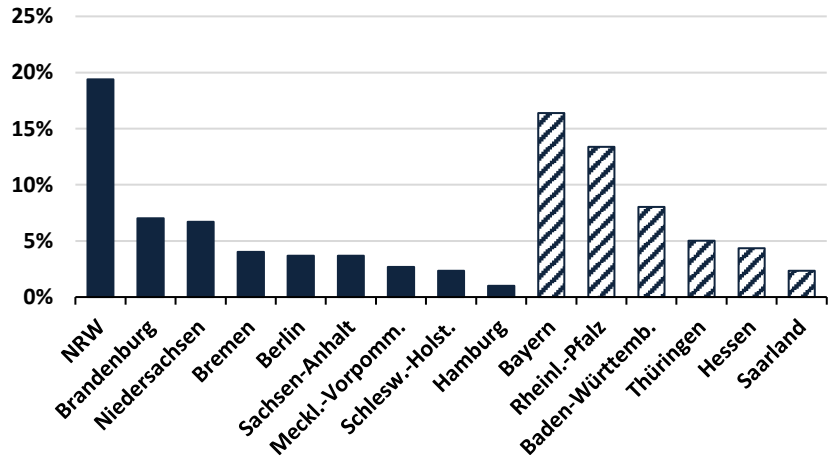


Abb. 10: Wohnort der Probanden.

Ein Großteil der Probanden, nämlich 85,6 %, war zwischen 21 und 60 Jahre alt; 2,6 % waren unter 20, 11,8 % über 60 Jahre alt.

[97] Die Zahlen beziehen sich auf den angegebenen derzeitigen Wohnort. Eine Teilnehmerin aus Deutschland gab an, den Großteil ihres Lebens in Österreich verbracht zu haben, zwei Teilnehmer gaben weder aktuellen noch hauptsächlichen Wohnort an. Ihre Angaben fließen ebenfalls nicht in die vorliegende Auswertung mit ein.

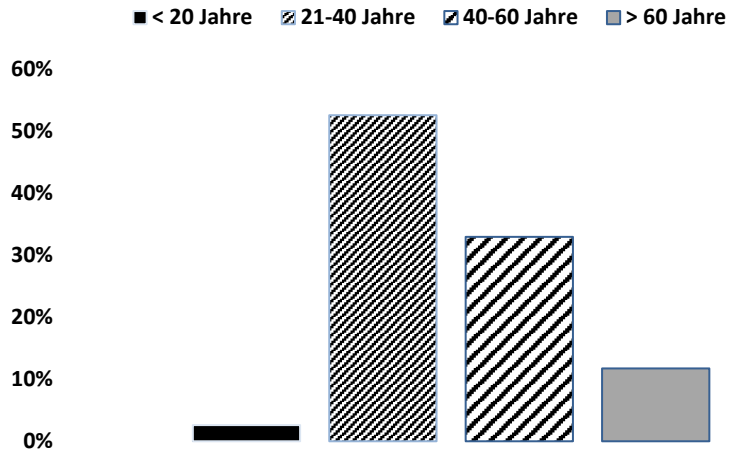


Abb. 11: Alter der Probanden.

Insgesamt haben an der Umfrage etwas mehr Frauen (59,8 %) als Männer (40,2 %) teilgenommen.

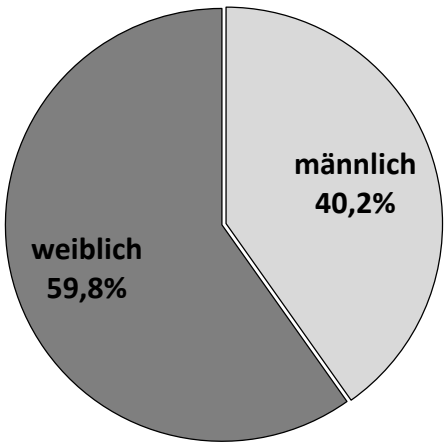


Abb. 12: Geschlecht der Probanden.

Ein Großteil der Probanden hatte Abitur oder Hochschulabschluss.

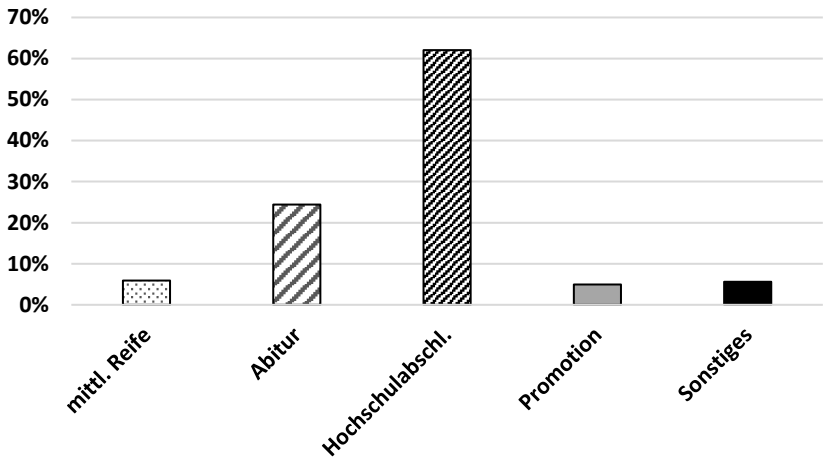


Abb. 13: Bildungsabschluss der Probanden.

Alle bis hier dargestellten Verhältnisse in der Stichprobe bilden im Großen und Ganzen die Zusammensetzung des Sosci-Panels ab. Zum Beruf der Teilnehmer werden dort keine Angaben gemacht. Was den Beruf unserer Probanden angeht, war das Verhältnis von Lehrkräften/Lehramtsstudierenden und Personen anderer Berufe 19,9 % zu 80,1 %.

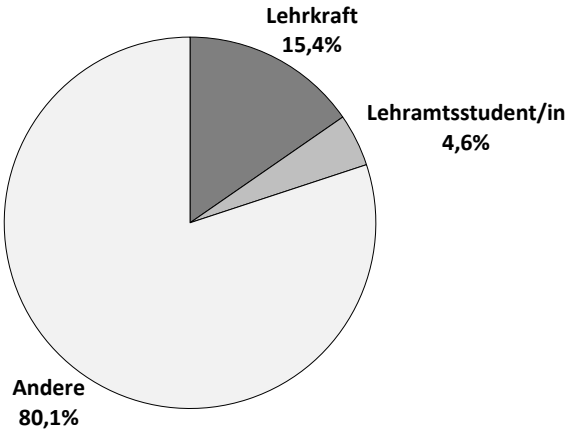


Abb. 14: Beruf der Probanden.

4.3.4 Quantitative Ergebnisse – Korrelationen[98]

Im Folgenden werden die Antworthäufigkeiten für die Fragen zu Spracheinstellung und Normorientierung in Prozent angegeben und dort, wo sich signifikante Unterschiede gezeigt haben, die Mittelwerte für bestimmte Gruppen von Befragten angegeben. Das hybride Antwortformat mit der Kombination aus vorgegebenen Skalen und der Möglichkeit zur freien Kommentierung ermöglicht es darüber hinaus, die quantitativen Ergebnisse durch qualitative Aspekte zu ergänzen.

Für die Interpretation der Antworten auf die Frage nach dem ‚Sprachverfall' ist im Blick zu behalten, dass dieses Konzept durch die Frageformulierung eingebracht wurde. Natürlich ist aus unserer sprachwissenschaftlichen Sicht klar, dass Sprachen nicht ‚verfallen' können. Es ist allerdings davon auszugehen, dass das Konzept aufgrund des öffentlichen sprachkritischen Diskurses ohnehin weit verbreitet präsent sein dürfte – und der Gegenstand unserer Betrachtung ist hier kein linguistischer, sondern eben dieser Diskurs.[99] So wurde die etwas provokante Frageformulierung bewusst deswegen gewählt, um die in den Medien zum Teil hitzig debattierte These aufzugreifen und zur Stellungnahme aufzufordern.

Insgesamt ist zum diesbezüglichen Rücklauf zu sagen, dass die Frage nach einem Sprachverfall von einem großen Anteil der Probanden bejaht wurde: Über die Hälfte, nämlich 53,9 %, antwortete mit *Zum Teil*, 19,0 % sogar mit *Ja, sehr*.

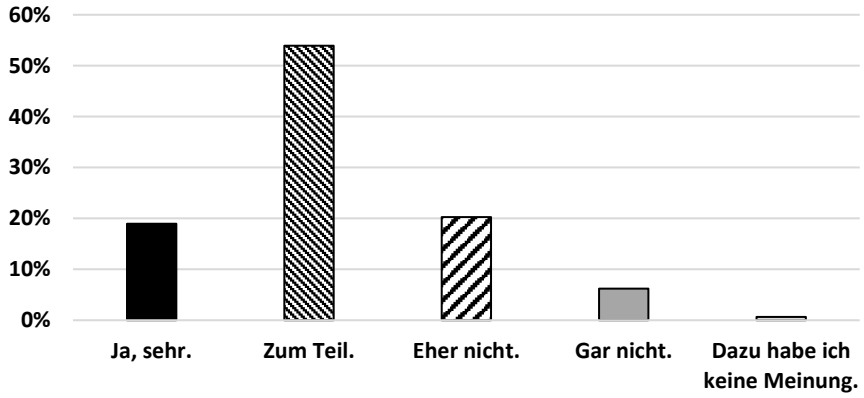


Abb. 15: Frage: Verfällt die deutsche Sprache?

[98] Für die quantitative Auswertung danken wir Dr. Ursula Koch vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau.

[99] Vgl. hierzu die logisch-semantischen Überlegungen zum Sprachgebrauch (auch) in der Wissenschaft sowie zum Unterschied von moralischen und syntaktischen Normen in Kapitel 2.1.2.

Eine verbreitete Sorge um die deutsche Sprache haben auch die eingangs erwähnten Großerhebungen offenbart. In der IDS-Studie von 1997/98 gaben rund 57 %, 10 Jahre später schon 83 % der Befragten an, die Sprachentwicklung „eher besorgniserregend" bzw. „teils/teils" bedenklich zu sehen (vgl. Stickel / Volz 1999: 22; Gärtig / Rothe 2009: 8; Eichinger et al. 2009: 39). Auch laut den Ergebnissen der Allensbach-Studie von 2008 ist die These vom ‚Verfall' des Deutschen weit verbreitet (65 %, GfdS, Hoberg et al. 2008: 1). Die Sorge um die Sprache nimmt laut beider Studien mit dem Alter zu (GfdS, Hoberg et al. 2008: 4; Stickel / Volz 1999: 23). Eine solche Korrelation zeigte sich in den vorliegenden Ergebnissen nicht.

Die Auswertung der freien Kommentare zeigt, dass ein Großteil der Befragten Sprachwandel generell für gegeben hält; allerdings sehen das nicht alle mit Besorgnis, sondern einige auch neutral oder positiv.[100] Als Beispiel für letzteres ein Kommentar eines Teilnehmers, der die Frage nach Sprachverfall mit *Ja, zum Teil.* beantwortet hat:

> *(31, m, Bayern, Lehrkraft) Ich würde nicht von „verfallen" sprechen, sondern eher von entwickeln. Es ist doch eine tolle Eigenschaft von Sprachen, dass sie leben und sich weiterentwickeln und sie - dank Literatur und anderer Quellen - in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen rezipiert werden können. Gerade Einflüsse wie die Jugendsprache oder auch Kanakisch haben daher meiner Ansicht nach auch ihre Daseinsberechtigung. […]*

Im folgenden Kommentar – die Probandin hatte die Sprachverfallsfrage mit *Eher ja.* beantwortet – wird Sprachwandel neutral als gegeben konstatiert und davon ausgehend eine gesellschaftliche Verantwortung für die Ermöglichung von Teilhabe abgeleitet.

> *(42, w, Bayern, Lehrkraft) Sprache ist dynamisch; sie verändert sich per se. Sprache sollte für alle verständlich, zugänglich sein. Sprache zu vereinfachen, heißt nicht Inhalte zu vereinfachen. So lange Bildung auch „abhängig" ist vom Geldbeutel, dem sozialen Milieu und dem Berufsethos von uns Lehrern, verfällt nicht die deutsche Sprache, sondern muss sie zugänglich gemacht werden! Schiller, Goethe und Kafka können auch von „schwachen" Schülern verstanden werden.*

Dort, wo die Sprachverfallsthese bejaht wird, ist sie allerdings häufig sehr emotional besetzt. So schreibt eine Teilnehmerin, die die Verfallsthese bejaht:

> *(29, w, Rheinland-Pfalz, Lehrkraft) In der Umgangssprache finde ich es in Ordnung, wenn die Satzstruktur nicht völlig korrekt ist oder der Genitiv durch den Dativ ersetz [sic!] wird. Da die Sprache an vielen Schulen bereits durch „selbstständiges" Lernen vertrieben wird und selbst die Medien keine richtige Kommasetzung, Groß-und Kleinschreibung oder das/dass beherrschen, kann man sich immer weniger an korrekter deutscher Sprache orien-*

[100] Auch in der IDS-Studie (2008) gaben 84 % der Befragten an, Veränderungen im Deutschen zu bemerken. Dabei wurden die Veränderungen von 15 % als (sehr/eher) erfreulich eingestuft (Eichinger et al. 2009: 40). In der GfdS-Studie gaben zwar 39 % der Teilnehmer an, die Verwendung von Anglizismen kritisch zu sehen, allerdings vermerkten viele auch eine Bereicherung des Wortschatzes.

tieren und ***es ist eine Schande, wie mit einem so wichtigen Gut umgegangen wird. Die deutsche Sprache verfällt nicht nur, sie wird in den Selbstmord getrieben***.[101]

Diese Teilnehmerin interpretiert die Umfrage selbst als Beleg für die These:

(51, w, Berlin, Nicht-Lehrkraft) Hegten Sie selbst nicht diese Befürchtung, gäbe es diese Umfrage mit entsprechenden Sprachbeispielen nicht.

Als Gründe beziehungsweise Symptome des ‚Verfalls' werden häufig Anglizismen, fremdsprachlicher Einfluss und die Globalisierung allgemein, die Nutzung von Internet, SMS und technischen Medien generell und die Jugendsprache, die vermehrte Verwendung von Abkürzungen und mangelnde Sprachsorgfalt genannt.[102]

Die Befürchtung, die deutsche Sprache verfalle, korreliert mit einer geringen Akzeptanz der präsentierten Beispiele. Dieser Befund scheint zunächst nicht überraschend. Einige der repräsentierten Phänomene wie der *weil*-V2-Satz sind in der öffentlichen, sprachkritischen Debatte sehr präsent. Ähnliches gilt auch für das doppelte Perfekt, das ein hohes ‚Provokationspotenzial' für sprachkritisch und -pflegerisch orientierte Teilnehmer aufweisen dürfte. Auf die Akzeptanzdaten und Kommentare zu den einzelnen Stimuli wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

Die beiden Fragen „Nutzen Sie in Sprachfragen Nachschlagewerke und/oder ähnliche Hilfsmittel (z. B. Websites)?" und „Achten Sie sehr auf die mündliche Ausdrucksweise bei sich selbst/bei anderen?" zielten auf die sprachliche Normorientierung – die erste Frage fokussiert explizite, kodifizierte Normen, die zweite bezieht sich auf den mündlichen Sprachgebrauch und kann durchaus auch implizite Normen umfassen.

Die Antworten häuften sich bei allen Fragen auf den mittleren Skalenstufen *Oft*, *Gelegentlich* und *Selten*.

---

[101] Hervorhebung von uns, die Verf.

[102] Auch in den beiden zitierten Repräsentativumfragen wurden diese Themen häufig genannt. Bedingt durch die damalige Aktualität der Rechtschreibreform von 1996 kam diese dort als Thema – häufig als Verunsicherungsfaktor – hinzu.

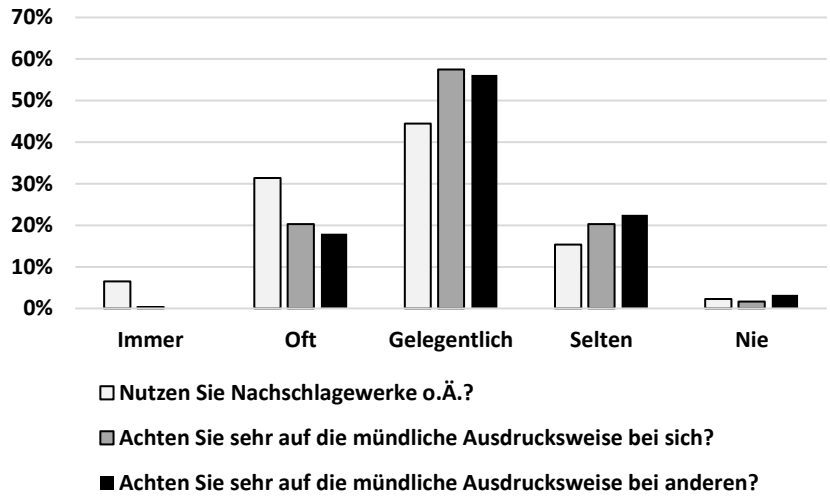


Abb. 16: Sprachliche Normorientierung.

Eine Mehrheit (82,4 %) gab an, bei Sprachfragen mindestens gelegentlich Nachschlagewerke zu nutzen. Auch die Kontrolle der mündlichen Ausdrucksweise erfolgt den Angaben zufolge bei einer Mehrheit der Befragten, und zwar noch etwas häufiger bei sich selbst (78,1 % mindestens gelegentlich) als bei anderen (74,2 %).[103] Die expliziten, in Nachschlagewerken kodifizierten Normen, die insbesondere die Schriftsprache als Horizont haben, spielen also im alltäglichen Sprachgebrauch eine große Rolle. Inwieweit sich die Kontrolle der mündlichen Ausdrucksweise ebenfalls auf diese bezieht, oder ob bzw. inwieweit hierfür (auch) mündlichkeitsbezogene Normhorizonte eine Rolle spielen, lässt sich aufgrund der Umfrage nicht differenzieren.

Die Möglichkeit zur freien Kommentierung wurde bei diesem Fragenblock nur von einem knappen Viertel der Befragten genutzt. Teilweise wurde hier die Kontextabhängigkeit von sprachlicher Normorientierung thematisiert und zum Beispiel der Beruf als Grund bzw. Kontext für erhöhte Aufmerksamkeit angegeben (*Deutschlehrer*, *Jurist*, *pädagogischer Teamleiter*, *Pfarrerin* etc.). Einige Teilnehmer nannten auch eine sprachliche Vorbildfunktion, die sie innerhalb der Familie erfüllen möchten (*für die Enkel*, *bei Zweisprachigkeit im Haushalt*). Die größte Gruppe machen solche Kommentare aus, in denen von einer Rückschlussmöglichkeit von der Ausdrucksweise eines Menschen auf seine *Bildung*, seinen *Charakter*, seine *Kompetenz* oder seine *Kultur* ausgegangen wird. In einem, gewissermaßen gegenläufigen, Kommentar wird eine zu starke Kontrolle der Ausdrucksweise mit Bezug auf den Topos der Authentizität als negativ beschrieben:

[103] Eine etwas ähnliche Frage in der IDS-Umfrage lautete *Für wie wichtig halten Sie es, dass man sich beim Sprechen der deutschen Sprache sorgfältig ausdrückt?*. Sie wurde von fast allen Teilnehmern, von 92 %, mit *sehr wichtig* oder *wichtig* beantwortet (Eichinger et al. 2009: 44).

(28, w, Sachsen, Nicht-Lehrkraft) Ich habe es gelernt, mich möglichst korrekt auszudrücken und achte insofern bei mir auch darauf. Dabei merke ich, dass es häufig authentischer wirkt, nicht so sehr darauf zu achten.

Ein besonders interessantes Ergebnis der Umfrage ist, dass der Beruf und die Herkunft der Befragten mit ihrer Akzeptanz gesprochensprachlicher Phänomene und der generellen Spracheinstellung und Normorientierung korreliert. Lehrkräfte inklusive Lehramtsstudierende erwiesen sich als toleranter gegenüber den präsentierten Hörbeispielen als Personen anderer Berufe. Signifikant wird diese Korrelation bei den drei Expansions-Beispielen und der Numerus-Inkongruenz „…dass autor und erzähler immer gleichgesetzt wird". Auf diesen Befund wird im folgenden Abschnitt 4.3.5 genauer eingegangen.

Auch die These vom Verfall der Sprache wird von den teilnehmenden Lehrkräften seltener vertreten als von Teilnehmern anderer Berufe. Signifikant ist dieser Unterschied in unserer Stichprobe nicht, macht aber möglicherweise eine Tendenz sichtbar: Menschen, die mit Normsystemen zu tun haben, gehen möglicherweise flexibler damit um, weil sie wissen, dass diese menschengemachte Konstrukte sind.

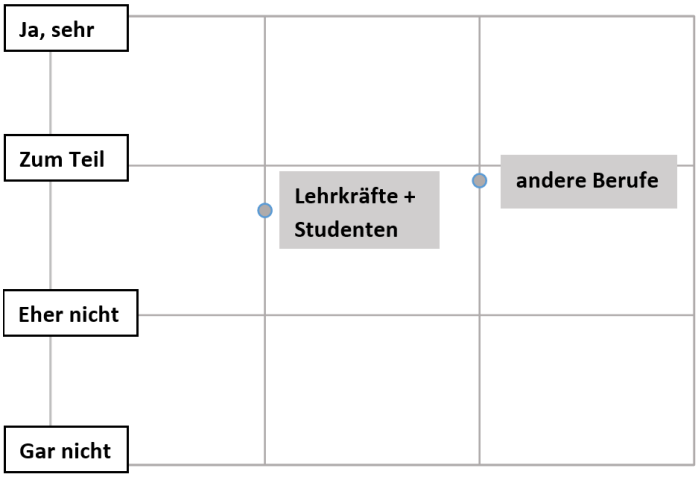


Abb. 17: Frage: Verfällt die deutsche Sprache?

