

Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen:

Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität ¹

Özlem Gencer Çıtak , Izmir

Öz

Sözlü Sınavlarda Edimbilimsel-Söylemsel Beceri: Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Öğrencileri Örneğinde Sözlü Derleme Dayalı Bir Araştırma

Bir yabancı dil bilmenin en somut göstergesi olan ancak yabancı dil öğretiminde geri planda kalan konuşma becerisi, bireylerin yetkin oldukları yabancı dili farklı iletişim durumlarında, konuya, duruma ve partnere uygun, akıcı ve etkili şekilde kullanmaları ve bu dilde iletişimi sorunsuz sürdürebilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Konuşma becerisinin edinimi ve gelişimi, Türkiye’de Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Bölümlerinin öğrencileri açısından büyük sorun teşkil etmektedir. Bu gerçekten yola çıkılarak, çalışmada Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Almanca edimbilimsel-söylemsel becerilerinin gelişimlerini boylamsal araştırma yöntemiyle toplanan sözlü derlem verileri üzerinde araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın deneysel bölümünde, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünden 8 öğrencinin, 2011-2014 yılları arasında belirli zaman aralıklarıyla 3 kez uygulanan, süreleri 5-20 dakika arasında değişen toplam 20 sınav ve kontrol konuşmasından araştırmanın sözlü derlem verileri elde edilmiş ve bunlar ‘Konuşma Analizi Transkripsiyon Sistemi’ne (GAT-2) göre yazıya aktarılmıştır. Her deneğe ait bir sınav konuşması ve iki kontrol konuşması, Edimbilimsel-Söylemsel Becerinin gelişiminin değerlendirilmesine yönelik belirlenen kriterler açısından incelenerek çalışmanın sayısal verileri elde edilmiş ve bunların 3 yıllık süreçteki değişimleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya denek olarak katılan Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin edimbilimsel-söylemsel becerilerinin sadece alan derslerine katılım ile önemli düzeyde gelişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Almanca Öğretimi, Konuşma Becerisi, Edimbilimsel-söylemsel Beceri, Boylamsal Araştırma, Sözlü Derlem.

Abstract

The pragmatic and discursive competence in oral examination: A Corpus-based Study among students of the German Language and Literature Department of Ege University

Speech competence, which is the most concrete indicator of knowing a foreign language but is ignored in foreign language education, can be defined as an individual’s ability to use that language fluently and effectively in varying communicative situations in a suitable manner to the topic, situation and the partner and the ability to maintain communication in that language without problems. The acquisition and

¹ Dieser Beitrag setzt sich aus Teilen meiner Dissertation zusammen, die unter dem Titel “Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei” durch Prof. Dr. Yadigar Eği betret und im Januar 2018 von der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Ege Universität angenommen wurde.

progress of speech skill causes a significant problem for the students at the departments of German Language and Literature as well as German Language Education who learn German as a second foreign language after English in Turkey. Based on this fact, this study aims to analyse the progress of pragmatic and discursive competence of the students who learn German as a second language after English to form a whole through corpus-based data collected via a longitudinal study (between 2011-2014).

In the experimental part of the study the corpus-based data was extracted from 20 exam and control speeches of 5 to 20 minute length applied to 8 students at the German Language and Literature department of Ege University Faculty of Letters and this data has been transcribed according to “the discourse and conversation-analytic transcription system” (GAT-2). According to the criteria of the progress of pragmatic and discursive competence have been analysed on one exam and 2 control speeches and then the quantitative data of the study has been collected, and thus the progress in 3 years was determined. The study reveals that the pragmatic and discursive competence of the students of the German Language and Literature Department who took part in the study as subjects did not improve significantly over the three years of undergraduate education following their first year at the university solely through attending courses.

Keywords: German Language Education, Speech Skills, Pragmatic-discursive competence, longitudinal study, corpus based data.

Einleitung

In der modernen Fremdsprachendidaktik erfordert der Nachweis der fremdsprachlichen Kompetenzen nicht nur die Beherrschung schriftlicher Kommunikationsformen. Beim Fremdsprachenlernen sollen die Lernenden auch die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation entwickeln, um in Abhängigkeit von dem Gesprächspartner, dem Gesprächsort und der Gesprächszeit in einer fremden Sprache kommunizieren zu können bzw. in der fremden, in diesem Falle in der deutschen, Sprache Gespräche führen zu können (vgl. Forster 1997: 13). Dazu sollen sie auch über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, ein Gespräch zu beginnen oder zu beenden, einen Sprecherwechsel im Gespräch zu initiieren, das Thema zu wechseln sowie auf ein früheres Thema zurückzukommen (vgl. Knapp-Potthoff 2004: 375).

In diesem Zusammenhang kann die fremdsprachliche Gesprächskompetenz, die aus verschiedenen Teilfähigkeiten besteht, als eine neue Schlüsselqualifikation für die Fremdsprachenlerner betrachtet werden. Gegenwärtig wird bedauerlicherweise die Gesprächskompetenz mit ihren Teilfähigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts neben den Fächern Grammatik, Schreibfertigkeit, Leseverstehen und Hörverstehen nicht ausreichend vermittelt. Diese Problematik gewinnt eine besondere Bedeutung für die Lernenden, die Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache (bzw. Drittsprache) an den türkischen Universitäten lernen, um Germanistik zu studieren. So konzentriert sich der vorliegende Beitrag in diesem Rahmen auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz im Deutschen als zweite Fremdsprache.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, am Beispiel der türkischen Germanistikstudenten an der Ege Universität die Merkmale und Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit als eine Teilkompetenz der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz zu untersuchen. Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: Der erste Teil befasst sich mit der ausführlichen Beschreibung der Gesprächskompetenz als fremdsprachliche Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache, der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz als sprachproduktive Leistung und der

Vorstellung von Subkategorien der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit anhand der Beispiele aus dem Arbeitskorpus. Im zweiten Teil wird das Untersuchungsdesign und die Analyseergebnisse ausführlich dargestellt.

1. Die fremdsprachliche Gesprächskompetenz im Deutschen als Fremdsprache

In der Gesprächslinguistik haben die Wissenschaftler wie Geissner (1982), Lepschy (2002), Fiehler und Schmitt (2004), Becker-Mrotzek (2008) und Grundler (2011) Gesprächskompetenz aus vielfältigen Perspektiven definiert. In Anlehnung an diese Ansätze wird die fremdsprachliche Gesprächskompetenz wie folgt beschrieben: Die Gesprächskompetenz als ein Komplex von Fertigkeiten und Kenntnissen bedeutet, sich durch den Einsatz von entsprechenden fremdsprachlichen und (sprachlich) kommunikativen Mittel an den vielfältigen (alltagsweltlichen, institutionellen und beruflichen) Interaktionssituationen themen-, partner- und situationsgerecht sowie sozial angemessen (unter Zeitdruck) auszudrücken und zu handeln. Hierbei soll dann gleichzeitig der Gesprächsverlauf in Relation zu den Äußerungen und Verstehenssignalen des Gesprächspartners weiter geplant werden. Wie diese Definition offenkundig legt, setzt sich die Gesprächskompetenz aus den verschiedenen Teilfähigkeiten zusammen. Nach Becker-Mrotzek (2008: 60) besteht die Gesprächskompetenz aus prozeduralem und explizitem Wissen, wonach die erwähnten Teilfähigkeiten kategorisiert werden. Zum prozeduralen Wissen sind basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeit sowie die pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeit untergeordnet. Pragmatisches und Institutionelles Wissen gehören also zu dem expliziten Wissen, die aber den Erwerb und die Automatisierung vom impliziten Wissen erfordern.

