

Gesprochene Sprache

Audrey so, ha I looked down the bench
 and he like looked at me
 and I'm like "oh no."
 and he goes "okay go in for Erin Potters"
 and there's only a minute left
 and so that's even humiliating at that.

Lana ((laughing)) oh
 I know exactly what you mean.

Audrey ((laughing)) so, so I went I went in,
 and I had the ball,
 and I just like turned around
 and I shot it-
 didn't even look
 and it like hit off the backboard so hard.
 it was so bad
 like it could just like like-
 it was just so embarrassing.

Lana: oh Audrey.

Audrey: but, um,
 I know like it all just paid off
 because my Senior Year
 I'd never done so well in anything and-
 I got a lot of offers to play at schools and-

Lana and you decided not to?

Audrey no because,
 my like
 my whole-
 I don' know why
 but my whole life was geared to like college.
 I couldn't wait to go to college.
 and to go to a small college,

Lana right, right, right

(Ausschnitt aus dem *Saarbrücken Corpus of Spoken English (SCOSE)*,
(<http://www.uni-saarland.de/fak4/norrick/scose.htm>)

Betrachtet man obige Transkription eines Gesprächsausschnitts zwischen zwei US-amerikanischen Studentinnen (Audrey erzählt Lana von ihrem ersten Auftritt in der High School Basketballmannschaft), erkennt man, wie sehr sich authentische gesprochene Sprache von der in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien repräsentierten mündlichen Sprache unterscheidet.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass Schüler/-innen selbst nach langjährigem Englischunterricht eine Art „Kulturschock“ erleben, wenn sie zum ersten Mal an Alltagsgesprächen mit Muttersprachler(inne)n partizipieren wollen (Kieweg 2000: 5).

Der Gesprächsausschnitt verdeutlicht die Relevanz der Kenntnis von typischen Merkmalen des gesprochenen Englisch, z.B. dass wie im obigen Beispiel das Verb „to go“ die direkte Rede einleiten kann und das Wort *but* nicht unbedingt als Konjunktion fungiert, die einen direkten Gegensatz zum zuvor Gesagten ausdrückt.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Vermittlung gesprochener Sprache gegeben werden. Zum einen werden der Prozess des Sprechens und die damit verbundenen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht dargelegt, zum anderen typische Merkmale gesprochener Sprache vorgestellt.

Sprechfertigkeit und Gesprächsfähigkeit

Die Fertigkeit des Sprechens ist sicherlich die komplexeste der *four skills*, zumal man sie im Alltag selten in monologischer Form vorfindet und sie damit nicht von der Gesprächsfähigkeit und der Fertigkeit des Hörens abkoppeln kann. Darüber hinaus muss der in der Muttersprache so vertraute Mechanismus des Sprecherwechsels mit all den erforderlichen Strategien in die Fremdsprache übertragen werden. Die Gesprächsfähigkeit stellt damit an die Lernenden sehr hohe Anforderungen. Dennoch erwarten wir, dass Schüleräußerungen „phonetisch, intonatorisch, grammatisch und lexikalisch korrekt“ sind und im Idealfall auch „der Situation angemessen, d.h. inhaltlich und in ihrer Sprachebene (Register) passend“ (Heuer / Klippel 1987: 87).

Psycholinguistische Studien zeigen, dass die Sprachproduktion sich aus mehreren, auf verschiedenen Ebenen ablaufenden Prozessen, die nur zum Teil bewusst ablaufen, zusammensetzt (Haß 2006: 92ff.; Thornbury 2005: §1; Wolff 2000). Es werden in der Regel drei Ebenen der Sprachproduktion unterteilt: die Konzeptualisierung, die Formulierung und die Artikulation.

Auf der Ebene der **Konzeptualisierung** wird der Inhalt einer Äußerung bestimmt; man spricht auch von der Erstellung eines Redeplans. Hier werden unter Zugriff auf den so genannten Weltwissensspeicher Kommunikationssituation und -partner ausgelotet, Makrostrukturen wie z. B. der Spannungsbogen einer narrativen Sequenz (Alltagserzählung, Witz) beachtet und eine adäquate Sprachvarietät gewählt.

Auf der Ebene der **Formulierung** wird die konzeptuelle Struktur in eine spezifisch sprachliche Struktur, einen Satzplan, umgewandelt. Dabei wird der geeignete Sprechakt (z.B. indirekte Aufforderung) ausgewählt, die Thema-Rhema Struktur festgelegt sowie passende Einträge des mentalen Lexikons aktiviert und mithilfe der enthaltenen syntaktischen Informationen zu einem Satzkonstrukt zusammengesetzt. Die Konstrukte werden dann in eine phonologische Repräsentation überführt.