Eine eindeutige Korrelation mit der Toleranz gegenüber den präsentierten Beispielen zeigte sich bei der Herkunft der Befragten. Hier erwies sich tatsächlich der Unterschied zwischen nördlichem und südlichem Sprachraum als signifikant. Die Probanden aus den südlichen Bundesländern waren im Großen und Ganzen toleranter gegenüber den präsentierten Stimuli, und für etliche Items ist dieser Unterschied auch signifikant: Die Adverb-Expansion, die Verbspitzenstellung, die Aussage-Referenz-Struktur, die Numerus-Inkongruenz „autor und erzähler", das doppelte Perfekt, die ungewöhnliche Reihenfolge im Mittelfeld und der *weil*-V2-Satz wurden im Süden signifikant häufiger als angemessen bezeichnet als von Teilnehmern aus den nördlichen Bundesländern. Nur in Bezug auf einen der beiden Adverbialklammer-Stimuli

(„da haben wir doch eben schon einiges zu gesagt“) waren die Probanden aus dem nördlichen Sprachraum toleranter.

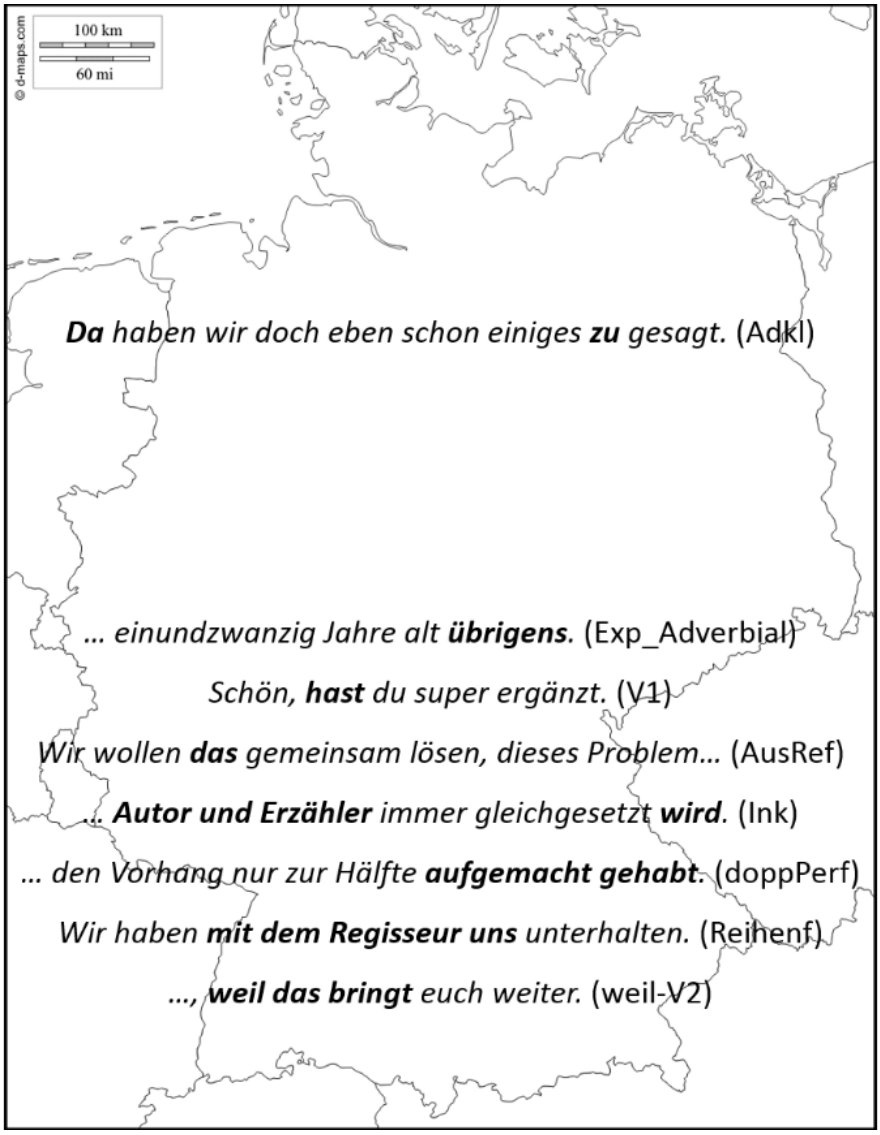


Abb. 18: Phänomene mit signifikanten Akzeptanzunterschieden nach Herkunft der Befragten.

Eine mögliche Interpretationslinie könnte sich entlang der Überlegung aufspannen, dass eine größere Toleranz im Süden gegenüber sprachlicher Variation damit in Zusammenhang steht, dass es dort in der Alltagssprache auch größere (regionale) Variation gibt. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse können hierzu keine Aussagen

gemacht werden; zu den meisten unserer untersuchten Phänomene liegen keine empirischen Studien zur Verbreitung vor – abgesehen vom „Altas zur deutschen Alltagssprache“, der allerdings Selbstaussagen und nicht beobachtetes Verhalten abbildet. Das doppelte Perfekt und die Adverbialklammer stellen als vergleichsweise gut dokumentierte Varianten hier Ausnahmen dar. In beiden Fällen passen die Vorkommensdaten der vorliegenden Studien zu unseren Akzeptanzdaten. Doppelte Perfektformen sind in Umgangssprache und Dialekten weit verbreitet und sind gerade im Oberdeutschen sehr früh nachweisbar – Einzelheiten hierzu finden sich in Kapitel 4.1.10. Die Adverbialklammer wird hingegen in ihrer diskontinuierlichen Ausprägung in der Alltagssprache des Nordens häufiger verwendet (vgl. Duden 4 2016: 593), und die Konstruktion hat dort auch eine dialektale Basis (vgl. Zifonun et al. 1997: 2085).[104] Negele (2012a: 115) bezeichnet dementsprechend die „Spaltungskonstruktion im Norden des deutschen Sprachgebietes als gesprochene Standardvariante“, „die Verdoppelungskonstruktion [als] ein Phänomen südlicher Gebrauchsstandards“. Ein weiterer Adverbialklammer-Typ ist auch weiter verbreitet üblich; wie Negele (2012a: 110) feststellt, ist „[g]erade die Distanzverdoppelung bei der unsilbischen Variante […] über das gesamte deutsche Sprachgebiet verteilt.“ Diese war in unserer Umfrage in dem Stimulus „*Da ... drunter*“ repräsentiert, und gerade für diesen zeigt sich tatsächlich kein signifikanter Unterschied in der Bewertung bei Probanden unterschiedlicher regionaler Herkunft.

Zwischen Probanden unterschiedlichen Geschlechts zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Auch in den zitierten Großumfragen zeigten sich hier im Großen und Ganzen keine bedeutsamen Zusammenhänge (vgl. Stickel / Volz 1999: 23; Eichinger et al. 2009: 6; Plewnia / Rothe 2012: 20).

4.3.5 Qualitatives – Freie Kommentare

Die Anzahl der Kommentare zu den einzelnen Stimuli lässt sich mit deren Bewertung im Rahmen der vorgegebenen Antwortstufen in Verbindung bringen. Die meisten Kommentare wurden zu den Stimuli abgegeben, die auch am häufigsten als eher nicht bzw. nicht angemessen bewertet wurden: zu der Nominalphrasen-Expansion, der Apokoinukonstruktion, der Präpositionalphrasen-Expansion und dem doppelten Perfekt. Die Stimuli hingegen, die am häufigsten als angemessen bewertet wurden – die Verbspitzenstellung und die Adverbialklammer mit unsilbischer Dopplung –, provozierten auch die wenigsten Kommentare.

[104] Auch der Atlas zur deutschen Alltagssprache (http://www.atlas-alltagssprache.de/) zeigt diese regionale Verteilung (letzter Zugriff: 08.12.2017).

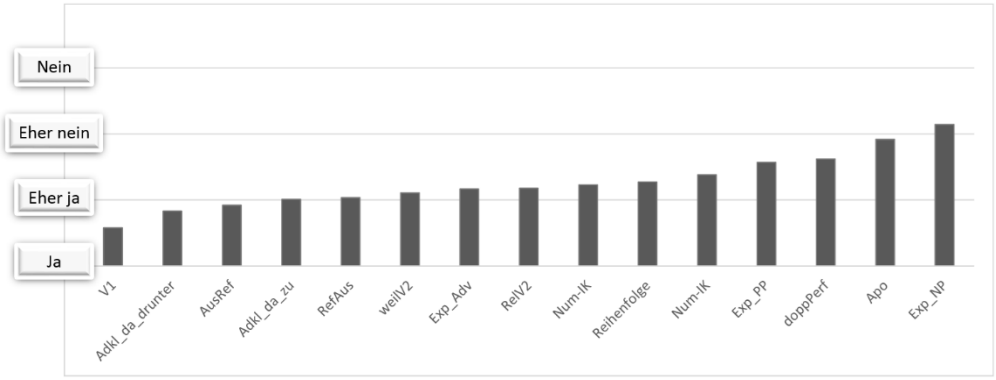


Abb. 19: Bewertung der Phänomene bzgl. der Angemessenheit durch die Probanden.

Phänomen	Anzahl Kommentare
Expansion (NP)	318
Apokoinu	298
Expansion (PP)	251
doppeltes Perfekt	236
ungewöhnliche Reihenfolge im Mittelfeld	205
Numerus-Inkongruenz („autor und erzähler… wird“)	200
weil-V2	183
Numerus-Inkongruenz („…hat der regierungschef und sein kabinett…“)	179
Relativsatz mit V2	178
Expansion (Adv)	169
Adverbialklammer (*da…zu*)	158
Aussage-Referenz-Struktur	143
Referenz-Aussage-Struktur	134
Adverbialklammer (*da…drunter*)	124
Verberststellung	105

Tab. 7: Anzahl der Kommentare pro Phänomen.

Im Folgenden wird zunächst mit Fokus auf drei Stimuli, die seltener als angemessen bewertet wurden und besonders viele Kommentare provoziert haben, umrissen, welche Strukturmerkmale die Probandenreaktionen aufweisen. Anschließend werden

zusammenfassend einige besonders prägnate, wiederkehrende Strukturmerkmale der freien Kommentare herausgestellt.

1) Nominalphrasen-Expansion „ich will nicht ausweichen deiner frage keine sorge“

Der Stimulus hat in der Umfrage die geringste Akzeptanz und die meisten Kommentare erhalten. Dabei spielten knappe, neutral gehaltene Bezugnahmen auf die Syntax wie *falsche Grammatik* eine große Rolle; vereinzelt wurden auch explizite Bewertungen vorgenommen wie *sprachlich absolut daneben*. Unserer Interpretation zufolge ist der entsprechende Korpusbeleg, von dem der Stimulus abgeleitet wurde, strukturell stark durch seine interaktionalen Bedingungen der heftigen Talkshow-Diskussion bedingt. Die Originaläußerung stellt eine Reaktion der Sprecherin auf Kritik an ihrem Diskussionsverhalten dar, während sie gleichzeitig um ihr Rederecht kämpfen muss. Die Entkontextualisierung des Belegs zum Umfrage-Stimulus dürfte zu der Befremdung, die dieser bei den Probanden vielfach ausgelöst hat,[105] beigetragen haben.

In einigen Kommentaren zum Stimulus werden die medialen Bedingungen der mündlichen Spontankommunikation thematisiert. Hierauf wird unten, in Abschnitt B, näher eingegangen.

2) Apokoinu „[…] es ist für viele ist das das ende der europäischen union“

Auch bei der Apokoinu-Konstruktion, die ebenfalls zu den stark abgelehnten Stimuli gehört, entstammt der Originalbeleg einer stark interaktional geprägten Diskussion.

Neben neutralen Bezugnahmen auf die syntaktische Ebene gibt es hier viele, die zudem eine stark bewertende Komponente einbringen wie *Fundamental falsche Satzkonstruktion!* oder *Ganz schlimm*. Einige bewerten die Struktur als *Versprecher*; zum Teil wird sie, ähnlich wie die Nominalphrasen-Expansion, noch expliziter dem Mündlichen zugeordnet und ihr Vorkommen mal mehr, mal weniger als tolerabel eingeordnet:

---

[105] Besonders deutlich wird diese Befremdung vielleicht in einem Aspekt, der in den Kommentaren zur Nominalphrasen-Expansion immer wieder auftaucht, und zwar die Bezugnahme auf eine Figur aus der Filmreihe „Star Wars“.

(w, 48, Hessen, Nicht-Lehrkraft) Da ist ja alles verdreht! Meister Yoda hätte seine Freude daran…

Diese Bezugnahme auf Yoda, der im Film eine spezielle, idiosynkratische Syntax mit charakteristischer, nicht-standardgemäßer Konstituentenreihenfolge verwendet, findet sich in den 318 Kommentaren zum Stimulus mit Nominalphrasen-Expansion 12 mal. Auch in Bastian Sicks Kolumnen-Artikel „Weil das ist ein Nebensatz“ von 2005 findet sich ein Bild der Figur Yoda. Die große Bekannt- und Beliebtheit der Filme hat auch linguistisch motivierte Analysen zu Yodas Sprache im Feuilleton motiviert, die zum Teil Parallelen zu älteren Sprachstufen bzw. archaischem und lyrischem Stil ziehen. Assoziationen zu lyrischer, stilisierter oder archaischer Sprache finden sich in den Kommentaren ebenfalls.

(34, w, NRW, Nicht-Lehrkraft) Klingt eher nach Shakespeare als nach Lehrer.

(19, m, Bayern, Nicht-Lehrkraft) für Gesprochenes ungewöhnliche Wortstellung

(51, m, NRW, Nicht-Lehrkraft) Kein zeitgemäßer Satzbau.

(45, w, NRW, Nicht-Lehrkraft) mündlich find ich´s angemessen, zeigt auch eine gewisse Leidenschaft der Sprechenden, für mich ist es normal, dass man beim Sprechen weiterdenkt und ne andere Abzweigung nimmt als geplant :O)

(34, w, NRW, Nicht-Lehrkraft) Erst denken, dann reden

Einige Kommentare zu diesem Stimulus zeigen außerdem, dass für manche Probanden dessen politischer Gehalt die Bewertung bestimmt hat wie *antieuropäisch* oder *meinungsbildnerei*.

3) doppeltes Perfekt „[…] sie hatten den vorhang nämlich nur zur hälfte aufgemacht gehabt“

Folgender Kommentar enthält gleich mehrere Aspekte, die in den Beurteilungen des Stimulus mit doppelter Perfektform häufiger eine Rolle spielten.

(27, w, NRW, Lehrkraft) „Ultra-Perfekt“? Wie sollen [sic!] denn den Schülern noch glaubhaft versichern, dass diese „Zeitform“ nicht korrekt bzw. unnötig ist, wenn die eigenen Lehrer sie schon verwenden?

Zum einen enthält der Kommentar mit dem Ausdruck *„Ultra-Perfekt“* eine Anspielung auf Bastian Sicks gleichnamigen Kolumnen-Artikel von 2004. Zum anderen schwingt (wie insgesamt häufig) das Topos der Vorbildfunktion der Lehrerrolle mit – und zwar, passend zu der oben erwähnten quantitativen Korrelation von sprachlicher Toleranz und Beruf, interessanterweise fast ausschließlich in Kommentaren von Nicht-Lehrkräften.

Im folgenden Kommentar ist neben diesem Bezug zur Lehrerprofession von einer Rückschlussmöglichkeit von der Sprachverwendung auf den Bildungsstand und die regionale Herkunft des Sprechers die Rede.

(55, w, Berlin, Nicht-Lehrkraft) Falsche Grammatik hat bei Lehrern nichts zu suchen. Ich habe bei dieser Art der Formulierung immer das Gefühl, dass die Person ungebildet ist, wenn sie so spricht, auch wenn das auch nur von der Region abhängen kann, aus der sie stammt. Jedenfalls sollten Lehrer den Schülern zeigen, wie man sich fehlerfrei ausdrückt.

Ein Bezug zwischen dem syntaktischen Phänomen und einer bestimmten Region wird in vielen Kommentaren zu diesem Stimulus hergestellt. Sprachwissenschaftlich belegt ist, dass sich doppelte Perfektformen in oberdeutschen Texten schon vor 1700 nachweisen lassen (Ebert et al. 1993: 390) und heute in Dialekten und der Alltagssprache weiträumig verbreitet sind – Einzelheiten hierzu finden sich in Kapitel 4.1.10. An den Kommentaren lässt sich ablesen, dass sich die Probanden ganz und gar nicht einig darüber sind, in welcher Region dieses Merkmal zu verorten sei. Neben der Erwähnung von Bayern (*…auf jeden Fall ok.*), Österreich (*...ganz normal und sehr üblich*), der Pfalz (*sehr umgangssprachlich (pfälzisch)*) und dem süddeutschen Raum (*…eher die Regel als die Ausnahme*) finden sich auch Bezüge zu Berlin (*...an einer Berliner Schule mag es vielleicht vorkommen*) und dem Westmünsterland (*...eine Art regionaler Sprachfehler…*). Interessanterweise haben diese Verortungen allerdings fast alle

die Gemeinsamkeit, dass sie sich auf die eigene Region des jeweils Kommentierenden beziehen.

Bei dem Stimulus mit doppeltem Perfekt zeigte sich also ein breites Spektrum an Bewertungen: Während es häufig als Fehler und zum Teil als sozialstilistischer Marker wahrgenommen wurde, sprechen einige Kommentare auch von einer Vereinnahmung der Besonderheit als etwas Eigenem. Bisweilen wird auch deutlich, dass sich die Probanden überhaupt nicht an der Syntax des Beispiels stören, das Merkmal also nicht die individuelle Salienzschwelle überschritten hat.

(42, m, Baden-Württemberg, keine Lehrkraft) Ist daran etwas verkehrt? Die Leherin [sic!] erzählt von ihren Kindern zuhause.

Nach diesen Schlaglichtern auf die Kommentare zu einzelnen Stimuli soll nun auf einige besonders interessante, übergreifend wiederkehrende Strukturmerkmale der Kommentare eingegangen werden.

A) Bezug zur Lehrerrolle

Bei der Betrachtung der freien Kommentare fällt auf, dass gerade Nicht-Lehrkräfte die präsentierten Hörbeispiele häufiger vor der Folie der Lehrerrolle der fiktiven Sprecherin als unangemessen beurteilen. Wie in den folgenden Kommentaren wird damit ein normativer Anspruch an Lehrkräfte formuliert und mit einer Vorbildfunktion in Verbindung gebracht.

Stimulus Numerus-Inkongruenz: „…dass autor und erzähler immer gleichgesetzt wird“

(39, w, Sachsen-Anhalt, Nicht-Lehrkraft) Wenn im Deutschunterricht so etwas gesagt wird, sollte die Grammatik stimmen.

(51, w, Schleswig-Holstein, Nicht-Lehrkraft) Das sollte einer Lehrkraft, gleichgültig welcher Klassenstufe, nicht passieren.

Stimulus Expansion (NP): „ich will nicht ausweichen deiner frage…“

(39, w, Sachsen-Anhalt, Nicht-Lehrkraft) […] Syntaxverdrehung hier [ist] für eine Lehrkraft einfach peinlich. […]

Stimulus Expansion (Adv): „…einundzwanzig jahre alt übrigens.“

(28, m, Bayern, Nicht-Lehrkraft) Ich erwarte höhere Sprachkompetenz von einer Lehrkraft.

Stimulus Expansion (PP): „…mit dem zug gefahren nach hamburg.“

(54, m, Baden-Württemberg, Nicht-Lehrkraft) Satzbau ist nicht korrekt. Dies istz [sic!] ein schlechtes Beispiel für die Schüler.

Diese Befunde fügen sich mit den quantitativ beobachtbaren Zusammenhängen zwischen dem Beruf einerseits und der Akzeptanz der Hörbeispiele und der Zustimmung zur Sprachverfallsthese andererseits gut zu einem Gesamtbild zusammen. Kommentare wie die gezeigten sprechen einerseits von einer Idealisierung und normativen Aufladung der Lehrerrolle gerade durch Personen, die selbst keinen solchen Beruf aus-

üben. Außerdem legen sie die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte sich der Unterschiede verschiedener medialer Ausprägungen von Sprache tendenziell bewusster sind.

B) Thematisierung medialitätsspezifischer Besonderheiten

Kommentare, die medialitätsspezifische Unterschiede thematisieren und dabei Toleranz gegenüber den typisch gesprochensprachlichen Phänomenen zum Ausdruck bringen wie die folgenden, stammen hingegen häufig von Lehrkräften. Im Fall der Numerus-Inkongruenz ist die Korrelation von Toleranz und Lehrerberuf besonders stark: In unserer Erhebung stammen Kommentare, die eine akzeptierende Haltung zum Ausdruck bringen, ausschließlich von Lehrkräften.

Stimulus Numerus-Inkongruenz: „…dass autor und erzähler immer gleichgesetzt wird“

(47, w, Thürigen, Lehrkraft) Grammatisch nicht ganz korrekt, aber alltagstauglich.

(46, w, Rheinland-Pfalz, Lehrkraft) muss heißen „werden“, aber es handelt sich um mündlichen Sprachgebrauch, also völlig normal und absolut angemessen. Lehrer sind auch nur Menschen.

(41, w, Baden-Württemberg, Lehrkraft) Im UG halte ich es für angemessen, wenn ein Satz nicht grammatikalisch korrekt ist.

Stimulus Nominalphrasen-Expansion „ich will nicht ausweichen deiner frage keine sorge“

(46, w, Rheinland-Pfalz, Lehrkraft) ich könnte immer wieder dieselbe Bemerkung schreiben: Natürlich sind die Äußerungen sprachlich nicht korrekt, aber so spricht (fast) jeder im mündlichen Sprachgebrauch. Das ist doch authentisch!

Die beiden erstgenannten Zitate stammen von Lehrerinnen für Deutsch bzw. eine Fremdsprache – Vertreterinnen zweier Gruppen also, bei denen die Sprachbewusstheit qua fachlicher Auseinandersetzung besonders hoch sein dürfte. Der letztzitierte Kommentar bringt, expliziter noch als die anderen, den Topos der Authentizität ins Spiel und ist damit eindeutig positiv.

Insgesamt zeigt sich bei den Kommentaren mit Bezug zur Medialität eine große Spannweite zwischen positiver Bewertung, gelassener Akzeptanz und Kritik, und zwar unterschiedlich verteilt auf unterschiedliche Stimuli. Bei den beiden Numerus-Inkongruenzen wurden die online-Bedingungen gesprochener Sprache häufig als plausible Erklärung für Interaktions- bzw. Performanz-bedingte Phänomene herangezogen. Beim Apokoinu-Beispiel und dem mit Expansion der Nominalphrase hingegen wurde diese Art der Erklärung häufiger zurückgewiesen, wie in diesem Kommentar.