Basale Rezeption- und Formulierungsfähigkeiten beinhalten erstens die produktive Fähigkeit, die Ideen als sprachliche Ausdrücke phonologisch, lexikalisch und grammatikalisch korrekt zu formulieren und zweitens die rezeptive Fähigkeit, die Bedeutung der sprachlichen Ausdrücke von Gesprächspartnern zu verstehen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 60).

Zu der pragmatisch-diskursiven Verständnis- und Produktionsfähigkeit gehört die Fähigkeit zur Realisierung der kommunikativen Ziele in einem Handlungsmuster oder größerem Diskurs in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge. Ebenso wichtig wie die Produktionsfähigkeit ist die Verständnisfähigkeit, in der betreffenden Gesprächssituation die sprachlichen Äußerungen des Gesprächspartners entsprechend zu verdeutlichen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 60). Das erfolgreiche Gelingen eines Gesprächs in einem Kommunikationsprozess kann nur durch die Automatisierung der genannten Fähigkeiten, die als die Fähigkeit zum vorbewussten Handeln bezeichnet wird, möglich werden (Becker-Mrotzek 2008: 61). Unter dem expliziten Wissen stehen pragmatisches und institutionelles Wissen. Pragmatisches Wissen bezieht sich auf die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen wie z. B. Kenntnisse über Sprecherwechsel, die Funktion eines Gruß, Dankes, Abschieds usw. (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Demzufolge bezieht sich das institutionelle Wissen auf die Kenntnisse über die Art und Weise des sprachlichen Handelns in bestimmten Institutionen (wie z. B. Klassengespräche in der Schule) (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61).

Bezüglich der oben definierten Gesprächskompetenz, die aus vielfältigen Teilkomponenten besteht, lässt sich eine deutliche Tendenz im Bereich der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften Gesprächsforschung, Sprechwissenschaft und Konversationsanalyse beobachten. Dies wird dadurch nachgewiesen, dass die Vermittlung der Besonderheiten des gesprochenen Deutsch sowie Grundlagen der Gesprächsorganisation im Deutschen als nötige Herausforderung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bestimmt wurde.

Darüber hinaus weist ‚der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ auf diese Aspekte und auch auf die besondere Stelle der mündlichen Interaktion und der Arten des Sprechens und mündlicher Produktion hin. Nebenbei wird im ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ die Argumentation ausdrücklich unterstrichen, dass die Lerner die in der Muttersprache erworbene Diskursfähigkeit bzw. kommunikative Handlungskompetenz in die fremdsprachlichen Sprechhandlungen übertragen (vgl. Trim et al. 2001: 150).

Im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wurde die Vermittlung der Gesprächsfähigkeit in Ansätzen und empirischen Studien, die sich mit diesem Schwerpunkt unter verschiedenen Gesichtspunkten auseinandersetzen, angegangen (wie Forster 1997 / 2003, Fischer 2003 / 2005, Deppermann 2004, Bose / Schwarze 2007, Neuland 2011 / 2013). Die Studien zu diesem Forschungsthema stellen zwar überwiegend das Sprechen, das Reden oder die Hör- und Ausspracheschulung als Gesprächsfähigkeit in den Fokus, aber besonders selten begegnet man Studien, die das Thema der Vermittlung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz insgesamt als komplexe und kommunikative Kompetenz in linguistischen, pragmatischen, diskursstrukturellen sowie kulturellen Teilkomponenten untersuchen.

Ein weiteres Problem ergibt sich für den Bereich der Messung des erreichten Fertigungsstands. Die Überprüfung des Lernerfolgs und das Feststellen des erreichten Fertigungsstands spielen eine erhebliche Rolle bei dem Fremdsprachenerwerb somit auch im fremdsprachlichen Studium. Die Ansätze und empirischen Studien, die sich mit dem Phänomen ‚Gesprächskompetenz‘ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache unter verschiedenen Gesichtspunkten auseinandersetzen, machen deutlich, dass beim Evaluieren und Messen der mündlichen Kommunikationskompetenz bzw. Gesprächskompetenz angesichts der besonderen Charakteristik der gesprochenen Sprache auch Defizite zu vermerken sind.

Die Prüfungen zu mündlichen Sprachkompetenzen testen und bewerten nach dem traditionellen Verständnis das sprachstrukturelle Wissen, indem sie für ausreichendes mündliches Sprachkönnen die Erfüllung des Kriteriums der Verfügung über korrekte Grammatik und fließende und gute Aussprache, fast wie ein Muttersprachler, anstreben. Die Konzepte der Gesprächskompetenz wie pragmatische, interaktive, kulturelle und kommunikative Angemessenheit bleiben überwiegend unberücksichtigt. Ausgehend davon wird im folgenden Abschnitt die Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz im Deutschen als Fremdsprache anhand von Ansätzen der Kognitionspsychologie und angewandten Gesprächsforschung erörtert.

2. Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz als sprachproduktive Leistung

Nach der Kognitionspsychologie findet die Produktion einer mündlichen Äußerung auf drei internen Ebenen statt (vgl. Schatz 2006: 29). Auf der ersten Ebene, der "Konstruktion", muss man die Mitteilung inhaltlich planen und zwar zuerst überlegen, was man sagen will und wie man es situations- und adressatengerechnet sagen soll (vgl. Schatz 2006: 29). Danach wird die Mitteilung auf der zweiten Ebene, der "Transformation", versprachlicht (vgl. Schatz 2006: 29).

Die ersten zwei Ebenen finden im Kopf des Sprechers statt, und auf der dritten Ebene, der "Realisation", wo die Mitteilung lautlich und mimisch-gestisch realisiert wird, erreicht die Äußerung den Gesprächspartner (vgl. Schatz 2006: 29). Auf der Seite des Sprechers geht die Produktionsphase zu Ende und die Rezeptionsphase fängt an. Der Sprecher ist nun in der Lage, die mündliche Äußerung der Gesprächspartner erst zu verstehen und darauf zu reagieren.