Diese *internal speech* wird auf der dritten Ebene, der **Artikulation**, in motorische Aktivität umgesetzt, wie z. B. Lippenbewegungen, Spannung der Stimmbänder und Atmung. Bedenkt man, dass bei normaler Sprechgeschwindigkeit bis zu 15 Phoneme pro Sekunde produziert werden, so ist es offensichtlich, dass die Prozesse auf der Formulierungs- und Artikulationsebene keiner bewussten Kontrolle unterliegen und im Gegensatz zu den Prozessen auf der Konzeptualisierungsebene hochautomatisch ablaufen.

Während frühere Modelle von einem seriellen Ablauf der Ebenen ausgingen, deuten neuere Forschungsergebnisse auf einen parallelen Ablauf der Prozesse (konnektionistische Modelle). Die Vorgänge auf den drei Ebenen werden gestartet, sobald ein minimaler Teil des erforderlichen Inputs eingespeist wird. Des Weiteren geht man davon aus, dass es auf jeder Ebene Feedbackinstanzen (*monitor*) gibt, wahrscheinlich handelt es sich dabei um das Hörverstehenssystem. Die Sprechenden „hören“ quasi auf allen Ebenen mit und brechen die Artikulation ab, sobald ihnen ein Fehler in der Planung oder in der Artikulation unterlaufen ist. Versprecher und gefüllte Pausen sind Indizien für diese Überprüfungsvorgänge.

Das Wissen über diese Abläufe ermöglicht auch Einsichten in das Sprechverhalten in der Fremdsprache. Während bei Muttersprachler(inne)n die Prozesse auf der Formulierungs- und Artikulationsebene hochgradig automatisiert sind, muss in der Fremdsprache noch eine starke bewusste Kontrolle stattfinden, so dass es in der Regel mehr Planungspausen gibt und das Sprechen langsamer von statten geht. Ein Problem des fremdsprachlichen Sprechens liegt darin, dass zunächst in der Erstsprache vorformuliert wird, da dort die Prozesse automatisch ablaufen. Schwierigkeiten treten dann auf, wenn die bereits äußerst komplexen Vorformulierungen in die Fremdsprache übertragen werden (Wolff 2000: 16).

Im Folgenden werden einige Merkmale des gesprochenen Englisch erläutert, deren Existenz zum Großteil auf die Geschwindigkeit und Komplexität der Planungsprozesse zurückzuführen ist. Da sie somit als (muttersprachliche) Strategien diese Prozesse zu bewältigen betrachtet werden können, sollten sie auch im Fremdspracherwerb bewusst gemacht und vermittelt werden.

Merkmale des gesprochenen Englisch

Während der Bereich der Aussprache – insbesondere der Aussprache einzelner Laute und Wörter – bereits sehr früh ausführlich beschrieben und systematisiert wurde und mittlerweile auch fremdsprachendidaktisch gut aufbereitet ist (z.B. Eckert / Barry 2002), sind andere Bereiche des gesprochenen Englisch bzw. der gesprochenen Sprache allgemein erst sehr spät zum Gegenstand der Forschung geworden.

Ein in der Forschung erst seit etwa zwanzig Jahren ausgebauter und im schulischen Bereich recht wenig berücksichtigter Bereich ist die Prosodie. Darunter versteht man in der Sprachwissenschaft folgende Mittel: rhythmische und zeitliche Phänomene, Betonung und Akzentuierung sowie melodische Phänomene wie steigende und fallende Tonhöhe (Intonation). Mithilfe der Prosodie können informationsstrukturelle Aspekte, aber auch Emotionen und Einstellungen signalisiert werden. Ein steigender Intonationsverlauf einer Äußerung signalisiert zum Beispiel, dass es sich um eine Frage handelt, dass der Sprecher unsicher ist oder dass er höflich bzw. freundlich erscheinen möchte (Crystal 2003: 248ff.; Kelly 2000: §6).

Auch die Beschreibung der Grammatik und Lexik der gesprochenen Sprache sowie der Phänomene des dialogischen Sprechens sind ein noch relativ junger Zweig der Sprachwissenschaft und erst mit der Erstellung umfangreicher Corpora mündlicher Sprachproduktion haben Phänomene mündlicher Sprache Einzug in die deskriptiven Grammatiken gehalten. Zwei aktuelle Grammatiken räumen der gesprochenen Sprache nun einen besonderen Platz ein: die 1999 erschienene *Grammar of spoken and written English* sowie die 2006 erschienene *Cambridge grammar of*

English – A comprehensive guide, spoken and written English grammar and usage. Die Existenz dieser zwei Werke ermöglicht es erstmals, lexiko-grammatische Phänomene des gesprochenen Englisch (*spoken grammar*) systematisch nachzuschlagen und sie damit auch für den Englischunterricht didaktisch aufzubereiten.

Die beiden Grammatiken (Carter / McCarthy 2006: § 82-139; Biber et al. 1999: §14) führen die folgenden Kennzeichen des gesprochenen Englisch an, wobei der Schwerpunkt bei beiden auf dialogischen Formen liegt.