(28, w, Bayern, Nicht-Lehrkraft) Verquerer Satz; komplett falsch. Geht auch nicht als Versprecher durch.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts gezeigt, schlägt sich die unterschiedliche Beurteilung der vier entsprechenden Beispiele auch quantitativ nieder.

Wie in etlichen bisher zitierten Kommentaren auch wird in Zusammenhang mit der Medialitätsbedingtheit immer wieder die Lehrerrolle als besondere Verantwortungs-

position thematisiert. Die beiden folgenden Kommentare beziehen sich auf das Hörbeispiel mit Apokoinu-Struktur „[…] es ist für viele ist das das ende der europäischen union.“.

(39, w, Sachsen-Anhalt, Nicht-Lehrkraft) Ich bin der Meinung, eine Lehrkraft sollte sich schon überlegen, was sie sagt, und einen Satz nicht mit zwei verschiedenen Anfängen beginnen. Aber Lehrkräfte sind nun auch nur Menschen.

(34, w, NRW, Nicht-Lehrkraft) Erst denken, dann reden. Wird den Schülern auch ständig gepredigt. Sollte also für Lehrer erst recht gelten.

C) Sozialstilistische Konnotationen

Sozial-konnotierende Bewertungen wurden ebenfalls häufig abgegeben und konzentrieren sich insbesondere auf bestimmte Stimuli wie das Adverbialklammer-Beispiel „*ich kann mir da nichts drunter vorstellen*“, obwohl dieses insgesamt zu den am stärksten akzeptierten Hörbeispielen gehörte.

(71, m, NRW, Nicht-Lehrkraft) Gossensprache

(49, w, NRW, Lehrkraft) Fast Krankenschwesterndeutsch

(51, w, Schleswig-Holstein, Nicht-Lehrkraft) 'Geschludertes' Deutsch, leider kenne ich nicht den Fachausdruck. „Da haben wie [sic!] einiges zu gesagt“ statt „dazu haben wir schon einiges gesagt“ - als ich aufwuchs, war das Unterschichtenausdrucksweise. Das sollte nicht der sprachliche Standart [sic!] an einer höheren Lehranstalt sein.

Im letztgenannten Kommentar findet sich mit dem Ausdruck *höhere Lehranstalt* ein Bezug zur Bildungsinstitution Schule – eine Erwartungshaltung bezüglich eines bestimmten sprachlichen Standards (im Sinne von Standard I, vgl. Kap. 2.1) ist also nicht immer an die Lehrperson geknüpft.

In folgendem, oben bereits zitierten Kommentar zum doppelten Perfekt wird sowohl Bezug auf die Lehrerprofession genommen, als auch von einer Rückschlussmöglichkeit von der Sprachverwendung auf den Bildungsstand der sprechenden Person ausgegangen.

(55, w, Berlin, Nicht-Lehrkraft) Falsche Grammatik hat bei Lehrern nichts zu suchen. Ich habe bei dieser Art der Formulierung immer das Gefühl, dass die Person ungebildet ist, wenn sie so spricht, auch wenn das auch nur von der Region abhängen kann, aus der sie stammt. Jedenfalls sollten Lehrer den Schülern zeigen, wie man sich fehlerfrei ausdrückt.

Dass es sich hierbei um eine sozial heikle Bewertung handelt, wird dadurch deutlich, dass die Aussage durch einen übergeordneten Satz *habe … das Gefühl* und eine sofort anschließende Einschränkung (mit *auch wenn…*als Hedgemarker) gerahmt wird.

D) Bezüge zur Regionalität

Die Einschränkung im letztzitierten Kommentar wird mit Blick auf die regionale Herkunft des Sprechenden vorgenommen. Bezüge zwischen dem jeweiligen syntakti-

schen Phänomen und einer bestimmten Region werden in den Kommentaren häufiger hergestellt – wie gesagt, wurde das doppelte Perfekt besonders häufig dementsprechend kommentiert. Dabei erfolgt die Thematisierung regionaler Bezüge nie in der offensichtlichen Absicht, sich von einem Phänomen zu distanzieren. Im Gegenteil sprechen die entsprechenden Kommentare häufig von einer positiven Identifikation mit dem jeweiligen Merkmal, auch wenn es, wie das doppelte Perfekt, insgesamt eher skeptisch beurteilt wurde (siehe hierzu oben Abschnitt 3).

Eine Bewertung der dargestellten Ergebnisse in Bezug auf unsere Frage nach einem gesprochenen Standard lässt sich schwerlich zusammenfassend vornehmen. Die Online-Umfrage hat ein großes Spektrum an unterschiedlichen Aspekten der Wahrnehmung gesprochensprachlicher Merkmale offenbart. Wo sich besonders große, besonders geringe oder regional differierende Akzeptanzwerte gezeigt haben, wurde dies in den einzelnen Phänomenkapiteln in die Diskussion der Standardzugehörigkeit miteinbezogen.

5. Fazit, didaktische Konsequenzen und Anwendungen

In Kapitel 4 haben wir unsere empirischen Ergebnisse vorgestellt: In 4.1 ging es um die Korpus-, in 4.2 um die Interaktionsanalysen und in 4.3 um die Online-Umfrage. Bei der Präsentation der Korpusanalysen haben wir gezeigt, wie wir unsere Kandidaten für spezifische Konstruktionen des gesprochenen Standards in Bottom-up- und Top-down-Prozessen gesucht und gefunden haben. Diese Suche machte einen Großteil unserer Projektarbeit aus. In vielen Fällen war es nicht leicht, eine Grenze zwischen einer Konstruktion und einer Ad-hoc-Bildung zu ziehen, die der Echtzeitprozessierung geschuldet ist. Die Schwierigkeit einer solchen Grenzziehung hängt mit den strukturellen Kommunikationsbedingungen interaktionaler gesprochener Sprache zusammen.

Will man einen Gebrauchsstandard der gesprochensprachlichen Syntax des Deutschen (re-)konstruieren, so ist es unabdingbar, ein angemessenes Korpus zugrunde zu legen. Wir haben uns für ein Korpus mit überregionalen Talkshows und schulischen Unterrichtsgesprächen entschieden (vgl. hierzu Kap. 3). Bei den Korpusanalysen haben wir uns auf die Talkshows konzentriert (Kap. 4.1), bei den Interaktionsanalysen in Kapitel 4.2 eher die Unterrichtsgespräche fokussiert. In unserem Korpus sind Fremdkorrekturen, die sich auf die Sprache beziehen, sogar im schulischen Unterricht sehr selten. Häufiger sind Selbstkorrekturen oder -reparaturen. Das Korrekturverhalten ist insgesamt für das Standardproblem von großer Bedeutung, da sich hier eine implizite oder explizite Normorientierung und ein *written langue bias* zeigen können, die Auswirkungen darauf haben bzw. Ausdruck davon sind, was jeweils als ‚sprachlich korrekt' angesehen wird. Dies sollte in der Online-Umfrage (Kap. 4.3) zusätzlich empirisch untermauert werden, indem wir überprüft haben, wie diejenigen Konstruktionen, die sich als klare Kandidaten für gesprochenen Standard (nicht aber geschriebenen) herauskristallisiert hatten, von Probanden wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Angemessenheit beurteilt werden. Die Ergebnisse dieser Online-Umfrage lassen sich tatsächlich als ein Gradmesser für das *written language bias* interpretieren: Konstruktionstypen, die im Korpus frequent sind, in der Interaktion nicht kommunikativ bearbeitet und in der Online-Umfrage positiv bewertet wurden, können als unproblematische Fälle eines mündlichen Gebrauchstandards angesehen werden. Dies gilt in besonderem Maße für Konstruktionen mit Verberststellung („schön hast du super ergänzt"), Adverbialklammern („ich kann mir da wirklich nichts drunter vorstellen"), Aussage-Referenz-Strukturen („wir wollen das gemeinsam lösen dieses problem") und Referenz-Aussage-Strukturen („der pausenraum der sah wohl absolut verheerend aus"). Differenziert zu betrachten sind die getesteten Expansionen: Besonders negativ bewertet wurde die ausgeklammerte Nominalphrase („ich will nicht ausweichen deiner frage"), weniger negativ schon die Präpositionalphrase („ich bin damals mit dem zug gefahren nach hamburg") und am positivsten, nämlich insgesamt im mittleren Bereich, das ausgeklammerte Adverb („goethe war damals einundzwanzig jahre alt übrigens").

Für die Didaktik interessant sind vor allem Konstruktionen, bei denen Gebrauch, Korrekturverhalten und explizite Bewertung weit auseinandertreten und die darüber hinaus – z. B. durch die populäre Sprachkritik – besonders bekannt sind. Dies gilt paradigmatisch für *weil* mit Verbzweitstellung. Diese Konstruktion ist in unserem Korpus sehr frequent,[1] und sie wird kommunikativ so gut wie nicht bearbeitet. Es findet sich aber eine auffällige Selbstkorrektur im Talkshow-Korpus, die wir in 4.2 analysiert haben und die auf ein ausgeprägtes *written language bias* kombiniert mit sprachlicher Unsicherheit hinweist. Dazu passend wird diese Konstruktion, obwohl sie so geläufig und im Mündlichen mittlerweile sogar dudenkonform ist (vgl. Duden 9 2016), in der Online-Umfrage nur als mittelmäßig angemessen bewertet und mit zahlreichen kritischen Kommentaren bedacht.

Im Rahmen unserer Online-Umfrage haben Lehrkräfte aufgeschlossener und liberaler auf Mündlichkeitsphänomene reagiert als Nicht-Lehrkräfte. Dies mag vielleicht verwundern, da unter Umständen gerade Studienräten bisweilen eine Pedanterie und Grammatik-Hörigkeit unterstellt wird. Die Umfrage lässt aber eher darauf schließen, dass Lehrkräfte über ein größeres Wissen und mehr Erfahrung in Bezug auf Sprachvariation verfügen. Dies stimmt durchaus hoffnungsvoll. Unser didaktisches Hauptziel, das wir mit unserem Projekt von Anfang an verfolgt haben, besteht darin, Lehrkräfte noch stärker für solche Phänomene zu sensibilisieren und sie damit noch besser in die Lage zu versetzen, Äußerungen von Schülern einzuschätzen. Dies scheint uns gerade zu einer Zeit relevant zu sein, in der Eltern immer mehr dazu neigen, bereits in der Grundschule Druck auf Lehrkräfte auszuüben und dabei nicht selten mit unfachmännischen Urteilen über sprachliche Korrektheit vorpreschen. Auch die derzeitige Diskussion über die sogenannte Bildungssprache, von der ja bereits in Kapitel 2.1.2 die Rede war, ist hier nicht immer hilfreich, denn auch sie verstellt häufig den Blick auf *mediale* Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache: Auch in formelleren Kontexten spricht man, wie unsere Analysen gezeigt haben, syntaktisch nicht genauso wie man schreibt – die Beschreibungskategorie ‚konzeptionell schriftlich' ist daher in Bezug auf gesprochene Sprache tendenziell irreführend (vgl. hierzu Schneider 2016 sowie Kap. 2.1.2, S. 47-53, und 2.2, S. 60-62).

Dadurch dass wir den Fokus auf gesprochenen Standard im Verhältnis zum geschriebenen gelegt haben, sagen wir indirekt auch etwas über das Verhältnis von Standard und Dialekt aus, indem wir nämlich verdeutlichen, dass manche Phänomene, die landläufig als dialektal, regional- oder umgangssprachlich eingeordnet werden, in Wirklichkeit nicht diatopisch bzw. diaphasisch zu erklären, sondern medialitätsbedingt sind und dem gesprochenen Standard angehören. Bestimmte syntaktische Phänomene – z. B. *weil* mit Verbzweitstellung, Referenz-Aussage-Struktur und Apokoinu – kommen eben nicht nur in der Umgangssprache vor, sondern auch im gespro-

[1] Unser Korpus enthält insgesamt 1192 Tokens von *weil*. Bei 678 davon folgt die Verbendstellung, bei 387 Verbzweitstellung und bei 127 ist dies nicht entscheidbar, da es sich z. B. um Abbrüche handelt oder um Syntagmen, bei denen die Wortstellung (Vletzt oder V2) nicht entscheidbar ist. Damit waren immerhin 32,47 % aller *weil*-Äußerungen eindeutig in Verbzweitstellung. (Wir danken Constanze Rappold für das Auszählen der *weil*-Daten.)

chenen Standard. In ähnlicher Weise zeigen etwa Heike Wieses Untersuchungen, dass bestimmte Phänomene des Kiezdeutschen ansatzweise auch im gesprochenen Standard üblich und akzeptiert sind: *Da müssen Sie Jakob-Kaiser-Platz umsteigen*. Spezifisch Kiezdeutsch sind dagegen Formulierungen wie: *Wir gehen Görlitzer Park* (vgl. Wiese 2012: 53 und 55). Wieses Untersuchungen machen also deutlich, dass es Übergangsphänomene zwischen den verschiedenen Varietäten der gesprochenen Sprache gibt. Spezifika des Kiezdeutschen nur mit dem geschriebenen Standard zu vergleichen, wäre daher unangemessen.[2] Ein solch einseitiger Vergleich würde die Übergangsphänomene zu anderen Varietäten des Mündlichen unterschlagen. Auch insofern ist es eine gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe, einen gesprochenen Gebrauchsstandard zu rekonstruieren, um Vorurteilen gegenüber anderen diatopischen, diastratischen oder diaphasischen Varietäten des Mündlichen entgegenzuwirken und gesprochene Sprache in ihrer Vielfalt zu würdigen.

Auch wenn unsere Online-Umfrage und unsere Interaktionsanalysen eine gewisse Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Mündlichkeitsphänomenen gezeigt haben, so sind viele Deutsch-Lehrwerke nach wie vor durch das *written language bias* geprägt. Vor allem die unreflektierte Übernahme einer Sprachkritik Sick'scher Provenienz (vgl. etwa Högemann 2011; Schurf et al. 2010) sowie die Schriftstandard-Ideologie, die sich auch in manchen Publikationen zur DaF-Didaktik manifestiert, weisen in diese Richtung. Wie wir in Kapitel 2.1.1 gezeigt haben, sind insbesondere die Argumentationen Götzes und Roggauschs von einer Auffassung getragen, die jegliche Form von Varianz aus dem DaF-Unterricht fernhalten will, da gerade dort die „Vermittlung von Varianten den Weg der deutschen Sprache in die Bedeutungslosigkeit beschleunigen" würde. Die „gleiche Gefahr" drohe „dem Deutschen innerhalb des deutschen Sprachraums, würde jeder Modetorheit Tür und Tor geöffnet" (Götze 2001: 131f.).

Innerhalb der Linguistik herrscht dagegen ein Deskriptivismus vor, der Normativität und das Bedürfnis nach sprachlicher Orientierung zum Teil völlig ausblendet und damit ein Vakuum entstehen lässt – ein Vakuum, das die populäre Sprachkritik zu füllen versucht und damit durchaus eine normierende Wirkung entfaltet: Die präskriptiven und linguistisch fehlerhaften Sprachglossen von Bastian Sick leisten einem grammatischen Konservativismus Vorschub, der Varianz, Wandel und Medialität nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Rödel 2018: 138). Gerade deshalb ist es für die schulische Sprachdidaktik so wichtig, den Blick von angehenden und bereits aktiven Lehrkräften für die Sprachvariation zu schärfen, Unterschiede zwischen Umgangssprache, Dialekt/Regiolekt und gesprochenem Standard zu verdeutlichen und fundierteres Wissen über Online-Syntax zu vermitteln. In genau diesem Sinne diagnostizieren Klug und Rödel (2013) eine Kluft zwischen den Bewertungskategorien ‚Umgangssprache' und ‚Schriftstandard' in der Deutschdidaktik. Ähnlich wie wir empfeh-

[2] Allerdings zeigt Wiese, dass solche Ortsangaben ohne Präposition und Artikel sogar im geschriebenen Standard vorkommen. Aus dem *Tagespiegel* zitiert sie z. B. folgenden Satz: „Sie fahren aber nicht alle Stationen an, sondern halten nur Hauptbahnhof, Friedrichstraße und Alexanderplatz." (vgl. Wiese 2012: 54).

len sie, diese Kluft mit der Kategorie ‚gesprochener Standard' zu überbrücken – eine Grundidee, auf die wir unten noch einmal ausführlicher zurückkommen.

Auch in den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Abschluss" (KMK 2003) wird die Relevanz der Standardsprache, auch des gesprochenen Standards, durchaus berücksichtigt. In der Erläuterung des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören" heißt es:

> Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. *Sie benutzen die Standardsprache.* Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist. (KMK 2003: 8; Hervorhebung von uns, die Verf.)

Bei der Beschreibung der Standards für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" wird Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Varietäten einer Sprache in Differenz zueinander wahrnehmen und reflektieren. Auch dort wird die Standardsprache erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler sollen nämlich

> „Sprachen in der Sprache" kennen und in ihrer Funktion unterscheiden; z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache. (KMK 2003: 16)

Hier zeigt sich, dass die exemplarisch genannten Erscheinungsformen der deutschen Sprache nicht alle auf einer Ebene liegen, was allerdings auch durch die Semikola angedeutet wird. Standard, Umgangssprache und Dialekt bewegen sich eher auf der Varietätenebene; Fach- und Gruppensprachen ließen sich am besten als Stile bzw. Register charakterisieren; gesprochene und geschriebene Sprache wären aus unserer Perspektive als mediale Ausformungen des Deutschen interpretierbar. In den „Anforderungsbereichen" der Bildungsstandards wird „in der Standardsprache sprechen" als „zusätzliche Anforderung an die mündliche Darstellung" genannt (vgl. KMK 2003: 19).

Obwohl alle diese Formulierungen bei wohlwollender Interpretation durchaus in eine wissenschaftlich und didaktisch akzeptable Richtung weisen, bleiben sie insgesamt so vage, dass sie seitens der Linguistik und der Sprachdidaktik expliziert und den Lehrkräften schon während des Studiums nahegebracht werden müssten. Zu demselben Ergebnis gelangt Michael Rödel: Daraus, „dass ein Standard im Gesprochenen Bestandteil von Bildungsstandards und Lehrplänen ist", lasse sich noch lange nicht schließen, „dass ein Bewusstsein von einem gesprochenen Standard wirklich vorhanden wäre" (Rödel 2018: 138), geschweige denn, wie dieser Standard genauer aussähe. Ähnlich argumentiert Osterroth in demselben Band. Er zeigt, wie uneinheitlich in den verschiedenen Lehrplänen (Sek. I und II) der einzelnen Bundesländer mit

dem Thema Standardsprache umgegangen wird.[3] Osterroth (2018: 122f.) stellt fest, dass hier einerseits an vielen Stellen ein gesprochener Standard vorausgesetzt wird, andererseits die oben genannten Ebenen (Varietät, Stil/Register, Medialität) kategorial vermischt werden bzw. durcheinandergeraten. Im Hamburger Lehrplan von 2011 beispielsweise heißt es: Die Schülerinnen und Schüler „erkennen und unterscheiden gesprochene und geschriebene Sprache, Umgangssprache, Standard und Dialekt"; im niedersächsischen (2014) wird zwischen „gesprochener Sprache", „Schriftsprache" und „Netzjargon" differenziert; in Sachsen-Anhalt (2012) sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, „gesprochenes und geschriebenes Deutsch [zu] unterscheiden und angemessen [zu] verwenden"; in Schleswig-Holstein (2014) werden die Kategorien „mündliche vs. schriftliche Sprache" angesetzt und mithilfe der Begriffe ‚Nominalstil', ‚Verbalstil', ‚Parataxe', ‚Hypotaxe', ‚Ellipse', ‚Tempusgebrauch' etc. unterschieden. Eine starke Rezeption linguistischer und sprachdidaktischer Konzeptionen kann für die Lehrpläne im Saarland (2014) angenommen werden, die zwischen „konzeptionell mündlich" und „konzeptionell schriftlich" differenzieren und darüber hinaus auch mediale Eigenschaften interaktionaler gesprochener Sprache thematisieren wie Flüchtigkeit, Selbstkorrekturen und Satzabbrüche. In vielen der Lehrpläne finden sich allgemeine Formulierungen zum gesprochenen Standard, die sich an die Bildungsstandards anzulehnen scheinen. So ist beispielsweise in Thüringen (2011) davon die Rede, dass die Schülerinnen und Schüler „an der Standardsprache orientiert sprechen". Gänzlich aus dem Rahmen fällt der rheinland-pfälzische Lehrplan für die Sekundarstufe I, in dem die „Norm der hochdeutschen Standardsprache" verlangt wird. Besonders dieser Lehrplan, der mit Abstand älteste von allen (1998), bedürfte dringend der Erneuerung und Modernisierung, da er sich weder terminologisch noch konzeptionell auf dem Stand der linguistischen und sprachdidaktischen Forschung befindet.

Insgesamt lässt sich zum einen festhalten, dass in den Lehrplänen zur Sekundarstufe I das Thema ‚Mündlichkeit und Schriftlichkeit' sowie das Problem sprachlicher Normen deutlich häufiger angesprochen werden als in denen zur Sekundarstufe II. Dies ist als weiterer Beleg für die bekannte Tatsache interpretierbar, dass linguistische und insbesondere grammatische Themen in der Oberstufe eine sehr untergeordnete Rolle spielen bzw. dass die Kenntnis dieser Bereiche in der Sekundarstufe II stillschweigend vorausgesetzt wird. Zum anderen wird in allen Lehrplänen mehr oder weniger explizit verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler (und natürlich auch die Lehrkräfte) den gesprochenen Standard beherrschen und in bestimmten Kontexten anwenden können; die Lehrpläne „definieren aber an keiner Stelle, was dieser ist, bzw. wo dieser vielleicht zu finden sei" (vgl. Osterroth 2018: 123).