Diesen Vorgang verschärfen auch die anderen Faktoren, wie z. B. Situation, ständiger Wechsel des Themas, das Sprechtempo, die Stimmlage und die Intonationsarten erheblich. Um in einer fremden Sprache zu sprechen, laufen im Kopf des Fremdsprachenlerner gleiche Prozesse etwas schwieriger ab, und die nötigen Fertigkeiten sind vielfältiger, wenn er an der mündlichen Kommunikation aktiv teilnehmen soll. Ein Fremdsprachenlerner muss dementsprechend über viele Fertigkeiten verfügen. Diese sind nach Heyd folgende:

- seine eigenen Gedanken so zu formulieren, dass er die beabsichtigte Partnerwirkung erreicht,
- die gelernten Sprachmittel in der Situation frei und funktionsgerecht zu verwenden,
- das von Gesprächspartner Geäußerte intuitiv und diskursiv zu erfassen (als Gesprächspartner im Dialog und als Hörer der monologischen Rede),
- das gelernte Sprachmaterial in neuen Kombinationen situationsangemessen gebrauchen,
- im Dialog sprachlich sofort reagieren- was Sprechdenken voraussetzt- und agieren, d.h. ein Gespräch beginnen und in Gang halten, ihm evtl. eine gewünschte neue Wendung geben können,
- im Monolog längere zusammenhängende Äußerungen zu einem bestimmten Thema produzieren,
- sich in angemessenem Sprechtempo, intonatorisch, prosodisch und lautlich verständlich ausdrücken (1991: 151).

Die Gesprächskompetenz als eine fremdsprachliche Kompetenz schließt alle diese von Heyd genannten Fertigkeiten der Produktion und Rezeption ein und kann als eine sprachproduktive Leistung beschrieben werden. Aus diesem Grund können bei der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz die für die vorliegende Arbeit erforderlichen Analyse Kriterien in Anlehnung an das von Becker-Mrotzek entwickelte Gesprächskompetenzmodell formuliert werden.

Das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008) wird im folgenden Abschnitt ausführlich vorgestellt.

2.1 Das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008)

Zur Beurteilung der Gesprächskompetenz entwickelte Becker-Mrotzek (2008) ein Modell, in dem alle Teilkomponenten und effektiven Faktoren je in Korrelation beschrieben werden. Dieses Modell wird von Becker-Mrotzek wie folgt skizziert:

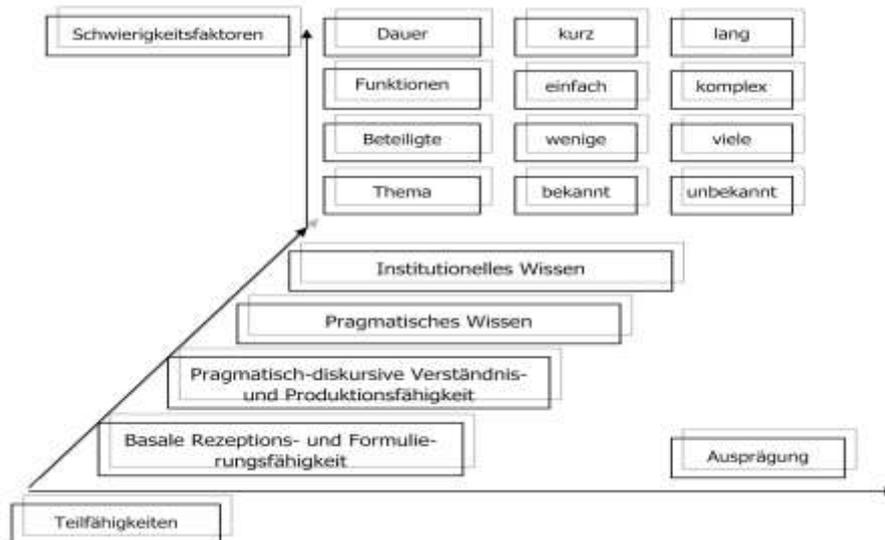


Abb.1: Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008: 62)

Dieses Modell setzt sich aus mehreren Bestandteilen zusammen und stellt in die erste Stufe die oben erläuterten Teilfähigkeiten. Den Teilfähigkeiten folgt die zweite Stufe, die Schwierigkeitsfaktoren, bestehend aus den Hauptkategorien wie Thema, Beteiligte, Funktionen-Strukturen und Dauer. Die betreffenden Faktoren haben einen entscheidenden Einfluss auf die Konstitution des Gesprächsprozesses sowie auf die Grundstruktur des Modells, wichtig sind dabei insbesondere das Thema und der Beteiligte in den Begriffsbestimmungen des Gesprächs und der Gesprächskompetenz. Thema ist in dem Gespräch das, worüber gesprochen wird (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Die Anforderungen des Themas im Gespräch werden von der Bekanntheit, Komplexität und subjektiven Involviertheit bestimmt, es ist z. B. schwierig über ein unbekanntes oder komplexes Thema zu sprechen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). In Bezug auf die Beteiligten variiert der Schwierigkeitsgrad je nach ihrer Anzahl (wenige oder viele) und Bekanntheit bzw. Vertrautheit.

Die Gespräche mit Bekannten oder mit wenigen Beteiligten werden einfacher strukturiert (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Funktionen und Strukturen (einfache und komplexe) des Gesprächs differieren in vier Dimensionen: "Planbarkeit, Kontrollierbarkeit, Widersprüchlichkeit und Handlungsspielräume" (Becker-Mrotzek 2008: 61). Laut Becker-Mrotzek (2008: 61) werden jene Gespräche als einfacher eingeschätzt, "die weitgehend geplant, in ihrem Verlauf kontrolliert, ohne widersprüchliche Anforderungen und mit eigenen Handlungsspielräumen geführt werden können", so sind z. B. freies Unterrichtsgespräch oder Beratung komplexer und schwieriger in der Phase der Planung und Kontrollierung als der Lehrervortrag im Unterricht.

Der letzte Schwierigkeitsfaktor ist die Dauer des Gesprächs. Die Verlängerung der Gesprächsdauer (kurz-lang) kann den Schwierigkeitsgrad des Gesprächs erhöhen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Becker-Mrotzek stellt die oben angeführten Schwierigkeitsfaktoren exemplarisch fest. Es soll hingewiesen werden, dass sie je nach Gesprächstyp mit weiteren Faktoren wiederum formuliert werden können.

