

Forschung und Entwicklung  
Schwerpunkt "Sprachen lernen"  
Lagerstrasse 5 Postfach 8021 Zürich  
Tel. +41 (043)305 54 12  
thomas.bachmann@phzh.ch

## **Hochdeutsch als Unterrichtssprache: Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf!**

Bericht zur explorativen Studie "Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht"

Die explorative Studie „Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht“ wurde im Rahmen des von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich getragenen Projekts „Förderung der deutschen Standardsprache. Koordination der Massnahmen, Entwicklungsarbeiten und Forschung“ verfasst.

Prof. Dr. Thomas Bachmann  
Projektleiter "Förderung der deutschen Standardsprache"  
Lic. phil. Barbara Ospelt, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schwerpunkt „Sprachen lernen“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich

**Zürich, 15. Oktober 04**

## Inhaltsübersicht

0	Einleitung	3
1	Anlass	3
2	Fragestellungen	5
3	Fachlicher Kontext	6
3.1	Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit	7
3.2	Redekonstellationstypen	8
4.	Untersuchungsdesign	10
4.1	Stichprobe	10
4.2	Datenerhebung	11
4.3	Analyseraster und Unterrichtsprotokolle	12
5.	Ergebnisse	13
5.1	Ergebnisse in der Übersicht	14
5.2	Kombinierte Werte	17
5.3	Faktor Sprechsituation	22
6	Bilanz	25
	Literatur	31
	Anhang	32

## 0 Einleitung

Der vorliegende Bericht informiert über die Ergebnisse der explorativen Studie „Standardsprachliche Praxis Studierende - Lehrpersonen“. Bearbeitet wurde diese Studie im Rahmen des Projektes „Förderung der deutschen Standardsprache“<sup>1</sup>, welches von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam getragen und finanziert wird.<sup>2</sup>

Im Bericht wird zuerst die Ausgangslage skizziert (vgl. Kap. 1), welche zur Lancierung der explorativen Studie geführt hat. In der Folge werden die zentralen Fragestellungen ausgewiesen, welche in der explorativen Studie bearbeitet wurden (vgl. Kap. 2). Diese werden anschliessend im umfassenderen fachlichen Kontext positioniert (vgl. Kap. 3). Diese ersten drei Kapitel haben einführenden Charakter. Im Zentrum des Berichtes stehen die beiden folgenden Kapitel, nämlich die Schilderung des Untersuchungsdesigns (vgl. Kap. 4) und die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der explorativen Studie (vgl. Kap. 5). Der Bericht schliesst mit einer Bilanz und ersten Empfehlungen, welche sich mit Blick auf die Ergebnisse der explorativen Studie ergeben (vgl. Kap. 6).

## 1 Anlass

Die Forderung nach der konsequenten Verwendung von Hochdeutsch als Unterrichtssprache findet sich seit Jahren in den Lehrplänen aller Kantone der Deutschschweiz. Unabhängig davon wurde aber immer wieder festgestellt, dass dem generellen Gebot der Verwendung von Hochdeutsch als Unterrichtssprache nur bedingt nachgelebt werde und die Widerstände gegen die konsequente Verwendung von Hochdeutsch im mündlichen Unterricht zum Teil erheblich seien.

Im Nachgang zur PISA-Diskussion hat sich die Forderung nach Hochdeutsch als Unterrichtssprache noch einmal deutlich akzentuiert. So hält denn die EDK in ihrem „Aktionsplan“ zu PISA im Sommer 2003 auch fest, dass der *konsequenten Verwendung der Standardsprache im Unterricht ab Schulbeginn als Massnahme für eine umfassende Sprachförderung* Nachachtung verschafft werden soll. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit dieser Forderung der EDK hat die Diskussion um Hochdeutsch als Unterrichtssprache eine neue Dimension erhalten. Zielte in der Vergangenheit die Diskussion vor allem auf die Frage danach, *wie viel Hochdeutsch bzw. Mundart es denn im mündlichen Unterricht sein soll oder müsse*, werden in der aktuellen Diskussion vermehrt die mündlichen Kompetenzen der Lehrpersonen bezüglich der Unterrichtssprache Hochdeutsch diskutiert bzw. in Frage gestellt.

Aktuell kann festgestellt werden, dass die Forderung nach der konsequenten Verwendung von Hochdeutsch als Unterrichtssprache in den letzten Monaten auf eine zunehmend breitere Akzeptanz stösst. Dies nicht nur auf Seiten der Schulbehörden und einer breiteren Öffentlichkeit, sondern auch auf Seiten der Lehrpersonen. Deutlich problematischer präsentiert sich die öffentliche Diskussion darüber, ob die Lehrpersonen über ausreichende sprachliche Fähigkeiten für die Unterrichtssprache Hochdeutsch verfügen.

---

1 Im wissenschaftlichen Diskurs hat sich der Begriff 'Standardsprache' mehr oder weniger etabliert. Er ist allerdings gerade in der jüngeren Diskussion nicht unbestritten. Gerade im Nachgang zur PISA-Debatte und der damit verbundenen Forderung nach 'klar überprüfbareren Bildungsstandards' birgt der Begriff mit Blick auf das gesprochene Hochdeutsch einiges Potential an Missverständnissen. So könnte er dem Irrtum Vorschub leisten, dass es für mündliche Sprache, gleich welcher Art, ähnlich klare formale Kriterien (Standards) für die Beurteilung gibt wie für die Schriftlichkeit. Dies ist aber gerade nicht der Fall und so verwenden wir bevorzugt den Begriff 'gesprochenes Hochdeutsch'.

2 Vgl. die Leistungsvereinbarung zwischen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich zur „Koordination der Massnahmen, Entwicklungsarbeiten und Forschung zur Förderung der deutschen Standardsprache“ vom 20. September 02.

Für Wirbel gesorgt hat etwa in diesem Zusammenhang der Vorschlag, für den Unterricht Lehrpersonen aus dem benachbarten Deutschland zu engagieren. Natürlich zielt ein solcher Vorschlag über das Ziel hinaus und beruht im Kern auf einem grundsätzlichen Missverständnis bezüglich der Anforderungen an das gesprochene Hochdeutsch hier und anderswo (vgl. Kap. 3). Trotzdem verweist er, wenngleich auch ungewollt, auf einen wichtigen Punkt, auf die Frage nämlich, wie sich die Praxis des Hochdeutschsprechens im Unterricht seitens der Lehrpersonen konkret präsentiert. Es liegt auf der Hand, dass die Lehrpersonen auch in dieser Hinsicht wichtige 'Sprachmodelle' für die mündliche Praxis ihrer Schülerinnen und Schüler sind.

An diesem Punkt setzt die explorative Studie zur standardsprachlichen Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im mündlichen Unterricht an. Dabei wird ein Aspekt der mündlichen Praxis der Probandinnen und Probanden besonders fokussiert, indem untersucht wird, wie stark diese von konzeptioneller Mündlichkeit bzw. konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt wird. Diese Fokussierung ist nicht zufällig, wird doch der Praxis des Hochdeutschsprechens von Schweizer Lehrpersonen auch im fachlichen Diskurs oft unterstellt, dass diese zu 'schriftnah' sei.

Die Praxis des Hochdeutschsprechens in der Schweiz wurde schon in unzähligen Studien untersucht. Dabei standen allerdings Fragen der Lautung des Schweizerhochdeutsch (dialektale Färbung) oder seiner Besonderheiten im lexikalischen Bereich (Helvetismen) deutlich im Vordergrund<sup>3</sup>. So interessant diese Studien für die unterschiedlichen Varietäten des gesprochenen Hochdeutsch im deutschsprachigen Raum sind, für die Praxis im Schulzimmer und den Erwerb eines lebendigen und kommunikativ tauglichen gesprochenen Schweizerhochdeutsch sind sie von eher nachrangiger Bedeutung. Viel entscheidender ist in dieser Hinsicht tatsächlich die Frage nach dem Konzept, das hinter der mündlichen Praxis im Unterricht steht. Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind zwei unterschiedliche Register der Sprache, die sich in ihren Funktionen, ihren Möglichkeiten und Merkmalen zum Teil deutlich unterscheiden und in der sprachlichen Praxis im Detail auch unterschiedlichen Anforderungen genügen müssen (vgl. Kap. 3). Hätten die Lehrpersonen tatsächlich ein ausgeprägt 'schriftnahes' Konzept bezüglich der Unterrichtssprache Hochdeutsch – in ihrer eigenen sprachlichen Praxis und durch ihr Korrekturverhalten Schülerbeiträgen gegenüber –, dann wären sie für die Schülerinnen und Schüler in der Tat ein problematisches Sprachmodell in Bezug auf eine Kultur des lebendigen gesprochenen Schweizerhochdeutsch.

Umgekehrt weist alles darauf hin, dass eine dem Konzept und den Normen der Mündlichkeit verpflichtete Praxis des Hochdeutschsprechens seitens der Lehrpersonen nicht nur einen schönen Teil der negativen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Hochdeutsch korrigieren kann. Die der Mündlichkeit verpflichtete und unverkrampfte Sprechpraxis der Lehrperson beeinflusst darüber hinaus auch den Erwerb entsprechender Fähigkeiten durch die Lernenden positiv und nachhaltig<sup>4</sup>.

---

3 Suter, Carol (2003): Sprechen die DeutschweizerInnen ein spontanes, mündliches Schweizerhochdeutsch? Unveröffentlichtes Grundlagenpapier zum Stand der Forschung bezüglich des gesprochenen Schweizerhochdeutsch.

4 Vgl. dazu Bachmann, Thomas/Sigg, Marianne (2004). Die Chancen des frühen Beginns. Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

## 2 Fragestellungen

In der vorliegenden explorativen Studie geht es im Kern um die Fragestellung, wie stark das Hochdeutschsprechen von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht von konzeptioneller Mündlichkeit bzw. konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt ist. Konzepte steuern die sprachliche Praxis in den Köpfen der Sprachbenutzer. Sie sind den Sprachbenutzern dabei in aller Regel nur bedingt bewusst und nicht ohne weiteres zugänglich. Natürlich könnten die entsprechenden Konzepte in Interviews erfragt bzw. rekonstruiert werden. Dabei dürfte allerdings nicht ausser Acht gelassen werden, dass zwischen solchen rekonstruierten Konzepten (*beliefs*) und der tatsächlichen Praxis erfahrungsgemäss – nicht nur mit Blick auf das Hochdeutschsprechen - oft recht deutliche Unterschiede bestehen.

In den Blick genommen wird aus diesem Grund die tatsächliche standardsprachliche Praxis der Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht. Im Fokus der explorativen Studie stehen dabei, was die Textanalyse betrifft, *Merkmale* der Mündlichkeit bzw. der Schriftlichkeit, ihr Vorkommen und ihre Verteilung in den mündlichen Texten der Studierenden und der Lehrpersonen im Unterricht.

Interessiert haben darüber hinaus auch Faktoren, welche die standardsprachliche Praxis der Studierenden und Lehrpersonen allenfalls in die eine oder andere Richtung beeinflussen. Untersucht werden im Rahmen dieser Studie zwei Faktoren, die für die fachliche und fachdidaktische Diskussion unseres Erachtens von besonderer Bedeutung sind, nämlich (a) ein Personenmerkmal der ProbandInnen (Berufserfahrung) und (b) ein situatives Merkmal (Redekonstellation).

Schliesslich wurde untersucht, ob bestimmte Merkmale der Mündlichkeit bzw. der Schriftlichkeit besondere Aussagekraft für die *grundsätzliche* Konzeption eines Textes haben, ihn also 'auf grundsätzlicher Ebene' eher dem Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit oder der konzeptionellen Schriftlichkeit zuweisen.

Im Zentrum der explorativen Studie standen damit drei Fragen:

1. Welche Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit bzw. konzeptioneller Schriftlichkeit finden sich in den Texten der Studierenden und Lehrpersonen, wie häufig und in welcher Verteilung treten diese auf?
2. Welchen Einfluss haben die Faktoren ‚Berufserfahrung‘ (Studierende < > Lehrpersonen) und bestimmte Redekonstellationen (stark monologische < > stark dialogische) auf die mündliche Praxis der ProbandInnen?
3. Gibt es bestimmte Merkmale oder Merkmalsbündel, welche für die grundsätzliche Zuordnung mündlicher Texte in den Bereich konzeptioneller Mündlichkeit bzw. konzeptioneller Schriftlichkeit besonders aussagekräftig sind?

### 3. Fachlicher Kontext

Die Praxis des Hochdeutschsprechens in der Schweiz, gemeinhin als Schweizerhochdeutsch bezeichnet, kann unter ganz unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden. Ganz offensichtlich unterscheidet sich das Schweizerhochdeutsch in seiner Lautung (vgl. Hove 2002), teilweise auch in seiner Intonation/Sprechmelodie (vgl. Sieber 1992, S. 38) und in seinem Lexikon (vgl. z.B. Burger 1995) von anderen Varietäten des gesprochenen Hochdeutsch im deutschsprachigen Raum. Die Forschungsarbeiten zum Schweizerhochdeutsch haben sich vor allem auf diese drei Aspekte der sprachlichen Praxis konzentriert, wobei die meisten Arbeiten wohl der Lautung des Schweizerhochdeutsch gewidmet wurden (vgl. Hove 2002, Siebenhaar 1994, Koller 1992).

Es sind im Alltagsverständnis wohl auch diese drei Aspekte, welche das Schweizerhochdeutsch als 'besondere' Varietät des gesprochenen Hochdeutsch kenntlich machen. In textlinguistischer Perspektive, vor allem in fachdidaktischer Sicht und in der Perspektive der Spracherwerbsforschung, sind diese Merkmale des Schweizerhochdeutsch trotzdem von eher nachrangiger Bedeutung. Jede Varietät des gesprochenen Hochdeutsch – ob in Berlin, Wien, München oder Bozen – hat in dieser Hinsicht ihre je eigenen Merkmale. Die immer wieder berichteten Einstellungsprobleme beim Hochdeutschsprechen in der Schweiz und die damit verbundene zurückhaltende bzw. ausweichende sprachliche Praxis ist damit kaum oder nur sehr bedingt erklärbar. Entscheidender dafür scheint der Befund zu sein, dass in der Schweiz, insbesondere im Unterricht, eine ausgesprochen schriftnahe Kultur des Hochdeutschsprechens gepflegt wird, dies im Irrglauben, dass 'gutes gesprochenes Hochdeutsch' sich möglichst stark an den Normen der Schriftlichkeit, geschriebener Texte also, orientieren soll<sup>5</sup>.

Das Problem scheint damit weniger darin zu liegen, dass die Lehrpersonen gleichsam *grundsätzlich* nicht über die Fähigkeiten für eine lebendige und kommunikativ angemessene Mündlichkeit verfügen würden – in ihrer mundartlichen Sprechpraxis meistern sie die damit verbundenen Herausforderungen problemlos. Die Schwierigkeit scheint vielmehr darin zu bestehen, dass viele Lehrpersonen, wenn es um das eigene Hochdeutschsprechen oder das der Schülerinnen und Schüler geht, mit einem 'falschen' Konzept arbeiten. Was in der gesprochenen Mundart mit grosser Selbstverständlichkeit als Mündlichkeit (mit all ihren Merkmalen) akzeptiert wird, wird beim gesprochenen Hochdeutsch auf einmal zum Mangel oder Fehler, eben weil es im Kern gar nicht als mündlicher Text behandelt und beurteilt wird, sondern als *schriftlicher* Text.