Unsere Betrachtung der Bildungsstandards sowie Osterroths Ausführungen zu den Lehrplänen machen also deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer hier vor einer bislang

[3] Zu den folgenden spezifischen Formulierungen aus den Lehrplänen vgl. Osterroth (2018: 122f.), wo eine Tabelle mit den entsprechenden Zitaten zu finden ist. Die folgenden wörtlichen Übernahmen aus den Lehrplänen sind nach dieser Tabelle zitiert.

kaum lösbaren Aufgabe stehen. Sie sollen einerseits darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler „in der Standardsprache sprechen" (KMK 2003: 19), können aber andererseits kaum wissen, was damit genau gemeint sein könnte (vgl. auch Osterroth 2018: 126). Dies ist in didaktischer Hinsicht die Hauptmotivation für unser Projekt „Gesprochener Standard". Es gibt aus der Perspektive der schulischen Praxis und der curricularen Anforderungen ein klares Desiderat, einen gesprochenen Gebrauchsstandard empirisch zu ermitteln. Unsere Beschreibung gesprochensprachlicher Syntaxphänomene (Kap. 4.1) sollte hierfür einen Grundstein legen. Diese Darstellung impliziert jedoch keine Präskriptivität im Sinne von ‚So *soll* im Unterricht gesprochen werden!' oder ‚Verwende im Mündlichen *weil* mit Verbzweitstellung!', sondern: ‚So sprechen kompetente Sprecher des Deutschen auch in formelleren Kontexten, bei denen überregionale Verständlichkeit verlangt ist'. Es geht also um eine Sensibilisierung für den tatsächlichen Gebrauch, nicht um die Festlegung einer präskriptiven Norm.

Die präskriptiven Normen, an denen Lehrkräfte sich orientieren,[4] sind – dies hat auch unsere Online-Umfrage gezeigt – häufig auf ein *written language bias* zurückzuführen. Dies gilt u. a. auch für die gängige schulische Norm ‚Sprich im ganzen Satz!'. Feilke (2012) bezeichnet diese als „transitorische Norm", d. h. als eine Art Durchgangsnorm, die in der Schule trainiert wird, sich aber nicht eins zu eins auf die Realität des mündlichen Sprachgebrauchs übertragen lässt, da die schriftsprachlich geprägte Kategorie ‚Satz' nur sehr eingeschränkt auf die interaktionale gesprochene Sprache anwendbar ist. Auch Feilke erkennt an, dass diese Norm linguistisch gesehen eher unsinnig ist; jedoch gesteht er ihr einen didaktischen Nutzen im Sinne einer Einübung bestimmter Formen zu. Um dies per analogiam zu veranschaulichen, nennt er als ein weiteres Beispiel für eine transitorische Norm den sogenannten Schneepflug, der beim Erlernen des Skifahrens eingeübt wird und es dem Anfänger ermöglicht, „kontrolliert den Hang hinunterzugleiten" (Feilke 2012: 156). Diese Verhaltensnorm sei – ebenso wie die schulische Norm, in ganzen Sätzen zu sprechen – „auf den Erwerbsprozess bezogen und nur im Hinblick darauf rational". Das „stützende Verhaltensmuster" trete zurück „in dem Maße, in dem der Erwerb fortschreite[] und der Unterricht erfolgreich" sei (ebd.: 156). Der sprachpädagogische Nutzen der schulischen Norm zeigt sich z. B. auch bei der Förder-Diagnose von mehrsprachigen Kindern, denn eine solche ist nur möglich, wenn größere syntaktische Einheiten produziert werden; zudem ist dabei auch das Korrektur- und Reparaturverhalten einzubeziehen (vgl. König 2018; Lavric 2018).

Osterroth führte für seine Dissertation eine Befragung von 243 rheinland-pfälzischen Lehrkräften durch, die ebenfalls ein starkes, hier sogar recht explizites *written language bias* bei den Probanden erkennen ließ. Auf einer 5-stufigen Likertskala von *sehr häufig* bis *gar nicht* ergab sich beispielsweise für folgenden Item der Mittelwert

[4] Unsere Umfrage hat zwar ergeben, dass die Lehrkräfte die Beispieläußerungen etwas weniger präskriptiv beurteilten, als die anderen Probanden. Dennoch war die Schriftsprachorientierung bei ihnen ebenfalls vorhanden.

häufig: „Im Unterricht verbessere ich Schüler, wenn ihre mündlichen Antworten nicht der schriftsprachlichen Norm entsprechen." (Osterroth 2015: 97, vgl. auch Osterroth 2018: 126). Dies zeigt ganz explizit, dass Lehrkräfte dazu neigen, Standardsprache mit geschriebenem Standard gleichzusetzen und in formelleren Situationen, in denen Sanktionierungen und explizite Wertungen erfolgen, die schriftliche Norm als Maßstab zu setzen.

Dass auch bei der Formulierung und Lösung schulischer Aufgaben im Deutschunterricht ein Sprachkonservatismus und *written language bias* anzutreffen ist, zeigt Rödel (2018: 136f.). Er nimmt zwei Aufgaben aus den bayerischen Jahrgangsstufentests von 2015 unter die Lupe, und seine Analyse offenbart dort „eine sehr traditionelle Auffassung von Standard" (ebd.: 137). Zum Beispiel wurde in den Korrekturanweisungen bei dem Verb *trügen* nur die starke Präteritumsform *trog* als korrekt akzeptiert, die schwache (*trügte*) wurde als Fehler angestrichen. Die Schüler von zwei achten gymnasialen Klassen in Bayern verwendeten aber mehrheitlich die Form *trügte*. Nun könnte man ja noch annehmen, dass es sich hierbei um Fehler von Personen handelt, deren Schriftsprachkompetenz noch nicht voll ausgebildet ist. Rödel liefert aber empirische Indizien dafür, dass die oben genannte Korrekturanweisung auch „durch den Sprachgebrauch angesehener Tageszeitungen überholt" sein dürfte (vgl. ebd.: 137). Es handelt sich offenbar um ein Phänomen morphologischen Sprachwandels. Der „Drift ins Paradigma der schwachen Verben" zeige sich beispielsweise in der *Süddeutschen Zeitung*, im *Tagesspiegel* und im *Handelsblatt*. Rödel führt mehrere Belegstellen aus den genannten Medien an; unter anderem findet sich in der *Süddeutschen* die Formulierung „[…], aber diese Einschätzung trügte" (ebd.: 137).

Der Konservativismus in schulischen Aufgaben scheint also zum Teil so weit zu gehen, dass sogar Wandelprozesse im *geschriebenen* Standard ignoriert werden. Eine so konservative Vorstellung von Standard verhindere – so Rödel – „eine Reflexion über diesen Standard" (ebd.: 139), über seine Veränderlichkeit und seine empirische Konstitution. So entsteht in den Köpfen eine unüberbrückbar erscheinende Kluft zwischen einem als starr und unveränderlich angenommenen Schriftstandard auf der einen Seite und einer informellen Mündlichkeit auf der anderen, die sozusagen als nicht satisfaktionsfähig betrachtet und häufig unreflektiert als ‚umgangssprachlich' (ugs.) abgewertet wird.

Bereits in einer einschlägigen Publikation von 2013 hatten Klug und Rödel den „Dreiklang" von „umgangssprachlichen Varietäten (Jugendsprache, Dialekt, …)", „gesprochenem Standard" und „geschriebenem Standard" für die schulische Praxis empfohlen. Dieser Dreiklang wird nun in Rödel (2018: 144) wieder aufgegriffen und weiter expliziert: Er berücksichtige einerseits die Differenz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie die Relevanz von Sprachvariation, erscheine aber andererseits „übersichtlich und für die Unterrichtspraxis operabel". Rödel verdeutlicht, dass die Beschäftigung mit dem gesprochenen Standard auch für den Kompetenzbereich „Schreiben" relevant ist. Es sei möglich, „auf der Basis des Dreiklangs schriftsprachliche Erwartungen deutlicher herauszuarbeiten und in ihrer sprachlichen Form zu charakterisieren" (Rödel 2018: 146).

Die Beschäftigung mit einem gesprochenen Gebrauchsstandard kann ein Bewusstsein für die Gemachtheit sprachlicher Normen und Erwartungen schärfen.[5] Sprachregeln fallen nicht vom Himmel, sondern bilden sich in einer Gemeinschaft historisch heraus. Haben die Schüler dies einmal verstanden, dann können sie es auch auf den geschriebenen Standard übertragen. Dieser verändert sich zwar weniger schnell als der gesprochene, stellt aber ebenfalls einen Gebrauchsstandard dar. Die „Erörterung der Frage ‚Wer legt den Standard fest?' kann" – so Rödel (2018: 146) – „im Ziel münden, Entstehung und Sinn des Standards zu begreifen", diesen also nicht als Naturgesetz hinzunehmen und dennoch in seiner Normativität anzuerkennen. Die Differenzierung zwischen gesprochenem und geschriebenem Standard erfüllt Rödels Auffassung nach eine „Kompassfunktion", da sie den Lehrkräften Orientierung im Spannungsfeld der Erwartungen gibt, die an den Deutschunterricht gestellt werden (vgl. ebd.: 145 und 142f.). Insofern stellt sie einen „didaktischen Mehrwert" dar (vgl. ebd.: 142). Die Beschäftigung mit dem gesprochenen und dem geschriebenen Gebrauchsstandard bildet eine Grundlage dafür, sprachliche Normativität und Sprachwandel gleichermaßen zu berücksichtigen, ohne in die Extreme eines unreflektierten Dogmatismus auf der einen Seite oder eines Beliebigkeitsdenkens auf der anderen zu verfallen. So lässt sich z. B. *weil* mit Verbzweitstellung nicht einfach als ‚umgangssprachlich', sondern als ein geläufiges Phänomen des gesprochenen Standards begreifen, das (noch) nicht Teil des geschriebenen ist, es aber in Zukunft durchaus werden könnte. Der von Klug und Rödel angesetzte „Dreiklang" macht Wechselwirkungen, Zusammenhänge sowie Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich und regt somit dazu an, das in Schule und Lehrmaterialien verbreitete *written language bias* zu reflektieren.

Auch in den Leitfaden-Interviews,[6] die wir im Laufe unserer Projektarbeit mit drei Lehrkräften durchgeführt haben, zeigt sich eine solche ‚Schriftbrille'. Eindrücke aus diesen Interviews werden im Folgenden referiert, ohne dabei eine vollständige Auswertung anzustreben. Interviewt wurden drei Lehrkräfte, die das Fach Deutsch an Gymnasien unterrichten, zwei davon männlich, eine weiblich. Wir haben die Namen geändert und nennen die drei im Folgenden Herrn Müller, Herrn Schmitz und Frau Meier. Die konservativste und am stärksten schriftsprachorientierte Spracheinstellung zeigte und vertrat auch ganz explizit Herr Müller. Auf die Eingangsfrage, was ihm spontan zu der Thematik ‚gesprochene Sprache' einfalle, antwortete er, es handele sich um die Varietäten, die von der standardisierten Sprache, wie sie unter anderem im Duden festgehalten werde, abweichen. Im Unterricht solle, in Abgrenzung von der

---

[5] Vgl. hierzu auch die oben erwähnten empirisch fundierten Arbeiten von Heike Wiese (2011 und 2012), in denen Übergangsphänomene zwischen Kiezdeutsch und gesprochenem Standard beschrieben werden. Auch zwischen gesprochenem und geschriebenem Standard existieren solche Übergänge. Häufig etablieren sich Phänomene zuerst im gesprochenen Standard und gehen dann in den geschriebenen über. Beispielsweise gilt dies für bestimmte relativische Anschlüsse mit *wo* (vgl. Duden 9 2016: 1031f.).

[6] Der schriftliche Leitfaden, an dem sich die Interviewerin Mareike Herz orientierte, findet sich im Anhang der vorliegenden Untersuchung.

Alltagssprache, ein „elaborierter Code“, eine „etwas gehobenere gesprochene Sprache“ gepflegt, „ein gewisses Niveau gehalten“ werden. Hierzu gehöre z. B. die Vermeidung des Konjunktivs mit *würde* und der Gebrauch des Genitivs bei *wegen*. Ganz explizit spricht Müller in diesem Zusammenhang von „Etikette“ und weckt dadurch Assoziationen mit Bourdieus Ausführungen über distinktive Merkmale, die dazu genutzt werden, gesellschaftliche Unterschiede zu markieren. Wie in Kapitel 2.1.1 referiert, misst Bourdieu dem symbolischen Kapital, insbesondere dem sprachlichen, einen ähnlich hohen Stellenwert bei wie dem ökonomischen: „Die Situationen, bei denen die sprachliche Produktion ausdrücklich der Bewertung unterzogen wird, Examina etwa oder Einstellungsgespräche, erinnern“ – so Bourdieu (2005: 63, FN 26) – „daran, dass bei jedem sprachlichen Austausch eine Bewertung“ stattfinde. Diesen Punkt macht Müller in seinen Antworten sehr deutlich. Der Wandel der Sprache lasse sich „leider“ nicht aufhalten; er selber achte aber auf „Stilregeln“. Seine sprachlichen Wertungen bezeichnet er selbst als „Spleens“.

Auch Herr Schmitz, übrigens einer der Lehrer, deren Unterricht wir für unser Projekt aufgezeichnet und für unser Korpus genutzt haben, vertritt Positionen, die ein *written language bias* erkennen lassen, auch wenn er in seiner Unterrichtspraxis sehr liberal agiert und die sprachliche Form fast nie korrigiert. Im Interview sagt er, dass man sich in der Schule „gewählter ausdrücken“ und um „Hochdeutsch“ bemühen solle. Er versuche immer, „den Genitiv zu retten“ – auch hier das leicht ironische Bedauern – „geht aber leider nicht“. Den Ausdruck *frägt* korrigiere er, weil er finde, dass dieser „einfach furchtbar kling[e]“. Ähnliches gelte für *tun*-Periphrasen und relativische Anschlüsse mit *wo*. Auch hier also – ähnlich wie bei Müller – starke ästhetische Wertungen, die auch als solche wahrgenommen und reflektiert werden. Beide sind sich einig, dass man den mündlichen Ausdruck im muttersprachlichen Deutschunterricht sehr sparsam korrigieren solle, da sonst der Redefluss „gehemmt“ werde. Schüleräußerungen müssten – so Schmitz – „gewürdigt werden“. Er versuche, mit Abweichungen spielerisch umzugehen, anstatt explizit zu korrigieren.

Am wenigsten prestige-orientiert im Bourdieu’schen Sinne argumentiert Frau Meier. Sie betont vor allem die Fähigkeit des Wechsels zwischen verschiedenen Registern und Stilen. Dabei argumentiert sie linguistisch sehr fundiert und würdigt sprachliche Variation. Auf die Frage nach Unterschieden zwischen „allgemeiner“ und „schulischer Sprachnorm“ antwortet sie, dass das „Alltagsdeutsch“ (also die allgemeine Gebrauchsnorm) „offener“ sei. Es hänge aber sehr von der einzelnen Lehrkraft ab, wie in der Schule mit Sprachnormativität umgegangen werde. Manche achteten sehr darauf, „dass die Sätze grammatikalisch korrekt“ seien, „und auch schon beim Sprechen eher in Richtung geschriebenes Deutsch“ gingen; diese Lehrkräfte strebten also eine konzeptionelle Schriftlichkeit im Unterricht an. Sie selbst korrigiere wenig, als Ausnahme nennt sie ebenfalls die Verbform *frägt*; *weil* mit Verbzweitstellung würde sie dagegen nicht korrigieren, sondern eher im Zusammenhang mit dem Thema Sprachwandel diskutieren. Ihr selbst gehe es weniger um einzelne Korrekturen als um die Befähigung zum Registerwechsel: „Wie könnte man vor einem Richter sprechen?“. Bei Dialektsprechern möchte sie in bestimmten Kontexten, etwa Referaten,

„hören, dass sie es auch anders können“, also auch eine standardnahe Sprechweise beherrschen. Bewusst den Sprachgebrauch der Schüler steuern wolle sie manchmal in der Oberstufe, wenn die Schüler „faul“ würden und „nur mit einem Wort“ antworteten. Da sei es ihr „dann doch wichtig, dass im ganzen und vor allem im korrekten Satz geantwortet“ werde. Somit propagiert Frau Meier hier genau das, was Feilke als transitorische Norm bezeichnet: eine Übergangsnorm, die man in der Schule einübt. Müller und Schmitz äußern sich im Hinblick auf die Frage, ob man im Unterricht „in ganzen Sätzen sprechen“ solle, zurückhaltend bis ablehnend. Schmitz bezeichnet diese Norm als „praxisfern“, Müller als „dämliche Aufforderung“.

Sehr interessant sind die Antworten auf die Frage: „Sind Sie der Auffassung, dass Sie sich bei der Notengebung von bestimmten sprachlichen Merkmalen bei Schülerinnen und Schülern beeinflussen lassen?“ Müller bejaht diese Frage ganz spontan. Dies sei aber normal, man sei eben nicht ganz objektiv, lasse sich bestimmt „durch schöne Formulierungen blenden“. Schmitz dagegen antwortet, er „hoffe nicht“, dass er sich durch sprachliche Merkmale beeinflussen lasse. Allerdings seien diejenigen, „die nicht switchen können“, im Leben „klar im Nachteil“. Aber dieses Switchen beherrschten seine Schüler in der Regel. Sehr ähnlich wie Schmitz äußert sich Frau Meier: Sie hoffe nicht, dass sie sich in der Notengebung davon beeinflussen lasse. Dies sei aber im Grunde „nicht vermeidbar“. Sprache sei nämlich „nicht isolierbar“. Beim Abitur gehöre der „mündliche Ausdruck“ zum „Gesamtpaket“; z. B. könne man sich „im Stil vergreifen“. Sehr guter Ausdruck werde natürlich positiv bewertet; dies sei „bewusst gewollt“.

Insgesamt sind sich die Antworten bei allen Unterschieden zwischen den drei Lehrkräften doch darin ähnlich, dass sie von einer Reflektiertheit im Hinblick auf das Korrekturverhalten zeugen, explizite Korrekturen für tendenziell problematisch erklären und die Fähigkeit des Register- bzw. Varietätenwechsels als zentrale Kompetenz hervorheben. Das *written language bias* ist bei den drei Interviewten sehr unterschiedlich stark ausgeprägt. Vor allem Müller vertritt durchaus bewusst, zum Teil auch provokant, eine konservative Sprachauffassung, die um Etikette und Stilregeln bemüht ist. Ansätze dazu zeigen sich auch bei Schmitz, während Meier eher die Variabilität des Sprachgebrauchs betont und ‚linguistischer‘ argumentiert.

Die Interviews liefern einige Beispiele dafür, wie Lehrer sprachliche Normativität in der Schule sehen und in ihrem Unterricht damit umgehen. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich nun insgesamt im Hinblick auf die Frage nach gesprochenem Standard in der Schule? Zum einen kann diese Frage in dem Sinne verstanden werden, ob in der Schule generell verlangt werden sollte, Standarddeutsch zu sprechen. Unseres Erachtens kann von Deutsch-Lehrkräften durchaus verlangt werden, dass sie eine standardnahe Varietät beherrschen und in der Schule anwenden. Im Hinblick auf die Schüler ist die Frage diffiziler: Stark dialektal geprägte Sprecher können bei expliziten Korrekturen im Unterricht eingeschüchtert und in ihren mündlichen Beiträgen gehemmt werden. Dies ist ein vielschichtiges Thema, und es verbietet sich, hier Patentrezepte zu formulieren. Sicherlich ist es für den Deutschunterricht in jedem Fall förderlich, Unterschiede zwischen Dialekten, Regiolekten, jugendlichen Sprechwei-

sen und gesprochenem Standard im Unterricht zu thematisieren. Womit wir bei der zweiten Möglichkeit wären, wie die Frage nach gesprochenem Standard und Sprachnormativität in der Schule verstanden werden kann: Welche Aspekte des Themas lassen sich in welchen Jahrgangsstufen behandeln?

Osterroth (2018: 127f.) schlägt insgesamt ein *Spiralcurriculum* vor, bei dem die einzelnen hier einschlägigen Themen in den verschiedenen Jahrgangsstufen immer wieder neu von verschiedenen Seiten her betrachtet werden, das Wissen dadurch vertieft und gefestigt werde. Dialekt z. B. ist in manchen Regionen allgegenwärtig und könne bereits in der Grundschule in Differenz zum standardnahen Sprechen thematisiert werden. So heißt es z. B. im bayerischen Lehrplan für die Primarstufe: Die Schülerinnen und Schüler „setzen ihre Sprechabsichten in der persönlichen Sprachvarietät um (z. B. im Dialekt) und orientieren sich zunehmend an der Standardsprache" (Lehrplan Bayern, GS: 36; zitiert nach Osterroth 2018: 127). Darauf aufbauend könnte – so Osterroth – in der Grundschule auch schon die Aufforderung ‚Sprich in ganzen Sätzen' reflektiert werden. Beispielsweise könnte man im Unterricht „Rollenspiele gestalten, die den SchülerInnen klarmachen, dass SprecherInnen kaum ‚ganze Sätze' im schriftsprachlichen Sinne benutzen, wenn sie sich mehr oder weniger unmarkiert unterhalten" (ebd.: 128). In der Sekundarstufe I ließe sich dieses Thema wieder aufgreifen: Da die Schüler dann schon mit syntaktischen Regeln vertraut seien, könne neben der Behandlung des sogenannten ‚Hochdeutsch' auch erörtert werden, was in der gesprochenen Sprache als Satz zu bestimmen sei. Schnell würden die Schüler dabei bemerken, dass „die schriftlichen Kategorien nicht so recht passen wollen" (ebd.: 128). Wie Deppermann (2012) zeigt, kommen Sätze im Sinne von komplexen sprachlichen Ausdrücken mit einem Finitum und zumindest den obligatorischen Ergänzungen in Gesprächen nur an bestimmten Stellen vor, nämlich vor allem dann, wenn ein neuer Sachverhalt eingeführt wird. Über ein solches Wissen sollten Lehrkräfte verfügen, um das Thema ‚Sätze im Gesprochenen' im Unterricht adäquat angehen zu können.

In der 9. Klasse kann nach Osterroths Auffassung das Thema ‚Gesprochener Standard?' im Spiralcurriculum behandelt werden. Dabei sei es sinnvoll, Verbindungen zu anderen Varietäten herzustellen und „verschiedene, von den SchülerInnen genutzte Sprechweisen mit dem Gebrauchsstandard zu vergleichen und zu erörtern, wodurch dieser festgelegt sein könnte" (ebd.: 128). In diesem Zusammenhang könne über angemessenen und unangemessenen Sprachgebrauch in bestimmten Situationen diskutiert werden, was sich bei den Bildungsstandards bestens in die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören" sowie „den Sprachgebrauch untersuchen" einfügen würde. Dabei könnten auch normative Vorurteile, die sehr verbreitet sind und sich oft in ästhetischen Urteilen äußern, in Frage gestellt und relativiert werden.