Ebenso wichtig wie die Faktoren sind auch die Ausprägungen, die die einzelnen Teilfähigkeiten in Bezug auf die unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen präziser bezeichnen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 63). Die Ausprägungen mit bezüglichen Teilfähigkeiten werden im Folgenden exemplarisch dargelegt:

- Phonische Qualifikation: Die akustischen Verhältnisse und Deutlichkeit der Artikulation bestimmen die Rezeption von Äußerungen: Eine einfache Qualifikation reicht aus, um deutlich artikulierte Äußerungen ohne Störgeräusche zu verstehen,
- Morphologisch-syntaktische Qualifikation: Die Komplexität der grammatischen Strukturen steigern die rezeptiven und produktiven Anforderungen,
- Semantische Qualifikation: Die verwendeten bzw. zu verwendenden sprachlichen Register steigern die semantischen Anforderungen,
- Pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten: Die Struktur von Handlungszusammenhängen, Erkennen bzw. Einsatz von Strategien und Taktiken (z. B. Die institutionellen Kontexte erfordern komplexere Strukturen),
- Pragmatisches und institutionelles Wissen: Erkennen und zum Ausdruck bringen von regel- und musterhaften Zusammenhängen in der Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 63).

Ausgehend von den oben genannten Dimensionen des Modells von Becker-Mrotzek lässt sich feststellen, dass in diesem Modell vor allem den diskursiven und pragmatischen Fähigkeiten großer Wert beigemessen wird. Dieses Modell ist auch bezüglich bestimmter Teilfertigkeiten in der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz von großem Nutzen. In diesem Zusammenhang wurden die Analysekriterien in Anlehnung an das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008: 62) bezüglich der Beurteilung von Gesprächskompetenz entwickelt. Im Grunde genommen war es schwierig, die Analysekriterien bezüglich der Daten in der vorliegenden Arbeit in Kategorien einzuordnen. Diese Problematik liegt vor, weil beispielsweise ein Kriterium zur Formulierungsfähigkeit auch als Kriterium zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit gelten, oder auch genau der umgekehrte Fall vorkommen kann. Die in Anlehnung an das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek von mir im Sinne meines Forschungsgegenstands bearbeiteten Analysekriterien werden in den drei Hauptkategorien untersucht. Diese sind folgende:

- Kriterien zur Formulierungsfähigkeit
- Kriterien zur Rezeptionsfähigkeit
- Kriterien zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird auf die Analysekriterien zur Bewertung der Entwicklung von pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten, als eine Teilfähigkeit der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz, fokussiert.

2.2 Kriterien zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit ist die Fähigkeit, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern oder größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge zu realisieren, aus dem Sprachgebrauch anderer deren Handlungsziele zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Darüber hinaus impliziert diese Fähigkeit, in komplexen sozialen, vor allem in institutionellen Kontexten sprachlich zu handeln, d.h. sich der gesellschaftlich entwickelten Muster und Schemata der Kommunikation zu bedienen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 9). Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit setzt vornehmlich pragmatisches und institutionelles Wissen voraus. Mit dem pragmatischen Wissen ist das Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen gemeint (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 8). Institutionelles Wissen, wie bereits der Titel ausdrückt, meint die Kenntnisse darüber, "wie in bestimmten Institutionen sprachlich gehandelt wird" (Becker-Mrotzek 2008: 8), wie etwa die Kenntnisse über die Unterrichtskommunikation sowie das mündliche Prüfungsgespräch. In den Prüfungsgesprächen ist das Ziel der Kommunikation und Rolle der Gesprächsteilnehmer im Voraus bestimmt. Überprüfen und Evaluieren von Wissensbeständen des Geprüften laufen überwiegend streng in gleicher Weise ab. Ein Prüfer eröffnet den Prozess durch eine Frage zu dem Thema, und gestaltet den Prüfungsprozess den Antworten des Geprüften entsprechend. Den Schluss dieses Prozesses macht die Bewertung aus (vgl. Sucharowski 2001: 1570). Im zeitlich festgelegten Gesamtvorgang besitzen die Prüfer das Rederecht. Sie sollen über eine Gesprächskompetenz verfügen, die Kenntnisse von grundlegenden Regeln aller Gesprächstypen mit den erforderlichen sprachlichen Mitteln hinsichtlich der Gesprächspraxis.

Um die Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der Probanden zu bewerten, wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags die pragmatisch-diskursive Fähigkeit unter den Aspekten der Gesprächsorganisation, der Typen von Gesprächsschritten und der gesprächsgliedernden Beiträge in den Gesprächsschritten untersucht. Die Subkategorien dieser Kriterien werden in der untenstehenden Abbildung aufgezeigt:

Modell	Kriterien	Subkategorien
Pragmatisch-diskursive Fähigkeit als eine Teilfähigkeit des Konzepts "Gesprächskompetenz" nach Becker-Mrotzek (2008)	1. Gesprächsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Rederechtsverteilung • Arten des Sprecherwechsels <ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung • Sprecherwechsel durch Unterbrechung seitens des Probanden
	2. Typen der Gesprächsschritte	<ul style="list-style-type: none"> • Responsive Gesprächsschritte • Teilresponsive Gesprächsschritte • Nonresponsive Gesprächsschritte • Initiierende Gesprächsschritte

	3. Gesprächsgliedernde Beiträge	<ul style="list-style-type: none"> • Verzögerungssignale • Sprechpausen • Reparaturen <ul style="list-style-type: none"> • Selbstreparaturen • Fremdinitiierte Reparaturen
--	---------------------------------	--

Abb.2: Die Subkategorien der Analyse Kriterien

Die in der Abbildung angeführten Subkategorien werden im Folgenden anhand der Gesprächsausschnitte aus dem Arbeitskorpus² ausführlich dargestellt.

2.2.1 Gesprächsorganisation

Ein Gespräch als ein Interaktionsprozess wird durch die sprachlichen Handlungen der Gesprächsteilnehmer gesteuert (vgl. Mönnich / Spiegel 2012: 431). In diesem Prozess kommt der Organisation des Gesprächs seitens der Teilnehmer eine tragende Rolle zu. Ausgehend davon wurde in der vorliegenden Studie zunächst die Verteilung des Rederechts untersucht. In Bezug auf die Verteilung des Rederechts wurden die Gesprächsschritte des jeweiligen Teilnehmers in dem betreffenden Gespräch abgezählt. Die Anzahl der Gesprächsschritte pro Person wurde festgehalten, und ihre prozentualen Anteile an der gesamten Rederechtsverteilung berechnet. Im folgenden Gesprächsausschnitt wird die Rederechtsverteilung in den Gesprächen veranschaulicht:

Beispiel (1): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Weihnachten und Opferfest)

```

1 PR: so wir haben ähm über äh nationale feiertag (...)ähm
2 wir haben die begriff/habt ihr diese frage beantwortet die
3 begriffe nationaler feiertag und äh: religiöser feiertag (.)
4 ÖM?
5 ÖM: die ah:=
6 PR: =was hast du beantwortet weihnachten?
7 ÖM: weihnachten ja
8 PR: hm_hm und du hast?
9 EK: ich antwortete die erst frage
10 PR: die erste frage okay also ähm: was ist denn das besondere am
11 nationalen feiertag EK?
```

In dem Prüfungsgespräch und den Kontrollgesprächen (1) und (2) lief die Kommunikation zwischen den Gesprächsteilnehmern asymmetrisch ab, die Prüferin stellte die Fragen, wobei sie sich den nächsten Sprecher (Z.1-4, 6, 8, 11) auswählte.