Ein schöner Teil der mit zunehmender Verweildauer in der Schule immer negativeren Einstellungen gegenüber dem Hochdeutschsprechen hat mit diesem ‚Irrtum‘ auf konzeptioneller Ebene zu tun. Vieles wäre wahrscheinlich schon gewonnen, wenn wir uns als Hochdeutsch Sprechende in der Schweiz Rechenschaft darüber geben würden, dass wir so andauernd eine Art Quadratur des Kreises betreiben<sup>6</sup>. Aus diesem Grunde hat sich in der fachdidaktischen Diskussion das Interesse in neuerer Zeit vermehrt darauf gerichtet, wie schriftnah denn das gesprochene Schweizerhochdeutsch tatsächlich ist. Studien zu diesem Aspekt des Schweizerhochdeutsch liegen allerdings unseres Wissens noch nicht vor. Unsere explorative Studie versteht sich als ein Schritt zur Erforschung dieses für die sprachliche Praxis im Unterricht einschlägigen Aspekts.

---

<sup>5</sup> Vgl. Bachmann/Good (2003), S. 10.

<sup>6</sup> Natürlich gibt es, wie bei geschriebenen Texten, auch in der Mündlichkeit verschiedene Register. So stellen wir an ein Referat oder eine vorbereitete Rede, welche sich auf schriftlichen Text stützt, andere Erwartungen als an Gesprächsbeiträge in einer spontanen Diskussion (vgl. Bachmann/Good 2003, S. 12).

### 3.1 Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit

Die linguistische Gesprächsanalyse hat viel dazu beigetragen, die Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten, oder eben zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit, herauszuarbeiten. In der untenstehenden tabellarischen Übersicht werden der 'Mündlichkeit' bzw. der 'Schriftlichkeit' die in der gängigen Literatur beschriebenen einschlägigen Merkmale zugeordnet. Im Kern stützt sich die Übersicht auf die Modelle/Darstellungen in Schwitalla (1997), Müller (1990) und Sieber (1998):

	<b>Mündlichkeit</b>	<b>Schriftlichkeit</b>
allgemeine Charakteristik	<ul style="list-style-type: none"> <li>i spontan</li> <li>i dialogischer</li> <li>i prozessorientiert</li> <li>i redundant</li> <li>i privat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i vorbereitet</li> <li>i monologischer</li> <li>i produktorientiert</li> <li>i wenig redundant</li> <li>i öffentlich</li> </ul>
syntaktische / morphologische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>i Ellipsen / unvollständige Sätze</li> <li>i Anakoluthe / abgebrochene Sätze</li> <li>i Parenthesen / Einschübe</li> <li>i Paraphrasen / Wiederholungen</li> <li>i einfache Satzkonstruktionen</li> <li>i eher kurze Sätze</li> <li>i viele nebengeordnete Sätze (Parataxe)</li> <li>i viele koordinierende Konjunktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i vollständige Sätze</li> <li>i möglichst wenig Einschübe</li> <li>i möglichst wenig Redundanz</li> <li>i komplexe Satzkonstruktionen</li> <li>i eher lange Sätze</li> <li>i viele untergeordnete Sätze (Hypotaxe)</li> <li>i viele subordinierende Konjunktionen</li> </ul>
Lexik / Phraseologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>i viele Partikeln</li> <li>i viele Deiktika / Zeigewörter</li> <li>i viele Pronomen</li> <li>i Sprachhülsen / Heckenausdrücke</li> <li>i viele metakommunikative Ausdrücke / Kommentare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i weniger Partikeln</li> <li>i weniger Deiktika</li> <li>i weniger Pronomen</li> <li>i weniger metakommunikative Ausdrücke / Kommentare</li> </ul>
Prosodie	<ul style="list-style-type: none"> <li>i Intonation / Sprechmelodie</li> <li>i Tempowechsel</li> <li>i Rhythmus</li> <li>i Pausen</li> <li>i Betonung</li> <li>i Akzent</li> </ul>	<i>i Prosodie nicht relevant</i>
lautliche Realisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>i Verschleifungen</li> <li>i Reduktionen</li> <li>i Zusammenziehungen</li> <li>i Assimilationen</li> </ul>	<i>i Lautliche Realisierung nicht relevant</i>

**Tabelle 1: Mündlichkeit und Schriftlichkeit - Merkmale**

Die Übersicht zu den Merkmalen der Mündlichkeit bzw. der Schriftlichkeit ist nicht vollständig<sup>7</sup>. Es wurden – mit Ausnahme der Merkmale zur allgemeinen Charakteristik – vornehmlich die in der Literatur genannten Merkmale ausgeklammert, welche sich weniger einer linguistisch soliden Analyse verdanken als vielmehr einer impliziten Wertung von Mündlichkeit oder Schriftlichkeit. Zu diesen unseres Erachtens nicht haltbaren Zuschreibungen gehören zum Beispiel Merkmale wie 'abstrakter' für die Schriftlichkeit oder 'drastische, derbe Sprache möglich' für die Mündlichkeit.

<sup>7</sup> Die in der Übersicht angebotenen Merkmale werden an dieser Stelle nicht weiter beschrieben. Die Merkmale, welche für die Analyse der mündlichen Texte der Studierenden und der Lehrpersonen im Analyseraster berücksichtigt wurden, werden in Kapitel 4 bei der Beschreibung des Analyseinstrumentes erörtert.

Die Übersicht macht deutlich, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht um eine kategorische handeln kann. Vielmehr ist das Spannungsfeld zwischen den Polen 'konzeptionelle Mündlichkeit' und 'konzeptionelle Schriftlichkeit' als ein Kontinuum mit skalaren Abstufungen zu begreifen. Im sprachlichen Alltag wird also kaum je ein Text auftreten, bei dem alle Merkmale kategorisch der einen Konzeption zugeordnet werden können.

Dies ist keine Schwäche der linguistischen Beschreibung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern spiegelt die Tatsache, dass in der sprachlichen Praxis verschiedene Register der Mündlichkeit – je nach Anforderung der Gesprächssituation – gleichberechtigt nebeneinander stehen und infolgedessen mehr oder weniger ausgeprägt Züge konzeptioneller Schriftlichkeit (z.B. Referat) oder konzeptioneller Mündlichkeit (z.B. spontanes Gespräch) tragen.

Mit dem Hinweis auf die verschiedenen Register der Mündlichkeit gerät ein zweiter Aspekt der sprachlichen Praxis in den Blick, nämlich die Frage nach der 'Konstellation', in der gesprochen wird. In der linguistischen Gesprächsanalyse unterscheidet man in diesem Zusammenhang verschiedene 'Redekonstellationstypen'<sup>8</sup>. Auch dieser fachliche Kontext wird im Folgenden kurz referiert, geht es in unserer explorativen Studie doch in erster Linie nicht um die Frage nach dem – unabhängig von der Gesprächssituation – 'guten, richtigen' Schweizerhochdeutsch, sondern darum, welches die Merkmale eines lebendigen und der jeweiligen Redesituation angemessenen Schweizerhochdeutsch sein könnten.

### 3.2 Redekonstellationstypen

Wenn wir sprechen, handeln wir immer in einer bestimmten Situation, die auch von aussersprachlichen Faktoren beeinflusst wird. Sprechen ist immer intentional verbindliches Sprachhandeln in sozialer Interaktion. Es dient der Erreichung bestimmter Ziele und will – je nach Situation – unterschiedliche Wirkungen erzielen. Die Angemessenheit und funktionale Tauglichkeit mündlicher Texte bemisst sich damit nicht zuletzt daran, in welchem Masse ein mündlicher Text den spezifischen Anforderungen einer bestimmten Situation und den Erwartungen der an der sozialen Interaktion Beteiligten entspricht.

Auch im Unterricht dient das Sprechen bzw. das Gespräch ganz unterschiedlichen Zielen. Je nach Zielsetzung und didaktischem Setting wechseln die Interaktionsstrukturen (vgl. Derner 1983). Bereits mit Blick auf diese – an sich banale – Tatsache wird klar, dass es eine wie auch immer geartete für alle Situationen gleichermaßen taugliche Mündlichkeit gar nicht geben kann. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass es das Ziel der Schule sein muss, die Schülerinnen und Schüler im Erwerb und in der gezielten Anwendung ganz unterschiedlicher Register der Mündlichkeit zu unterstützen. Die Forderung nach dem 'ganzen, grammatisch korrekten und vollständigen Satz', die Gleichsetzung von 'richtig Hochdeutsch sprechen' und 'wie gedruckt sprechen' also, findet bereits hier aus sprachpragmatischer Sicht ihre Grenze. So angemessen diese Forderung, mit dem nötigen Augenmass, für die vorbereitete und auf schriftlichem Text beruhende Rede sein kann, so unangemessen ist sie für das spontane Gespräch im Unterricht.

Steger et al. (1974) legen ein Modell von 'Redekonstellationstypen' vor. Sie isolieren dafür eine Anzahl von aussersprachlichen Merkmalen bzw. Faktoren, mit denen – je nach Auftre-

---

<sup>8</sup> In der textlinguistischen Konzeption wird das jeweils realisierte *Register* der Mündlichkeit also in starker Wechselwirkung mit der jeweils vorliegenden *Redekonstellation* verstanden. Das heisst, dass normative Aussagen zur Qualität mündlicher Texte sich in erster Linie an Kriterien wie 'verständlich', 'situationsangemessen' und 'adressatenorientiert' orientieren und rein formalen Kriterien eine je nach Redekonstellation mehr oder weniger nachgeordnete Bedeutung zukommt.

ten und Kombination – das jeweils 'Typische' einer bestimmten Redekonstellation erfasst und beschrieben werden soll (vgl. Darstellung nächste Seite).

Das Modell von Steger will grundsätzlich alle möglichen Redekonstellationen erfassen, beschränkt sich also nicht auf die Interaktionen im Unterricht. Es bietet gerade darum unseres Erachtens eine tragfähige Basis für die Beschreibung der Redekonstellationen, in denen die in der explorativen Studie untersuchten mündlichen Texte von den Studierenden und den Lehrpersonen realisiert wurden<sup>9</sup>:

Merkmalsmatrix		
1	Sprecherzahl	i1 SprecherIn imehrere SprecherInnen
2	Zeitreferenz <sup>10</sup>	izeitlos ivorzeitig oder nachzeitig isimultan
3	Situationsverschränkung <sup>11</sup>	ikeine ischwach istark
4	Rang / Position	igleicher Rang iuntergeordnet iprivilegiert
5	Grad der Vorbereitetheit	ispeziell vorbereitet iroutiniert inicht vorbereitet
6	Zahl der Sprecherwechsel	inull irelativ wenig irelativ viel
7	Themafixierung	iThema im Voraus festgelegt iThema nicht festgelegt
8	Modalität der Themenbehandlung	ideskriptiv iargumentativ iassoziativ
9	Öffentlichkeitsgrad	iöffentlich ihalböffentlich inicht öffentlich iprivat

**Tabelle 2: Merkmalsmatrix für die Beschreibung von Redekonstellationstypen nach Steger (1974)**

Der Blick auf die Tabelle macht deutlich, dass verschiedene der aufgelisteten Situationsmerkmale durchaus auch für das Verfassen schriftlicher Texte von Bedeutung sind. So sind

<sup>9</sup> Bei der Beschreibung der jeweils dominanten Interaktionsstrukturen der ausgewählten Unterrichtssequenzen wird dann mit den jeweils einschlägigen Merkmalen gearbeitet.

<sup>10</sup> SprecherIn spricht über gleichzeitiges, vergangenes, zukünftiges Geschehen oder über Zeitloses wie allgemeine Vorstellungen, Regeln etc.

<sup>11</sup> Die äussere Situation wird je nach Verschränkungsgrad *nicht / schwach / stark* in die Kommunikation einbezogen.

zum Beispiel die Erwartungen an einen deskriptiven schriftlichen Text im Detail sicher andere als an einen argumentierenden oder assoziativen.

Daneben finden sich in der Merkmalsmatrix aber auch Merkmale, welche spezifischer auf die Beschreibung mündlicher Interaktion ausgerichtet sind (*Sprecherzahl, Zahl der Sprecherwechsel*)<sup>12</sup>.

Im Rahmen der Untersuchung wurden vor allem die Merkmale fokussiert, welche eine Redekonstellation in mehr oder weniger ausgeprägtem Masse einer *monologischen* bzw. *dialogischen* Grundstruktur zuordnen lassen. In der Analyse wurden Texte aus stark dialogischen und stark monologischen Redekonstellationen einander gegenübergestellt, weil in diesen beiden Konstellationen die stärksten Ausformungen einer 'schriftnahen' bzw. 'schriftfernen' mündlichen Praxis vermutet wurden.

Beschrieben und erfasst werden können diese beiden kontrastiven Redekonstellationen etwa durch Merkmalsbündel wie *'mehrere Sprecherinnen', 'starke Situationsverschränkung', 'nicht vorbereitet'* und *'assoziativ'* für die stark *dialogische* Redesituation und Merkmalsbündel wie *'ein Sprecher/eine Sprecherin', 'speziell vorbereitet'* und *'Thema im Voraus festgelegt'* für die stark monologische Redesituation.

## 4. Untersuchungsdesign

*Barbara Ospelt / Thomas Bachmann*

Bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns ging es zunächst einmal darum, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Häufigkeit und Verteilung bestimmter Merkmale in den mündlichen Texten erfassen lässt. Gleichzeitig sollten aber auch Faktoren erhoben werden, die möglicherweise Einfluss auf die standardsprachliche Praxis der Studierenden und Lehrpersonen haben. Fokussiert wurden dabei die Berufserfahrung und bestimmte Redekonstellationen. Im Hinblick auf diese beiden Faktoren wurden die Stichprobe und das Textkorpus ausgewählt.

Um die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit in der Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden zu erfassen, ist es von Bedeutung, das Setting für die Untersuchung möglichst unverfälscht zu halten. Die Aussagekraft der Analyse ist höher, wenn mündliche Texte aufgenommen werden, die die Unterrichtssituation möglichst eins zu eins widerspiegeln. Die Analyse zielt auch darauf hin, Voraussetzungen für die sprachliche Praxis im Unterricht festzuhalten und Indikatoren (im Sinne von Merkmalsbündeln) zu finden, die zur zuverlässigen Beurteilung mündlicher Texte verwendbar sind. Grundlage für die Analyse der Transkriptions-Sequenzen in dieser explorativen Studie bildet eine quantitative Auszählung der einzelnen Merkmale anhand des von uns entwickelten Kriterienrasters (vgl. 4.2) und darauf aufbauende Wertekombinationen.