In der Sekundarstufe II schließlich seien auch linguistische Fragestellungen empirischer Art möglich, wobei Osterroth eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern empfiehlt: Beispielsweise könnten theoretische Überlegungen zum gesprochenen Standard im Deutschunterricht angestellt werden, die Sozialkunde könnte parallel dazu die gesellschaftliche Bedeutung der Standardsprache behandeln. Im

Informatik-Unterricht könnten Beispiele transkribiert werden und in Mathematik statistische Auswertungen dazu erfolgen (vgl. ebd.: 128).

In einem Beitrag für die Zeitschrift „Deutschunterricht" haben Schneider / Hackländer (2012) eine ca. fünfstündige Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II entworfen. In der Unterrichtssequenz sollen folgende Kompetenzen entwickelt werden: „Die Schülerinnen und Schüler

- lernen den Terminus *Standarddeutsch* in Abgrenzung vom alltagssprachlichen Wort *Hochdeutsch* kennen;
- verbinden ihr Vorwissen über „Hochdeutsch" mit dem Artikel „Standarddeutsch" aus Duden 9;
- erarbeiten Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus linguistischer Sicht;
- reflektieren die Situationsangemessenheit mündlicher und schriftlicher Kommunikation;
- setzen sich kritisch mit Bastian Sicks populärer Sprachkritik auseinander." (Schneider / Hackländer 2012: 40)

Eine Aufgabe der Schüler besteht darin, einen fiktiven Dialog im Kino, der in einem übertrieben ‚gehobenen' Sprachstil verfasst ist, in einen alltagssprachlichen, interaktionaler Sprache angemessenen Stil zu überführen. Zudem werden den Schülern Transkripte inklusive Tonaufnahmen (von Lehreräußerungen) gegeben, die einen ‚Aha-Effekt' auslösen sollen:[7] ‚So sehr unterscheiden sich sogar bei Lehrkräften mündliche und schriftliche Äußerungen voneinander!' Diese medialen Differenzen laden zur Reflexion über Sprache ein und passen bestens in den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren", der für die Oberstufe angesetzt wird (vgl. KMK 2012: 20f.). Die Unterrichtssequenz wurde vorab in einem Oberstufenkurs von Astrid Hackländer, die Lehrerin in Rheinland-Pfalz ist, getestet und nach der Publikation auch von Christian Klug an einem bayerischen Gymnasium mit Erfolg durchgeführt. Im Anschluss an die vorliegende Buchpublikation sehen wir es als eine lohnende Aufgabe an, weitere Unterrichtssequenzen dieser Art und andere didaktische Materialien bereitzustellen. Diese Materialien werden dann auf unserer Homepage zu finden sein:

uni-ko-ld.de/gebrauchsstandard

Weitere konkrete didaktische Anwendungsmöglichkeiten wären z. B. die folgenden: Sequenzen einer Fernsehtalkshow könnten gemeinsam transkribiert und Mündlichkeitsphänomene anhand von Transkripten identifiziert werden. Unterschiede einerseits zur geschriebenen Standardsprache, andererseits zum Dialekt und zur regionalen Umgangssprache, auch zur informellen Schriftlichkeit, ließen sich herausarbeiten.

---

[7] Vgl. hierzu auch oben Kapitel 2.2, S. 67f.

Hierbei wäre es didaktisch besonders günstig, Phänomene herauszufiltern, die die Schüler unter Umständen kennen – z. B. *weil* mit Verbzweitstellung. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, die Ergebnisse unserer Online-Umfrage in didaktisch reduzierter Form zu diskutieren. In einer solchen Unterrichtssequenz könnten die Schüler bereits einen Eindruck davon gewinnen, wie sehr die eigene Sprachproduktion und die eigene Bewertung von sprachlichen Äußerungen mitunter auseinandertreten können: Nicht selten bewerten Sprecher bestimmte syntaktische Formen als inkorrekt, die sie selbst regelmäßig produzieren.

Wie die Ausführungen zeigen sollten, ist die Sensibilisierung für einen gesprochenen Gebrauchsstandard aus didaktischer Perspektive in dreifacher Hinsicht relevant:

- Erstens für den schulischen Unterricht: Schüler profitieren im Hinblick auf ihr kommunikatives Repertoire und auch im Hinblick auf ihren beruflichen Erfolg von einem Wissen über sprachliche Variation und insbesondere einer Kenntnis der Standardvarietäten.
- Zweitens für das Schulsystem: Lehrkräfte benötigen ein explizites Wissen über Standardvarietäten, um diese den Schülern vermitteln zu können. In nahezu allen Lehr- und Bildungsplänen ist nicht nur von geschriebener, sondern auch von gesprochener Standardsprache die Rede, ohne dass bislang hinreichend klare Vorstellungen davon existierten, was gesprochenes Standarddeutsch ist.
- Drittens für die Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen: Das Studienprogramm müsste im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände sensibel sein für Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In den Standardwerken zur Einführung in die Linguistik z. B. ist das Thema bislang kaum präsent.

Die vorangegangenen Ausführungen zur Deutschdidaktik bezogen sich vor allem auf den schulischen Deutschunterricht. Aber auch für den DaF-Bereich ist das Thema von Bedeutung (vgl. hierzu u. a. Moraldo / Missaglia 2013; Imo / Moraldo 2015). Konstruktionen des gesprochenen Standards sind dort vor allem in der Sprach*rezeption* relevant.[8] Den Lernenden sollte von Anfang an ein möglichst realistisches Bild des Gegenwartsdeutschen nahegebracht werden. Wenn die Regelformulierungen, die im DaF-Unterricht vermittelt werden, mit dem realen Sprachgebrauch wenig zu tun haben, so sollte über neue Regelformulierungen nachgedacht, nicht aber die Kompetenz deutscher Sprecher in Abrede gestellt oder gar ‚Sprachverfall' beklagt werden. In Bezug auf die Sprach*rezeption* ist es also wichtig, im DaF-Unterricht zu verdeutlichen, dass spezifische syntaktische Konstruktionen des gesprochenen Standards weder fehlerhaft noch per se umgangssprachlich sind, sondern sich häufig aus den Grundbedingungen gesprochensprachlicher Interaktion erklären lassen. Die skriptizistische Rede von „umgangssprachlicher Wortstellung", wie sie sich z. B. bei Rug / Tomaszewski (2008: 214; vgl. auch oben Kap. 2.1.2) findet, ist hier nicht hilfreich.

---

[8] Zum Folgenden vgl. Schneider (2015a: 60-62).

Schwieriger ist die Frage der Sprach*produktion*. Sollten spezifische mündliche Konstruktionen im DaF-Unterricht gelehrt werden, sodass die Kursteilnehmer sie aktiv beherrschen lernen? Wenn ja, welche und auf welchen Lernniveaus? Auf den unteren Niveaus (A1 und A2) ist es vordringlich, Konstruktionen zu vermitteln, die medialitätsübergreifend anwendbar sind. Zu viel Variation würde die Lernenden hier tatsächlich überfordern (vgl. Günthner et al. 2013: 119). Auf höheren Niveaus – etwa ab B1, spätestens ab B2 – erscheint es jedoch sinnvoll, bestimmte gesprochensprachliche Konstruktionen auch zu lehren und deren Funktion in der mündlichen Interaktion zu verdeutlichen. Ein Paradebeispiel sind hier die Referenz-Aussage-Strukturen, die bei Rug / Tomaszewski unter dem Titel „Frontierung" auch angeführt und anhand von Satzumformungen eingeübt werden:

- „Bei so einem Wetter kann man doch keinen Ausflug machen."
- „Bei so einem Wetter, da kann man doch keinen Ausflug machen."
  (Rug / Tomaszewski 2008: 217)

Hier finden sich also erste Ansätze, an die didaktisch anzuknüpfen wäre. Insbesondere könnten die Beispiele variantenreicher und noch realistischer gestaltet werden, indem die Übungen auf der Grundlage von Transkripten authentischer Interaktionen entwickelt würden. Außerdem könnte die Funktion solcher Konstruktionen beschrieben werden: Solche syntaktischen Formen sind in der mündlichen Kommunikation adressatenfreundlich: Das, worüber gesprochen wird (Referenzobjekt), wird deutlich von dem getrennt, was darüber gesagt wird (Aussage/Prädikation).[9] Auch Adverbialklammern können im Unterricht als spezifisch mündliche Standardkonstruktionen eingeübt und funktional erklärt werden. Durch die Aufspaltung des Pronominaladverbs rückt der Adverb-Teil (in der Regel *da*) alleine in das Vorfeld, und er erhält eine pragmatische Doppelrolle: Einerseits wird seine rückverweisende Zeigefunktion gestärkt, anderseits eröffnet er die Adverbialklammer (vgl. hierzu oben Kap. 4.1.4).

Apokoinukonstruktionen lassen sich – wie in Kapitel 4.1.7 ausführlich dargelegt – ebenfalls funktional beschreiben. Jedoch ist es fraglich, ob Apokoinus im Unterricht aktiv gelehrt werden sollten, denn sie entstehen noch stärker als die anderen Beispielkonstruktionen ad hoc in der sprachlichen Interaktion, und der Übergang zu den Konstruktionswechseln ist hier fließend. Dennoch sollten auch Apokoinukonstruktionen auf den fortgeschrittenen Niveaus erwähnt und als korrektes gesprochenes Standarddeutsch präsentiert werden.

Spezifische syntaktische Konstruktionen des gesprochenen Standards sollten also im DaF-Unterricht sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion behandelt werden. Ihre Kenntnis stärkt das Bewusstsein von sprachlicher Varianz und Medialität; ihre aktive Beherrschung führt zu einem ‚realistischeren' Sprachgebrauch.

---

[9] Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.1.1 und 4.1.2.

Wie die Beispiele gezeigt haben, ist gesprochener Standard nicht nur für den schulischen Deutschunterricht, sondern auch für den DaF-Bereich didaktisch und bildungspolitisch in hohem Maße relevant. Abschließend sei aber noch einmal betont, dass die ‚Standardkompetenz' letztlich nur einen kleinen Teil einer umfassenden Sprachspielkompetenz ausmacht (vgl. Schneider 2008). Diese besteht darin, sprachliche Ausdrücke im jeweiligen Medium situationsangemessen und domänenspezifisch verwenden zu können. Eine wirklich souveräne Sprachspielkompetenz zeichnet sich gerade dadurch aus, nicht einem sturen Schema zu folgen, sondern bei Bedarf vom Standard abweichen und andere Varietäten oder Stilmittel nutzen zu können. In der Face-to-Face-Kommunikation kann man das Sprechen einer Person gar nicht von ihrer Gesamtwirkung abtrennen. Als zeichenmachende, -verwendende und -verstehende Wesen ordnen wir die Zeichen der anderen und auch unsere eigenen – seien es Worte, Gesten, Kleidung, die Art sich zu bewegen usw. – immer in Schemata ein, die wir kennen. Gegebenenfalls erweitern und verändern wir unsere Schemata auf der Basis unserer zeichenvermittelten Kommunikation. Indem wir Zeichen gebrauchen, versuchen wir, in verschiedenen für uns relevanten Gruppen sozial erfolgreich zu sein (vgl. Keller 2003). Allein schon deshalb ist es für uns wichtig, die Bandbreite von Sprachvariation möglichst umfassend zu beherrschen. Wir können lernen, unser Sprachhandeln auf die jeweiligen kommunikativen Praktiken abzustimmen und dadurch unsere Sprachspielkompetenz zu verfeinern. Ein Wissen über einen mündlichen Gebrauchsstandard kann uns dabei helfen, verschiedene Varietäten und Register je nach Kontext und Domäne voneinander zu unterscheiden. Insbesondere Lehrkräfte profitieren von einem solchen Wissen, denn es erlaubt ihnen, sprachliche Äußerungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können und ihnen ein positives Bild von sprachlicher Vielfalt zu vermitteln, ohne dabei in Beliebigkeit zu verfallen und damit dem Normativitätsproblem aus dem Weg zu gehen.

6. Anhang

6.1 Transkriptionskonventionen[1]

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ]	Überlappung und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge

Ein- und Ausatmen

°h/h°	Ein- und Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek.
°hh/hh°	Ein- und Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek.
°hh/hh°	Ein- und Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek.

Pausen

(.)	Mikropause, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pause

Sonstige segmentale Konventionen

in_er	Verschleifung innerhalb von Einheiten
:	Dehnung um ca. 02-05 Sek.
::	Dehnung um ca. 05-08 Sek.

[1] Wir orientieren uns an GAT 2 (Selting et al. 2009). Zum Teil wurden die Beschreibungen direkt übernommen.

Akzent

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
akzEnt	Nebenbetonung

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen/Ereignisse
(schön)	vermuteter Wortlaut
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
<<all> >	allegro (Sprechgeschwindigkeit)

6.2 Übersicht über die Sprecherbezeichnung

6.2.1 Talkshowkorpus

– Die Moderatorin Anne Will wird in allen Sendungen AW abgekürzt.

– **Talkshow_AW_20121121**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
SA	Seyran Ates	Rechtsanwältin
ML	Mechthild Löhr	Vorsitzende der Christ-demokraten
HE	Heinz Eggert	Ehemaliger Pfarrer, Sterbe-begleiter

– **Talkshow_AW_20121128**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
SK	Suzanne Kruse	Ehemalige Hartz-4-Empfängerin, Schrotthandel
KPH	Klaus Peter Hansen	Geschäftsführer des Job-Centers Neukölln
LH	Lara Heidmann	Anwältin
OS	Ottmar Schreiner	Politiker (SPD)
FS	Frank Steffel	Politiker (CDU)

– **Talkshow_AW_20121205**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
HRB	Helmut Richard Brox	Bettler
ADo	Annemarie Dose	Gründerin/Ehrenvorsitzende der Hamburger Tafel
VL	Vera Lengsfeld	Politikerin (CDU)
CB	Christoph Butterwegge	Armutsforscher
MH	Monika Hohlmeier	Politikerin (CSU)

– **Talkshow_AW_20121212**

Abkürzung	Name	Beruf
KH	Kathrin Hartmann	Autorin
HB	Heiner Bremer	Journalist (NTV)

– **Talkshow_AW_20130123**

Abkürzung	Name	Beruf
DN	Dirk Niebel	Politiker
HK	Harald Kujat	Ehemaliger Generalinspekteur der Bundeswehr
BG	Bettina Gaus	Journalistin, Autorin
CW	Christof Wakernagl	Schauspieler

– **Talkshow_AW_20130130**

Abkürzung	Name	Beruf
ADB	Anke Domscheidt-Berg	Politikerin (Piraten)
ME	Monika Ebeling	Ehemalige Gleichstellungsbeauftragte
HG	Heiner Geißler	Politiker (CDU)
RK	Renate Künast	Politikerin (Bündnis 90/Die Grünen)

– **Talkshow_AW_20130206**

Abkürzung	Name	Beruf
WH	Werner Hansch	Radio-Sprecher
UM	Urs Meier	Schiedsrichter
SS	Sylvia Schenk	Ehemalige Achthundertmeterläuferin
RSch	René Schnitzler	Fußballer

– **Talkshow_AW_20130220**

Abkürzung	Name	Beruf
HAW	Heinrich August Winkler	Historiker
RS	Rita Süssmuth	Ehemalige Bundestagspräsidentin
SG	Sigmar Gabriel	Politiker (SPD)

– **Talkshow_AW_20130227**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
GW	Günter Wallraff	Journalist
AD	Ariane Durian	Chefin einer Zeitarbeits-firma
PS	Paul Schobel	Pfarrer, Betriebsseelsorger

– **Talkshow_AW_20130320**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
GS	Gesine Schwan	Politikwissenschaftlerin
ES	Edmund Stoiber	Politiker (CSU)
NB	Nikolaus Blome	Redakteur (Bildzeitung)

– **Talkshow_AW_20130410**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
MSch	Manuela Schesig	Politikerin (SPD)
AB	Annelie Buntenbach	Vorstand (DGB)

– **Talkshow_AW_20130417**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
KGE	Katrin Göring Eckardt	Politikerin (Bündnis 90/Die Grünen)
MSp	Michael Spreng	Publizist
KA	Katrin Albsteiger	Politikerin (Junge Union)
RS	Rita Süssmuth	Politikerin (CDU)
NBo	Norbert Bolz	Medienwissenschaftler

– **Talkshow_AW_20130424**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
HJ	Hannelore Janke	Rentnerin
OF	Otto Fricke	Politiker (FDP)
GG	Gregor Gysi	Politiker (Die Linken)
ST	Sina Trinkwalder	Unternehmerin

– **Talkshow_AW_20130509**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
JA	Jörg Armbruster	Redakteur (ARD)

– **Talkshow_AW_20130522**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
EU	Ellen Ueberschär	Generalsekretärin des evangelischen Kirchentags

– **Talkshow_AW_20130529**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
NI	Nora Illi	Frauenbeauftragte des Islamischen Zentralrats der Schweiz
JH	Joachim Herrmann	Innenminister von Bayern
AED	Asiem el Difraoui	Politologe, Filmemacher

– **Talkshow_AW_20130605**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
MSp	Michael Spreng	Publizist

– **Talkshow_AW_20140129**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
RN	Ralf Neuhaus	Rechtsanwalt
WB	Wolfgang Bosbach	Rechtsanwalt/Innenpolitiker

– **Talkshow_KT_20150206**

Abkürzung	**Name**	**Beruf**
BB	Bettina Böttinger	Moderatorin
HL	Heiner Lauterbach	Schauspieler, Autor eines Fitnessbuchs
VL	Viktoria Lauterbach	Autorin eines Fitnessbuchs

6.2.2 Unterrichtskorpus

Abkürzung	**Rolle**
L_M	Lehrer
L_W	Lehrerin
S_M	Schüler
S_W	Schülerin
Kl	Klasse

6.3 Änderungen der Hörbeispiele

	Originaldatum	Hörbeispiel (Änderungen hervorgehoben)
1	ich will nicht ausweichen ihrer frage keine sorge	ich will nicht ausweichen **deiner** frage keine sorge
2	ich war einundzwanzig jahre alt übrigens	**goethe** war **damals** einundzwanzig jahre alt übrigens
3	- - -	**ich bin damals mit dem zug gefahren nach hamburg**
4	da hab ich gerade schon was zu gesagt	da **haben wir doch eben** schon **einiges** zu gesagt
5	- - -	**ich kann mir da wirklich nichts drunter vorstellen**
6	hast du super ergänzt	**schön** hast du super ergänzt
7	ich will das verstehen dieses konzept der hölle und äh will äh wissen was sie darüber denken	**wir wollen das gemeinsam lösen dieses problem und deswegen reden wir jetzt darüber**
8	wenn ich das grad mal einwerfen darf […] der em es es raum der sah wohl (.) absolut verheerend aus	wenn ich das gerade mal einwerfen darf **[…]** der **pausenraum** der sah wohl absolut verheerend aus
9	in europa unterliegen menschen heute völlig unterschiedlichen auch rechtlichen bedingungen es ist für mich ist das der anfang vom ende der europäischen union	in europa unterliegen menschen heute völlig unterschiedlichen **[…]** rechtlichen bedingungen es ist für **viele** ist das der anfang vom ende der europäischen union
10	zum beispiel habe ich gemerkt dass in den ganzen diskussionen im europäischen parlament schon ein großer fehler darin zu sehen war dass kriminalität und terrorismus immer gleichgesetzt wird	**ein klassischer fehler besteht darin dass autor und erzähler immer wieder gleichgesetzt wird**

11	wenn die es pe de konsequent soziale gerechtigkeitsthemen nimmt dann kommt die ce de u und die kanzlerin ins schleudern	wenn die **opposition** konsequent **[…]** gerechtigkeitsthemen **anspricht** dann **hat der regierungschef und sein kabinett ein problem**
12	und dann hab ich zu denen gesagt macht den reißverschluss auf also regelrecht von oben so auf die eingeredet und die haben den reißverschluss aber nur bis zur hälfte aufgemacht gehabt	und dann hab ich **[…]** gesagt macht den **vorhang** auf **[…] sie** haben den **vorhang nämlich** nur bis zur hälfte aufgemacht gehabt
13	das müssen wir den hartzviermenschen zurufen geht arbeiten weil das bringt freude und ist erfüllung im leben	**er hat zu den jungen leuten gesagt macht eine ausbildung** weil das bringt **euch weiter**
14	sie muss sehen da gibt es frauen die haben es geschafft	**wie ihr wisst** gibt es **auch klassen** die haben **das** geschafft
15	wir haben uns mit der pflegeeinrichtung in verbindung gesetzt wir haben mit dem jugendamt uns unterhalten um die situation des jugendlichen […] zu erkennen	wir haben uns mit **dem theater** in verbindung gesetzt wir haben mit dem **regisseur** uns unterhalten um **euch einen schönen theaterbesuch zu ermöglichen**

6.4 Leitfaden zu den Interviews

Was fällt Ihnen spontan zur Thematik „gesprochene Sprache“ ein?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Mimik & Gestik - Auer: Irreversibilität, Synchronisierung, Flüchtigkeit - Diskursmarker	- Gibt es Besonderheiten, die die gesprochene von der geschriebenen Sprache abgrenzen?	- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?
- Besonderheiten in Lexik/Vokabular, Syntax/Grammatik, Phonetik/Aussprache	- Gibt es Unterschiede zwischen gesprochener Sprache im Alltag und im Unterricht? (Was ist typisch gesprochene Sprache im Unterricht?)	

Gibt es Ihrer Meinung nach eine Abgrenzung zwischen allgemeiner und schulischer Sprachnorm des Gesprochenen? Warum? Wenn ja, worin unterscheiden sich die Sprachnormen?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Feilke: Transitnormen wie *Sprich im ganzen Satz*	- Beziehen Sie Stellung zur schulischen Norm, in ganzen Sätzen zu sprechen.	- Gibt es Besonderheiten in der gesprochenen Sprache im schulischen Kontext? - Fallen Ihre Toleranzgrenzen im schulischen Kontext/in anderen Gesprächskontexten unterschiedlich aus? - Haben Sie etwas noch nicht erwähnt?
	- Was genau wird vermieden, wenn es gilt, angemessen zu sprechen?	