Bezüglich der Gesprächsorganisation wurde untersucht, wie der Proband ins Wort kam. Der Sprecherwechsel in einem Gespräch kann durch Aufforderung (Fremdzuweisung), Selbstwahl (Selbstzuweisung) oder durch Unterbrechungen erfolgen. Wenn der Sprecher den nächsten Sprecher auffordert, das Wort zu ergreifen, handelt es sich um die Fremdzuweisung. Der folgende Gesprächsausschnitt liefert ein Beispiel für den Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung:

² Anmerkung der Verf.: An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Studie in methodischer Hinsicht nicht an die Konversations- bzw. Diskursanalyse angelehnt ist. In den folgenden Abschnitten wurden Ausschnitte aus den transkribierten Gesprächen der Probanden verwendet, um die Subkategorien der Analyse Kriterien deutlicher darzustellen.

Beispiel (2): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Weihnachten und Opferfest)

- 1 PR: und: äh ÖM mhm die national hymne kannst du dich an die
- 2 türkische nationalhymne erinnern?
- 3 ÖM: nationalhymne
- 4 PR: korkma sön hm hm istiklal marşı
- 5 ÖM: ja: ich weiss
- 6 PR: ja und an die deutsche nationalhymne

In Zeile 1 dieses Gesprächsausschnitts fordert die Prüferin den Probanden ÖM auf, ihre Frage zu beantworten, indem sie zu Beginn ihres Gesprächsbeitrags ihn beim Vornamen nennt.

An manchen Stellen der Gespräche kann der Hörer sich selbst als der nächste Sprecher auswählen. Diese Art des Sprecherwechsels wird als Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung bezeichnet, wie im folgenden Beispiel zu erkennen ist:

Beispiel (3): (Situation: Prüfungsgespräch: 20.11.2012, Dauer der Aufnahme: 22 Minuten, Thema: Feiertage und Kaffeelied)

- 1 PR: warum sagen jetzt/das was ist denn gegenstand von religiösen
- 2 feiertagen?
- 3 BE: (.)ich kann sagen
- 4 PR: ja sag mal

In Zeile 3 hat die Probandin BE zum Ausdruck gebracht, dass sie die Frage der Prüferin beantworten kann. Auf diese Weise hat sie sich selbst als die nächste Sprecherin gewählt.

Der Sprecherwechsel kann durch die Unterbrechung seitens dem Hörer erfolgen. Im Kontext des Prüfungsgesprächs können die Unterbrechungen seitens der Studenten aufgrund der asymmetrischen Beziehung zwischen den Beteiligten unangemessen wie unhöflich betrachtet werden. Ein Beispiel dazu wird im folgenden Gesprächsausschnitt gegeben:

Beispiel (4): (Situation: Prüfungsgespräch: 16.05.2013, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Früh oder spät Heiraten)

- 1 BE: äh: ich äh ich bin immer aufgereg
- 2 PR: du bist immer aufgereg? ja das ist unsere=
- 3 BE: =ja und bisschen langsam
- 4 PR: ja: mach mal langsam kannst du dich an letztes Jahr
- 5 erinnern?

In Zeile 2 fragte die Prüferin, ob Probandin BE immer aufgereg war, und wollte ihren Gesprächsbeitrag weiterführen. BE ist der Prüferin ins Wort gefallen und sagte, dass sie immer noch aufgereg ist und deshalb langsam spricht. Daraufhin hat die Prüferin ihr erlaubt, langsam zu sprechen.

2.2.2 Typen der Gesprächsschritte

Die Klassifikation von Gesprächsschritten ist unter den Aspekten wie Gesprächsinitiativität und Responsivität zu untersuchen. Da dieses Prinzip in Frage-

Antwort-Sequenzen am deutlichsten zu beobachten ist, sind die betreffenden Typen der Gesprächsschritte in den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit stark ausgeprägt. Mit einem initiiierenden Gesprächsschritt fordert der Sprecher den Hörer zu einer bestimmten Reaktion auf. Auf einen initiiierenden Schritt kann der Hörer, so Brinker und Sager, auf drei verschiedene Weisen reagieren (2006: 74) nämlich Responsivität (Akzeptierung), Nonresponsivität (Zurückweisung) und Teilresponsivität (Selektion).

In einem responsiven Gesprächsschritt akzeptiert der Hörer die Sprecherrolle und reagiert angemessen auf den initiiierenden Gesprächsschritt des Gesprächspartners. Einige Beispiele für die initiiierenden und responsiven Gesprächsschritte werden im folgenden Gesprächsausschnitt dargestellt:

Beispiel (5): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Feiertage, Weihnachten und Opferfest)

1 PR: hm hm was feiert man denn so was für welche ereignisse sind
 2 [werden gefeiert]
 3 EK: [=meistens äh:]feiern sie eine tag die äh wichtig für
 4 geschichte fo/einer äh nation ist
 5 PR: ja also ein geschichtliches ereignis was kann das zum
 6 beispiel sein
 7 EK: äh: begründung einer repu/republik oder äh: freiheit eines
 8 nations
 9 PR: einer nation []eine unabhängig[keiterklärung]
 10 einer nation ja
 11 EK: [einer nation] [ja ja]

In dem obigen Gesprächsausschnitt formulierte die Prüferin eine initiiierende Äußerung und forderte den Probanden EK auf, ihre Frage zu beantworten (Z.1-2, 5-6). Der Proband EK ging auf die Frage der Prüferin responsiv ein und versuchte ihre Frage zu beantworten (Z.3-4, 7-8).

In einem teilresponsiven Gesprächsschritt erfüllt der Sprecher teilweise die mit dem initiiierenden Gesprächsschritt verbundenen Erwartungen des Gesprächspartners (vgl. Brinker / Sager 2006: 74). Auffallende Beispiele für die Teilresponsivität sind in dem folgenden Gesprächsausschnitt ersichtlich:

Beispiel (6): (Situation: Prüfungsgespräch, 05.01.2012, Dauer der Aufnahme: 22 Minuten, Thema: Das Kaffeelied, Feiertage und Weihnachten)

1 EK: kamel
 2 PR: ja also kamele gut was macht man noch was macht man
 3 mit dem fleisch?
 4 EK: wir gehen zum der grab des mein äh grossvater äh
 5 PR: dein grossvater hat kalb geschlachtet
 6 EK: äh:: grab [(lacht)]
 7 BE: [(lacht)]
 8 PR: so ja man besucht man besucht das gra/also den
 9 friedhof also auf dem friedhof besucht man eben
 10 das grab von grosseltern von eltern hm hm also
 11 geht ihr auch zum friedhof? besuchst du auch auf
 12 dem friedhof deine verwandten?