### 4.1 Stichprobe

Für die explorative Studie wurden 10 Probandinnen und Probanden ausgewählt. Davon waren 5 Studierende des 3. Semesters an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die während ihres Praktikums im September 2003 besucht wurden, und 5 Lehrpersonen, die alle 10 und mehr Jahre Berufserfahrung aufweisen. Unter den 5 Lehrpersonen waren 3 Männer, alle

---

<sup>12</sup> Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass bestimmte 'Schreibangebote' der neuen Medien (SMS, chatten etc.) tendenziell zu mehr Mündlichkeit in schriftlichen Texten führen. Das überrascht aus textlinguistischer Sicht auch nicht. Die Benutzer der entsprechenden Angebote bewegen sich zwar im Medium der Schriftlichkeit, dies aber in einer Interaktion, welche Züge der mündlichen Kommunikation aufweist bzw. simuliert.

Studierenden waren Frauen. Die Lehrpersonen und Studierenden unterrichteten bis auf eine Ausnahme in der Mittelstufe.

Die gleichmässige Verteilung von Studierenden und Lehrpersonen in der Stichprobe lässt Vergleiche zwischen diesen beiden Gruppen zu. Es kann so zum Beispiel untersucht werden, ob die erfahreneren und routinierteren Lehrpersonen eine tendenziell stärker oder schwächer an konzeptioneller Mündlichkeit orientierte standardsprachliche Praxis zeigen als die Studierenden. Nicht möglich sind aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe demgegenüber Aussagen zu einer allfällig geschlechterspezifischen Nutzung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache<sup>13</sup>. Die Stichprobe lässt aufgrund ihrer Grösse keine empirisch breit abgestützten Rückschlüsse auf die allgemeine Praxis der beiden Gruppen (Studierende < > Lehrpersonen) zu. Es können aber durchaus recht zuverlässige Trends eruiert werden, die als Wegweiser für Folgestudien nützlich sein können. Und dies ist ja auch ein zentrales Ziel von explorativen Studien: ein Forschungsfeld zu öffnen und zu strukturieren.

## 4.2 Datenerhebung

Die Daten wurden mittels Unterrichtsaufnahmen mit Minidisc-Gerät an 8 Halbtagen erhoben. Unser Interesse galt insbesondere auch den verschiedenen didaktischen Settings, da wir wissen wollten, auf welche Weise die Redekonstellation die standardsprachliche Praxis beeinflusst. Die Auseinandersetzung mit den Redekonstellationen führte zur Konzentration auf drei didaktische Settings: Informieren, Diskutieren und Begleiten. Wir gingen davon aus, dass diese Situationen in ausgeglichener Masse im Unterricht vorkommen. Die Probandinnen und Probanden wurden zunächst also nicht durch Vorinformationen gesteuert.<sup>14</sup> Die Unterrichtenden sollten in ihrer Praxis möglichst wenig beeinflusst werden.<sup>15</sup> Zusätzliche Protokolle zum Unterrichtsverlauf jedes Halbtags hielten Einzelheiten und Auffälligkeiten der Situation fest.

Im Besonderen wurde bei der Protokollierung auf die Erfassung der möglichen Einflussfaktoren 'Redekonstellation' und 'didaktisches Setting' geachtet. So enthalten die Protokolle bezüglich der Redekonstellationen Informationen über die *Sprecherzahl*, den *Grad der Vorberitetheit*, die *Sprecherwechsel* oder die *Themafixierung* (vgl. Kap. 3.1b).

Die Aufnahmen wurden anschliessend mithilfe der Protokolle gesichtet und die für die didaktischen Settings und Redekonstellationen geeigneten Stellen isoliert. Die Datenerhebung erbrachte eine Aufnahmenbasis von 12 Stunden 47 Minuten. Für jede/n Probandin/en wurden auf die didaktischen Situationen hin passende Sequenzen von durchschnittlich 8 Minuten Länge ausgewählt. Die mündlichen Texte wurden transkribiert und die einzelnen Kriterien quantitativ erfasst.

Alle ausgewählten Sequenzen wurden mit wenigen Stichworten zur didaktischen Situation und Redekonstellation beschrieben. Ausserdem wurden die Länge der Sequenz, die Anzahl der Wörter und die Gruppenzugehörigkeit der/des Probandin/en in das Datenmaterial aufge-

---

13 Die entsprechenden Detailergebnisse weisen im Übrigen, so weit sie vorliegen, auf keinerlei geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Verwendung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache durch die Lehrpersonen.

14 Nach zwei Aufnahmen mit Überhang des Settings "Informieren" wurde eine Steuerung der Probandinnen und Probanden in Kauf genommen, um einen Vergleich zwischen monologischen und dialogischen Situationen herstellen zu können. Die Probandinnen und Probanden bekamen den Auftrag, das Setting 'Diskutieren' mindestens einmal einfließen zu lassen. An die Grenzen der Möglichkeiten allerdings stiessen wir bei der didaktischen Situation des 'Begleitens'. Nicht nur, dass entsprechende Situationen aufnahmetechnisch nur schwer zu erfassen sind: die Situation als solche wurde auch kaum angetroffen. Eine solche 'vorzugeben', hätte zu stark in die Didaktik der ProbandInnen eingegriffen und die Daten mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr stark verzerrt. Aus diesem Grund musste auf die Situation des 'Begleitens' bis auf eine Ausnahme verzichtet werden.

15 Eine Beeinflussung durch die fremde Person, die aufgrund der technischen Begleitung der Erhebung im Klassenzimmer zugegen sein musste, ist natürlich nicht auszuschliessen.

nommen. Diese Aufzeichnungen lieferten wertvolle Daten für die Interpretation der Ergebnisse.

### 4.3 Analyseraster und Unterrichtsprotokolle

Die Kriterien des Analyserasters wurden auf der Basis einer möglichst umfassenden Sammlung von Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsmerkmalen ausgewählt (vgl. Kap. 3.1a). Die Auswahl der Kriterien begründet sich damit, dass diese bezüglich der Abgrenzung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit besonders aussagekräftig sind. Die ausgewählten Kriterien streuen aber auch so immer noch auf einer Skala von 'fast ausschliesslich mündlich' über 'eher mündlich' bis 'eher schriftlich'.

Mit der gezielten Auswahl der Kriterien verbindet sich die Erwartung, dass sich in die eine oder andere Richtung des Kontinuums – je nach den einem Text zugeordneten Merkmalen - bestimmte Ausprägungen von 'Mündlichkeit' bzw. 'Schriftnähe' zeigen.

Es versteht sich, dass erst die Erhebung selbst zeigen kann, ob bzw. in welchem Masse sich die ausgewählten Kriterien als untersuchungstauglich erweisen. In diesem Sinne soll die explorative Studie auch Hinweise darauf geben, wie ein Kriterienraster für Folgestudien anzupassen ist, um mündliche Texte und ihre Qualitäten noch genauer analysieren zu können. Die folgende tabellarische Darstellung zeigt die für die Analyse berücksichtigten Kriterien und weist jeweils auf die Erwartbarkeit ihres Auftretens in mündlichen Texten (vgl. rechte Spalte) hin.

<b>Syntaktische und morphologische Ebene:</b>	
<b>Ellipsen</b>	Unvollständige Sätze kommen oft in mündlichen Texten vor. Die fehlenden Satzteile können aus dem Kontext ergänzt werden.
<b>Anakoluthen<sup>16</sup></b>	Konstruktionsabbrüche sind geradezu charakteristisch für mündliche Texte und ein starkes Kriterium für Mündlichkeit.
<b>Nebengeordnete Sätze</b>	Eine grosse Anzahl von Sätzen gleicher Ordnung ist für mündliche Texte charakteristisch. <sup>17</sup>
<b>Nebenordnende Konjunktionen</b>	Vor allem 'und'-Anschlüsse kommen in mündlichen Texten in grosser Zahl vor.
<b>Untergeordnete Sätze</b>	Nebensatzkonstruktionen sind eher charakteristisch für schriftliche Texte und kommen in mündlichen Texten eher selten vor.
<b>Unterordnende Konjunktionen</b>	Konjunktionen, die Nebensätze einleiten, sind in mündlichen Texten selten.
<b>Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"</b>	Dies ist ein starkes Kriterium für konzeptionelle Mündlichkeit, aber eher selten.
<b>Wiederholungen</b>	Im Vergleich zu schriftlichen Texten sind Wiederholungen in mündlichen Texten sehr häufig und konstitutiv für die Verständigung. <sup>18</sup>

16 Auf ein Anakoluth der besonderen Art sind wir in der Unterrichtssituation gestossen: Lehrpersonen brechen oft Sätze ab, um eine Reaktion der Schülerinnen und Schüler auszulösen: z.B. "und das sind?"

17 Als nebengeordnete Sätze bezeichnet man ‚gleichwertige‘ (meistens: Haupt-) Sätze, die unverknüpft oder durch die Konjunktionen ‚und‘ bzw. ‚oder‘ nebeneinander gestellt werden. Nebengeordnete Sätze können durchaus auch in bestimmten schriftlichen Textmustern gehäuft vorkommen. Besonders häufig treten sie in ‚erzählender Prosa‘ auf (Geschichten, Erzählungen, Schilderungen etc.).

18 Wiederholungen sind in mündlichen Texten äusserst wichtig zur Verständigung; dies ist insbesondere im Unterricht auch ein bedeutsames Merkmal, da die Verstehenssicherung ein wesentlicher Bestandteil der Didaktik darstellt.

<b>Semantische und lexikalische Ebene:</b>	
<b>Paraphrasen</b>	Paraphrasierende Wiederholungen gelten als Zeichen für konzeptionelle Mündlichkeit und sind eher häufig.
<b>Redeleitende Partikeln</b>	Partikeln wie 'ähm' oder 'also' sind ausgesprochen typisch für mündliche Texte und kommen häufig vor.
<b>Heckenausdrücke</b>	Ausdrücke der Unsicherheit wie 'vielleicht' oder 'ich glaube' gelten als beziehungsichernd in mündlichen Texten. Sie sind ein deutlicher Nachweis für mündliche Texte. <sup>19</sup>
<b>Tag questions</b>	Angehängte Fragen wie z.B. 'nicht wahr?' werden in mündlichen Texten oft eingesetzt, um die Partnerorientierung zu untermauern. <sup>20</sup>
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>	
<b>Reduktionen</b>	Verschleifungen von Endungen wie 'ham' für 'haben' sind in mündlichen Texten häufig. In der Schriftlichkeit werden Reduktionen als Fehler bezeichnet.
<b>Zusammenziehungen</b>	Verkürzungen von Wörtern wie z.B. 'sowas' für 'so etwas' sind charakteristisch für mündliche Texte und eher häufig.

**Tabelle 3: Ausgewählte Kriterien und die Erwartbarkeit ihres Auftretens in mündlichen Texten**

## 5. Ergebnisse

Abgebildet werden die Ergebnisse zu den drei Themenkomplexen, die im Zentrum der Fragestellung der Studie stehen, nämlich:

- (a) Häufigkeit und Verteilung von Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsmerkmalen im Textkorpus ("Wie 'schriftnah' bzw. 'an der Mündlichkeit orientiert' sind die Texte der ProbandInnen?").
- (b) Indikatoren für Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit von Texten ("Gibt es bestimmte Merkmale oder Merkmalsbündel, welche für die Zuordnung der Texte besonders aussagekräftig sind?")
- (c) Der Einfluss der Redekonstellationen ("Welchen Einfluss haben bestimmte Faktoren auf die standardsprachliche Sprechpraxis der ProbandInnen?").

Im ersten Unterkapitel (vgl. 5.1) geht es um die Häufigkeit und Verteilung der verschiedenen Merkmale der Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dies erlaubt einen ersten Befund, wie mündlich bzw. schriftnah sich die Texte der ProbandInnen präsentieren. Die Ergebnisse zur Häufigkeit und Verteilung der Merkmale im untersuchten Textkorpus geben auch erste Hinweise darauf, ob der Faktor 'Berufserfahrung' entscheidend ist und sich tatsächlich Unterschiede bezüglich der beiden Gruppen (Studierende < > Lehrpersonen) zeigen.

<sup>19</sup> Allerdings gibt es schriftliche Texte, die sich solcher Merkmale bedienen, um besonders mündlich zu wirken. Allgemein wird dieser an der Mündlichkeit orientierte Stil 'Parlando' genannt.

<sup>20</sup> In der Unterrichtssituation, die sich auf die ganze Klasse ausrichtet, sind solche Fragen eher selten. Tag questions sind daher eher typisch für das Partnergespräch. In der Schriftlichkeit kommen Tag questions immer dann vor, wenn Interaktion simuliert wird, z.B. im Chatroom oder bei SMS.

Schliesslich gibt die Auszählung der Merkmale Aufschluss über die Aussagekraft der einzelnen Merkmale und damit über ihre Verwendbarkeit für die Indikatorenbildung (vgl. 5.2).

Im zweiten Unterkapitel (vgl. 5.2) werden Merkmale, die sich in der ersten Analyse als aussagekräftig für die Bestimmung der Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsgrade der untersuchten Texte erwiesen, zu Merkmalsbündeln zusammengefasst. Dies mit dem Ziel, genauere Aussagen zu den diesbezüglichen Qualitäten eines bestimmten Textes machen zu können. Mit den 'kombinierten Werten' wird also versucht, zuverlässige Indikatoren für die Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsgrade von Texten zu eruieren, die für weitere Studien genutzt werden können. Die von uns gebildeten 'kombinierten Werte' erlauben ebenfalls eine Überprüfung der ersten groben Befunde zum Einfluss des Faktors 'Berufserfahrung'. Darüber hinaus wird eruiert, ob der Faktor 'Geschlecht' die standardsprachliche Sprechpraxis der ProbandInnen beeinflusst.

Im dritten Unterkapitel (vgl. 5.3) wird der Einfluss des Faktors 'Redekonstellation' genauer überprüft. Bereits die Ergebnisse der ersten Analysen zur Häufigkeit und Verteilung der Merkmale führten zur Vermutung, dass die dialogische bzw. monologische Grundausrichtung einer Redekonstellation und die damit verbundenen didaktischen Settings einen starken Einfluss auf die standardsprachliche Sprechpraxis der ProbandInnen ausüben.

## 5.1 Ergebnisse in der Übersicht

Tabelle 4 gibt Auskunft über das Auftreten (Häufigkeit und Verteilung) der untersuchten Merkmale (Spalte 'Total': gesamtes Textkorpus; Spalte 'Stud': Textkorpus Studierende; Spalte 'LP': Textkorpus Lehrpersonen). Hierbei wurden die einzelnen Merkmale jeweils drei Ebenen zugeordnet: der syntaktischen Ebene, der semantischen und lexikalischen Ebene sowie der Ebene der lautlichen Realisierung.<sup>21</sup>

	Total	Stud	LP
<b>Syntaktische Ebene:</b>			
Ellipsen	327	175	152
Anakoluthe	101	50	51
Nebengeordnete Sätze	690	384	306
Nebenordnende Konjunktionen	125	72	53
Untergeordnete Sätze	181	90	91
Unterordnende Konjunktionen	95	54	41
Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"	8	7	1
<b>Semantische und lexikalische Ebene:</b>			
Redeleitende Partikeln	187	87	100
Heckenausdrücke	7	2	5
Tag questions	18	11	7
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>			
Reduktionen	18	9	9
Zusammenziehungen	14	4	10

**Tabelle 4: Quantitative Ergebnisse (Total, Studierende und Lehrpersonen)**

<sup>21</sup> Im Anhang werden die quantitativen Ergebnisse einer Probandin zur Veranschaulichung der Datengrundlagen angeführt.