Syntaktische Einheiten des gesprochenen Englisch

Im gesprochenen Englisch ist es oft schwierig, Sätze im traditionellen Sinn (Subjekt+Verb (+ Ergänzung)) zu identifizieren. Stattdessen lassen sich Gespräche in Redebeiträge und diese wiederum in kleinere „communicative units“ (Carter / McCarthy 2006: 165) bzw. „C-units“ (Biber et al. 1999: 1039) untergliedern. Diese kommunikativen Einheiten bestehen oft nur aus einzelnen Wörtern oder Phrasen, und Anfang und Ende der Einheiten werden unter anderem durch Atempausen oder steigende und fallende Intonationsmuster gekennzeichnet, z. B. „oh that ... right“. Man spricht daher auch von Äußerungen (*utterances*) statt von Sätzen.

(Scheinbar) mangelnde Strukturiertheit

Aufgrund der Tatsache, dass gesprochene Sprache ein flüchtiges Medium mit sehr geringer Vorausplanungskapazität ist, aber jeder Redebeitrag in der laufenden Interaktion verankert werden muss, sind Redebeiträge oft unvollständig und nicht gradlinig. Sprecher/-innen unterbrechen sich gegenseitig, sie vervollständigen die Redebeiträge anderer (*collaborative turn-construction*), brechen ihre eigenen Redebeiträge ab und setzen sie syntaktisch anders fort, als sie begonnen wurden (Anakoluthen), z. B. „In fact, that’s why last year they rented a nice house in, er, Spain, was it, is that it was near the airport.“ (Carter / McCarthy 2006: 171).

Biber et al. (1999: §14.2) sprechen auch von „performance errors“ und beschreiben typische Wiederholungen, Verzögerungsphänomene (z.B. *uh*) sowie Reparaturmechanismen (*retrace-and-repair sequences*): „Dad, I don’t think you sh-, I think you should leave Chris home Saturday“ (Biber et al. 1999: 1062).

Rezipienz- und Antwortsignale

Zuhörer/-innen sind keine passiven Rezipient(inn)en. Die Tatsache, dass Sprechfähigkeit im Dialog keine individuelle Aktivität, sondern ein gemeinsames Konstruieren von Bedeutung ist, erfordert kontinuierliche Rückmeldung in Form so genannter Rezipienzsignale (*back-channels*, z.B. *uhm, uh, yeah*) und Antwortsignale, die Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken (*response tokens*, z.B. *right, no way*).

Zusammengefügte Äußerungsstruktur (preface, body, tag)

Strukturell gesehen ergibt sich aus den extremen Produktionsbedingungen für das gesprochene Englisch ein Muster, das Biber et al. (1999: 1072) als „composite utterance“ bezeichnet.

rance structure“ bezeichnen. Das bedeutet, dass häufig eine Kernaussage (*body*) von Einleitungsstrukturen (*prefaces*) und Nachschüben (*tags*) eingerahmt wird,¹ z.B.

preface *North and south London*

body

they're two different worlds

tags

aren't they? in a way.

Diese Strukturen erlauben es, trotz hoher Geschwindigkeit der Planungs- und Produktionsprozesse, komplexe Inhalte auszudrücken.

Einleitungsstrukturen dienen dazu, den Zuhörer(inne)n eine Orientierung zu geben. Es handelt sich daher in der Regel um Adverbiale, die zum Beispiel eine bestimmte Einstellung ausdrücken (*honestly, to be frank*), um Konsens- oder Negationssignale (*yeah, no way*) und so genannte Diskursmarker (*well, I mean*), aber man findet auch längere feststehende Wendungen (*overtures*, z.B. *the thing is, I'll tell you what, there again*). Darüber hinaus kommt es zum so genannten *fronting*, d.h. ein Satzteil wird vorgestellt und durch Pronomen später nochmals aufgegriffen, z.B. „That leather coat, it looks really nice on you.“ (Carter / McCarthy 2006: 193).

Nachschübe erlauben eine Modifizierung oder Kommentierung des bereits Gesagten. Dazu gehören unter anderem *question tags* (*aren't they? huh?*), *hedges* (*in a way, sort of thing*) und umfangreiche Nominalphrasen („you always remember numbers, don't you? car numbers and telephone numbers and –“, Biber et al. 1999: 1080).⁴ Aufgrund der Beschränkungen des Arbeitsspeichers – man geht in der Regel von maximal sieben Einheiten aus – sind die Strukturen am Anfang einer Äußerung in der Regel einfacher gehalten oder formelhafter als am Ende einer Äußerung („end-weight effect“, Biber et al. 1999: 1067).

Elliptischer Sprachgebrauch

Ein weiteres strukturelles Phänomen ergibt sich daraus, dass mündliche Kommunikation stärker in den Kontext eingebettet ist als schriftliche und somit viel mehr Auslassungen duldet. So können das Subjekt, Hilfsverben und das Verb *to be* ausgelassen werden und in elliptischen Antworten auf Fragen alles was dem Hilfsverb bzw. *to be* folgt. Beispiele sind:

- A: But can't they treat it in this country? - B: Yeah they probably can.
- A: Did you have a good weekend? - B: Yeah. / Yourself?
(Biber et al. 1999: 1100ff.).