Die Prüferin hat in Bezug auf das Gesprächsthema nacheinander zwei Fragen gestellt: "was macht man noch was macht man mit dem fleisch?". Der

Proband EK hat nur die erste Frage rezipiert und seine Äußerung auf diese Frage entsprechend produziert und sagte: “wir gehen zum der grab des mein äh grossvater äh”. Die Prüferin hat das Wort “Grab” akustisch als “Kalb” verstanden und versuchte die Äußerung von EK zu korrigieren, wie in Zeile 5 gezeigt wird. Zur Aufhebung dieses Missverständnisses hat der Proband EK nur das Wort “Grab” wiederholt.

Wenn der Hörer auf den initiierenden Gesprächsschritt des Gesprächspartners nicht angemessen eingeht oder die Antwort auf eine Frage verweigert, handelt es sich um die Nonresponsivität. Ein Beleg für die nonresponsiven Gesprächsschritte wird im folgenden Beispiel dargestellt:

Beispiel (7): (Situation: Prüfungsgespräch, 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 14 Minuten, Thema: Weihnachten und Nationalhymne)

1 PR: für das [deutsche] vaterland was heißt das?
 2 DU: [ähm] äh mit äh:
 3 birlik ve beraberlik äh: für äh: (8.0)
 4 PR: sen düşün bu arada ((macht irgendwas anderes))
 5 DU: für brüderliche äh leben äh miteinander äh:
 6 PR: also brüderlichkeit und einigkeit recht und freiheit was
 7 sind das für werte?
 8 DU: äh äh die deutsche leben miteinander äh zu (.) kelime
 9 gelmiyor ne içindi (3.0)
 10 PR: wofür wofür ist sind die diese faktoren wichtig?
 11 einigkeit recht und freiheit (2.0) für das deutsche
 12 [vaterland]
 13 DU: [vaterland]
 14 PR: warum ist das wichtig?
 15 DU: birlikte: ((überlegt))
 16 PR: was bedeutet einigkeit recht und freiheit?
 17 DU: äh: (3.0) neydi? mit miteinander schön/äh miteinander
 18 schönen leben äh und äh frei [leben] und ähm
 19 PR: [hm_hm] recht?
 20 DU: ähm: doğru yol için
 21 PR: was heisst recht?
 22 DU: recht (.) für richtige äh: ordnung leben
 23 PR: ja also was bedeutet nämlich recht in einem rechtsstaat
 24 leben? was bedeutet das in einem rechtsstaat leben
 25 welche rechte hat man dann?
 26 DU: ähm: mhm:

Die Prüferin hat bezüglich des Gesprächsthemas eine Frage gestellt (Z.1). Probandin DU konnte in neun Gesprächsschritten diese Fragen nicht angemessen beantworten (Z.2-3, 5, 8-9, 13, 15, 17-18, 20, 22, 26) obwohl die Prüferin ihre Frage erneut formulierte (Z.6-7, 10-12, 14, 16, 19, 21, 23-25).

2.2.3 Gesprächsgliedernde Beiträge

Zur Strukturierung der Gesprächsbeiträge werden von den Gesprächsteilnehmern bestimmte prosodische oder lexikalische Mittel benutzt, die in der Fachliteratur als Gliederungssignale bezeichnet werden (vgl. Brinker / Sager 2006: 71). Im folgenden Gesprächsausschnitt wird z.B. eine lexikalische Wendung (“ich denke”, “ich denke dass”) von dem Probanden BU (Z.3, 5) als Eröffnungssignal verwendet:

Beispiel (8): (Situation: Prüfungsgespräch, 12.05.2014, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Pfingsten und Verkehrsstrafen)

1 PR: ja: äh sind die hoch sind die hoch genug in der türkei
2 BU was meinst du?
3 BU: ich denke dass sie sind äh höch genug ist aber [äh::]
4 PR: [aber]
5 BU: =ich denke es ist über charakterform der mensch
6 [menschen äh::]
7 PR: [also kommt vom] charakter
8 BU: [ja]
9 PR: [was] für ein charakter haben solche ((lacht))

Sprechpausen und Verzögerungssignale können je nach Kontext auch als Gliederungssignal fungieren. Dafür werden einige Beispiele im folgenden Gesprächsausschnitt dargestellt:

Beispiel (9): (Situation: Prüfungsgespräch, 16.05.2014, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Unterhaltung)

1 PR: ja ne okay was glaubst du? ist dein deutsch bisschen
2 besser geworden im vergleich zum letzten Jahr?
3 SE: ja ja äh als wörter als satz zu bilden
4 PR: hm hm
5 SE: ähm (3.0)
6 PR: ist bisschen schwierig oder?
7 SE: nein
8 PR: keine aufregung jetzt
9 SE: ähm ja in der äh prüfung in den prüfungen ähm äh: kann
10 ich äh aufsätze äh (.) kolay (.) leicht
11 PR: bilden
12 SE: bilden
13 PR: hm hm
14 SE: äh=
15 PR: =aber
16 SE: aber wenn ich spreche ((lacht))

Während die Probanden ein Wort oder die richtige Antwort suchten oder ihre Gedanken in der richtigen grammatischen Struktur zu artikulieren versuchten, haben sie entweder Sprechpausen (Mikropause: Z.10 und Makropause: Z.5) eingelegt oder die Sprechpausen mit Verzögerungssignalen wie “äh” und “ähm” (Z.3, 5, 9, 10, 14) gefüllt.

In den betreffenden Gesprächen der Probanden war das Vorkommen der Reparaturen angesichts des Gesprächstyps zu erwarten. Wenn der Sprecher das problematische Phänomen bzw. die thematischen bzw. grammatikalischen Fehler in ihren Gesprächsbeiträgen selbst bemerkt und es repariert, handelt es sich um die Selbstreparaturen. An den betreffenden Stellen wird hingegen die Reparatur des Hörers oder des Gesprächspartners als Fremdreparatur beschrieben. In folgendem Gesprächsausschnitt werden die betreffende zwei Arten der Reparaturen dargestellt:

Beispiel (10): (Situation: Prüfungsgespräch, 15.05.2013, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Verkehrsstrafen)

1 SE: die menschen äh: diese diese stra/verkehrstrafen anpassen
2 müssen sie äh: (.) korkar sie fröch/führ sie fürchtet
3 und sie äh=
4 PR: =also sie sollen sich fürchten

5 SE: sie sollen sich fürchten und sie äh und somit äh:
6 anpassen sie mehr
7 PR: also sie sollen die regeln beachten

In den Zeilen 1-3 versuchte Probandin SE ihr eigenes Argument zu erklären. In Zeile 1 und 2 hat sie bemerkt, dass sie das Wort "stra" (Strafen) falsch sagt und die Reparatur selbst durchgeführt. Im Verlauf ihrer Gesprächsschritte hat SE in Zeile 2 zunächst anstelle des Wortes "sich fürchten" die türkische Entsprechung "korkar" verwendet, und kurz danach hat sie auf Deutsch zu formulieren versucht: "sie früch/führ sie fürchtet und". An diesen Stellen geht es um die Selbstreparaturen. In Zeile 4 hat die Prüferin auf diese Äußerungen der Probandin SE (Z.2-3) reparierend eingegangen. In Zeile 1 und 6 hat Probandin BE anstelle des Wortes "beachten" das falsche Wort "anpassen" verwendet; diese Fehler hat die Prüferin in Zeile 7 korrigiert. Diese reparierenden Gesprächsbeiträge der Prüferin können als Fremdreparaturen bezeichnet werden.