*(a) Wie mündlich sind die mündlichen Texte der Probandinnen und Probanden?*

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass die Probandinnen und Probanden eine durchaus der Mündlichkeit verpflichtete Hochdeutschpraxis pflegen. Die oft gehörte Unterstellung, dass Lehrpersonen ein eher schriftnahes Hochdeutsch sprechen, wird durch diese Ergebnisse nicht bestätigt. Dieser grobe Befund soll im Folgenden mit Blick auf einzelne Detailergebnisse erläutert und veranschaulicht werden.

Ins Auge springt die Häufigkeit des Auftretens von satzwertigen Konstruktionen wie Ellipsen und Anakoluthe sowie von nebengeordneten Sätzen. Alle diese Merkmale sind starke Indikatoren für konzeptionelle Mündlichkeit. Ellipsen und Anakoluthe nehmen einen Drittel der satzwertigen Konstruktionen ein. Ein solcher Anteil an unvollständigen oder abgebrochenen Satzkonstruktionen zeugt von ausgesprochener Mündlichkeit. In schriftlichen Texten treten entsprechende Konstruktionen praktisch nicht auf oder ihr Auftreten wird als Normverstoss sanktioniert. Die Gesamtzahlen weisen eine deutliche Überzahl an parataktischen gegenüber hypotaktischen Konstruktionen auf. Knapp 80% der Sätze sind nebengeordnete Sätze. Das gehäufte Auftreten von Parataxen lässt ebenfalls darauf schliessen, dass die Probandinnen und Probanden sich an mündlichen Registern orientieren.<sup>22</sup>

Auch auf der semantischen und lexikalischen Ebene treten starke Merkmale der Mündlichkeit im Textkorpus sehr häufig auf. Ins Auge sticht der hohe Anteil an redeleitenden Partikeln. Im Schnitt ist jedes 34. Wort ein redeleitendes Partikel. In schriftlichen Texten sind solche Strukturierungsmerkmale (z.B. "ähm", "also", "aha") äusserst selten und werden oft als überflüssig korrigiert. Heckenausdrücke und Tag questions wurden kaum gezählt. Sie werden mit Bezug auf ihre ähnliche Funktion zu den redeleitenden Partikeln gezählt.<sup>23</sup>

Auf der Ebene der lautlichen Realisierung fällt das – erwartungswidrige – seltene Auftreten von Reduktionen und Zusammenziehungen auf. Diese wurden von den Probandinnen und Probanden knapp sechsmal weniger häufig realisiert als redeleitende Partikeln. Die niedrigen Zahlen erstaunen, da es sich bei Reduktionen und Zusammenziehungen (z.B. "find ich" statt 'finde ich' oder "wies" statt 'wie es') um Merkmale handelt, die für mündliche Texte geradezu charakteristisch sind und in schriftlichen Texten nur in ganz spezifischen Textmustern vorkommen. Hier wäre ein höherer Wert zu erwarten gewesen, zumal die Häufigkeit des Auftretens anderer Merkmale deutlich auf eine Orientierung an der Mündlichkeit hinweist. Das lässt vermuten, dass die Praxis der Probandinnen und Probanden auf der Ebene der lautlichen Realisierung schriftnaher ist als zum Beispiel die Praxis von Lehrpersonen in Deutschland.<sup>24</sup> Begründet werden kann dieses Ergebnis durch die Diglossie-Situation in der Schweiz. Während in der Mundart oft Endungen weggelassen oder Wörter zusammengezogen werden, wird Hochdeutsch in der Deutschschweiz stark mit der 'Schriftsprache' konnotiert. In der Schriftlichkeit aber sind Endungen und Wortgrenzen praktisch unveränderbar und Reduktionen werden als Fehler geahndet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich das Textkorpus stark an der Mündlichkeit orientiert. Dies zeigt sich vor allem in der Verteilung der satzwertigen Konstruktionen wie Ellipsen und Anakoluthe, aber auch im Auftreten von redeleitenden Partikeln. Das schwache Auftreten von mündlichen Merkmalen auf der Ebene der lautlichen Realisierung kann plausibel auf die Diglossie-Situation in der Schweiz zurückgeführt werden.

---

22 Die Merkmale 'neben- und untergeordnete Konjunktionen' können für die weitere Betrachtung ausser Acht gelassen werden, da die Konjunktionen in aller Regel mit den entsprechenden unter- oder nebengeordneten Satzkonstruktionen verbunden sind.

23 Alle drei Kriterien strukturieren die inhaltlichen Übergänge eines mündlichen Texts und sind notwendig zur Vor- und Nachbereitung resp. zur Verständnissicherung einer Rede.

24 Hier muss angefügt werden, dass sich die Aussprache auf die beiden Merkmale 'Reduktionen' und 'Zusammenziehungen' beschränkt und keine weiteren Aussagen zur lautlichen Realisierung des Schweizerhochdeutschen allgemein gemacht werden können.

(b) *Wie entscheidend ist der Faktor 'Berufserfahrung'?*

Auf den ersten Blick weisen die beiden Gruppen kaum nennenswerte Unterschiede auf. Die bereits allgemein festgestellte starke Mündlichkeit der Texte ist sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrpersonen erkennbar.

Auf der syntaktischen Ebene beispielsweise liegen starke mündliche Merkmale wie Ellipsen und Anakoluthe bei beiden Gruppen etwa gleich hoch. Auch der im Verhältnis überwiegende Anteil an nebengeordneten Sätzen gegenüber untergeordneten Sätzen sticht bei Lehrpersonen und Studierenden gleichermaßen ins Auge. Häufiges Auftreten von nebengeordneten Sätzen ist für mündliche Texte typisch.<sup>25</sup>

Die Mündlichkeitsmerkmale auf der semantischen und lexikalischen Ebene treten bis auf eine Ausnahme bei beiden Gruppen etwa gleich stark auf. Die Häufigkeit des Auftretens von redeleitenden Partikeln ist etwas unterschiedlich. Bei den Lehrpersonen ist durchschnittlich jedes 32. Wort ein redeleitendes Partikel, bei den Studierenden jedes 43. Wort (vgl. Kap.5.2.3).

Der Einfluss des Faktors Berufserfahrung wird durch den Vergleich der Häufigkeiten und Verteilungen der isolierten Merkmale von Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit gesamthaft doch nicht greifbar. Dieser erste – und an sich erwartungswidrige – Befund wird weiter unten bei der Diskussion der kombinierten Werte (vgl. Kap. 5.2) überprüft. Es ist ja nicht so ohne weiteres einsichtig, dass die über zehnjährige Berufserfahrung der Lehrpersonen in Sachen ‚Hochdeutsch als Unterrichtssprache‘ deren Praxis nicht in die eine oder andere Richtung beeinflusst haben sollte.

Der Überblick zum Auftreten der isolierten Merkmale in den Texten der Studierenden und Lehrpersonen zeigt, dass die Texte der Stichprobe sich gesamthaft am mündlichen Konzept ausrichten. Unterschiede zwischen der Sprechpraxis der beiden Gruppen lassen die Ergebnisse hingegen nicht festmachen.

(c) *Wie aussagekräftig sind die isolierten Merkmale?*

Mit der ersten Analyse konnte ermittelt werden, welche Merkmale so aussagekräftig sind, dass sie zu genaueren Analysen verwendet werden können. Mit den ausgewählten Merkmalen können feinere Indikatoren zur Ermittlung der Schriftnähe oder -ferne eines mündlichen Textes gebildet werden (vgl. 5.2).

Generell bestimmt die Häufigkeit des Auftretens die Aussagekraft eines einzelnen Merkmals. Ebenfalls von Bedeutung ist aber auch die Einordnung des Merkmals im Kontinuum zwischen 'konzeptioneller Mündlichkeit' und 'konzeptioneller Schriftlichkeit'. In diesem Sinne erhalten ‚starke‘ Mündlichkeits-Merkmale besonderes Gewicht, da sie besonders einschlägig für die Suche nach Indikatoren für die Mündlichkeitsgrade eines Textes sind.

Auf der syntaktischen Ebene erweisen sich die *Ellipsen* und *Anakoluthe* als starke Indikatoren für die Orientierung an der Mündlichkeit. Die hohe Anzahl *nebengeordneter Sätze* lässt ebenfalls darauf schliessen, dass dieses Merkmal für mündliche Texte von grosser Bedeutung ist und weiterverfolgt werden muss.

---

<sup>25</sup> Die Studierenden realisieren um ca. 11% mehr nebengeordnete Sätze als die Lehrpersonen. Hier liesse sich eine leichte Tendenz zu mündlicherer Praxis bei den Studierenden nachweisen. Dies muss aber mit Vorbehalt betrachtet werden: Bei den nebengeordneten Sätzen handelt es sich um ein Kriterium, das tendenziell näher bei der Schriftlichkeit liegt als andere typisch 'mündliche' satzwertige Konstruktionen wie Anakoluthe oder Ellipsen. Nebengeordnete Sätze kommen je nach Textmuster auch in schriftlichen Texten vor und sind so als Indikatoren für mündliche Texte nur bedingt brauchbar.

Zudem ist das *Verhältnis* zwischen den untergeordneten und den nebengeordneten Sätzen offensichtlich ein einschlägiger Indikator für den Mündlichkeitsgrad eines Textes.

Auf der semantischen und lexikalischen Ebene treten insbesondere die *redeleitenden Partikeln* hervor. Als geradezu charakteristisches Merkmal für die Mündlichkeit müssen diese einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Merkmale auf der Ebene der lautlichen Realisierung werden aufgrund der geringen Zahlen aus der Analyse ausgeklammert.

Im Folgenden werden die oben aufgeführten und für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade eines Textes offensichtlich aussagekräftigen Merkmale miteinander verbunden. Dies mit dem Ziel, Indikatoren zu eruieren, mit denen sich die Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsgrade eines mündlichen Textes noch präziser ermitteln lassen. Aufgrund des Befundes zum gesamthaften Auftreten der Merkmale in den Texten der Stichprobe werden die kombinierten Werte mit den Merkmalen '*Ellipsen*', '*Anakoluthe*', '*nebengeordnete Sätze*', '*untergeordnete Sätze*' und '*redeleitende Partikeln*' gebildet.

## 5.2 Kombinierte Werte

Bereits in Kapitel 5.1 wurden einige Ergebnisse zu einzelnen isolierten Merkmalen miteinander in Beziehung gesetzt, um die Aussagekraft des Auftretens bestimmter Merkmale zu verdeutlichen. Dabei stand immer die Frage im Vordergrund, wie mündlich sich das Textkorpus der Stichprobe gesamthaft präsentiert. Die im Folgenden dargestellten Merkmalskombinationen fokussieren verstärkt auf die Texte der einzelnen Probandinnen und Probanden. Dies soll auch dazu dienen, den Einfluss des Faktors 'Berufserfahrung' auf die Sprechpraxis genauer zu analysieren.

Bei der Gruppierung und Bündelung der Merkmale wurden mehrere Varianten durchgespielt. Gearbeitet wurde schliesslich mit den drei kombinierten Werten, die sich als besonders zuverlässig erwiesen, die Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsgrade eines Textes zu bestimmen:

- a) **Wert Eins:** Das Verhältnis zwischen nebengeordneten und untergeordneten Sätzen

$$\frac{\text{Anzahl nebengeordnete Sätze}}{\sum [\text{nebengeordnete/untergeordnete Sätze}]} \times 100$$

- b) **Wert Zwei:** Das Verhältnis zwischen konzeptionell stark mündlichen satzwertigen Konstruktionen (Ellipsen, Anakoluthe und redeleitende Partikeln) und schriftnäheren Konstruktionen (nebengeordnete und untergeordnete Sätze)

$$\frac{\sum [\text{Anakoluthe, Ellipsen, redeleitende Partikeln}]}{\sum [\text{nebenordnende Sätze, unterordnende Sätze}]}$$

- c) **Wert Drei:** Der durchschnittliche Anteil redeleitender Partikeln in einem mündlichen Text (gemessen an der Anzahl Wörter)

$$\frac{\text{Redeleitende Partikeln}}{\text{Anzahl Wörter}}$$

Im ersten Unterkapitel (vgl. 5.2.1) wird das Verhältnis diskutiert, in dem die neben- und untergeordneten Sätze stehen. Es handelt sich dabei um einen relativ sanften Indikator für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade eines Textes, da beide Satzarten auch in schriftlichen Texten vorkommen. In Relation zueinander gesetzt, lassen sich diese beiden Merkmale aber gut als Indikator verwenden, da in mündlichen Texten der Anteil an nebengeordneten Sätzen im Vergleich zu schriftlichen Texten praktisch immer markant höher ist.

Im zweiten Unterkapitel (vgl. 5.2.2) ist das Interesse auf die stark mündlichen satzwertigen Konstruktionen wie Ellipsen, Anakoluthe und redeleitende Partikeln gerichtet. Der zweite Wert nimmt diese Merkmale zusammen und setzt sie ins Verhältnis zur Summe der neben- und untergeordneten Sätze. Der Anteil an Anakoluten, Ellipsen und redeleitenden Partikeln hat eine hohe Aussagekraft bezüglich der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit der Texte, weil diese Konstruktionen praktisch ausschliesslich in mündlichen Texten auftauchen.

Das letzte Unterkapitel (vgl. 5.2.3) widmet sich den redeleitenden Partikeln und untersucht ihre Streuung über die einzelnen mündlichen Texte der Stichprobe. Um das Vorkommen der redeleitenden Partikeln zu messen, wird ein Kriterium für die Textmenge neu eingeführt: Die Anzahl Wörter pro Text.<sup>26</sup> Redeleitende Partikeln (z.B. "ähm", "also", "hm", "ja") sind konstitutiv für einen mündlichen Text und stellen so genannte Segmentierungsmarken in der Rede dar. Sie stehen in den Pufferzonen einzelner Äusserungen und bereiten eine Rede vor oder schliessen einen Beitrag ab. Sie helfen, die Rede zu strukturieren, Pausen zu überbrücken und sich der Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen zu versichern. In schriftlichen Texten werden solche Wörter in aller Regel als ‚überflüssige Füllwörter‘ eliminiert.

Die Texte der zehn Probandinnen und Probanden wurden aufgrund der Ergebnisse rangiert und miteinander verglichen. Im Unterschied zur Darstellung in Kapitel 5.1 wird das Textkorpus dazu in 10 personenbezogene Teile gegliedert, die jeweils mit der Gruppenzugehörigkeit (Lehrperson oder Studierende) gekennzeichnet sind. Die Markierung der Pole des Kontinuums zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit veranschaulicht, wie nah die Sprechpraxis der einen oder anderen Probandin – bezogen auf den entsprechenden kombinierten Wert – jeweils ist (vgl. Tabellen 9,11 und 13). In der Diskussion der Ergebnisse werden ausschliesslich die auf die beiden Gruppen (Lehrpersonen, Studierende) bezogenen Befunde diskutiert.

### 5.2.1 Wert Eins: Das Verhältnis nebengeordneter und untergeordneter Sätze

Als Erstes sticht ins Auge, dass die Sprechpraxis aller Probandinnen und Probanden mehr nebengeordnete als untergeordnete Sätze aufweist (vgl. Tabelle 5). Je höher der Anteil an nebengeordneten Sätzen, desto mündlicher muss ein Text eingestuft werden. Der höchste Wert liegt bei 97%, der tiefste bei 62%.