Würden Sie sich als jemand beschreiben, der eher häufiger oder eher selten mündliche Schüleräußerungen sprachlich korrigiert/kritisiert? Wovon ist die Korrektur abhängig? Gibt es Kriterien, warum oder wie Sie korrigieren?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Standardsprache und Abweichung	- Abgrenzung zwischen Sprachnorm allgemein und schulischer Sprachnorm des Gesprochenen?	- nähere Beschreibung der Situationen - Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?
- Abhängig von Unterrichtssituation	- Warum und wovon ist die Korrektur abhängig?	
- Schülerabhängig	- Inwiefern spielt der Schüler selbst eine Rolle? (L1/L2-Erwerb; schneller/häufigere Korrektur; unterschiedliche Gewichtung?)	

Falls Fremdsprache als weiteres Unterrichtsfach: Unterscheidet sich Ihre Korrektur von Gesprochensprachlichem im Fremdsprachenunterricht von der im Deutschunterricht?	
Inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*
- Häufigkeit	- Schätzen Sie Ihr Korrekturverhalten zwischen SuS mit Deutsch als Erstsprache beziehungsweise Zweitsprache unterschiedlich ein? Inwiefern äußert sich der Unterschied?
- Art der Korrektur	

<table>
<tr><td colspan="3">Was korrigieren/kritisieren Sie in gesprochenensprachlichen Schüleräußerungen im Deutschunterricht? Warum? Nennen Sie Beispiele.</td></tr>
<tr><td>inhaltliche Aspekte</td><td>Nachfragen</td><td>Aufrechterhaltungsfragen</td></tr>
<tr><td>- gram. Richtigkeit
- Morphologie/Syntax
- Lexik
- Aussprache
- (informelles) Register</td><td>- Wie stehen Sie zum Dialektsprechen im schulischen Kontext?</td><td rowspan="2">- nähere Beschreibung der Situationen und der erwarteten Reaktionen
- Was wird vermieden, wenn es gilt, angemessen zu sprechen?
- Fallen Ihnen manche Fehler immer wieder auf? Gibt es typische Fehler?
- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt?
- Fällt Ihnen noch etwas ein?</td></tr>
<tr><td>- wegen dem
- bei Herr X haben wir Y gemacht
- Kraftausdrücke, saloppe/umgangssprachliche Ausdrücke
- Betonung, markanter Akzent
- Dialekt</td><td>- Was sehen Sie als gesprochensprachlichen Fehler im Deutschunterricht an?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Welche gesprochensprachlichen Merkmale thematisieren Sie explizit im Deutschunterricht? Warum oder warum nicht? Falls ja, nennen Sie Beispiele.</td></tr>
<tr><td>inhaltliche Aspekte</td><td>Nachfragen</td><td>Aufrechterhaltungsfragen</td></tr>
<tr><td>- Gesprächswörter/Diskursmarker
- Dialekt
- syntaktische Phänomene wie weil-V2, Apokoinu</td><td>- Inwiefern werden beispielsweise syntaktische Besonderheiten besprochen? (eher zufällig, Einzelstunde, Unterrichtsreihe)</td><td rowspan="2">- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt?
- Fällt Ihnen noch etwas ein?</td></tr>
<tr><td></td><td>- Thematisieren Sie auch aktuelle Sprachwandelprozesse/Sprachkritik?</td></tr>
</table>

Sind Sie der Auffassung, dass Sie sich bei der Notengebung von bestimmten sprachlichen Merkmalen bei Schülerinnen und Schülern beeinflussen lassen?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
	- Erläutern Sie gesprochensprachliche Merkmale, die die Notengebung positiv oder negativ beeinflussen.	- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?
	- Inwiefern ist dies altersabhängig (Unter-, Mittel-, Oberstufe)? Oder wovon hängt die Notengebung im Mündlichen des Weiteren ab?	
	- Wie gehen Sie mit sprachlichen Zweifelsfällen um? (Lexik oder größer als/wie/als wie)	

Beziehen Sie Stellung zur folgenden Äußerung: *Der gesprochene Standard entspricht im Deutschen dem geschriebenen zu 100%.*		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
		- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?

Beziehen Sie Stellung zur folgenden Äußerung: *Im Deutschunterricht soll ausschließlich Standarddeutsch gesprochen werden.*		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
	- Konkretisieren Sie Ihre Stellungnahme mit expliziten Beispielen	- Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?

Versuchen Sie doch mal bitte, Ihren eigenen Sprachgebrauch während des Unterrichts zu beschreiben! Wie reden Sie mit der Klasse?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Deskription der Unterrichtssprache	- typisch Unterrichts-sprache?	- Gibt es irgendwelche Besonderheiten, die Ihnen noch einfallen? - Haben Sie etwas noch nicht erwähnt? - Fällt Ihnen noch etwas ein?
	- welche Regeln?	
	- welche Wörter?	

Gibt es Ausdrucksweisen, die Sie im Unterrichtsgespräch gezielt vermeiden? Worauf müssen Sie beim Sprechen vor der Klasse besonders achten?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Standardsprache und Abweichung beim Lehrenden	- Grammatik (typische Stigma-Ausdrucksweisen wie z. B. die *tun*-Periphrase oder auch *weil*+V2?)	- nähere Beschreibung der Situationen und der erwarteten Reaktionen - Was genau wird vermieden, wenn es gilt, angemessen zu sprechen?
	- Lexik (Tabu-Wörter?)	
	- Aussprache	
	- Sonstiges	

Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Sie während des Unterrichts absichtlich von den üblichen Sprachformen abgewichen sind? Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler darauf?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
- Kommunikatives Repertoire - (Code-Shift)	- Gibt es Situationen, in denen Dialekt angemessen sein kann?	- Warum sind Sie sprachlich abgewichen? - Fällt ihnen noch etwas ein?
- Strategische/funktionale Normabweichung	- Gibt es Dinge, die man in der normalen Unterrichtssprache gar nicht so gut rüberbringen kann?	
	- Beispiele für unübliche Ausdrucksweisen, die manchmal gezielt verwendet werden?	

Gibt es auch sprachliche Besonderheiten in Schüleräußerungen, die Ihnen zwar negativ auffallen, die Sie aber nicht ansprechen? Warum nicht?		
inhaltliche Aspekte	*Nachfragen*	*Aufrechterhaltungsfragen*
Toleranzbereich, Grauzone zwischen Standard und Nonstandard?	- Zweifelsfälle? Generationsunterschied?	- Typische Situationen? - (Befürchtete) Reaktionen?
Face-Problematik bei Kritik- und Korrekturverhalten	- Angst vor zu persönlicher Kritik am Lernenden?	

7. Literaturverzeichnis

Albert, Georg (2013), *Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten*. *Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum* [= Diskursmuster – Discourse Patterns 3]. Berlin: Akademie.

Albert, Georg (2015), „Konstruktionen in unterschiedlichen medialen Kontexten". In: Christa Dürscheid / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* [= Handbücher Sprachwissen 4]. Berlin: de Gruyter Mouton, 527-550.

Albert, Georg / Nadine Hahn (2015), „Erwartungen an die sprachliche Norm: Was in einem Online-Diskussionsforum als gute Ausdrucksweise ‚durchgeht'". In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11/2, 161-169.

Altmann, Hans (1981), *Formen der „Herausstellung" im Deutschen*. *Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.

Ammon, Ulrich (2005), „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation". In: Ludwig M. Eichinger / Werner Kallmeyer (Hrsg.): *Standardvariation*. *Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache]. Berlin/New York: De Gruyter, 28-40.

Androutsopoulos, Jannis (2007), „Neue Medien – neue Schriftlichkeit?". In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54/1, 72-97.

Androutsopoulos, Jannis (2010), „The study of language and space in media discourse". In: Peter Auer / Jürgen Erich Schmidt (Hrsg.): *Language and space. – 1. Theories and methods* [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30,1]. Berlin: De Gruyter, 740-758.

Auer, Peter (1991), „Vom Ende deutscher Sätze". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 19, 139-157.

Auer, Peter (1993), „Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch". In: *Deutsche Sprache* 23, 193-222.

Auer, Peter (1996), „On the Prosody and Syntax of Turn-continuations". In: Elisabeth Couper-Kuhlen / Margret Selting (Hrsg.): *Prosody in Conversation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 57-100.

Auer, Peter (1997), „Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch". In: Peter Schlobinski (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 55-91.

Auer, Peter (1998), „Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze' im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 284-307.

Auer, Peter (2000), „On line-Syntax – oder: Was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen". In: *Sprache und Literatur* 85, 43-56.

Auer, Peter (2002), „Projection in interaction and projection in grammar". In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 33, 1-39.

Auer, Peter (2005), „Syntax als Prozess". In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 41, 1-44.

Auer, Peter (2006a), „Construction Grammar meets Conversation: Einige Überlegungen am Beispiel von ‚so'-Konstruktionen". In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion* [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 20]. Berlin u. a.: De Gruyter, 291-314.

Auer, Peter (2006b), „Increments and more: Anmerkungen zur augenblicklichen Diskussion über die Erweiterbarkeit von Turnkonstruktionseinheiten". In: Arnulf Deppermann / Reinhard Fiehler / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchung zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 279-294.

Auer, Peter (2007), „Why are increments such elusive objects? An afterthought". In: *Pragmatics* 17/4, 647-658.

Auer, Peter (2013), „Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil". In: Arnulf Deppermann (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012]. Berlin: De Gruyter, 9-40.

Auer, Peter (2014), „Syntactic structures and their symbiotic guests: Notes on analepsis from the perspective of on-line syntax". In: *Pragmatics* 24/3, 533-560.

Averintseva-Klisch, Maria (2008), „Reparatur oder Hervorhebung?: Semantik und Pragmatik der Rechtsversetzung im Deutschen". In: Inge Pohl (Hrsg.): *Semantik und Pragmatik – Schnittstellen*. Frankfurt a. M.: Lang, 399-416.

Averintseva-Klisch, Maria (2009), *Rechte Satzperipherie im Diskurs. Die NP-Rechtsversetzung im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.

Barden, Birgit / Mechthild Elstermann / Reinhard Fiehler (2001), „Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache". In: Frank Liedtke / Frank Hundsnurscher (Hrsg.): *Pragmatische Syntax*. Tübingen: Niemeyer, 197-233.

Bateman, John A. (2013), „Dynamische Diskurssemantik als allgemeines Modell der Semiose: Überlegungen am Beispiel des Films". In: *Zeitschrift für Semiotik* 35/3-4, 249-284.

Behr, Irmtraud (1994), „Können sebstständige Partizipialsätze ein Subjekt haben?". In: Daniel Bresson / Martine Dalmas (Hrsg.): *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*. Tübingen: Narr, 231-246.

Beißwenger, Michael (2007), *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2007 [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 26]. Berlin: De Gruyter.

Besch, Werner (1998), *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern* [= Kleine Reihe V & R, Teil 4009]. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Betten, Anne (1985), „Formen fragmentarischer Gesprächsäußerung in simulierter gesprochener Sprache: Versuch einer stilistischen Unterscheidung". In: Reinhard Meyer-Hermann / Hannes Rieser (Hrsg.): *Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke* [= 2]. Tübingen: Niemeyer, 269-294.

Betz, Emma (2008), *Grammar and Interaction. Pivots in German conversation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Bittner, Dagmar (2010), „Die deutsche Klammerstruktur. Epiphänomen der syntaktischen Realisierung von Assertion und Thema-Rhema-Gliederung“. In: Dagmar Bittner / Livio Gaeta (Hrsg.): *Kodierungstechniken im Wandel*. *Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen* [= Linguistik, Impulse & Tendenzen 34]. Berlin: De Gruyter, 223-247.

Blühdorn, Hardarik / Ad Foolen / Óscar Loureda (2017), „Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung: Ein bibliographischer Überblick“. In: Hardarik Blühdorn / Arnulf Deppermann / Henrike Helmer / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen*. *Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-48.

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*. *L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Bourdieu, Pierre (2005), *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches.* 2. Aufl. Wien: Braumüller.

Brandom, Robert (2000), *Expressive Vernunft*. *Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Übersetzt von Eva Gilmer und Hermann Vetter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brinker, Klaus (2005), *Linguistische Textanalyse*. *Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* [= Grundlagen der Germanistik 29]. 6. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brown, Penelope / Stephen C. Levinson (1987), *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge u. a.: Cambridge Univ. Press.

Buchwald-Wargenau, Isabel (2012), *Die doppelten Perfektbildungen im Deutschen*. *Eine diachrone Untersuchung* [= Studia linguistica Germanica 115]. Berlin: De Gruyter.

Bücker, Jörg (2012a), „Mit die schönsten und heitersten Stunden – System und Gebrauch der Partikelvorkommen von *mit* im gesprochenen Deutsch“. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 31/2, 207-234.

Bücker, Jörg (2012b), *Sprachhandeln und Sprachwissen*. *Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition* [= Sprache und Wissen 11]. Berlin: De Gruyter.

Burger, Harald / Martin Luginbühl (2014), *Mediensprache*. *Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin u. a.: De Gruyter.

Busse, Dietrich (2009), *Semantik*. Paderborn: Fink.

Bußmann, Hadumod (2008), *Lexikon der Sprachwissenschaft.* 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Butterworth, Judith / Meike Glawe (2011), „‚Wir sprechen hier an und für sich reinrassiges Hochdeutsch‘: Zur Erforschung der subjektiven Seite von Sprachverwendung“. In: Brigitte Ganswindth / Christoph Parschke (Hrsg.): *Perspektiven der Variationslinguistik*. *Beiträge aus dem Forum Sprachvariation*. Hildesheim u. a.: Olms, 371-391.

Chlosta, Christoph / Andrea Schäfer / Rupprecht S. Baur (2017), „Fehleranalyse“. In: Bernt Ahrenholz / Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* [=

Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9]. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 353-368.

Coulmas, Florian (1981), *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.

Couper-Kuhlen, Elisabeth / Tsuyoshi Ono (2007), „‚Incrementing' in conversation: A comparison of practices in English, German and Japanese". In: *Pragmatics* 17/4, 513-552.

Dalmas, Martine / Hélène Vinckel (2007), „Wenn die Klammer hinkt… Ein Plädoyer für das Prinzip Abgrenzung". In: Antoni Dębski / Norbert Fries (Hrsg.): *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge zum Kongress Krakau 2006*, unter: http://www.helenevinckelroisin.fr/media/pages/files/dalmas_vinckel.pdf (letzter Zugriff: 03.12.2016).

Denkler, Markus, et al. (Hrsg.) (2008), *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff.

Deppermann, Arnulf (2006), „Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung". In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion* [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 20]. Berlin u. a.: De Gruyter, 239-262.

Deppermann, Arnulf (2007), *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht* [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 14]. Berlin: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2011), „Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen". In: Alexander Lasch / Alexander Ziem (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* [= Stauffenburg Linguistik 58]. Tübingen: Stauffenburg, 205-238.

Deppermann, Arnulf / Mechthild Elstermann (2008), „Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen?: Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit verstehen". In: Kerstin Fischer / Anatol Stefanowitsch (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik* [= Stauffenburg Linguistik 47]. Tübingen: Stauffenburg, 103-133.

Deppermann, Arnulf / Ralf Knöbl (2018), „Was zählt für AlltagssprecherInnen als Gebrauchsstandard und wofür ist er relevant?: Selbstinitiierte Selbstreparaturen als Evidenz". In: Georg Albert / Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 255-279.

Deutscher, Guy (2010), *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht.* 2. Aufl. München: Beck.

Dudenredaktion (Hrsg.) (1995), *Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Dudenverlag.

Duden 4 (1995) = *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (Duden, Bd. 4). 5. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Duden 4 (2016) = *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (Duden, Bd. 4). 9. Aufl. Hrsg. von Angelika Wöllstein. Mannheim: Dudenverlag.

Duden 6 (2015) = *Das Aussprachewörterbuch*. *Betonung und Aussprache von über 132.000 Wörtern und Namen* (Duden, Bd. 6). 7. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin: Bibliographisches Institut.

Duden 9 (2016) = *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle* (Duden, Bd. 9). 8., vollständig überarbeitete Aufl. Hrsg. von Mathilde Hennig. Berlin: Dudenverlag.

Durrell, Martin (2006), „Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht". In: Eva Neuland (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch*. *Perspektiven für den Sprachunterricht* [= Sprache – Kommunikation – Kultur 4]. Frankfurt a. M.: Lang, 111-122.

Durrell, Martin (2012), „Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Der Blick von außen". In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Dorothee Meer / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit*. *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* [= Reihe Germanistische Linguistik 296]. Berlin: De Gruyter, 85-101.

Dürscheid, Christa (2005), „Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen". In: *Linguistik online* 22/1.

Dürscheid, Christa (2011a), „Medien in den Medien – Szenen im Bild. Eine pragmatische Kommunikat-Analyse". In: Jan Georg Schneider / Hartmut Stöckl (Hrsg.): *Medientheorien und Multimodalität*. *Ein TV-Werbespot – sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln: Halem, 88-108.

Dürscheid, Christa (2011b), „‚Schreib nicht, wie du sprichst': Ein Thema für den Deutschunterricht". In: Björn Rothstein (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule* [= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 1]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 89-109.

Dürscheid, Christa / Stephan Elspaß / Arne Ziegler (2015), „Variantengrammatik des Standarddeutschen: Konzeption, methodische Fragen, Fallanalysen". In: Alexandra N. Lenz / Manfred Glauninger (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. *Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1]. Göttingen: V & R unipress, 205-233.

Dürscheid, Christa / Karina Frick (2014), „Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich". In: Alexa Mathias / Jens Runkehl / Torsten Siever (Hrsg.): *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien*. *Eine Online-Festschrift zum Jubiläum für Peter Schlobinski* [= Networx 64], unter: http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf, 149-181 (letzter Zugriff:12.01.2018).

Dürscheid, Christa / Jan Georg Schneider (2014), „Satz – Äußerung – Schema". In: Ekkehard Felder / Andreas Gardt (Hrsg.): *Handbuch Sprache und Wissen* [= Handbücher Sprachwissen 1]. Berlin: de Gruyter Mouton, 167-194.

Ebert, Robert P. / Oskar Reichmann / Hans-Joachim Solms / Klaus-Peter Wegera (Hrsg.) (1993), *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

Eichinger, Ludwig M. (1994), „Syntaktischer Wandel und Verständlichkeit: Zur Serialisierung von Sätzen und Nominalgruppen im frühen Neuhochdeutschen". In:

Heinz L. Kretzenbacher / Harald Weinrich (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: De Gruyter, 301-324.

Eichinger, Ludwig M. (2005), „Wer fest steht, kann sich freier bewegen: Freiheit im Rahmen standardsprachlicher Normen". In: Ludwig M. Eichinger / Werner Kallmeyer (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache]. Berlin/New York: De Gruyter, 1-6.

Eichinger, Ludwig M., et al. (2009), *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*, unter: ids-pub.bsz-bw.de/files/3317/Eichinger_Plewinia_Rothe_Aktuelle+Spracheinstellungen_2009.pdf.

Eisenberg, Peter (1999), *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz*. Stark überarb., teilw. neu geschriebene Fassung. Stuttgart: Metzler.

Eisenberg, Peter (2007), „Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle: Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm". In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2007/3, 209-228.

Eisenberg, Peter (2013), *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz.* 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Elspaß, Stephan (2010), „Klammerstrukturen in nähesprachlichen Texten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts: Ein Plädoyer für die Verknüpfung von historischer und Gegenwartsgrammatik". In: Arne Ziegler (Hrsg.): *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter, 1011-1026.

Engel, Ulrich (1970a), „Regeln zur Wortstellung". In: *Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache* 5, 7-148.

Engel, Ulrich (1970b), „Studie zur Geschichte des Satzrahmens und seiner Durchbrechung". In: Hugo Moser (Hrsg.): *Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Paul Grebe zum 60. Geburtstag* [= Sprache der Gegenwart, Teil 6]. Düsseldorf: Schwann, 45-61.

Engel, Ulrich (1972), „Regeln zur ‚Satzgliedfolge': Zur Stellung der Elemente im einfachen Satz". In: *Linguistische Studien* 1, 17-76.

Engel, Ulrich (1988), *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.

Ermert, Karl (1979), *Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation* [= Reihe Germanistische Linguistik 20]. Tübingen: Niemeyer.

Fehrmann, Gisela / Erika Linz (2009), „Eine Medientheorie ohne Medien?: Zur Untersuchung von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit". In: Elisabeth Birk / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Philosophie der Schrift* [= Reihe Germanistische Linguistik 285]. Tübingen: Niemeyer, 123-143.

Feilke, Helmuth (2010), „Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens". In: Vilmos Ágel / Mathilde Hennig (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York: De Gruyter, 209-231.

Feilke, Helmuth (2012), „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln". In: *Praxis Deutsch* 233, 4-13.

Feilke, Helmuth (2013), „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen“. In: Michael Becker-Mrotzek / Karen Schramm / Eike Thürmann / Helmut J. Vollmer (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* [= Fachdidaktische Forschungen, Teil 3]. Münster u. a.: Waxmann, 113-130.

Feilke, Helmuth (2015), „Transitorische Normen: Argumente zu einem didaktischen Normbegriff“. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115-136.

Feilke, Helmuth / Mathilde Hennig (Hrsg.) (2016), *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.

Fiehler, Reinhard (2000), „Über zwei Probleme bei der Untersuchung gesprochener Sprache“. In: *Sprache und Literatur* 85, 23-42.

Fiehler, Reinhard (2006), „Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache?: Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen Duden-Grammatik“. In: Arnulf Deppermann / Reinhard Fiehler / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchung zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 21-41.

Fiehler, Reinhard (2008), „Gesprochene Sprache: – chaotisch und regellos?“. In: Markus Denkler et al. (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, 81-101.

Fiehler, Reinhard (2015), „Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache“. In: Christa Dürscheid / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* [= Handbücher Sprachwissen 4]. Berlin: de Gruyter Mouton, 370-395.

Fiehler, Reinhard / Birgit Barden / Mechthild Elstermann / Barbara Kraft (2004), *Eigenschaften gesprochener Sprache* [= Studien zur deutschen Sprache 30]. Tübingen: Narr.

Filpus, Raija (1994), *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Tampere: Universität Tampere.

Fleischer, Jürg (2002), *Die Syntax von Pronominaladverbien in den Dialekten des Deutschen. Eine Untersuchung zu Preposition Stranding und verwandten Phänomenen* [= *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 123]. Stuttgart/Wiesbaden: Steiner.