3. Das Untersuchungsdesign

Zur empirischen Untersuchung wurde eine longitudinale Studie an der Germanistik Abteilung der Ege Universität Izmir mit drei Messzeitpunkten (2011-2014) durchgeführt. An dieser longitudinalen Untersuchung haben 8 freiwillige Studierende in dem zweiten Studienjahr der Abteilung für Germanistik der Ege Universität teilgenommen, die in den Vorbereitungsklassen der Hochschule für Fremdsprachen der Ege Universität Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache gelernt haben. In Messzeitpunkt (1) wurden die Gespräche der Untersuchungsgruppe in mündlichen Prüfungen der Seminare ‚Kommunikationsarten I-II‘ und ‚Sprachpraxis I-II‘ mit Digital Voice Recorder aufgenommen. In den zweiten und dritten Messzeitpunkten wurden die Prüfungsgespräche mit der selben Untersuchungsgruppe wiederholt. Die Gespräche wurden seitens einer Professorin durchgeführt. Die Prüfungsgespräche wurden in zweier oder dreier Gruppen aber auch mit einzelnen Probanden durchgeführt. Jedoch haben die Probanden in den zweier oder dreier Gruppen untereinander nicht gesprochen, weil sie obligatorisch die Fragen der Prüferin beantworten sollten und die Verteilung des Rederechts von der Prüferin moderiert wurde.

Das Ziel in den aufgenommenen Prüfungs- und Kontrollgesprächen war die Beobachtung der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten an der Ege Universität im Deutschen als Fremdsprache. Von den Prüflingen wurde erwartet, dass sie ihre Äußerungen bzw. ihre Antworten auf die Fragen strukturell und inhaltlich angemessen zum Ausdruck bringen. Wenn sie diese Erwartung nicht erfüllen konnten, wurden sie von der Prüferin aufgefordert, ihre Äußerungen verständlich und in einem vollständigen simplen Satz erneut zu formulieren. Die Fragen in den Prüfungsgesprächen enthielten den Probanden vertraute Themenbereiche sowie Diskussionsthemen, die schon in den oben genannten Seminaren behandelt wurden. Diese Themen waren ‚Nationale und religiöse Feiertage, Deutsche und türkische Nationalhymne, Das Kaffeelied von Carl Gottlieb Hering, Weihnachten, Ostern und Pfingsten, Soll die Türkei in die europäische Union eintreten? (Diskussion), Verkehrsstrafen (Diskussion), Zukunftspläne, Alltagsthemen‘.

Nach der Digitalisierung der Gespräche wurden die Tondateien auf der Basis des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (Selting et al. 2009) analysiert. Beim Transkribieren wurden alle verbalen Äußerungen und paraverbalen Daten gemäß der Rechtschreibnorm verschriftlicht. Die phonetischen und phonologischen Merkmale der Äußerungen wurden in der Transkription nicht notiert. Die betreffenden Gespräche dauerten je nach der Performanz der Probanden zwischen 5 und 20 Minuten. In diesen drei Messzeitpunkten wurden insgesamt 20 Gespräche transkribiert. Als methodisches Vorgehen in der Studie wurde die quantitative Datenanalyse herangezogen. In einem ersten Analyseschritt wurden die jeweiligen Subkategorien der zugrundegelegten Analyse Kriterien in den transkribierten Gesprächen der jeweiligen Probanden abgezählt und ihr prozentualer Anteil an der Gesamtsumme der Gesprächsschritte der Probanden berechnet. Der nächste Analyseschritt umfasste die Ermittlung der prozentualen Auftretenshäufigkeit³ der jeweiligen Subkategorien der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der Probanden und deren prozentuale Entwicklungstendenz⁴ im dreijährigen Prozess. Im letzten Analyseschritt erfolgte schließlich die Auswertung der Daten.

4. Analyseergebnisse der Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Die Datenanalyse und -auswertung haben gezeigt, dass die pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der 8 Probanden, die an dieser longitudinalen Untersuchung teilgenommen haben, sich in verschiedenen Niveaustufen entwickelt haben. In der folgenden Abbildung 3 wird die durchschnittliche prozentuale Auftretenshäufigkeit der untersuchten Subkategorien und deren Entwicklungstendenzen in den pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten der Probanden veranschaulicht:

³ In der vorliegenden Arbeit wurde die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in den Gesprächsschritten mit Hilfe der folgenden Formel berechnet: $p = \frac{A \cdot 100}{G}$

(“p” ist der Prozentsatz und symbolisiert die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie an der Gesamtsumme der Gesprächsschritte. “G“ ist der Grundwert und gibt die gesamte Anzahl der “Gesprächsschritte“ an. “A“ ist Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie.)

Die durchschnittliche prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie wurde berechnet, indem ihre Gesamtsumme durch 24 (Gesamtsumme der Gespräche) dividiert wurde.

⁴ Die Entwicklungstendenz der untersuchten Subkategorie wurden mit Hilfe der folgenden Formel berechnet: **Entwicklungstendenz = IIIA - IA**

(“IIIA“ symbolisiert die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in der dritten Aufnahme. “IA“ gibt die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in der ersten Aufnahme.)

Die durchschnittliche prozentuale Entwicklung der jeweiligen Subkategorie wurde berechnet, indem die Gesamtsumme der Entwicklungsprozente durch 8 (Anzahl Probanden) dividiert wurde.