Wert 1 (%)	Pol konz. Mündlichkeit	97.06	90.57	87.01	86.59	79.71	78.48	78.03	73.86	67.76	62.22	Pol konz. Schriftlichkeit
	LP/Stud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LP/Stud.
	LP/Stud.	Stud	LP	Stud	Stud	Stud	LP	LP	LP	Stud	LP	LP/Stud.

Tabelle 5: Rangierung der Probandinnen und Probanden nach Wert Eins

<sup>26</sup> Die Wortgrenzen sind in mündlichen Texten sehr schwierig zu ermitteln. Wir haben diese Zahlen lediglich aus den Transkriptionstexten ermittelt. Der quantitative Vergleich mit redeleitenden Partikeln ist insofern schwierig, als viele redeleitende Partikeln mit mehreren Wörtern realisiert werden. Dennoch schien uns die Anzahl Wörter für diesen Wert am geeignetsten.

*(a) Tauglichkeit des Werts als Indikator für Mündlichkeitsgrade*

In mündlichen Texten sind die Sätze im Allgemeinen kürzer als in schriftlichen Texten. Kurze Sätze bestehen meist aus nur einem Hauptsatz. Nebengeordnete Sequenzen können von den Hörer/innen auch bei zwei (oder mehr) kurzen Sätzen verstanden und leicht behalten werden, während Sätze mit mehreren untergeordneten Nebensätzen für das Verstehen sehr komplex sind. Darum treten in mündlichen Texten nebengeordnete Sätze weit häufiger auf als untergeordnete. Der kombinierte Wert Eins führt trotzdem zu einer hohen Streuung der personenbezogenen Resultate der einzelnen Probandinnen und Probanden (97.06 << >> 62.22). Das bedeutet, dass dieser Wert als Indikator für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade von Texten durchaus geeignet ist, auch wenn er mit Merkmalen operiert, die nicht ausschliesslich der Mündlichkeit bzw. der Schriftlichkeit zugeordnet werden können.

*(b) Tauglichkeit zur Überprüfung des Faktors 'Berufserfahrung'*

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die ersten fünf Positionen näher bei der konzeptionellen Mündlichkeit durch vier Studierende und lediglich eine Lehrperson vertreten werden, während vier Lehrpersonen und eine Studierende sich mit ihren Werten näher bei der konzeptionellen Schriftlichkeit befinden. Dies deutet zuerst auf eine deutlich mündlichere Praxis der Studierenden hin.

Geht man aber ins Detail, muss dieser Befund relativiert werden. Die Abstände zwischen den einzelnen Werten auf der Gesamtskala sind im Mittelfeld (Position 4 bis 7) relativ klein und liegen bei einem halben bis acht Prozent. Der Blick auf die Mittelwerte der beiden Gruppen (vgl. Tabelle 6) macht ebenfalls deutlich, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf diesen Wert nicht sehr gross sind:

	LP	Stud
1	90.57	97.06
2	78.48	87.01
3	78.03	86.59
4	73.86	79.71
5	62.22	67.76
<b>Mittelwert</b>	<b>76.63</b>	<b>83.62</b>

**Tabelle 6: Mittelwerte der Gruppen 'Studierende' und 'Lehrpersonen'**

Die beiden Mittelwerte liegen nur knapp sieben Prozentpunkte auseinander. Das heisst, dass die Lehrpersonen durchschnittlich sieben Prozent weniger nebengeordnete Sätze bzw. mehr unterordnende Sätze realisieren als die Studierenden. Dieser Unterschied muss auch mit Blick auf die kleine Stichprobe als zufällig und wenig aussagekräftig bezeichnet werden.

Wert Eins erweist sich also als einschlägiger und brauchbarer Indikator für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade eines Textes bzw. einer Sprechpraxis. Als Katalysator für die Unterscheidung der Sprechpraxis der beiden Gruppen 'Studierende' und 'Lehrpersonen' entwickelt er demgegenüber kaum Erklärungsmächtigkeit. Das bedeutet allerdings nicht zwingend, dass dieser Indikator für die Unterscheidung der Mündlichkeit verschiedener Gruppen grundsätzlich nicht tauglich ist. Das Ergebnis könnte nämlich auch lediglich darauf hinweisen, dass sich die Sprechpraxis der beiden fokussierten Gruppen tatsächlich in diesem Punkt nicht unterscheidet, diesbezügliche Vergleiche anderer Sprechergruppen aber durchaus signifikante Unterschiede zu Tage fördern könnten.

## 5.2.2 Wert Zwei: Das Verhältnis zwischen konzeptionell stark mündlichen satzwertigen Konstruktionen (Ellipsen, Anakoluthen und redeleitende Partikeln) und nebengeordneten und untergeordneten Sätzen

Für die Berechnung von Wert Zwei stellen wir Anakoluthen, Ellipsen und redeleitende Partikeln gesamthaft den neben- und untergeordneten Sätzen gegenüber. Ist dieser Wert gleich <1>, so bedeutet das, dass der Anteil an Anakoluthen, Ellipsen und redeleitenden Partikeln dem Anteil neben- und untergeordneter Sätze gleich kommt.<sup>27</sup> Diesem Wert entspricht ein hoher Mündlichkeitsgrad. Liegt der Wert über <1>, so kann eine deutliche Tendenz zu ausgeprägter konzeptioneller Mündlichkeit festgestellt werden. Liegt der Wert deutlich unter <0.5>, so heisst das, dass starke mündliche Merkmale wie Anakoluthen, Ellipsen und redeleitende Partikeln selten auftreten und der Text bzw. die Sprechpraxis vergleichsweise 'schriftnah' ist.

Wert 2	Pol konz. Mündlichkeit	1.06	0.89	0.86	0.86	0.83	0.82	0.68	0.53	0.42	0.27	Pol konz. Schriftlichkeit
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	LP /Stud.	LP	Stud	LP	Stud	Stud	LP	LP	LP	Stud	Stud	LP/Stud

**Tabelle 7: Rangierung der Probandinnen und Probanden nach Wert 1**

### (a) Tauglichkeit des Werts als Indikator für Mündlichkeitsgrade

Tabelle 7 zeigt, dass zwischen den einzelnen ProbandInnen grosse Unterschiede bestehen, der Wert also breit streut. Für die meisten ProbandInnen wird dabei die ihnen in der ersten Analyse attestierte Mündlichkeit durch die Werte bestätigt (vgl. Position 1 bis 7). Der höchste Wert verweist gar auf einen mündlichen Text, der mehr Anakoluthen, Ellipsen und redeleitende Partikeln aufweist als neben- und untergeordnete Sätze. Auf der anderen Seite des Spektrums sticht der Wert <0.27> ins Auge. Dieser Wert steht für eine stark an der Schriftlichkeit orientierte Sprechpraxis. Wert Zwei erweist sich damit als ausserordentlich starker Indikator für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade eines Textes oder einer Sprechpraxis. Er führt in dem doch einigermaßen überschaubaren Textkorpus zu einer ausgesprochen starken Streuung und grenzt die Sprechpraxis der einzelnen ProbandInnen deutlich voneinander ab. Wert zwei erweist sich so als noch stärkerer Indikator für die Beurteilung der Mündlichkeitsgrade eines Textes oder einer Sprechpraxis als Wert Eins, der für sich genommen bereits zu ganz brauchbaren Ergebnissen führt.

### (b) Tauglichkeit für die Überprüfung des Faktors ‚Berufserfahrung‘

Zuerst fällt auf, dass der höchste Wert durch eine Lehrperson und die tiefsten beiden Werte durch Studierende eingenommen werden. Im breiten Mittelfeld allerdings, das sich über die Werte <0.68> bis <0.89> erstreckt, verteilen sich Lehrpersonen und Studierende gleichmässig auf die Ränge. Auch Wert Zwei zeigt also praktisch keine greifbaren Unterschiede in Bezug auf den Einfluss des Faktors ‚Berufserfahrung‘ auf die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden. Die in Tabelle 8 (vgl. nächste Seite) aufgeführten Gruppenmittelwerte zeigen noch klarer, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht ins Gewicht fallen. Der Mittelwert der Gruppe der Lehrpersonen liegt zwar etwas höher als der Mittelwert der Studierenden. Das Resultat ist aber hauptsächlich auf die Extremwerte der Randpositionen zurückzuführen. Auf der Skala der personenbezogenen Werte (vgl. Tabelle 5) würden die Mittelwerte auf Position Sieben und Acht nebeneinander liegen.

<sup>27</sup> Konstruktionsabbrüche und unvollständige Sätze stehen als eigentliche ‚Satzarten der Mündlichkeit‘ den gebräuchlichen ‚Satzarten der Schriftlichkeit‘ gegenüber.

Rangierung	LP	Stud	Rangierung
1	1.06	0.89	1
2	0.86	0.86	2
3	0.82	0.83	3
4	0.68	0.42	4
5	0.53	0.27	5
<b>Mittelwert</b>	<b>0.79</b>	<b>0.65</b>	<b>Mittelwert</b>

**Tabelle 8: Mittelwerte (Wert Eins) der Gruppen ‚Lehrpersonen‘ und ‚Studierende‘**

Wir stellen fest, dass der Wert Zwei zwischen den einzelnen Probandinnen und Probanden deutliche Unterschiede erkennen lässt. Als Indikator für die Mündlichkeitsgrade eines Textes oder einer Sprechpraxis ist er also durchaus brauchbar. Es wird deutlich, welche Probandinnen und Probanden stärker konzeptionell mündlich bzw. schriftlich praktizieren. Hinsichtlich der Unterscheidung der beiden Gruppen ‚Lehrpersonen‘ und ‚Studierende‘ gibt demgegenüber auch dieser Wert keinen Aufschluss. Auch mit Blick auf diesen Wert scheint die Berufserfahrung keinen Einfluss auf die hochdeutsche sprechsprachliche Praxis der Probandinnen und Probanden zu haben. Er stützt die Annahme, dass sich die beiden Gruppen in ihrer hochdeutschen Sprechpraxis nicht bzw. kaum unterscheiden.

### 5.2.3 Wert Drei: Der durchschnittliche Anteil redeleitender Partikeln in einem mündlichen Text (gemessen an der Anzahl Wörter)

Wert Drei misst, nach wie vielen gesprochenen Wörtern durchschnittlich wieder ein redeleitendes Partikel eingesetzt wird. Dazu wird die Anzahl redeleitender Partikeln der Anzahl Wörter pro Text gegenübergestellt. Ist dieser Wert tief, so heisst das, dass redeleitende Partikeln im entsprechenden Text häufig auftreten und dementsprechend der Mündlichkeitsgrad des Textes hoch ist. Der Mittelwert für das gesamte Textkorpus liegt bei <34> (d.h.: jedes 34. Wort ist ein redeleitendes Partikel) und verweist auf eine gesamthaft der Mündlichkeit verpflichtete Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden.

Wert 2	Pol konz. Mündlichkeit	23.43	26.05	26.13	33.43	35.25	38.70	38.82	41.5	47.18	64.56	Pol konz. Schriftlichkeit
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	LP/Stud.	Stud	LP	LP	LP	LP	Stud	LP	Stud	Stud	Stud	LP/Stud.

**Tabelle 9: Rangierung der Probandinnen und Probanden nach Wert 2**

#### (a) Tauglichkeit des Werts als Indikator für Mündlichkeitsgrade

Bei den einzelnen ProbandInnen zeigen sich mit Blick auf diesen Wert noch stärkere Unterschiede als bei Wert Zwei. Die Praxis der Probandin auf der ersten Position ist markant mündlicher als die der Probandin auf Position zehn. Zwischen den Werten liegt ein Unterschied von <41.13> (d.h.: Probandin Zehn spricht 40 Wörter mehr, bevor wieder ein redeleitendes Partikel eingesetzt wird).<sup>28</sup> Diese starke Streuung weist darauf hin, dass mit dem Wert Drei ein sehr aussagekräftiger Indikator gefunden wurde, um die Mündlichkeitsgrade von Texten zu bestimmen.

<sup>28</sup> Die durchschnittliche Textmenge beträgt 717 Wörter pro ProbandIn.

(b) *Tauglichkeit zur Überprüfung des Faktors 'Berufserfahrung'*

Im Gegensatz zu den beiden anderen Werten weist der kombinierte Wert Drei auf deutliche Gruppenunterschiede zwischen den Lehrpersonen und den Studierenden hin. Die Lehrpersonen sprechen in Bezug auf Wert Drei deutlich mündlicher als die Studierenden. Die Studierenden setzen weniger häufig redeleitende Partikeln ein. Die Verteilung und die Differenz der personenbezogenen Werte trennen die beiden Gruppen recht markant. Vier der fünf Lehrpersonen sind auf den ersten fünf Positionen zu finden, während die Studierenden die drei der Schriftlichkeit am nächsten gelegenen Positionen einnehmen.

Auch die Darstellung der Mittelwerte der beiden Gruppen (vgl. Tabelle 10) verweist auf einen Gruppenunterschied. Die Lehrpersonen realisieren durchschnittlich nach jedem 32. Wort ein redeleitendes Partikel. Bei den Studierenden liegt der Mittelwert bei <43>. Auf der Gesamtskala läge der Mittelwert der Lehrpersonen auf der vierten Position, der Mittelwert der Studierenden auf der achten.

	LP	Stud
1	26.05	23.43
2	26.13	38.7
3	33.43	41.5
4	35.25	47.18
5	38.82	64.56
<b>Mittelwert</b>	<b>31.94</b>	<b>43.07</b>

**Tabelle 10: Mittelwerte (Wert Zwei) der Gruppen ‚Lehrpersonen‘ und ‚Studierende‘**

Wert Drei zeigt sich also sowohl als ein sehr zuverlässiger Indikator für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade von Texten wie auch als ein brauchbarer Indikator für die Unterscheidung der Sprechpraxis der beiden fokussierten Gruppen. Mit Blick auf die Tatsache, dass in dieser Hinsicht die beiden anderen kombinierten Werten nicht gegriffen haben, weil die Sprechpraxis der beiden Gruppen offenbar recht ähnlich ist, darf daraus geschlossen werden, dass der kombinierte Wert Drei ganz allgemein ein starker Katalysator für die Unterscheidung beliebiger Sprechergruppen sein könnte.

### 5.3 Faktor Sprechsituation

Dieses Kapitel fokussiert den Einfluss von situativen Faktoren auf die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden. Mit Blick auf die Fragestellung der Studie – hochdeutsche Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht – wurde dabei der Fokus auf den Faktor 'Redekonstellationen' (vgl. Kap. 3.2) gerichtet. Diese sind unmittelbar mit didaktischen Settings verknüpft und darum für die Praxis wohl auch von besonderer Bedeutung. Andere allfällige Faktoren, wie zum Beispiel das Geschlecht, haben demgegenüber, wie der Blick auf unsere Ergebnisse der ersten Analyse zeigt (vgl. Kap. 5.1), offenbar kaum Einfluss auf die Sprechpraxis im Unterricht. Auch der Faktor 'fachlicher Kontext' spielt gemäss diesen Ergebnissen offenbar eine deutlich weniger entscheidende Rolle als der Faktor 'Redekonstellation'.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> In der vorliegenden Studie wurde mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe gearbeitet. Die Ergebnisse bezüglich des Einflusses der beiden Faktoren 'Geschlecht' und 'Fach' müssen also mit der gebotenen Vorsicht genossen und als Trendmeldungen verstanden werden.