Einige dieser Ellipsen haben bereits einen formelhaften Charakter angenommen, z.B. *(do you) know what I mean?*; *(there is) no point in ...*; *(it's) not worth ...*; *(it's a) good job ...* .

Deiktische und vage Ausdrücke

Durch die stärkere kontextuelle Einbindung ergeben sich auch lexikalische Besonderheiten der gesprochenen Sprache. Zum einen enthält sie wesentlich mehr deiktische Ausdrücke (*here, there, this, that*), die im gesprochenen Englisch nicht nur unterschiedliche räumliche oder zeitliche, sondern auch emotionale Distanz ausdrücken

¹ Den *prefaces* und *tags* bei Biber et al. (1999) entsprechen bei Carter / McCarthy (2006) die Begriffe *headers* und *tails*. Thornbury (2005) fasst beide unter dem Begriff *sentence frames* zusammen.

(*this guy* vs. *that guy*). Zum anderen ist die gesprochene Sprache reich an den von Sprachpuristen oft herabgewürdigten vagen Ausdrücken. z.B.:

- Between then and like nineteen eighty four I just spent the whole time, I mean for that whole sort of twelve year period or whatever, erm, I was just working with just lots and lots of different people.
- I think she's thirtyish but she looks a lot younger
(Carter / McCarthy 2006: 202, 478).

Deiktische und vage Sprache signalisieren auch, dass die Interagierenden ein genügend großes gemeinsames Wissensrepertoire haben, und etablieren dadurch Zusammengehörigkeit. Die vorsichtigen Formulierungen der vagen Sprache helfen darüber hinaus auch das Gesicht der Gesprächspartner/-innen zu wahren, weil aufgrund der Offenheit der Formulierungen deren Meinungen beachtet werden bzw. keine harte Kritik oder direkter Widerspruch geübt wird (Carter / McCarthy 2006: §93, 103).

Multifunktionale Strukturen – Diskursmarker

Ein Grund für die immer noch lückenhafte Beschreibung des gesprochenen Englisch ist sicher die Schwierigkeit, Formen des gesprochenen Englisch zu kategorisieren. Einige dieser Formen haben vielfältige Diskursfunktionen, insbesondere die so genannten Diskursmarker.

Diskursmarker gehören zu den augenfälligsten Merkmalen der gesprochenen Sprache und finden sich sowohl in monologischen als auch in dialogischen Formen. Es handelt sich dabei vornehmlich um Lexeme, die den unterschiedlichsten syntaktischen Kategorien entnommen sind, aber in ihrer Verwendung als Diskursmarker meist nicht der typischen Funktion dieser syntaktischen Kategorien entsprechen: Interjektionen (*hey, oh*), Adverbien (*now, actually*), Konjunktionen (*but, and*), Präpositionalgruppen (*by the way, on the contrary*), Partizipialgruppen (*strictly speaking*), *finite clauses* (*I mean, y'know*), Aufforderungssätze (*listen, look*) (Carter / McCarthy 2006: 211).

Sie dienen dem *turn-taking* (*and, but*), der Themensteuerung (*now, right, okay*) und dem Informationsmanagement (*oh, I mean*), der Verknüpfung von Äußerungen (*so, cos, but, and, or*), der Vergewisserung des geteilten Wissensbestandes der Sprecher/-innen (*y' know*) und sie signalisieren Einstellungen oder bestimmte Rollen von Sprecher/-innen und Hörer/-innen (*oh, well, good, great*).

Sie sind somit auf der Ebene der Metakommunikation angesiedelt und machen sprachliches Handeln für die Beteiligten interpretierbar, indem sie es steuern, kommentieren und im Kontext verankern (Bußmann 1990; Carter / McCarthy 2006; Fraser 1997; Schiffrin 1987; Parrot 2000). Ein und dieselbe Diskursfunktion kann von den unterschiedlichsten Markern erfüllt werden, z.B. um den Zuhörer auf ein neues Thema vorzubereiten (Carter / McCarthy 2006: 211):

Incidentally,
By the way,
Speaking of which, *Rita is going to come round tonight.*
Listen,
Hey,

Die Tatsache, dass ein und derselbe Diskursmarker unterschiedliche Funktionen haben kann – vor allem die im gesprochenen Englisch häufig verwendeten Marker *well*, *oh*, *I mean*, *like*, *okay* und *y' know* – macht sie zu bedeutenden Werkzeugen für die Gesprächsfähigkeit.

I mean signalisiert, dass ein Sprecher das zuvor Gesagte modifizieren oder erläutern möchte (*It's going to be much more liberal I could see it in my own job. I mean, when I started working for the government, there were not colored people. And today eh ... uh .. twenty-five, thirty percent, forty percent of the people I work with are- are colored.*). Diese Grundfunktion ermöglicht es auch mithilfe von *I mean* Korrekturen, sicherzustellen, dass die anderen Gesprächsteilnehmer/-innen aufmerksam zuhören und das Gesicht des Gegenübers zu wahren, weil man sich nicht so absolut ausdrückt (Fox Tree / Schrock 2002; Schiffrin 1987).