Flick, Johanna / Katrin Kuhmichel (2013), „Der am-Progressiv in Dialekt und Standardsprache“. In: *Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte: GGSG* 4 (2013), 52-76.

Ford, Cecilia E. / Barbara A. Fox / Thompson Sandra A. (2002), „Constituency and the grammar of turn increments“. In: Cecilia E. Ford / Barbara A. Fox / Thompson Sandra A. (Hrsg.): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford/New York: Oxford Univ. Press, 14-38.

Frank-Job, Barbara (2009), „Die Entwicklung deiktischer Ausdrücke zu Diskursmarkern im Kontext von Interaktionsanalyse und Sprachwandelforschung“. In: Christiane Maaß / Angela Schrott (Hrsg.): *Wenn Deiktika nicht zeigen. Deiktische For-*

men als Satzkonnektoren und Marker. *Deixis, Pragmatik und Grammatikalisierung*. Berlin: LIT-Verlag, 283-309.

Fraser, Bruce (1990), „An Approach to Discourse Markers". In: *Journal of Pragmatics* 14/3, 383-395.

Freywald, Ulrike (2008), „Zur Syntax und Funktion von dass-Sätzen mit Verbzweitstellung". In: *Deutsche Sprache* 36, 246-285.

Freywald, Ulrike (2010), „Obwohl vielleicht war es ganz anders: Vorüberlegungen zum Alter der Verbzweitstellung nach subordinierenden Konjunktionen". In: Arne Ziegler (Hrsg.): *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter, 55-84.

Fricke, Ellen (2012), *Grammatik multimodal*. *Wie Wörter und Gesten zusammenwirken* [= Linguistik – Impulse und Tendenzen 40]. Berlin: De Gruyter.

Fricke, Ellen (2015), „Grammatik und Multimodalität". In: Christa Dürscheid / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* [= Handbücher Sprachwissen 4]. Berlin: de Gruyter Mouton, 48-76.

Gárgyán, Gabriella (2014), *Der am-Progressiv im heutigen Deutsch*. *Neue Erkenntnisse mit besonderer Hinsicht auf die Sprachgeschichte, die Aspektualität und den kontrastiven Vergleich mit dem Ungarischen* [= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 2]. Frankfurt a. M.: Lang.

Gärtig, Anne-Kathrin / Albrecht Plewnia / Astrid Rothe (2010), *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken*. *Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen* [= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 40]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Gärtig, Anne-Kathrin / Astrid Rothe (2009), „Über Liebe zum Deutschen, Sympathie für Dialekte und Sorge um Sprachentwicklung: Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken". In: *Sprachreport* 3, 2-11.

Geluykens, Ronald (1994), *The Pragmatics of Discourse Anaphora in English*. *Evidence from Conversational Repair*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gessinger, Joachim / Judith Butterworth (2015), „Salienz als dynamisches interaktionales Konstrukt – Theoretische und methodische Aspekte". In: Michael Elmentaler / Markus Hundt / Jürgen E. Schmidt (Hrsg.): *Deutsche Dialekte. Konzepte, Probleme, Handlungsfelder*. *Akten des 4. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner, 259-294.

Glauninger, Manfred (2015), „(Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums: Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie". In: Alexandra N. Lenz / Manfred Glauninger (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. *Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1]. Göttingen: V & R unipress, 11-57.

Gloy, Klaus (1997), „Sprachnormen als ‚Institutionen im Reich der Gedanken' und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen". In: Klaus Mattheier (Hrsg.): *Norm und Variation* [= Forum Angewandte Linguistik 32]. Frankfurt a. M./New York: Lang, 27-36.

Gloy, Klaus (2012), „Empirie des Nichtempirischen: Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation“. In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Dorothee Meer / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* [= Reihe Germanistische Linguistik 296]. Berlin: De Gruyter, 23-40.

Gogolin, Ingrid / Imke Lange (2011), „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“. In: Sara Fürstenau / Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 107-127.

Gohl, Christine / Susanne Günthner (1999), *Grammatikalisierung von* weil *als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache*. Konstanz: Fachgruppe Sprachwiss. der Univ.

Goldberg, Adele E. (1995), *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago u. a.: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele E. (2006), *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford/New York: Oxford Univ. Press.

Goodwin, Charles (1981), *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.

Götze, Lutz (2001), „Normen – Sprachnormen – Normtoleranz“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 38, 131-133.

Götze, Lutz / Ernest W.B. Hess-Lüttich (Hrsg.) (2005), *Wahrig-Grammatik: Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh/München: Wissen Media.

Günthner, Susanne (1993), „‚…weil – man kann es ja sprachwissenschaftlich untersuchen‘. Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen“. In: *Linguistische Berichte* 143, 37-59.

Günthner, Susanne (1999a), „Entwickelt sich der Konzessivkonnektor *obwohl* zum Diskursmarker?: Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch“. In: *Linguistische Berichte* 180, 409-446.

Günthner, Susanne (1999b), „Wenn-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache“. In: *Deutsche Sprache* 3, 209-235.

Günthner, Susanne (2000a), „Grammatik im Gespräch: Zur Verwendung von ‚wobei‘ im gesprochenen Deutsch“. In: *Sprache und Literatur* 31, 57-74.

Günthner, Susanne (2000b), „wobei (.) es hat alles immer zwei seiten. Zur Vewendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch“. In: *Deutsche Sprache* 28, 313-341.

Günthner, Susanne (2002), „Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung?“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 39/2, 67-74.

Günthner, Susanne (2005), „Grammatikalisierungs- / Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch: Vom Diskurs zum Standard?“. In: Ludwig M. Eichinger / Werner Kallmeyer (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache]. Berlin/New York: De Gruyter, 41-62.

Günthner, Susanne (2006), „Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis: ‚Dichte Konstruktionen' in der Interaktion". In: Arnulf Deppermann / Reinhard Fiehler / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion*. *Untersuchung zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 95-122.

Günthner, Susanne (2007a), „Brauchen wir eine Theorie der gesprochenen Sprache? Und: wie kann sie aussehen – Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie". In: *GIDI-Arbeitspapiere* 7, 1-22.

Günthner, Susanne (2007b), „Zur Emergenz grammatischer Funktionen im Diskurs – wo-Konstruktionen in Alltagsinteraktionen". In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess*. *Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* [= Studien zur deutschen Sprache 37]. Tübingen: Narr, 125-155.

Günthner, Susanne (2008a), „‚weil – es ist zu spät'. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?". In: Markus Denkler / Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Jürgen Macha / Dorothee Meer / Benjamin Stoltenburg / Elvira Topalovic (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar*. *Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, 103-128.

Günthner, Susanne (2008b), „Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, die Sache ist-Konstruktionen und Extrapositionen mit es". In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 9, 86-114.

Günthner, Susanne (2010), „Konstruktionen in der kommunikativen Praxis – Zur Notwendigkeit einer interaktionalen Anreicherung konstruktionsgrammatischer Ansätze". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 402-426.

Günthner, Susanne (2011), „Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht?". In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 27-47.

Günthner, Susanne (2012), „Die Schriftsprache als Leitvarietät – die gesprochene Sprache als Abweichung?: „Normwidrige" *wenn*-Sätze im Gebrauch". In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Dorothee Meer / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit*. *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* [= Reihe Germanistische Linguistik 296]. Berlin: De Gruyter, 61-84.

Günthner, Susanne (2013), „Vom schriftlichen Standard zur pragmatischen Vielfalt? Aspekte einer interaktional fundierten Grammatikschreibung am Beispiel von *dass*-Konstruktionen". In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard* [= Stauffenburg Linguistik 73]. Tübingen: Stauffenburg, 223-243.

Günthner, Susanne (2015), „Diskursmarker in der Interaktion – zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht". In: Wolfgang Imo / Sandro M. Moraldo (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 4]. Tübingen: Stauffenburg, 135-164.

Günthner, Susanne / Paul Hopper (2010), „Zeitlichkeit und sprachliche Strukturen: Pseudoclefts im Englischen und Deutschen". In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 11, 1-18.

Günthner, Susanne / Wolfgang Imo (2003), „Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch“. In: Magdolna Orosz / Andreas Herzog (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2003*. Budapest: DAAD, 181-216.

Günthner, Susanne / Katharina König (2016), „Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch“. In: Arnulf Deppermann / Helmuth Feilke / Angelika Linke (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache]. Berlin: De Gruyter, 177-203.

Günthner, Susanne / Lars Wegner / Beate Weidner (2013), „Gesprochene Sprache im DaF-Unterrricht: Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung“. In: Sandro M. Moraldo / Frederica Missaglia (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. *Grundlagen – Ansätze – Praxis* [= Sprache – Literatur und Geschichte 43]. Heidelberg: Winter, 113-150.

Habscheid, Stephan (2000), „‚Medium‘ in der Pragmatik: Eine kritische Bestandsaufnahme“. In: *Deutsche Sprache* 28/1, 126-143.

Habscheid, Stephan (2005), „Das Internet – ein Massenmedium?“. In: Torsten Siever / Peter Schlobinski / Jens Runkehl (Hrsg.): *Websprache.net*. *Sprache und Kommunikation im Internet* [= Linguistik, Impulse & Tendenzen 10]. Berlin/New York: De Gruyter, 46-66.

Häcki Buhofer, Annelies / Harald Burger (1998), *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen*. *Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren*. Stuttgart: Steiner.

Helbig, Gerhard / Joachim Buscha (2001), *Deutsche Grammatik*. *Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/New York: Langenscheidt.

Helmer, Henrike (2017), „Analepsen mit Topik-Drop: Zur Notwendigkeit einer diskurssemantischen Perspektive“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45, 1-39.

Hennig, Mathilde (2002), „Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik?“. In: *Deutsche Sprache* 30, 307-327.

Hennig, Mathilde (2006), *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.

Hennig, Mathilde (2009), „Syntaktische Relationen in Nichtsätzen“. In: Andrea Bachmann-Stein / Stephan Stein (Hrsg.): *Mediale Varietäten*. *Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale* [= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / Sonderheft 15]. Landau: Verl. Empirische Pädagogik, 211-238.

Henn-Memmesheimer, Beate (2004), „Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld“. In: *Der Deutschunterricht* 1, 26-40.

Hermanns, Fritz (2012), „Sprache, Kultur, Identität“. In: Heidrun Kämper / Angelika Linke / Martin Wengeler (Hrsg.): *Der Sitz der Sprache im Leben*. *Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik*. Berlin/New York: De Gruyter, 235-276.

Herrgen, Joachim (2015), „Entnationalisierung des Standards: Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz“. In: Alexandra N. Lenz / Manfred Glauninger (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1]. Göttingen: V & R unipress, 139-164.

Herrgen, Joachim / Jürgen E. Schmidt (1985), „Systemkontrast und Hörurteil: Zwei Dialektalitätsbegriffe und die ihnen entsprechenden Meßverfahren“. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 52, 25-42.

Hoberg, Rudolf / Karin M. Eichhoff Cyrus / Rüdiger Schulz (2008), *Wie denken die Deutschen über ihre Muttersprache und über Fremdsprachen?* Mannheim u. a.: Dudenverlag.

Hoffmann, Ludger (2012), *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.

Högemann, Claudia (Hrsg.) (2011), *KombiKOMPAKT – Deutsch in der Einführungsphase*. Bamberg: Buchner.

Hollmach, Uwe (2007), *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland* [= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 21]. Frankfurt a. M.: Lang.

Holly, Werner (1997), „Zur Rolle von Sprache in Medien“. In: *Muttersprache* 1, 64-75.

Holly, Werner (2011), „Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien“. In: Stephan Habscheid (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin u. a.: De Gruyter, 144-163.

Huneke, Hans-Werner / Wolfgang Steinig (2010), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* [= Grundlagen der Germanistik 34]. 5. Aufl. Berlin: Schmidt.

Imo, Wolfgang (2007a), *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch* [= Reihe Germanistische Linguistik 275]. Tübingen: Niemeyer.

Imo, Wolfgang (2007b), „Zur Anwendung der *Construction Grammar* auf die gesprochene Sprache – der Fall ‚ich mein(e)‘“. In: Vilmos Ágel / Mathilde Hennig (Hrsg.): *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache* [= Reihe Germanistische Linguistik 269]. Tübingen: Niemeyer, 3-34.

Imo, Wolfgang (2009a), „Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DAF-Unterricht haben?“. In: Andrea Bachmann-Stein / Stephan Stein (Hrsg.): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale* [= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / Sonderheft 15]. Landau: Verl. Empirische Pädagogik, 39-61.

Imo, Wolfgang (2009b), *Where does the mountain stop? A granular approach to the concept for constructions-as-signs*, unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/imo_w/granularityandconstructions.pdf (letzter Zugriff: 12.01.2018).

Imo, Wolfgang (2011a), „Ad hoc-Produktion oder Konstruktion?: Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch“. In: Alexander Lasch / Alexander Ziem (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik III*. *Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* [= Stauffenburg Linguistik 58]. Tübingen: Stauffenburg, 241-256.

Imo, Wolfgang (2011b), „Cognitions are not observable – but their consequences are: Mögliche Aposiopese-Konstruktionen in der gesprochenen Alltagssprache“. In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 265-300.

Imo, Wolfgang (2011c), „Die Grenzen von Konstruktionen: Versuch einer granularen Neubestimmung des Konstruktionsbegriffs in der Construction Grammar“. In: Stefan Engelberg / Anke Holler / Kristel Proost (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache]. Berlin u. a.: De Gruyter, 113-148.

Imo, Wolfgang (2012a), „Wortart Diskursmarker?“. In: Björn Rothstein (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin: De Gruyter, 48-88.

Imo, Wolfgang (2012b), „Zwischen Construction Grammar und Interaktionaler Linguistik: Appositionen und appositionsähnliche Konstruktionen in der gesprochenen Sprache“. In: *gidi Arbeitspapierreihe* 44, 1-23.

Imo, Wolfgang (2014), „Elliptical structures as dialogical resources for the management of understanding“. In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Jörg Bücker (Hrsg.): *Grammar and Dialogism*. *Sequential, Syntactic, and Prosodic Patterns between Emergence and Sedimentation*. Berlin/Boston: De Gruyter, 139-176.

Imo, Wolfgang (2015a), „Nachträge im Spannungsfeld von Medialität, Situation und interaktionaler Funktion“. In: Hélène Vinckel-Roisin (Hrsg.): *Das Nachfeld im Deutschen*. *Theorie und Empirie* [= Reihe Germanistische Linguistik 303]. Berlin: de Gruyter Mouton, 231-253.

Imo, Wolfgang (2015b), „Wir sind am Deutsch lernen… Aspektrealisierung im Deutschen“. In: Wolfgang Imo / Sandro M. Moraldo (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 4]. Tübingen: Stauffenburg, 369-395.

Imo, Wolfgang (2016a), „Diskursmarker: grammatischer Status – Funktionen in monologischen und dialogischen Kontexten – historische Kontinuität“. In: *Sprache und Interaktion (SpIn)* 65, 1-35.

Imo, Wolfgang (2016b), „Ich finde, mit Matrixsätzen kann man eine Menge machen… Von der Redeanführung über den Matrixsatz zum Diskursmarker“. In: Brigitte Handwerker / Rainer Bäuerle / Bernd Sieberg (Hrsg.): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. *Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 45-74.

Imo, Wolfgang (2017), „Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch“. In: Hardarik Blühdorn / Arnulf Deppermann / Henrike Helmer / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen*. *Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 49-72.

Imo, Wolfgang / Sandro M. Moraldo (Hrsg.) (2015), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 4]. Tübingen: Stauffenburg.

Itkonen, Esa (2005), *Analogy as structure and process. Approaches in linguistics, cognitive psychology, and philosophy of science* [= Human cognitive processing 14]. Amsterdam u. a: Benjamins.

Jäger, Ludwig (1976), „F. de Saussures historisch-hermeneutische Idee der Sprache: Ein Plädoyer für die Rekonstruktion des Saussureschen Denkens in seiner authentischen Gestalt". In: *Linguistik und Didaktik* 27, 210-244.

Jäger, Ludwig (1993), „Language, whatever that may be: Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12/1, 77-106.

Jäger, Ludwig (2002), „Transkriptivität: Zur medialen Logik der kulturellen Semantik". In: Ludwig Jäger / Georg Stanitzek (Hrsg.): *Transkribieren. Medien/Lektüre*. München: Fink, 19-41.

Jäger, Ludwig (2004), „Wieviel Sprache braucht der Geist?: Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen". In: Ludwig Jäger / Erika Linz (Hrsg.): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München: Fink, 15-42.

Jäger, Ludwig (2007), „Medium Sprache: Anmerkungen zum theoretischen Status der Sprachmedialität". In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54, 8-24.

Jäger, Ludwig (2010), *Ferdinand de Saussure zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Jefferson, Gail (1987), „On exposed and embedded correction in conversation". In: Graham Button (Hrsg.): *Talk and social organisation* [= Intercommunication 1]. Clevedon: Multilingual Matters, 86-100.

Kars, Jürgen / Ulrich Häussermann (1997), *Grundgrammatik Deutsch.* 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Keller, Rudi (1993), „Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion". In: Hans-Jürgen Heringer / Georg Stötzel (Hrsg.): *Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag*. Berlin/New York: De Gruyter, 219-247.

Keller, Rudi (2003), *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache.* 3. Aufl. Tübingen: Francke.

Klein, Wolf Peter (2010), „Grammatik zwischen Deskription und Präskription". In: Mechthild Habermann (Hrsg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule* [= Thema Deutsch 11]. Mannheim/Zürich: Dudenverlag, 97-111.

Klein, Wolf Peter (2013), „Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standardsprachlichkeit und wie könnte er gefasst werden?". In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard* [= Stauffenburg Linguistik 73]. Tübingen: Stauffenburg, 15-33.

Klein, Wolf Peter (2014), „Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und – wenn ja – wie viele: Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung". In: Albrecht Plewnia / Andreas Witt (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik, Wandel, Variation* [= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2013]. Berlin/Boston: De Gruyter, 219-242.

Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur* [= Fernstudieneinheit 19]. 4. Aufl. Berlin: Langenscheidt.

Klug, Christian / Michael Rödel (2013), „Zur Anwendungsrelevanz eines gesprochenen Standards: Die Perspektive des Schulunterrichts". In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard* [= Stauffenburg Linguistik 73]. Tübingen: Stauffenburg, 331-343.

KMK (2003), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Abschluss. Beschluss vom 04.12.2003*, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (05.10.2017).

KMK (2012), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*, unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (04.11.2017).

Knöbl, Ralf (2012), *Dialekt, Standard, Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse* [= OraLingua 1]. Heidelberg: Winter.

Koch, Peter / Wulf Oesterreicher (1985), „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.

Koch, Peter / Wulf Oesterreicher (1994), „Schriftlichkeit und Sprache". In: Hartmut Günther / Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 587-604.

König, Clelia (2018), „Französischlernen mit Kindern: Reparatursequenzen im Alltag von Au-Pair-Mädchen". In: Georg Albert / Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 45-64.

König, Katharina (2015), „Dialogkonstitution und Sequenzmuster in der SMS- und WhatsApp-Kommunikation". In: *Travaux neuchâtelois de linguistique* 63, 87-107.

König, Werner (2013), *Wir können alles. Außer Hochdeutsch. Genialer Werbespruch oder Eigentor des deutschen Südens? Zum Diskriminierungspotential dieses Slogans*, unter: pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr13-4a.pdf (18.05. 2014).

Krämer, Sybille (1998), „Das Medium als Spur und als Apparat". In: Sybille Krämer (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* [= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1379]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 73-94.

Krech, Eva-Maria, et al. (2009), *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: De Gruyter.

Labov, William (1980), *Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen.* Hrsg. von Norbert Dittmar und Bert-Olaf Rieck. Königstein/Ts.: Athenäum.

Lasch, Alexander / Alexander Ziem (2014), „Konstruktionen und Konstruktionsnetzwerke – zur Konzeption des Bandes". In: Alexander Lasch / Alexander Ziem (Hrsg.): *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik* [= Sprache und Wissen 15]. Berlin: De Gruyter, 3-14.

Lavric, Eva (2018), „Sprachnorm und Sprachwahl: Verbindlichkeit im Fremdsprachenunterricht". In: Georg Albert / Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 85-114.

Lenk, Uta (1998), „Discourse markers and global coherence in conversation". In: *Journal of Pragmatics* 30/2, 245-257.

Lenz, Alexandra N. (2008), „Vom Dialekt zur regionalen Umgangssprache – Zur Vielfalt regionaler Sprechweisen. In: Horst Haider Munske (Hrsg.): *Sterben die Dialekte aus? Voträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 22.10.-10.12.2007*, unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/oai/container/index/docId/660 (letzter Zugriff: 12. 01.2018).

Linell, Per (2005), *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations* [= Routledge advances in communication and linguistic theory]. London/New York: Routledge.

Linke, Angelika (2000), „Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung?: Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen". In: *Der Deutschunterricht* 3, 66-77.

Linke, Angelika / Markus Nussbaumer (2000), „Rekurrenz". In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16]. Berlin/New York: De Gruyter, 305-315.

Luckmann, Thomas (1992), *Theorie des sozialen Handelns* [= Sammlung Göschen Grundzüge der Soziologie 2108]. Berlin: De Gruyter.

Luginbühl, Martin (2012), „‚Ich wünsche Ihnen einen schönen Abend, uf Widerluege': Dialekt und Standard in Schweizer Medien". In: Barbara Jańczak / Konstanze Jungbluth / Harald Weydt (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, 195-211.

Lyons, John (1981), *Language and linguistics. An introduction* [= Cambridge textbooks in linguistics]. Cambridge u. a.: Cambridge Univ. Press.

Maas, Utz (2010), *Orat und literat. Grundbegriffe der Analyse gesprochener und geschriebener Sprache*, unter: zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/GLS-Grundbegriffe.pdf (05.10.2017).

Macha, Jürgen (1991), *Der flexible Sprecher. Untersuchungen zu Sprache und Sprachbewusstsein rheinischer Handwerksmeister*. Köln u. a.: Böhlau.

Maitz, Péter / Stephan Elspaß (2013), „Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch'". In: Jörg Hagemann / Wolf Peter Klein / Sven Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard* [= Stauffenburg Linguistik 73]. Tübingen: Stauffenburg, 35-48.