Mit Blick auf den Faktor 'Redekonstellation' gehen wir von der theoriegestützten Annahme aus, dass mündliche Texte mit monologischer Grundstruktur schriftnaher bzw. weniger mündlich realisiert werden als Texte mit dialogischer Grundstruktur.

Die Texte des Gesamtkorpus wurden dementsprechend nach den beiden Redekonstellations-Merkmalen 'Sprecherzahl' und 'Sprecherwechsel' rangiert.<sup>30</sup>

Für die Analyse der Daten wurden die zwei kontrastierenden Redekonstellationen (monologisch oder dialogisch) mit den drei kombinierten Werten verknüpft. Dies erlaubte einen präziseren Blick darauf, wie *mündlich* bzw. *schriftnah* die dialogischen bzw. monologischen Sequenzen von den Probandinnen und Probanden tatsächlich realisiert wurden. Die untenstehende Darstellung (vgl. Tabelle 11) zeigt die einzelnen Sequenzen und die ihnen zugeordneten kombinierten Werte (Wert Eins bis Drei).<sup>31</sup> Der vierte Wert bildet den Redeanteil der Schülerinnen und Schüler gemessen an der Anzahl Wörter ab. Dieser Wert wurde als Kontrollgröße für die Bestimmung einer Sequenz im Kontinuum zwischen 'stark monologisch' und 'stark dialogisch' eingeführt.

	W1	W2	W3	W4	Fach	Didaktische Situation	Redekonstellation
1	62.2	0.53	35.25	16.5	Mathe	Lehrgespräch	überwiegend dialogisch
2	88.6	0.20	43.5	3.8	Mathe	Begleitsituation	monologisch
3	85.1	0.32	36.25	3.3	Mathe	Anleitung	überwiegend monologisch
4	72.4	0.28	101	0	Deutsch	Anleitung,	monologisch
5	85	0.53	35.22	0	Deutsch	Anleitung,	monologisch
6	69.8	0.53	45.5	13	Deutsch	Sammlung an der Tafel	überwiegend dialogisch
7	80	0.89	16.93	73.8	Deutsch	Klassengespräch	stark dialogisch
8	94.3	1.04	32.33	20.6	Mathe	Lehrgespräch	<b>dialogisch</b>
9	55.6	0.72	55	0	Mathe	Anleitung	<b>monologisch</b>
10	78.6	0.29	65.67	0	Deutsch	Anleitung	<b>monologisch</b>
11	63.6	0.97	33.7	24.1		Klassenrat	<b>dialogisch</b>
12	78.5	0.86	33.43	24.2	Biblische Geschichte	Klassengespräch	dialogisch
13	97.1	0.79	37.22	22.6	Mathe	Spiel	stark dialogisch
14	85.9	0.94	44.46	30.7	Mathe	Anleitung	stark dialogisch
15	90.6	1.06	26.05	21.5	Mathe	Lehrgespräch	stark dialogisch
16	67.8	0.83	23.44	24.8	Mensch und Umwelt	Gespräch in der Halbklass	stark dialogisch
17	90	0.67	81.67	12.8	Mathe	Lehrgespräch	teilweise monologisch
18	85.1	0.98	56	31.3	Mathe	Anleitung	dialogisch

**Tabelle 11: Alle Sequenzen und kombinierten Werte mit (eingefärbten) Polwerten<sup>32</sup>**

30 In Kap. 3.2 werden verschiedene Merkmale von Redekonstellationen angeführt. Diese wurden auch – sofern es möglich war – für jede Situation aufgenommen. Für die Analyse beschränkten wir uns auf die Merkmale 'Sprecherzahl' und 'Sprecherwechsel'. Diese lassen sich einwandfrei erfassen. Die Bestimmung von Merkmalen wie 'Grad der Vorbereitetheit' oder 'Modalität der Themenbehandlung' hängt demgegenüber stärker von der Einschätzung der beobachtenden Person ab.

31 Der erste Wert zeigt den Prozentanteil der nebengeordneten Sätze in der Gesamtzahl der Sätze auf (vgl. Kap. 5.2.1), der zweite Wert referiert auf den Satzcharakter der mündlichen Texte (vgl. Kap. 5.2.2) und der dritte Wert erläutert das Verhältnis der redel leitenden Partikeln zur Anzahl Wörter in einem mündlichen Text (vgl. Kap. 5.2.3).

32 In der Analyse wurden die einzelnen Sequenzen mit den kombinierten Werten verbunden. Dafür isolierten wir die einzelnen Sequenzen der jeweiligen Probandinnen und Probanden. Pro Probandin oder Proband wurden eine bis vier Sequenzen aufgenommen.

Innerhalb jeder Wertekolonne sind jeweils die vier Werte grün markiert, die auf der Skala am stärksten Richtung konzeptionelle Mündlichkeit weisen. Die vier Werte, die am stärksten Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit weisen, sind rot markiert.

Tabelle 11 zeigt, dass neun von den insgesamt zwölf rot markierten Werten, welche Schriftnähe signalisieren, in den monologischen Situationen zu finden sind. Das heisst, dass die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden in den monologischen Redekonstellationen markant schriftnaher ist als in den dialogischen. Umgekehrt lassen sich elf von zwölf grün markierten Werten, welche auf konzeptionelle Mündlichkeit hinweisen, dialogischen Situationen zuordnen. In Sprechsituationen mit dialogischer Grundstruktur werden also deutlich stärker an der Mündlichkeit orientierte Texte realisiert. Offensichtlich beeinflusst die Redekonstellation die standardsprachliche Praxis der Probandinnen und Probanden in hohem Masse.

Beim Sprechen berücksichtigen wir die Situation, in der wir sprechen. Die Anforderungen der Situation und die Erwartungen der an der sozialen Interaktion Beteiligten bestimmen offensichtlich, wie unsere Ergebnisse zeigen, unser sprachliches Handeln in ausgeprägter Art und Weise.

Dieser Befund bezüglich des Faktors 'Sprechsituation' soll anhand von vier Sequenzen ein und desselben Probanden in unterschiedlich stark monologischen bzw. dialogischen Redekonstellationen verdeutlicht werden. In Tabelle 12 werden diese vier Situationen dargestellt. Die grün und rot markierten Werte stehen wiederum für schriftnahe Werte (rot) bzw. stark mündliche Werte (grün).

		Wert 1	Wert 2	Wert 3	Wert 4	Fach	Didaktische Situation	Redekonstellation
1	Greifensee B/1	94.34	1.04	32.33	20.6	Mathe	Lehrgespräch	dialogisch
2	Greifensee B/2	55.56	0.72	55	0	Mathe	Anleitung	monologisch
3	Greifensee B/3	78.57	0.29	65.67	0	Deutsch	Anleitung	monologisch
4	Greifensee B/4	63.64	0.97	33.7	24.1		Klassenrat	dialogisch

**Tabelle 12: Werte Eins bis Vier für einen Probanden in vier unterschiedlichen Sprechsituationen**

Von den vier Redekonstellationen lassen sich zwei eher einer dialogischen Grundstruktur zuordnen, zwei haben klar monologischen Charakter (vgl. Wert 4).

Die beiden dialogischen Sprechsituationen zeigen vier Werte (grün), die dem Pol der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen sind und lediglich einen Wert (rot), der eher auf konzeptionelle Schriftlichkeit hinweist. Dieser letzte Wert bildet die Verteilung von nebengeordneten und untergeordneten Sätzen ab. Je nach Textmuster oder Sprechsituation kann der Anteil an untergeordneten Sätzen auch in Gesprächssituationen hoch sein. Das Beispiel des Probanden zeigt dies sehr schön. Hoch ist der Anteil an untergeordneten Sätzen in der Sprechsituation 'Klassenrat'. Es liegt auf der Hand, dass in einem solchen Setting auch argumentiert, begründet und diskutiert wird, was den hohen Anteil an untergeordneten Sätzen – auch in der Mündlichkeit – plausibel erklärt.

Die Verteilung der Werte zeigt also insgesamt deutlich auf, dass die beiden dialogischen Sprechsituationen eng mit einer an der Mündlichkeit orientierten Sprechpraxis korrespondieren. In den monologisch geprägten Sprechsituationen verhält es sich gerade umgekehrt: Vier Werte sind hier rot markiert und weisen damit auf eine eher schriftlichnahe Redepraxis hin.

Je nach Sprechsituation werden also deutlich unterschiedliche Register der Mündlichkeit verwendet. Der Faktor 'Redekonstellation' beeinflusst die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden markant stärker als – zum Beispiel – der Faktor 'Berufserfahrung'.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Probandinnen und Probanden durchaus über verschiedene Register der Mündlichkeit verfügen und diese auch – mindestens was die beiden untersuchten kontrastiven Redekonstellationen betrifft – situationsadäquat einsetzen. Das heisst, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus die Chance haben mit verschiedenen Registern der Mündlichkeit in Kontakt zu kommen, vorausgesetzt allerdings, dass in den unterschiedlichen Sprechsituationen auch konsequent Hochdeutsch gesprochen wird. Die Ergebnisse zum Einfluss der Redekonstellation lassen erahnen, wie verhängnisvoll es ist bzw. wäre, wenn in den dialogischen Sprechsituationen vornehmlich Mundart und in den monologischen vornehmlich Hochdeutsch gesprochen würde. Diese Praxis wird Lehrerinnen und Lehrern oft unterstellt. Trifft die Unterstellung zu, würde dies bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler vornehmlich mit schriftnahen Registern des Hochdeutschsprechens konfrontiert werden, was einen schönen Teil ihrer mit zunehmender Verweildauer in der Schule immer ausgeprägteren Distanz dem Hochdeutschsprechen gegenüber erklären würde.

## 6. Bilanz

In diesem Kapitel wird abschliessend Bilanz zu den Ergebnissen der explorativen Studie gezogen. Im Zentrum der Studie standen drei Fragestellungen:

- (a) Wie mündlich bzw. wie schriftnah ist die hochdeutsche Sprechpraxis der ProbandInnen?
- (b) Welchen Einfluss haben die beiden situativen Faktoren 'Berufserfahrung' und 'Redekonstellation' auf die mündliche Praxis der ProbandInnen?
- (c) Gibt es zuverlässige Indikatoren für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade einer bestimmten Sprechpraxis, zum Beispiel in Form von bestimmten Merkmalsbündeln?

Die wichtigsten Ergebnisse zu diesen drei Fragestellungen werden im Folgenden in theseartiger Form zusammengefasst und jeweils mit Blick auf ihre fachdidaktische oder bildungspolitische Bedeutung kommentiert.

### ***(a) Wie mündlich bzw. wie schriftnah ist die Sprechpraxis der ProbandInnen?***

Der hochdeutschen Sprechpraxis von Lehrpersonen im Unterricht wird oft zu viel 'Schriftnähe' bzw. eine zu starke und ausschliessliche Orientierung an konzeptioneller Schriftlichkeit unterstellt. Die Devise für diese Sprechpraxis sei, so wird immer wieder moniert, in etwa: „Wir müssen wie gedruckt sprechen und das den Kindern und Jugendlichen im Unterricht auch beibringen!“. Die mit der Verweildauer in der Schule kontinuierlich steigende Distanz der Schülerinnen und Schüler zum gesprochenen Hochdeutsch wird in starker Abhängigkeit von dieser den Lehrpersonen unterstellten Praxis verstanden.

Die Ergebnisse unserer Studie unterstützen die These von der zu starken Schriftorientierung der Lehrpersonen beim Hochdeutschsprechen im Unterricht in überraschender Deutlichkeit nicht:

- (1) **Die Analyse des Gesamt-Textkorpus weist darauf hin, dass sich die Sprechpraxis der ProbandInnen gesamthaft stark an der Mündlichkeit orientiert.** Bereits die Analyse des Auftretens und der Verteilung der isolierten Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsmerkmale im Gesamttextkorpus zeigt, dass die hochdeutsche Sprechpraxis der untersuchten Lehrpersonen und Studierenden markant näher beim Pol der konzeptionellen Mündlichkeit liegt als beim Pol der konzeptionellen Schriftlichkeit.
- (2) **Diese Orientierung an der Mündlichkeit wird lediglich auf der Ebene der lautlichen Realisierung (Aussprache) durchbrochen.** In dieser Hinsicht realisieren die ProbandInnen eine deutlich schriftnähere Sprechpraxis als beispielshalber ihre KollegInnen in Deutschland. Dieser nicht ins Gesamtbild passende Befund kann allerdings mit der Diglossie-Situation in der Deutschschweiz plausibel erklärt werden. Die Sprachbenutzer in der Deutschschweiz begegnen dem Hochdeutschen in der Rezeption (Lesen) wie in der Produktion (Schreiben) vornehmlich im Bereich der Schriftlichkeit.

- (3) **Demgegenüber ist die Sprechpraxis der ProbandInnen auf der syntaktischen (Sätze) sowie auf der semantischen und lexikalischen (Wörter) Ebene gesamthaft stark an der konzeptionellen Mündlichkeit orientiert.** Diese beiden Ebenen sind für den Erwerb einer lebendigen gesprochenen hochdeutschen Sprechpraxis deutlich wichtiger als die Ebene der lautlichen Realisierung (Aussprache).
- (4) **Die Mündlichkeitsgrade der Sprechpraxis der einzelnen ProbandInnen weichen zum Teil recht deutlich voneinander ab.** Greifbar wird dies vor allem bei der Arbeit mit den kombinierten Werten. Es gilt aber festzuhalten, dass neben einzelnen ProbandInnen mit einer ausgesprochen stark der Mündlichkeit verpflichteten Sprechpraxis kein Proband/keine Probandin eine ausgeprägt und durchgehend schriftnahe Sprechpraxis zeigt.
- (5) **Die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden wird von situativen Faktoren, insbesondere von der Redekonstellation, beeinflusst.** Je nach Redekonstellation werden von den Probandinnen und Probanden unterschiedliche Register der Mündlichkeit verwendet. Der Vergleich der Sprechpraxis in zwei kontrastiven Redekonstellationen (monologische << >> dialogische Grundstruktur) zeigt, dass die Probandinnen und Probanden durchaus in der Lage sind, unterschiedliche Register der Mündlichkeit situationsgemessen zu verwenden (Näheres dazu vgl. Kap. 6(b)).

## Kommentar

Erinnert sei mit Blick auf diese Befunde an die unlängst in den Medien kolportierte Forderung, für die Förderung der deutschen Standardsprache Lehrpersonen aus Deutschland einzustellen, dies mit der Begründung, dass Schweizer Lehrpersonen über die dafür notwendigen sprechsprachlichen Kompetenzen nicht verfügen würden. Der Blick auf die Ergebnisse der Studie legt nahe, dass dieses Vorurteil der Überprüfung kaum standhält. Eine auffällig an der Schriftsprache orientierte Sprechpraxis lässt sich lediglich auf der Ebene der lautlichen Realisierung der Endungen feststellen.