Well kann – in unterschiedlichen Bedeutungen – als Adverb, Adjektiv, Substantiv oder Verb dienen. Darüber hinaus hat es in Gesprächen viele verschiedene Diskursfunktionen. Es zeigt dass,

- eine Sprecherin zögert, z.B. *What do you think? – Well, ... I'm not sure.*
- das Gesagte der Modifikation oder Erläuterung bedarf, z.B. *That man speaks extremely good English – Well, he's American.*
- etwas Überraschendes folgt, z.B. *You know I said I went to Jill's last night, well, you'll never guess who I saw there.*
- das Gesicht des Gegenübers gewahrt werden soll, z.B. *Can I just see them – Um well I'm not allowed to do that.*
- ein Sprechereignis (*speech event*, Hymes 1974) oder ein Themenwechsel eingeleitet wird, z.B. *Well, let's get started shall we?*

(Carter / McCarthy 2006; Jucker 1993; Lee 2001a, 2001b; Schiffrin 1987).²

Die Interjektion **oh** kann, wenn sie syntaktisch nicht eingebunden ist, starke Emotionen wie Überraschung, Schmerz oder Angst ausdrücken. Sie kann aber auch als Diskursmarker Äußerungen einleiten und zeigt in diesem Falle an, dass die Sprecherin einen Wandel in ihrem Wissensstand oder ihrem Bewusstsein vollzogen hat. *Oh* dient daher ...

- als erste Reaktion auf Neuigkeiten, z.B.
 - A: *I got a B plus on my math test*
 - B: *On your final?*
 - A: *Uh huh*
 - B: *Oh that's wonderful.*
- um das Begreifen der (neuen) Situation zu signalisieren, z.B.
 - A: *What's that girl's name? ... Hilda ...*
 - B: *Oh, I know who you mean, ... Grady.*
 - A: *Yeah, Hilda Grady.*

² Die verschiedenen Funktionen einzelner Diskursmarker können auch in einigen neueren einsprachigen Wörterbüchern nachgeschlagen werden. So gibt zum Beispiel das *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005: 1733) folgende Bedeutungen von *well* als *exclamation* an:

1 used to express surprise, anger or relief ... 2 used to show that you accept that sth cannot be changed ... 3 used to agree to sth, rather unwillingly ... 4 used when continuing a conversation after a pause ... 5 used to say that sth is uncertain ... 6 used to show that you are waiting for sb to say sth ... 7 used to mark the end of a conversation ... 8 used when you want to correct or change sth you have just said.

- um Korrektursequenzen einzuleiten, wenn zum Beispiel ein Sprecher plötzlich feststellt, dass er einen Fehler gemacht hat und sich verbessern will, z.B. *There was a whole bunch of oth- I was about – oh younger than Robert. I was about uh ... maybe Joe's age. Sixteen.* (Heritage 1984; Schiffrin 1987).

Okay dient sehr häufig als Rezipienzsignal oder Konsensmarker (*How about a drink? – Okay, I'll join you in ten minutes*). Es wird jedoch auch als Diskursmarker verwendet,

- um sicherzustellen, dass das Gesagte verstanden wurde, z.B. *Now are you all sure you understand why this happened. Yes? Okay? Good.*
- um zu signalisieren, dass das Ende eines Themas oder Gesprächs erreicht ist, z.B. *Answerphone message: Hiya. It's Nora. Erm. I think you probably rang me earlier this evening. Erm if you haven't gone to bed, you can ring me back. Okay bye bye.* (Carter / McCarthy 2006; Lee 2001a, 2001b).

Einer der vielfältigsten Lexeme des gesprochenen Englisch ist **like**. Neben seiner Funktion als Präposition, Konjunktion, Verb, Nomen und Adjektiv hat es als Diskursmarker verschiedene Funktionen. Es ...

- dient der Emphase, z.B. *Men get in the car, like now.*
- zeigt an, dass neue Informationen folgen, z.B. *I saw like this humongous lizard crawling around the bathroom.*
- signalisiert Unsicherheit, Zögern oder Bedacht , z.B. *Could I like borrow your sweater.*
- gibt zu Verstehen geben, dass das Folgende eher bildlich gemeint ist, z.B. *I must've missed like 40 questions on that text.*³
- leitet Beispiele ein, z.B. *She got two days off in a row, like she would work six days and then.*

(Carter / McCarthy 2006; Lee 2000; Lee 2001a, 2001b; Schourup 1985; Underhill 1988).

Da *like* in der Umgangssprache auch anstelle eines die direkte oder indirekte Rede einleitenden Verbs stehen kann, scheint es vor allem in der Sprache jugendlicher Sprecher/-innen in den USA, aber mittlerweile auch in Großbritannien allgegenwärtig.