Mattheier, Klaus (1997), „Über Destandardisierung, Umstandisierung und Standardisierung in modernen europäischen Standardsprachen". In: Klaus Mattheier / Edgar Radtke (Hrsg.): *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen* [= VarioLingua Bd. 1]. Frankfurt a. M./New York: Lang, 1-9.

McLuhan, Marshall (1964), *Understanding media*. *The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.

Meinunger, André (2008), *Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den „Zwiebelfisch"*. Berlin: Kadmos.

Mihm, Arend (Hrsg.) (1985), *Sprache an Rhein und Ruhr: dialektologische und soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation im Rhein-Ruhr-Gebiet und ihrer Geschichte*. Stuttgart: Steiner.

Moraldo, Sandro M. (2012), „‚Obwohl…Korrektur: Polizei HAT Gebäude im coolen Duisburger Innenhafen': Die Kommunikationsplattform Twitter an der Schnittstelle zwischen Sprechsprachlichkeit und medial bedingter Schriftlichkeit". In: Susanne Günthner / Wolfgang Imo / Dorothee Meer / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit*. *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* [= Reihe Germanistische Linguistik 296]. Berlin: De Gruyter, 179-204.

Moraldo, Sandro M. / Frederica Missaglia (Hrsg.) (2013), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. *Grundlagen – Ansätze – Praxis* [= Sprache – Literatur und Geschichte 43]. Heidelberg: Winter.

Morris, Charles William (1972), *Grundlagen der Zeichentheorie*. München: Hanser.

Mroczynski, Robert (2012), *Grammatikalisierung und Pragmatikalsierung*. *Zur Herausbildung der Diskursmarker* wobei*,* weil *und* ja *im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Narr.

Münker, Stefan (2013), „Media in use: How the practise shapes the mediality of media". In: *Distinktion. Scandinavian Journal of Social Theory* 14/3, 246-253.

Negele, Michaela (2012a), „Regionale Standardvariation im DaF-Unterricht – Pronominaladverbien in Lehrwerken und Standardgrammatiken". In: *Lebende Sprachen* 57/1, 94-121.

Negele, Michaela (2012b), *Varianten der Pronominaladverbien im Neuhochdeutschen*. *Grammatische und soziolinguistische Untersuchungen* [= Studia linguistica Germanica, Teil 108]. Berlin u. a.: De Gruyter.

Norén, Niklas (2007), *Apokoinou in Swedish talk-in-interaction*. *A family of methods for grammatical construction and the resolving of local communicative projects*. Linköping: Linköping University.

Oberholzer, Susanne (2006), „Schweizer Standarddeutsch als Unterrichtssprache: Am Beispiel des Kantons Thurgau". In: Christa Dürscheid / Martin Businger (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch*. *Beiträge zur Varientätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 233-263.

Osterroth, Andreas (2015), *Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule* [= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht Band 17]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Osterroth, Andreas (2018), „‚Antworte (nicht) im ganzen Satz!': Gesprochener Standard in Lehrplänen und Bildungsstandards". In: Georg Albert / Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 117-131.

Peirce, Charles Sanders (2000), *Semiotische Schriften.* Band 3. Hrsg. von Christian J. W. Kloesel und Helmut Pape. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pekarek Doehler, Simona (2011), „Emergent grammar for all practical purposes: the on-line formatting of left and right dislocations in French conversation". In: Peter Auer / Stefan Pfänder (Hrsg.): *Constructions*. *Emerging and emergent* [= Linguae & litterae 6]. Berlin/Boston: De Gruyter, 45-87.

Pescheck, Ilka (2008), *Pronominaladverbien als klammerbildende Konstruktionen*. *Eine empirische Analyse des gesprochenen Deutsch*, unter: noam.uni-muenster.de/sasi/Pescheck_SASI.pdf (letzter Zugriff: 12.01.2018).

Pfeiffer, Martin (2015), *Selbstreparaturen im Deutschen*. *Syntaktische und interaktionale Analysen* [= Linguistik – Impulse et Tendenzen 68]. Berlin u. a.: De Gruyter.

Plewnia, Albrecht / Astrid Rothe (2012), „Sprache – Einstellungen – Regionalität". In: Ludwig M. Eichinger / Albrecht Plewnia / Christiane Schoel / Dagmar Stahlberg (Hrsg.): *Sprache und Einstellungen*. *Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive* [= Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Teil 61]. Tübingen: Narr, 9-118.

Poncin, Kristina (2000), *Apokoinukonstruktionen*. *Empirische Untersuchung ihrer Verwendung in aufgabenorientierten Dialogen und Diskussion ihrer grammatischen Modellierbarkeit in einer Unifikationsgrammatik*, unter: https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2306203 (letzter Zugriff: 12.01.2018).

Popitz, Heinrich (1980), *Die normative Konstruktion von Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Prenting, Melanie / Norbert Schläbitz (2008), *Sprache – Denken – (Medien-)Wirklichkeit* [= Einfach Deutsch : Unterrichtsmodell]. Paderborn: Schöningh.

Redder, Angelika (2006), „Nicht-sententiale Äußerungsformen zur Realisierung konstellativen Schilderns". In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 7, 1-24.

Rödel, Michael (2003), „Die Entwicklung der Verlaufsform im Deutschen". In: *Muttersprache* 2, 97-107.

Rödel, Michael (2007), *Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.

Rödel, Michael (2014), „Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?". In: Michael Rödel (Hrsg.): *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* [= Thema Sprache – Wissenschaft

für den Unterricht Band 9]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-16.

Rödel, Michael (2018), „Gesprochener *und* geschriebener Standard in der Schule: Diskriminierung, Kompassfunktion und didaktischer Mehrwert". In: Georg Albert / Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, 133-150.

Roggausch, Werner (2007), „Antwort auf Péter Maitz/Stephan Elspaß und Einladung zur Diskussion". In: *Info DaF* 2007/34, 527-530.

Rojek, Tomasz (2013), „Grammatikalisierung, Pragmatikalisierung und die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen". In: *ZVPG* 2, 129-139.

Rug, Wolfgang / Andreas Tomaszewski (Hrsg.) (2008), *Grammatik mit Sinn und Verstand*. *Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Klett-International.

Sacks, Harvey / Emanuel A. Schlegloff / Gail Jefferson (1974), „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". In: *Language* 50, 696-735.

Sag, Ivan A. / Thomas Wasow / Emily M. Bender (2003), *Syntactic theory*. *A formal introduction.* 2. Aufl. Stanford, Calif.: Center for the Study of Language and Information.

Sandbothe, Mike (2001), *Pragmatische Medienphilosophie*. *Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Sandig, Barbara (1973), „Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierter syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache". In: *Deutsche Sprache* 3, 37-57.

Sandig, Barbara (2000), „Zu einer Gesprächs-Grammatik: Prototypische elliptische Strukturen und ihre Funktionen in mündlichem Erzählen". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 28, 291-318.

Saussure, Ferdinand de (1972), *Cours de linguistique générale.* Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.

Saussure, Ferdinand de (1997), *Linguistik und Semiologie*. *Notizen aus dem Nachlaß. Texte, Briefe und Dokumente*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Saussure, Ferdinand de (2003), *Wissenschaft der Sprache*. *Neue Texte aus dem Nachlass*. Hrsg. von Ludwig Jäger; übersetzt von Elisabeth Birk und Mareike Buss [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1677]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Saussure, Ferdinand de (2013), *Cours de linguistique générale*. *Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar; hg. von Peter Wunderli*. Tübingen: Narr.

Scharloth, Joachim (2006), „Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch?". In: Christa Dürscheid / Martin Businger (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch*. *Beiträge zur Varientätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 81-96.

Scharloth, Joachim (2010), *1968*. *Eine Kommunikationsgeschichte*. Paderborn: Fink.

Schegloff, Emanuel A. (1979), „The relevance of repair to syntax-for-conversation". In: Talmy Givon (Hrsg.): *Discourse and Syntax* [= Syntax and semantics 12]. New York: Academic Press, 261-286.

Schegloff, Emanuel A. (1996), „Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction“. In: Elinor Ochs / Emanuel A. Schegloff / Sandra A. Thompson (Hrsg.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 52-133.

Schegloff, Emanuel A. (2000), „When ‚Others‘ Initiate Repair“. In: *Applied Linguistics* 21/2, 205-243.

Schegloff, Emanuel A. / Gail Jefferson / Harvey Sacks (1977), „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation“. In: *Language* 53, 361-382.

Scheutz, Hannes (1992), „Apokoinukonstruktionen: Gegenwartssprachliche Erscheinungsformen und Aspekte ihrer historischen Entwicklung“. In: Andreas Weiss (Hrsg.): *Dialekte im Wandel. Referate der 4. Tagung zur Bayerisch-Österreichischen Dialektologie*. Göppingen: Kümmerle, 243-264.

Scheutz, Hannes (1997), „Satzinitiale Voranstellungen im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution“. In: Peter Schlobinski (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 27-54.

Scheutz, Hannes (2005), „Pivot constructions in spoken German“. In: Auli Hakulinen / Margret Selting (Hrsg.): *Syntax and lexis in conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction* [= Studies in discourse and grammar v. 17]. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 103-128.

Schiewe, Jürgen (Hrsg.) (2016), *Angemessenheit. Einsichten in Sprachgebräuche* [= Valerio 18]. Göttingen: Wallstein.

Schiffrin, Deborah (1987), *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Schildt, Joachim (1976), „Zur Ausbildung des Satzrahmens“. In: Gerhard Kettmann / Joachim Schildt (Hrsg.): *Zur Ausbildung der Norm in der deutschen Literatursprache auf der syntaktischen Ebene (1470-1730)*. Berlin: Akademie, 235-284.

Schmidlin, Regula (2011), *Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache* [= Studia linguistica Germanica 106]. Berlin/Boston: De Gruyter.

Schmitz, Ulrich (2004), *Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen* [= Grundlagen der Germanistik 41]. Berlin: Schmidt.

Schmitz, Ulrich (2015), *Einführung in die Medienlinguistik* [= Einführung Germanistik]. Darmstadt: WBG.

Schneider, Frank (2009), *Sprachursprung, Sprachskepsis, Sprachwandel. Diskussionen über die Sprache von Herder bis heute* [= Einfach Deutsch: Unterrichtsmodell]. Paderborn: Schöningh.

Schneider, Jan Georg (2005a), „Was ist ein sprachlicher Fehler?: Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick“. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2, 154-177.

Schneider, Jan Georg (2005b), „Zur Normativität von Sprachregeln: Ist Sprechen ‚regelgeleitetes‘ Handeln?“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33/1, 1-24.

Schneider, Jan Georg (2006), „Gibt es nichtmediale Kommunikation?“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 44, 71-90.

Schneider, Jan Georg (2007), „Sprache als kranker Organismus: Linguistische Anmerkungen zum ‚Spiegel‘-Titel ‚Rettet dem Deutsch!‘“. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1, 1-23.

Schneider, Jan Georg (2008), *Spielräume der Medialität. Linguistische Gegenstandskonstitution aus medientheoretischer und pragmatischer Perspektive* [= Linguistik, Impulse & Tendenzen 29]. Berlin/New York: De Gruyter.

Schneider, Jan Georg (2009), „Was ist richtiges und gutes Deutsch?: Sprachratgeber auf dem Prüfstand“. In: *Der Deutschunterricht* 5, 22-32.

Schneider, Jan Georg (2011), „Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik?: Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39, 165-187.

Schneider, Jan Georg (2013), „‚die war letztes mal (-) war die länger‘ – Überlegungen zur linguistischen Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘ und zu ihrer Relevanz für die DaF-Didaktik“. In: Sandro M. Moraldo / Frederica Missaglia (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* [= Sprache - Literatur und Geschichte 43]. Heidelberg: Winter, 83-111.

Schneider, Jan Georg (2014), „In welchem Sinne sind Konstruktionen Zeichen? Zum Begriff der Konstruktion aus semiologischer und medialitätstheoretischer Perspektive“. In: Alexander Lasch / Alexander Ziem (Hrsg.): *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik* [= Sprache und Wissen 15]. Berlin: De Gruyter, 357-374.

Schneider, Jan Georg (2015a), „Gesprochenes Standarddeutsch und DaF: Begriffe – Empirie – didaktische Implikationen“. In: Wolfgang Imo / Sandro M. Moraldo (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 4]. Tübingen: Stauffenburg, 45-65.

Schneider, Jan Georg (2015b), „Syntaktische Schemabildung – zeichentheoretisch betrachtet“. In: Christa Dürscheid / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* [= Handbücher Sprachwissen 4]. Berlin: de Gruyter Mouton, 125-151.

Schneider, Jan Georg (2016), „Nähe, Distanz und Medientheorie“. In: Helmuth Feilke / Mathilde Hennig (Hrsg.): *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton, 333-356.

Schneider, Jan Georg (2017), „Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung: Grundsätzliche Überlegungen zum Medienbegriff und ihre Relevanz für die Gesprächsforschung“. In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 18, 34-55.

Schneider, Jan Georg / Astrid Hackländer (2012), „‚Korrektes Deutsch‘?: Eine Spracherkundung im Unterricht“. In: *Der Deutschunterricht* 4, 47-69.

Schnell, Rainer / Paul B. Hill / Elke Esser (2011), *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u. a.: Oldenbourg.

Schreiber, Mathias, „Deutsch for sale“. In: *Der Spiegel* 2006/40, 40, 182-198.

Schulze, Gerhard (1992), *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.

Schurf, Bernd / Christoph Berghaus / Günther Biermann (2010), *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch*. Berlin: Cornelsen.

Schwitalla, Johannes (1997), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Schwitalla, Johannes (2006), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* [= Grundlagen der Germanistik 33]. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.

Seel, Martin (1998), „Medien der Realität und Realität der Medien“. In: Sybille Krämer (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* [= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1379]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 244-268.

Seel, Martin (2003), „Eine vorübergehende Sache“. In: Stefan Münker / Alexander Rösler / Mike Sandbothe (Hrsg.): *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*. Frankfurt a. M.: Fischer, 10-15.

Seifert, Jan (2015), „Sprachmeister und Sprachbeobachter: Anmerkungen zur Kodifikation der deutschen Aussprache im 19. Jahrhundert“. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11/3, 209-229.

Selting, Margret (1993), „Vorausstellungen vor den Satz: Zur grammatischen Form und interaktiven Funktion von Linksversetzung und freiem Thema im Deutschen“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 21/3, 291-319.

Selting, Margret (1994a), „Emphatic speech style – with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation“. In: *Journal of Pragmatics* 22, 375-408.

Selting, Margret (1994b), „Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource in natürlichen Gesprächen“. In: Brigitta Haftka (Hrsg.): *Was determiniert Wortstellungsvariation? Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 299-318.

Selting, Margret (1999), „Kontinuität und Wandel der Verbstellung von ahd. wanta bis gwd. weil: Zur historischen und vergleichenden Syntax der weil-Konstruktionen“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, 167-204.

Selting, Margret, et al. (2009), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung. Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.

Settekorn, Wolfgang (1988), *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich. Einführung in die begrifflichen, historischen und materiellen Grundlagen* [= Romanistische Arbeitshefte 30]. Tübingen: Niemeyer.

Sick, Bastian (2004), *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sick, Bastian (2005), *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2: Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sinner, Carsten (2014), *Varietätenlinguistik. Eine Einführung* [= Narr-Studienbücher]. Tübingen: Narr.

Sommerfeldt, Karl-Ernst / Günter Starke / Werner Hackel (1998), *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* 3. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Soukup, Barbara (2015), „Zum Phänomen ‚Speaker Design' im österreichischen Deutsch". In: Alexandra N. Lenz / Manfred Glauninger (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1]. Göttingen: V & R unipress, 59-79.

Speyer, Augustin (2013), „Mündlichkeitsnähe als Faktor für die Objektstellung im Mittel- und Frühneuhochdeutschen". In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 135/3, 1-36.

Spiekermann, Helmut (2010), „Pronominaladverbien im Niederdeutschen und in der norddeutschen Regionalsprache". In: Dagmar Bittner / Livio Gaeta (Hrsg.): *Kodierungstechniken im Wandel. Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen* [= Linguistik, Impulse & Tendenzen 34]. Berlin: De Gruyter, 179-198.

Stefanowitsch, Anatol (2009), „Bedeutung und Gebrauch in der Konstruktionsgrammatik". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 565-592.

Stetter, Christian (1997), *Schrift und Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stetter, Christian (2005), *System und Performanz. Symboltheoretische Grundlagen von Medientheorie und Sprachwissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Stickel, Gerhard / Norbert Volz (1999), *Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Stoltenburg, Benjamin (2009), „Was wir sagen, wenn wir es ‚ehrlich' sagen… Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von ‚ehrlich gesagt'". In: Susanne Günthner / Jörg Bücker (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung* [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 33]. Berlin: de Gruyter Mouton, 249-280.

Stoltenburg, Benjamin (2012), „‚ich will jetzt nicht sagen Reparaturen, aber…' – Eine Gesprächsstrategie zur Induzierung von Problemstellen". In: *GIDI-Arbeitspapiere*, 1-35.

Stukenbrock, Anja (2015), *Deixis in der face-to-face-Interaktion* [= Linguae & litterae 47]. Berlin: De Gruyter.

Taddicken, Monika (2008), *Methodeneffekte bei Web-Befragungen. Einschränkungen der Datengüte durch ein ‹reduziertes Kommunikationsmedium›?* Köln: Halem.

Thurmair, Maria (1991), „Warten auf das Verb: Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 174-202.

Thurmair, Maria (2002), „Standardnorm und Abweichungen: Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache". In: *Deutsch als Fremdsprache* 39, 3-8.

Tomasello, Michael (2003), *Constructing a language*. *A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard university press.

Uhmann, Susanne (1997), *Grammatische Regeln und konversationelle Strategien*. *Fallstudien aus Syntax und Phonologie*. Tübingen: Niemeyer.

Uhmann, Susanne (1998), „Verbstellungsvariation in weil-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 17, 92-139.

van Pottelberge, Jeroen (2004), *Der am-Progressiv*. *Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen* [= Tübinger Beiträge zur Linguistik 478]. Tübingen: Narr.

Verhagen, Arie (2009), „The Conception of Constructions as Complex Signs: Emergence of Structure and Reduction to Usage. English summary". In: *Constructions and Frames* 1, 119-152.

Vinckel, Hélène (2006), *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen*. *Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Vinckel, Hélène (2011), „Wortstellungsvariation und Salienz von Diskursreferenten: Die Besetzung des Nachfeldes in deutschen Pressetexten als kohärenzstiftendes Mittel". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 39.3, 378-405.

Vinckel-Roisin, Hélène (Hrsg.) (2015), *Das Nachfeld im Deutschen*. *Theorie und Empirie* [= Reihe Germanistische Linguistik 303]. Berlin: de Gruyter Mouton.

Vogel, Matthias (2001), *Medien der Vernunft*. *Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien* [= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1556]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vorreiter, Susanne (2003), „Turn Continuations: Towards a Cross-Linguistic Classification". In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 39, 1-26.

Walker, Gareth (2007), „On the design and use of pivots in everyday English conversation". In: *Journal of Pragmatics* 39/12, 2217-2243.

Wegener, Heide (1993), „weil – das hat schon seinen Grund: Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit weil im gegenwärtigen Deutsch". In: *Deutsche Sprache* 21, 289-305.

Wegener, Heide (1999), „Syntaxwandel und Degrammatikalisierung im heutigen Deutsch? Noch einmal zu weil-Verbzweit". In: *Deutsche Sprache* 27, 3-26.

Wegner, Lars (2010), *Unverbundene WENN-Sätze in der deutschen Gegenwartssprache*, unter: noam.uni-muenster.de/sasi/Wegner_SASI.pdf (letzter Zugriff: 12.01. 2018).

Welke, Klaus (2009), „Konstrukrionsvererbung, Valenzvererbung und die Reichweite von Konstruktionen". In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 514-543.

Welke, Klaus (2015), „Satzaufbau und Verbvalenz". In: Christa Dürscheid / Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* [= Handbücher Sprachwissen 4]. Berlin: de Gruyter Mouton, 255-278.

Wich-Reif, Claudia (2012), „I (g)frei mi so – In welchen Kontexten (g)frein si Schreiber im Netz?“. In: Britt-Marie Schuster / Doris Tophinke (Hrsg.): *Anders-schreiben*. *Formen, Funktionen, Traditionen* [= Philologische Studien und Quellen Heft 236]. Berlin: Schmidt, 199-217.

Wiegand, Herbert Ernst (1999), „Mit Wittgenstein über die Wortbedeutung nachdenken. Gebrauch? Regel des Gebrauchs? Ein Etwas im Kopf?“. In: Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften*. *Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter de Gruyter & Co. anläßlich einer 250jährigen Verlagstradition*. Berlin: De Gruyter, 404-461.

Wiese, Heike (2011), „Ein neuer urbaner Dialekt in multiethnischen Raum: Kiezdeutsch“. In: Markus Messling / Dieter Läpple / Jürgen Trabant (Hrsg.): *Stadt und Urbanität*. *Transdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Kadmos, 146-161.

Wiese, Heike (2012), *Kiezdeutsch*. *Ein neuer Dialekt entsteht* [= Beck’sche Reihe]. 2. Aufl. München: Beck.

Winkler, Eva (2015), „Intimität in der Öffentlichkeit – Sprachliche Variation als kommunikative Strategie im Radiointerview“. In: Alexandra N. Lenz / Manfred Glauninger (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. *Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1]. Göttingen: V & R unipress, 81-109.

Winkler, Hartmut (2008), *Basiswissen Medien*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Wittgenstein, Ludwig (1984a), *Das Blaue Buch; Eine Philosophische Betrachtung (Das Braune Buch)* [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 505]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (1984b), *Tractatus logico-philosophicus; Tagebücher 1914-1916; Philosophische Untersuchungen* [= Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 1]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zifonun, Gisela (2015), „Der rechte Rand in der IDS-Grammatik: Evidenzen und Probleme“. In: Hélène Vinckel-Roisin (Hrsg.): *Das Nachfeld im Deutschen*. *Theorie und Empirie* [= Reihe Germanistische Linguistik 303]. Berlin: de Gruyter Mouton, 25-51.

Zifonun, Gisela / Bruno Strecker / Ludger Hoffmann (Hrsg.) (1997), *Grammatik der deutschen Sprache* [= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7]. Berlin/New York: De Gruyter.