Den Studierenden und Lehrpersonen unserer Stichprobe darf eine im Grundsatz taugliche hochdeutsche Mündlichkeit attestiert werden. Dies betrifft nicht nur ihre generell deutlich an der Mündlichkeit orientierte Sprechpraxis. Mindestens ebenso bedeutsam ist, dass die Studierenden und Lehrpersonen der Stichprobe offensichtlich je nach Sprechsituation unterschiedliche Register der Mündlichkeit einsetzen können.

Die Gründe für die nachweislich zurückhaltende Verwendung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache können gemäss den Ergebnissen unserer Studie also nicht an 'mangelhafter Sprechkompetenz' festgemacht werden. Sie müssen, und auf diese Feststellung legen wir Wert, auf einer anderen Ebene liegen. Unsere Beobachtungen bei der Datenerhebung weisen dabei deutlich in folgende Richtung: Die ProbandInnen nehmen ihre durchaus vorhandenen hochdeutschen sprechsprachlichen Kompetenzen tendenziell verzerrt wahr. Ihre Wahrnehmung der eigenen Praxis ist in der Grundausrichtung eher von Defiziterwartungen geprägt („Mein gesprochenes Hochdeutsch ist nicht so gut, wie es sein sollte.“). Es wäre ja noch bis zu einem gewissen Grade nachvollziehbar, dass man – in unserem Falle die Unterrichtenden – einer Sprache ausweicht, die man nicht kompetent sprechen kann. Genau dies ist aber nicht die Ausgangslage. Man ist versucht den Schweizer Lehrpersonen zuzurufen: „Sprecht doch selbstbewusst euer Schweizer Hochdeutsch, ihr könnt es ja!“.

Die Lehrpersonen müssen, dies wäre eine erste zu ziehende Konsequenz, unbedingt über ihre tatsächlichen sprechsprachlichen Kompetenzen aufgeklärt werden. Sie können mehr, als sie sich selbst zutrauen. Ihre tatsächliche Sprechpraxis entspricht stärker als von uns erwartet der Zielgrösse eines lebendigen gesprochenen Hochdeutsch. Es gibt keinen vernünftigen Grund, dieser Sprechpraxis im Sinne der konsequenten Verwendung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache (weiter) auszuweichen.

Unsere Ergebnisse weisen – wie frühere Befunde – darauf hin, dass die Klippen beim Hochdeutsch als Unterrichtssprache im Kern nicht auf der Ebene der Kompetenzen liegen, weder bei Lehrenden noch bei Lernenden, sondern auf der Ebene der tendenziell negativen Einstellungen dieser Sprache und der eigenen Sprechpraxis gegenüber. Um solche Einstellungen zu verändern ist der Blick auf die Fakten unverzichtbar. Diese zeichnen ein deutlich positiveres Bild bezüglich der sprechsprachlichen Kompetenzen. Die Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der eigenen Kompetenz und der Qualität der tatsächlichen Praxis ist unseres Erachtens nur zu überwinden, wenn die Vorstellungen vom 'guten Hochdeutschsprechen' vor allem in den Köpfen der Lehrpersonen korrigiert werden. Die weit verbreiteten Defiziterwartungen sind an sich nur damit erklärbar, dass die Lehrpersonen ihre an sich taugliche hochdeutsche Sprechpraxis innerlich andauernd entwerten, weil sich in ihrer Vorstellung 'gut Hochdeutsch sprechen' in erster Linie immer noch mit der Forderung 'wie gedruckt zu sprechen' verbindet und nicht mit einer lebendigen gesprochenen Mündlichkeit.

### **(b) Einfluss der beiden Faktoren ‚Berufserfahrung‘ und ‚Redekonstellation‘?**

Sowohl für die mündliche wie auch für die schriftliche Sprachproduktion spielen gleichsam 'aussersprachliche' Faktoren eine nicht unbedeutende Rolle. Mit dem Faktor 'Berufserfahrung' wurde in der Studie ein so genanntes ‚Personenmerkmal‘ in den Blick genommen, mit dem Faktor 'Redekonstellation' ein situatives Merkmal. Die Wahl dieser beiden Faktoren ist mit Blick auf die zentrale Fragestellung der Studie unmittelbar einsichtig. Es liegt auf der Hand, dass die sprechsprachlichen Fähigkeiten der Unterrichtenden in der 'Unterrichtssprache Hochdeutsch' von der Berufserfahrung beeinflusst werden könnten. Ebenso naheliegend ist es, dass die Sprechpraxis der Unterrichtenden in nicht unerheblichem Masse von der Sprachhandlungssituationen bzw. vom didaktischen Settings mit beeinflusst werden könnte, in denen gesprochen wird.

Die Ergebnisse unserer Studie weisen darauf hin, dass der Faktor ‚Berufserfahrung‘ für die Sprechpraxis in der Unterrichtssprache Hochdeutsch kaum eine Rolle spielt, demgegenüber die Redekonstellationen die Sprechpraxis der Lehrpersonen und der Studierenden markant beeinflussen:

- (1) **Die Sprechpraxis in der Unterrichtssprache Hochdeutsch wird gesamthaft in relativ deutlicher Unabhängigkeit von der Berufserfahrung im unterrichtspraktischen Feld realisiert.** Die Gruppe der Lehrpersonen – alle weisen über zehn Jahre Berufserfahrung auf – unterscheidet sich in ihrer Sprechpraxis kaum von der Sprechpraxis der Gruppe der Studierenden im dritten Semester ihrer Ausbildung.
- (2) **Lediglich in der Verwendung von redeleitenden Partikeln – starken Indikatoren für die Orientierung an der Mündlichkeit - unterscheidet sich die Gruppe der Lehrpersonen von der Gruppe der Studierenden.** In diesem Punkt könnte eine Art ‚Routineeffekt‘ zu Gunsten der Lehrpersonen spielen. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass die erfahrenen Lehrpersonen in ihrer Vorbereitung weniger schriftgebunden arbeiten. Das würde erklären, warum sie im Umgang mit redeleitenden Partikeln zu einer 'freieren' und der Mündlichkeit näheren Sprechpraxis gefunden haben. Bezüglich aller anderen Ergebnisse der Analyse lassen sich keine Gruppeneffekte feststellen, was den generellen Befund stützt, dass sich die beiden Gruppen in ihrer Sprechpraxis nicht signifikant unterscheiden.
- (3) **Die Redekonstellationen, in denen gesprochen wird, beeinflussen die Sprechpraxis der Lehrpersonen und Studierenden in viel höherem Masse als der Faktor 'Berufserfahrung'.** Beide Gruppen der Probandinnen und Probanden passen ihre Sprechpraxis der Grundstruktur (dialogisch vs. monologisch) der jeweiligen Redekonstellationen an. Untersucht wurden in dieser Hinsicht stark kontrastierende Redekonstellationen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sowohl die Studierenden wie die Lehrpersonen imstande sind, die den jeweiligen Redekonstellationen adäquaten Register der Mündlichkeit zu wählen und zu realisieren.

- (4) **In monologischen Sprechsituationen (ein Sprecher dominant, wenig Sprecherwechsel) werden 'schriftnähere' Register der Mündlichkeit realisiert.** Betont werden muss, dass auch die 'schriftnäheren' Register der Mündlichkeit in monologischen Situationen in ihrer Grundausrichtung immer noch konzeptionell mündlich sind. Die relative Schriftnähe der Sprechpraxis der Studierenden und Lehrpersonen in monologischen Redekonstellationen muss positiv gewertet werden. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Probandinnen und Probanden in didaktischen Settings, die mehr oder weniger nahe bei der Schriftlichkeit liegen (Grad der Vorbereitetheit, Thema vorgegeben, ein Sprecher, kaum Sprecherwechsel etc.), konsequenterweise auch zu schriftnäheren Registern der Mündlichkeit greifen.
- (5) **In dialogischen Sprechsituationen (mehrere Sprecher, viel Sprecherwechsel) werden 'stark mündliche' Register der Mündlichkeit realisiert.** Auch die diesbezüglichen Ergebnisse der Analysen stellen den Studierenden und den Lehrpersonen ein gleichermaßen positives Zeugnis bezüglich des Repertoires an Registern der Mündlichkeit aus. Je ausgeprägter mündlich die Redekonstellationen bzw. die mit diesen korrespondierenden didaktischen Settings sind, desto stärker orientieren sich die Probandinnen und Probanden an den Mustern konzeptioneller Mündlichkeit.

### Kommentar

In der Bilanz zur Fragestellung, wie 'mündlich' die Sprechpraxis der Probandinnen und Probanden der Stichprobe generell ist, wurde bereits auf die nicht selten gehörte Unterstellung hingewiesen, dass die hochdeutsche sprechsprachliche Praxis der Schweizer Lehrpersonen im Unterricht zu 'schriftnah' sei. Es wurde bereits in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass diese Unterstellung sich so kaum halten lässt. Die Ergebnisse zum Einfluss der Redekonstellationen auf die sprechsprachliche Praxis der Probandinnen und Probanden bestätigen diesen ersten Befund. Sprechsprachliche Kompetenz zeichnet sich im Kern durch zwei Qualitäten aus. Zum einen muss sie sich in der Grundausrichtung an den Normen der Mündlichkeit orientieren, zum anderen müssen die Sprecherinnen und Sprecher – nicht anders als im Bereich der Schriftlichkeit – über ein breites Repertoire an Registern verfügen, welche es erlauben, für eine bestimmte Redekonstellation und ihre spezifischen Anforderungen das je angemessene Register des Sprachhandelns zu realisieren.

Auch über diese für den Aufbau einer lebendigen Kultur des gesprochenen Schweizerhochdeutsch wichtige Fähigkeit verfügen die Probandinnen und Probanden der Stichprobe offenbar. Einschränkend muss in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die 'Register-Kompetenz' der Probandinnen und Probanden lediglich in zwei stark kontrastierenden Redekonstellationen analysiert wurde. Gewählt wurden dabei allerdings bewusst Redekonstellationen, die von den Sprechenden die Wahl von gleichsam 'polaren' Registern der Mündlichkeit erfordern: einmal ein ausgesprochen stark der konzeptionellen Mündlichkeit verpflichtetes Register, das andere Mal ein stark 'schriftnahes'. Die positiven Ergebnisse, welche in diesem Design von den Probandinnen und Probanden erzielt wurden, lassen zwar nicht den zwingenden Schluss zu, dass die Lehrpersonen und Studierenden auch in Redekonstellationen 'zwischen' diesen beiden Polen ebenso sicher das angemessene Register getroffen hätten, sie schliessen diese Möglichkeit – um es vorsichtig zu formulieren – aber auch nicht aus.

Auch die Ergebnisse zur Registerwahl stützen den Befund, dass es um die sprechsprachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen und Studierenden in der Unterrichtssprache Hochdeutsch nicht schlecht bestellt ist. Auch sie weisen darauf hin, dass der Grund für die zurückhaltende Verwendung von Hochdeutsch als Unterrichtssprache nicht auf der Ebene von allenfalls mangelhaften Sprechkompetenzen festgemacht werden und demzufolge auch nicht mit solchen begründet werden kann.

Wenn in den Schweizer Schulzimmern Hochdeutsch von den Unterrichtenden nicht konsequent als Unterrichtssprache verwendet wird, dann nicht aus dem Grund, weil man dies tatsächlich nicht oder nur bedingt könnte, sondern vielmehr aus dem Grund, dass die Unterrichtenden sich die entsprechenden Fähigkeiten offenbar nicht zutrauen.

Schwieriger einzuordnen ist der Befund, dass sich die Lehrpersonen (mit langjähriger Berufserfahrung) in ihrer Sprechpraxis kaum von den Studierenden unterscheiden. Unproblematisch ist der Befund insofern, als beiden Gruppen im Grundsatz taugliche sprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Hochdeutsch attestiert werden können. Trotzdem überrascht es, dass die Lehrpersonen im Vergleich zu den Studierenden ihre hochdeutsche Sprechpraxis nicht noch zusätzlich verfeinert haben.

### ***(c) Indikatoren für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade von Texten?***

Sprachliche Praxis – ob in ihrer schriftlichen oder mündlichen Form – wird an sich ständig 'beurteilt'. Richtig bewusst ist uns dieser Sachverhalt nur darum nicht, weil ein grosser Teil entsprechender Beurteilungen in der Alltagskommunikation implizit bzw. eher beiläufig geschieht. Die explizite Beurteilung sprachlicher Leistungen und der Tauglichkeit von sprachlichen Produkten wird von uns allen in engen Zusammenhang mit der Institution Schule gebracht. Nicht zuletzt darum wird Spracherwerb, Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Schule von vielen ausschliesslich mit Leistungsanforderung und Defiziterwartungen in Verbindung gebracht.

Schon das spricht dafür, dass die Kriterien, die wir an sprachliche Praxis anlegen, der Sache angemessen sind, den Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzern transparent gemacht werden und für diese nachvollziehbar sind. Gerade im Zusammenhang mit der Beurteilung mündlicher Kompetenzen, insbesondere der standardsprachlichen, ist die Situation in der Deutschschweiz in dieser Hinsicht in fachlicher Hinsicht unbefriedigend und für die Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler unnötig belastend. Es herrscht im schulischen Feld weitestgehende Unsicherheit, welches denn konkret die Anforderungen an unser Schweizerhochdeutsch sein sollen. Und wenn denn Kriterien für die Beurteilung der Sprechpraxis in der Unterrichtssprache Hochdeutsch angeführt werden, stellt es sich oft heraus, dass die meisten von ihnen untauglich sind, weil sie die Mündlichkeit nach den Normen der Schriftlichkeit beurteilen.

Vor diesem Hintergrund kommt der Entwicklung und Etablierung von Kriterien für die Beurteilung der hochdeutschen Sprechpraxis im Unterricht, welche mit dem Ziel einer lebendigen Kultur des gesprochenen Hochdeutsch im Unterricht wirklich korrespondieren, grosse Bedeutung zu.

Die Arbeit mit den so genannten 'kombinierten Werten' (vgl. Kap. 5.2) hat zu einer Reihe von Indikatoren geführt, welche sich für Bestimmung der Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitsgrade von mündlichen Texten als tauglich erwiesen haben:

- (1) **Die Häufigkeit des Auftretens nebengeordneter Sätze ist ein brauchbarer Indikator für eine erste grobe Einschätzung des Mündlichkeitsgrades eines Textes.** Je höher der Anteil entsprechender Satzkonstruktionen am Gesamt der realisierten Sätze ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Sprecher am Ideal konzeptioneller Mündlichkeit orientiert. Dieser Indikator ist in dem Sinne nicht ausreichend für die Bestimmung des Mündlichkeitsgrades eines Textes, weil bestimmte schriftliche Textmuster (zum Beispiel erzählende Prosa) ebenfalls einen vergleichsweise hohen Anteil an nebengeordneten Sätzen aufweisen.