Prefabricated chunks

Auf der lexiko-grammatikalischen Ebene ergibt sich aus den hohen kognitiven Anforderungen der der gesprochenen Sprache die Häufung formelhafter Wortverbände (*prefabricated chunks*) wie z. B. *nice to meet you.*⁴ Sie erfordern nur sehr wenig Ver-

³In ähnlicher Funktion erscheint der Diskursmarker auch am Ende von Äußerungen (*It was a shattering, frightening experience like.*).

⁴ Diese werden auch als *lexical phrases, holophrases, formulaic language* und *prefabs* bezeichnet. Man zählt dazu *collocations (densely populated), phrasal verbs (go on about), idioms, catchphrases* und *sayings (part and parcel, speak of the devil), sentence frames (the thing is), social formulas (see you later)* sowie *discourse markers (by the way)* (Thornbury 2005: 23).

arbeitungskapazität und lassen den Sprecher(inne)n mehr Zeit zur Transformation der restlichen prä-verbalen Struktur. Muttersprachler/-innen verfügen über ein großes Repertoire dieser vorgefertigten Einheiten. Sie bilden die Voraussetzung nicht nur für flüssiges, sondern auch für idiomatisches Sprechen (Thornbury 2005: 24). *Prefabricated chunks*

- erscheinen als *sentence frames* bzw. *prefaces (heads)* und erlauben somit Zeit für die Formulierung der Hauptaussage einer Äußerung lassen (*you know what, the thing is, I'm telling you*),
 - können als Verzögerungsstrategien eingesetzt werden, wenn der Zugriff auf eine bestimmte Struktur gerade nicht möglich ist (*hang on, wait a minute, it's on the tip of my tongue*),
 - signalisieren Zustimmung und Verständnis oder Ablehnung und Unverständnis und stellen damit Alternativen für *yes* und *no* dar (*in your dreams, no way, I see*),
 - ermöglichen Ausstiege aus einem Gespräch oder einen Themenwechsel (*let's talk about, speak to you soon*)
- (Bardovi-Harlig et al. 1991; Griswold 2003).

Keller / Warner (2002) fassen all diese sprachlichen Mittel unter dem Begriff *conversation gambits* zusammen. Sie werden von Muttersprachler(inne)n als Strategien eingesetzt, um die Geschwindigkeit der Planungsprozesse beim Sprechen bzw. die Komplexität der dialogischen Situation zu bewältigen und können daher auch Nicht-muttersprachler(inne)n eine Hilfe sein, zumal sie selbst solche Strategien auch in ihrer Muttersprache einsetzen (also, so, ei, ne, und dann, weißt du was?).

Abweichende grammatische Strukturen

Neben diesen allgemeinen Kennzeichen des gesprochenen Englisch finden sich des Weiteren spezifische Abweichungen vom geschriebenen Englisch. Diese gelten zum Teil in der Schriftsprache als Substandard, werden in der gesprochenen Sprache jedoch auch von hoch gebildeten Sprecher(inne)n verwendet. Dazu gehören (nach Biber et al. 1999: 1051; Harmer 2001: 14ff.; McCarthy 1991; McCarthy / Carter 1995; Carter / McCarthy 2006: 167):

- häufiger Gebrauch des s-Genetiv (statt *of-phrase*),
- stärkerer Gebrauch von *phrasal verbs*,
- häufigere Verneinung durch *not* (statt *no-negation*),
- *split infinitives* (*We decided to immediately sell it.*),
- *double negation* (*He won't be late I don't think* statt *I don't think he will be late.*),
- Nomen im Singular nach Mengenangaben im Plural (*He's about six foot tall.*),
- doppelte Kopula (*The thing is is that she never calls me.*),
- Verwendung des *past progressive* für einleitende Verben in der indirekten Rede und fehlende Rückverschiebung der Zeiten (*Pauline and Tony were telling me you have to get a taxi...*),
- Verwendung von *past progressive*, *I says* sowie *go*, *be* und *be like* zur Einleitung der direkten Rede (*He goes, 'It'll cost you 75 quid.' And I'm, you know, 'We can't afford that.'*)⁵

⁵ Zum Thema direkte und indirekte Rede in der gesprochenen Sprache siehe auch McCarthy (1998: §8).

- stärkerer Gebrauch von *semi-modals* (z.B. *have got to, had better*),
- *will / be going to* nicht zum Ausdruck von temporalen Bezügen, sondern um stärkere persönliche Involviertheit (*be going to*) oder stärkere Distanz (*will*) auszudrücken,
- *tend to* als Modalverb (*Cos otherwise they tend to go cold, don't they? pasta*),
- Verwendung des (historischen) Präsens beim Erzählen von Alltagserlebnissen.

Dialogisches Sprechen

Grundlegend für den Ablauf von Gesprächen ist das Prinzip des Sprecherwechsels (*turn-taking*, Sacks et al. 1974), das heißt der beständige Wechsel von der Hörer- zur Sprecherrolle. Dieser Wechsel wird in der Regel unmerklich vollzogen, verlangt aber ein hohes Maß an Kooperation der Gesprächsführenden, um längere Pausen oder Unterbrechungen bzw. gleichzeitiges Sprechen zu verhindern. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Phänomene in authentischen Gesprächen häufig auftreten, wobei es kultur-, alters- und situationsbedingte Unterschiede gibt. Wir verfügen aber auch über Strategien, die uns helfen solche „Pannen“ zu überwinden.

Im Fall von Pausen zum Beispiel fügen wir Füller (*uh, uhm, hang on*) ein oder Diskursmarker (*well*), die andeuten, dass es gleich weitergeht. Werden wir unterbrochen, so können wir zum Beispiel unser Rederecht behaupten, indem wir einfach lauter reden oder den Redeteil, bei dem wir unterbrochen wurden, einfach so lange wiederholen bis die Gesprächspartnerin wieder schweigt. Haben wir das Gefühl, dass unser Gegenüber zu sehr das Geschehen dominiert und wir selbst nicht zu Wort kommen, so stehen uns Mittel zur Verfügung um geschickt an so genannten übergangsrelevanten Orten (z.B. am Ende eines Satzes oder eines Teilsatzes) einzuhaken. Auch hier dienen uns vor allem Diskursmarker wie *but, and* oder *well*. Auch im Falle von selbst- oder durch den Gesprächspartner initiierten Korrekturen sind Partikel wie *oh* und *well* von großer Bedeutung.

Ein weiteres Gespräch zugrunde liegendes Prinzip ist das der Kohärenz. Die Gesprächsteilnehmer/-innen agieren und interagieren im Zusammenhang, wobei sie nicht nur die initiierende, sondern auch die reagierende Sprecherrolle in den unterschiedlichsten Sprechsituationen einnehmen, d.h. Äußerungen des Gegenübers verarbeiten, selektiv aufgreifen und mit ihren eigenen Gedanken verbinden (Vollmer 1998: 238).

Um eine solche Kohärenz zu erreichen, sind Antwortsignale, die ablehnende und zustimmende Äußerungen einleiten (*yeah, but, no way, absolutely*), sowie Konnektoren (*and, or, but, so, therefore, (be)cause, although*) von großer Bedeutung. Neben der oben geschilderten Kooperation auf der organisatorischen Ebene ist also auch eine Kooperation auf der inhaltlichen Ebene notwendig, um ein erfolgreiches Gespräch zu führen.

Vermittlung der Merkmale gesprochener Sprache im Unterricht

Da Lehrbuchdialoge und die dazugehörigen Hörmaterialien in der Regel stark vereinfacht und oft verfälscht sind, können diese zur Erarbeitung von Merkmalen der gesprochenen Sprache nicht hinzugezogen werden (Boxer / Pickering 1995; Crystal 2003: 295; Myers-Scotton / Bernstein 1988; Wong 2002). Aufnahmen authentischer Gespräche sind zwar sogar mit Kommentaren erhältlich (Carter / McCarthy 1997), aber die Komplexität solcher Interaktionen ist für Schüler/-innen der Sek I zu hoch. Eine geeignete Alternative stellen Dialoge aus Fernsehserien oder Filmen dar (McCarthy / Carter 1994; Grant / Starks 2001). Diese bedienen sich der oben erläuterten Strategien der gesprochenen Sprache, vor allem der *Diskursmarker und conversational gambits* um authentisch zu erscheinen. Sie verzichten aber in der Regel auf alle Phänomene, die Dialoge schwer verständlich machen, wie zum Beispiel eine Häufung von Anakoluthen, und auf Phänomene, die zu Redundanzen führen, wie Wiederholungen und Reparaturmechanismen. Aufgrund der hohen Beliebtheit der *Sitcoms* und *Soaps* aus dem englischsprachigen Raum (*Friends, Gilmore Girls, The O.C., That 70s Show*) stellen sie eine gute und „notwendige Ergänzung zum Englisch schriftlicher Texte und zum üblichen Klassenzimmerdiskurs dar“ (Thaler 2005: 36). Anhand von Transkriptionen dieser Fernsehserien lassen sich auch mit Schülern der Sek I Merkmale von gesprochener Sprache und typische Gesprächsstrukturen erarbeiten. Das Einüben kann im Anschluss durch Nachspielen der ausgewählten Szenen (gebundenes Sprechen) und im zweiten Schritt aus daraus entwickelten Rollenspielen oder Improvisationen (freies Sprechen) erfolgen.