- (2) **Einen deutlich zuverlässigeren Indikator für die Bestimmung des Mündlichkeitsgrades eines Textes bietet die Häufigkeit des Auftretens von 'typisch mündlichen' satzwertigen Konstruktionen (Ellipsen, Anakoluthe, Partikeln).** Je höher der Anteil entsprechender Satzkonstruktionen am Gesamt der realisierten Sätze ist, desto eindeutiger ist die Orientierung des Sprechers an konzeptionell mündlichen Textmustern. Das häufige Auftreten solcher Satzkonstruktionen in mündlichen Texten ist darum ein 'sicheres' Kriterium, weil entsprechende Konstruktionen in schriftlichen Texten kaum auftreten und in aller Regel – also mit Blick auf fast alle schriftlichen Textmuster – als Normverstöße sanktioniert werden.
- (3) **Den zuverlässigsten Indikator für die Bestimmung des Mündlichkeitsgrades eines Textes stellt die Häufigkeit des Auftretens von 'redeleitenden' Partikeln dar.** Je höher der Anteil von redeleitenden Partikeln am Gesamt der Wörter ist, desto eindeutiger ist die Orientierung des Sprechers an konzeptionell mündlichen Textmustern. Das häufige Auftreten von redeleitenden Partikeln ist darum so einschlägig für die Mündlichkeit eines Textes, weil sie auf eine der Mündlichkeit vorbehaltene Planung und Überarbeitung des Sprachhandelns hinweisen. Anders als beim Schreiben erfolgt die Planung und Überarbeitung typisch mündlicher Texte gleichsam 'online'. Das heisst: Konstruktionen werden immer wieder abgebrochen (Anakoluthe), es wird immer wieder 'neu angesetzt', Sätze werden nicht durchkonstruiert (Ellipsen). Um die Verständlichkeit des Textes trotzdem zu sichern, ist es unverzichtbar, mit redeleitenden Partikeln (wie „also“, „nun“, „ähm“, wie schon gesagt“ etc.) zu arbeiten. Mit diesen wird der Text strukturiert und in seinem Aufbau transparent gemacht.

### Kommentar

Mit den drei kombinierten Werten liegen taugliche Indikatoren für die Bestimmung der Mündlichkeitsgrade von mündlichen Texten und der damit verbundenen Sprechpraxis vor. Es bietet sich an, im Rahmen weiterer Studien mit diesen Indikatoren zu arbeiten. Interessant wäre es, dabei auch mit grösseren Stichproben zu arbeiten, welche im Rahmen und mit den Mitteln der explorativen Studie nicht bearbeitet werden konnten.

Aus fachlicher und bildungspolitischer Sicht wären dabei bestimmte Gruppenvergleiche von besonderem Interesse, so zum Beispiel der Vergleich zwischen der Sprechpraxis von Lehrpersonen und den von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schülern. Es könnte dabei untersucht werden, ob bzw. wie die Lehrpersonen als 'Sprachmodelle' auf die Sprechpraxis der Schülerinnen und Schüler einwirken. Mit Blick auf die Einstellungsfrage und ihre Auswirkungen auf die Sprechpraxis in Hochdeutsch als Unterrichtssprache könnte es aufschlussreich sein zu untersuchen, ob bzw. wie die Einstellungen (zum Beispiel von Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schülern) gegenüber der 'Unterrichtssprache Hochdeutsch' mit den Qualitäten ihrer Sprechpraxis korrelieren.

Ein Ziel der explorativen Studie war es, für die Bearbeitung entsprechender Fragestellungen in weiterführenden Studien brauchbare Instrumente zu entwickeln. Dass die von uns entwickelten Indikatoren dabei in der Arbeit an anderen Textkorpora auch überprüft und gegebenenfalls modifiziert und ergänzt werden könnten, wäre ein von uns begrüßter Nebeneffekt.

## Literatur

- Bachmann, Thomas/Sigg, Marianne (2004). Die Chancen des frühen Beginns. Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion/Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.): Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven. Redaktion: Bachmann, Thomas/Good, Bruno (2003)
- Burger, Harald (1995): Helvetismen in der Phraseologie. In: Löffler, Heiner (Hrsg.). Alemannische Dialektforschung. Bilanz und Perspektiven. (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur; 68). S.13-25.
- Derner, Norbert (1983): Interaktionsstrukturen im Unterricht. Untersuchungen zur Darstellung und Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion.
- Hove, Ingrid (2002): Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. (=Phonai; 47).
- Koller, Werner (1992): Deutsche in der Deutschschweiz. Eine sprachsoziologische Untersuchung. (=Reihe Sprachlandschaft; 10).
- Müller, Karin (1990): Schreibe, wie du sprichst. Eine Maxime im Spannungsfeld Mündlichkeit und Schriftlichkeit.
- Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. (=Grundlagen der Germanistik; 33).
- Siebenhaar, Beat (1994): Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik; 61 (1994). S.31-65.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. (=Reihe Sprachlandschaften; 3).
- Sieber, Peter (1992): Hochdeutsch in der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht 44 (1992), Heft 6. S.28-42.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten: Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. (=Reihe Germanistische Linguistik; 191).
- Steger, Hugo/Deutrich, Helge/Schank, Gerd/Schütz, Eva (1974): Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese. (=Gesprochene Sprache; Jb.1972)
- Suter, Carol (2003): Sprechen die DeutschweizerInnen ein spontanes, mündliches Schweizerhochdeutsch? Unveröffentlichtes Grundlagenpapier zum Stand der Forschung bezüglich des gesprochenen Schweizerhochdeutsch.

## Anhang

### a) Transkriptionsbeispiel (Lehrperson)

L: jetzt äh schliesst ihr eure hefte + legt sie ins [gräbchen] hinauf dann nehmt ihr eure STÜHLE und kommt mit den STÜHLEN so in die nähe + dass ihr an die wandtafel schauen könnt [STÜHLERÜCKEN, 32 SEK] wir lösen zwei aufgaben miteinander da vorne als kleine einstimmung + hört einfach zu + im HERBST wurden hundertzwanzig kilogramm ÄPFEL + eingekellert + im herbst wurden HUNDERTzwanzig kilogramm äpfel eingekellert + + die erste aussage + + zwei FÜNFTEL davon + sind jetzt schon verbraucht worden [5 SEK] hundertzwanzig kilogramm äpfel EINgekellert + zwei fünftel davon sind verbraucht + MEHR sag ich nicht + SO jetzt seid ihr an der reihe + + + toni

S: hundertzwanzig kilogramm äpfel durch fünf dass man

L: warum? was willst du machen?

hm wie gehst du vor bei einer solchen aufgabe

S: dass man die fünftel hat

L: + versuch ein bisschen die ver\ versuch ein bisschen ein schema hineinzubringen + du hast da noch NICHTS geschrieben steht noch NICHTS da + hast nur alles im kopf + TINA du

S: zuerst mal eine zeichnung eine skizze

L: möchtest eine skizze machen + dann SAG mir was ich aufzeichnen soll

S: ähm + ein +  
äp\ äpfel gleich++

L: EINEN äpfel soll ich aufzeichnen hundertzwanzig

S: ja

L: kilo ist aber ein riesen äpfel hundertzwanzig kilogramm + ja

S: eine waage und ein paar  
äpfel drauf

L: eine waage + wäre MÖGLICH oder + andere vorschläge + ja

S: ein korb

L: ein korb könnte man zeichnen ja ein fass *guet*+ weitere

S: ein fass mit äpfel

L: lösungen vorschläge + ein HARASS könnte man auch zeichnen + + was nehmen wir  
+ + + die WAAGE? + eine waage gut+ also + dann

S: die waage

L: zeichne ich + + eine waage + skizzier das + da ist eine waage + hopp [5 SEK] da hats  
ÄPFEL drin + + grösser zeichnen SO + und jetzt + was muss ich NOCH + was weiss  
ich NOCH in meiner zeichnung drin + ja

S: ähm man könnte obendrauf ähm  
bei den äpfeln hundertzwanzig kilo schreiben

L: OBENDRAUF + hm  
das würd ich nicht machen + dann hast du da noch das gegengewicht ++

S: oder\ [ja nein]

L: ne bessere ich finde es gibt ne bessere lösung

S: ein gegengewicht muss man machen

L: KLAR ein gegengewicht + ist hundertzwanzig kilogramm [ZEICHNET AN TAFEL, 6 SEK] WEITER + was können wir NOCH aufzeichnen wir wissen noch MEHR aus dieser aufgabe + + + fidu

S: dass zwei fünftel  
davon verbraucht wurden

L: wie könnt ich das symbolisieren zwei fünftel sind  
aufgegessen + + + das muss ich irgendwie darstellen + + ja

S: sagen wir mal + ein  
grossen apfel und ein teil davon ist abgebissen+ +

L: \*hm\* [\*ZUSTIMMEND\*] dann  
könnte man [zeigen] zwei fünftel von einem apfel sind weggebissen

S: und dann  
könnten wir noch ein [UNVERSTÄNDLICH] und davon zwei fünftel damit man weiss wieviel kommt

L: also dann machen wir das so + zeichnen wir mal +  
ein APFEELBÜTSCHGI [ZEICHNET, 8 SEK] du meinst + so + + + gut + da ist ein stück wegge\ + + + da ist ein stück weg + so und JETZT + WAS ist weg + zwei fünftel oder zwei fünftel hab ich noch + + fidu + äh fabian

S: zwei fünftel  
sind weg

L: also muss ich die zwei fünftel DAHIN schreiben + + dann WEISS ich +  
+ + ja ah drei fünftel hab ich noch in

S: drei fünftel haben sie noch

L: meinem harass + da kann man eine ganze menge entwickeln oder drei fünftel hab ich noch + SO und was ist jetzt meine frage oder was ist die frage

## b) Analyseraster mit detaillierten Ergebnissen

### Beispiel I

Einheit/Situationsbeschreibung: Mathematik, Textaufgabe an der Tafel an der Tafel anleiten, Klassengespräch, 6. Klasse

Länge der Sequenz: 5'

Anzahl Wörter: 388

Lehrperson: x2, Greifensee

Syntaktisch-morphologische Ebene:	Anzahl	welche?	Bemerkungen	Komb. Werte
Ellipsen	38			
Anakoluthe	5			
Nebengeordnete Sätze	50			94.34 (W1)
Nebenordnende Konjunktionen	2	und; oder		
Untergeordnete Sätze	3			5.66 (W1)
Unterordnende Konjunktionen	1	dass		
Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"				
Wiederholungen	3		eine dieser Wiederholungen ist die Wiederholung eines ganzen Satzes zur Verdeutlichung des Gesagten.	
Ellipsen, Anakoluthe und redelcitende Partikeln im Verhältnis zu nebengeordneten und untergeordneten Sätzen				1.038 (W2)
<b>Semantische, lexikalische und prosodische Ebene:</b>				
Paraphrasen	3			
Redelcitende Partikeln	11	äh; so; hm; also; so hm; gut; so und jetzt; äh; oder; so		
Heckenausdrücke	1	ich finde		
Tag questions				
Redelcitende Partikeln, Heckenausdrücke und Tag questions	12			
Redelcitende Partikeln im Verhältnis zur Anzahl Wörter				32.33 (W3)
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>				
Reduktionen	4	"ein" anstelle von "einen" (2x); "ne" statt "eine" (2x)		
Zusammenziehungen	3	"würd ich" anstelle von "würde ich"; "könnt ich" anstelle von "könnte ich"; "hab ich" anstelle von "habe ich"		

**Beispiel II**

Einheit/Situationsbeschreibung: Mathe, Hausaufgabe anleiten, ganze Klasse, 6. Klasse

Länge der Sequenz: 1'45"

Anzahl Wörter: 165

Lehrperson: x2, Greifensee

<b>Syntaktisch-morphologische Ebene:</b>	<b>Anzahl</b>	<b>welche?</b>	<b>Komb. Werte</b>
Ellipsen	9		
Anakoluthe	1		
Nebengeordnete Sätze	10		55.56 (W1)
Nebenordnende Konjunktionen			
Untergeordnete Sätze	8		44.44 (W1)
Unterordnende Konjunktionen	2	wenn (2x)	
Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"			
Wiederholungen			
Ellipsen, Anakoluthe und redeleitende Partikeln im Verhältnis zu nebengeordneten und untergeordneten Sätzen			0.72 (W2)
<b>Semantische, lexikalische und prosodische Ebene:</b>			
Paraphrasen	2		
Redeleitende Partikeln	3	also; ähm jo; ähm	
Heckenausdrücke			
Tag questions			
Redeleitende Partikeln, Heckenausdrücke und Tag questions	3		
Redeleitende Partikeln im Verhältnis zur Anzahl Wörter			55 (W3)
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>			
Reduktionen			
Zusammenziehungen			

**Beispiel III**

Einheit/Situationsbeschreibung: Anleitung Lerntagebücher, ganze

Klasse, 6. Klasse

Länge der Sequenz: 1'31"

Anzahl Wörter: 197

Lehrperson: x2, Greifensee

<b>Syntaktisch-morphologische Ebene:</b>	<b>Anzahl</b>	<b>welche?</b>	<b>Komb. Werte</b>
Ellipsen	1		
Anakoluthe	4		
Nebengeordnete Sätze	22		78.57 (W1)
Nebenordnende Konjunktionen	4	und (3x); oder	
Untergeordnete Sätze	6		21.43 (W1)
Unterordnende Konjunktionen	3	wenn (3x)	
Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"			
Wiederholungen			
Ellipsen, Anakoluthe und redeleitende Partikeln im Verhältnis zu nebengeordneten und untergeordneten Sätzen			0.29 (W2)
<b>Semantische, lexikalische und prosodische Ebene:</b>			
Paraphrasen	2		
Redeleitende Partikeln	3	äh; beispieleweise; ja	
Heckenausdrücke			
Tag questions			
Redeleitende Partikeln, Heckenausdrücke und Tag questions	3		
Redeleitende Partikeln im Verhältnis zur Anzahl Wörter			65.67 (W3)
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>			
Reduktionen			
Zusammenziehungen			

**Beispiel IV**

Einheit/Situationsbeschreibung: Klassenrat, Gespräch über Hausaufgabenmenge, ganze Klasse,

6. Klasse

Länge der Sequenz: 3'8"

Anzahl Wörter: 337

Lehrperson: x2, Greifensee

<b>Syntaktisch-morphologische Ebene:</b>	<b>Anzahl</b>	<b>welche?</b>	<b>Komb. Werte</b>
Ellipsen	16		
Anakoluthe	6		
Nebengeordnete Sätze	21		63.64 (W1)
Nebenordnende Konjunktionen			
Untergeordnete Sätze	12		36.36 (W1)
Unterordnende Konjunktionen	5	dass; wenn (3x); um	
Verbzweitstellung in Nebensätzen mit "weil" und "obwohl"			
Wiederholungen	6		
Ellipsen, Anakoluthe und redeleitende Partikeln im Verhältnis zu nebengeordneten und untergeordneten Sätzen			0.97 (W2)
<b>Semantische, lexikalische und prosodische Ebene:</b>			
Paraphrasen	5		
Redeleitende Partikeln	8	ähm; mh; ja; mh; das heisst; einfach; äh; mh	
Heckenausdrücke	2	wahrscheinlich; meine ich	
Tag questions			
Redeleitende Partikeln, Heckenausdrücke und Tag questions	10		
Redeleitende Partikeln im Verhältnis zur Anzahl Wörter			33.7 (W3)
<b>Ebene der lautlichen Realisierung:</b>			
Reduktionen			
Zusammenziehungen	1	"sinds" anstelle von "sind es"	