📖 Literatur

- Keller, Eric / Sylvia T. Warner. 2002. *Conversation gambits: Real English conversation practices*. Boston: Thomson Heinle.
- Klippel, Friederike. 1983. *Ideas: Übungsvorschläge und Arbeitsblätter für einen aktiven Englischunterricht*. Dortmund: Lambert Lensing.
- Künstler, Gabriele et al. 2003. *Listen and speak: Materialien zur Eurokom-Überprüfung*. Berlin: Cornelsen.
- Norman, David et al. 2002. *Communicative ideas: An approach with classroom activities*. Boston: Thomson Heinle.
- Seymour, David / Maria Popova. 2003. *700 classroom activities: conversation, functions, grammar, vocabulary*. Oxford: Macmillan.
- Siebold, Jörg (Hrsg.) 2004. *Let's talk: Lehrtechniken – vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) 2005. *Time to talk! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.
- Appel, Joachim. 2000. Sprechen als *performance*. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (5). 28-31.
- Arendt, Manfred. 2006. Beurteilung mündlicher Leistungen: Eine Untersuchung Teil 1. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3. 3-10.
- Arendt, Manfred. 2006. Beurteilung mündlicher Leistungen: Eine Untersuchung Teil 2. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4. 3-8.
- Bardovi-Harlig, Kathleen et al. 1991. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal* 45 (1). 4-15.

- Biber, Douglas et al. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Borgwardt, Ulf. 2000. Lösungsansätze zur Bewertung integrative Sprechleistungen im Fremdsprachenunterricht. *Praxis* 47 (4). 418-427.
- Boxer, Diana / Lucy Pickering. 1995. Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal* 49 (1). 44-58.
- Bußmann, Hadumod. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Carter, Ronald / Michael McCarthy. 1997. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald / Michael McCarthy. 2006. *Cambridge grammar of English. A comprehensive guide: Spoken and written English grammar and usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2003. *The Cambridge encyclopedia of the English language*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán / Susan Thurrell. 1994. Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal* 48 (1). 40-49.
- Eckert, Hartwig / William Barry. 2002. *The phonetics and phonology of English pronunciation*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Fraser, Bruce. 1997. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31. 931-952.
- Fox Tree, Jean E. / Josef C. Schrock. 2002. Basic meanings of *you know* and *I mean*. *Journal of Pragmatics* 34. 727-747.
- Grant, Lynn; and Donna Starks. 2001. Screening appropriate teaching materials: Closings from textbooks and television soap operas. *IRAL* 39. 39-50.
- Griswold, Olga. 2003. How do you say good-bye? *Teaching Pragmatics*, ed. by Kathleen Bardovi-Harlig / Rebecca Mahan-Taylor. Washington, DC: US Department of State, Office of English Language Programs.
[<http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics/griswold.htm>]
- Harmer, Jeremy. 2001. *The practice of English language teaching*, 3rd edition. Harlow: Pearson Education-Longman.
- Haß, Frank (Hrsg.) 2006. *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Heritage, John. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, hrsg. von J. Maxwell Atkinson / John Heritage, 299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heuer, Helmut / Friederike Klippel. 1987. *Englischmethodik: Problemfelder, Unterrichtswirksamkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jucker, Andreas. 1993. The discourse marker *well*: A relevance-theoretical account. *Journal of Pragmatics* 19. 435-452.
- Kelly, Gerald. 2000. *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson Education-Longman.
- Kieweg, Werner. 2000. Zur Mündlichkeit im Englischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (5). 4-9.
- Kieweg, Maria / Werner Kieweg. 2000. Praxiserprobte Dialogtechniken. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (5). 17-24.
- Lee, Kent. 2000. *Like* as a discourse information marker. Vortrag bei der *Pragmatics and Language Learning Conference 2000*, Illinois.
- Lee, Kent. 2001a. Teaching, like, discourse markers. Vortrag bei der *TESOL 2001*, St Louis
[http://www.klee7.com/quaero/dm/dm_tesol01.pdf].
- Lee, Kent. 2001b. *Discourse markers* (Handout for teachers).
[<http://www.klee7.com/quaero/dm/discmarkers.pdf>]

- McCarthy, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael. 1998. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael / Ronald Carter. 1995. Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal* 49 (3). 207-218.
- Myers-Scotton, Carol / Janice Bernstein. 1988. Natural conversation as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics* 9 (4). 372-384.
- Sacks, Harvey et al. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50. 696-735.
- Sayer, Peter. 2005. An intensive approach to building conversation skills. *ELT Journal* 59(1), 14-22.
- Schiffrin, Deborah. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schourup, Lawrence. 1985. *Common discourse particles: "Like", "well", "y'know"*. New York: Garland.
- Thaler, Engelbert. 2005. The trend's your *Friends*: Methoden zur Arbeit mit TV-Sitcoms. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 75. 36-37.
- Thornbury, Scott. 2005. *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education-Longman.
- UCLES. 2003. *PET – Preliminary English Test: Handbook*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.
- Underhill, Robert. 1988. Like is, like, focus. *American Speech* 63. 234-246.
- Vollmer, Helmut J. 1998. Sprechen und Gesprächsführung. *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, hrsg. von Johannes-P. Timm, 237-249. Berlin: Cornelsen.
- Willis, Dave. 2003. *Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, Dieter. 2000. Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (5). 11-16.
- Wong, Jean. 2002. "Applying" conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL* 40. 37-60.
- Zydati, Wolfgang. 2006. Mndliche Prfungen in Englisch Klasse 10. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4. 9-13.