	Subkategorien	Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit	Durchschnittliche Entwicklungstendenz	EK	ÖM	BE	DU	SE	DI	BU	ON
Pragmatisch-diskursive Fähigkeit	Fremdzuweisung	87%	0%	7%	-2%	-8%	-8%	-6%	2%	7%	9%
	Selbstzuweisung	9%	-2%	-10%	12%	8%	5%	2%	-13%	-6%	-10%
	Unterbrechung	4%	2%	3%	-4%	0%	3%	4%	11%	-1%	1%
	Responsive Gesprächsschritte	73%	15%	-5%	28%	25%	32%	13%	5%	-5%	24%
	Teilresponsive Gesprächsschritte	11%	-7%	-2%	-13%	-4%	-2%	-9%	-4%	-2%	-20%
	Non-responsive Gesprächsschritte	13%	-12%	5%	-19%	-35%	-38%	-8%	-1%	7%	-3%
	Initiiierende Gesprächsschritte	3%	4%	2%	4%	14%	8%	4%	0%	0%	-1%
	Gliederungselemente	9%	7%	1%	-1%	13%	9%	-1%	10%	21%	1%
	Verzögerungssignale	61%	4%	44%	-32%	-34%	21%	15%	-30%	41%	10%
	Sprechpausen	16%	-8%	15%	-22%	-39%	-19%	12%	-11%	3%	-1%
	Reparaturen	23%	-4%	10%	-7%	-20%	16%	-6%	-19%	15%	-15%
	Selbstreparaturen	7%	16%	29%	17%	-25%	16%	13%	-7%	50%	57%
	Fremdinitiiierende Reparaturen	16%	-16%	-29%	-17%	25%	-16%	-13%	7%	-50%	-57%
Gesamt				6	11	10	11	10	8	4	9

Abb.3: Analyseergebnisse

Mit Blick auf die Rederechtsverteilung wurden zunächst die Gesprächsschritte des jeweiligen Teilnehmers in dem betreffenden Gesprächsausschnitt abgezählt. Angesichts des Gesprächstyps waren die Rollenverteilung sowie die Gesprächsregeln den Gesprächspartnern bekannt. Die Prüfungs- und Kontrollgespräche wurde in zweier oder dreier Gruppen aber auch mit einzelnen Probanden durchgeführt. Die Kontrolle über die Verteilung des Rederechts oblag der Prüferin; sie hat sich bemüht, jeden Probanden gleichberechtigt zu behandeln. Die Probanden haben in den zweier oder dreier Gruppen untereinander nicht gesprochen, weil sie obligatorisch die Fragen der Prüferin zu beantworten hatten und die Verteilung des Rederechts von der Prüferin moderiert wurde. Im Verlauf mancher Gespräche musste die Prüferin die Probanden dazu auffordern, weitere Äußerungen zu produzieren, weil sie mit den Antworten der betreffenden Probanden nicht zufrieden war. In diesen Fällen erteilte die Prüferin den betreffenden Probanden im Vergleich zu den anderen Gesprächsteilnehmern mehr Rederecht. Wie aus der Abbildung 3 zu entnehmen ist, vollzog sich der Sprecherwechsel in allen Gesprächen der Probanden zumeist durch Fremdzuweisung seitens der Prüferin und ihr Anteil betrug im Durchschnitt 87%. Die durchschnittliche Auftretenshäufigkeit des Sprecherwechsels durch Selbstzuweisung lag um 9% und die des Sprecherwechsels durch Unterbrechung seitens der Probanden um 4%. In diesem Zusammenhang soll hervorgehoben werden, dass der Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung anteilmäßig den höchsten Wert aufwies, da die Probanden situationsangemessen auf die Vergabe des Rederechts seitens der Prüferin reagieren mussten. Der Anstieg des Sprecherwechsels durch Selbstanweisung und durch Unterbrechung seitens des Probanden bestätigen ebenfalls die positive Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit. Bezüglich des Sprecherwechsels durch Unterbrechung wurde keine signifikante Veränderung festgestellt. Als möglicher Grund hierfür lässt sich anführen, dass die Probanden, angesichts der asymmetrischen Beziehung zwischen einem Studenten und einer Professorin, sich nicht getraut haben, das Wort der Professorin zu unterbrechen. Das bestätigt wiederum, dass die Probanden

sich in einem institutionellen Gespräch situationsangemessen und partnergerecht verhalten konnten.

In den allen Gesprächen der Probanden lagen die Auftretenshäufigkeit der responsiven Gesprächsschritte im Durchschnitt bei 73%, teilresponsiven Gesprächsschritte bei 11%, nonresponsiven Gesprächsschritte bei 13% und initiierenden Gesprächsschritte bei 3%. Die Gesprächsschritte der Probanden waren im hohem Masse responsiv, das heißt, die Probanden versuchten auf die Beiträge bzw. die Fragen der Prüferin inhaltlich angemessen zu reagieren. Die Probanden haben bei der Formulierung ihrer Gesprächsschritte viele grammatische Fehler gemacht, aber die Prüferin hat manche grammatischen Fehler übersehen, solange sie den Inhalt des Gesprächsbeitrags des jeweiligen Probanden verstehen konnte. In der dreijährigen Periode wies einen Anstieg von 15% im Anteil der responsiven Gesprächsschritte auf, was als positive Entwicklung zu betrachten war. 6 Probanden haben den Anteil der responsiven Gesprächsschritte in den drei Jahren vergrößert. Der Anteil der teilresponsiven Gesprächsschritte ist in den drei Jahren durchschnittlich um 7% gesunken und bei den Anteilen der teilresponsiven Gesprächsschritte aller Probanden wurde eine Senkung beobachtet. Darüber hinaus ist der Anteil der nonresponsiven Gesprächsschritte um 12% gesunken, d.h. 6 Probanden haben den Anteil der nonresponsiven Gesprächsschritte reduziert. Es war zu erwarten, dass sich der Gebrauch der initiierenden Gesprächsschritte erhöhen würde, aber er ist im Durchschnitt nur um 4% angestiegen. Lediglich 5 Probanden konnten den Anteil der initiierenden Gesprächsschritte in der dreijährigen Periode erhöhen.

In den gesamten Gesprächsschritten waren die von den Probanden meist verwendeten Gliederungselemente "und, ja, ich denke, ich glaube". Die Gliederungselemente wie "so, also, dann, nein" wurden selten gebraucht. In den gesamten Gesprächen wurden sie im Durchschnitt 9% benutzt und in der dreijährigen Periode wurde bezüglich ihrer Auftretenshäufigkeit ein Anstieg von 7% bei allen Probanden festgestellt. Die Probanden haben in diesem Zeitraum keine weiteren Gliederungselemente erworben, um das Gespräch zu gliedern. Es kann behauptet werden, dass die Probanden die Elemente "ich denke, ich glaube" zur Gliederung des Gesprächs verwenden, weil sie jene Elemente aus ihrem diskursiven Repertoire des Englischen ("I think" oder "I guess") transferieren. Darüber hinaus waren die Verzögerungssignale und Sprechpausen in den gesamten Gesprächsschritten der Probanden sehr ausgeprägt; so wurden die Verzögerungssignale von den Probanden im Durchschnitt 61% und die Sprechpausen 16% gebraucht. In der drei jährigen Entwicklungstendenz zeigten sich in dem Anteil der Verzögerungssignale durchschnittlich ein Anstieg von 4% und in dem der Sprechpausen durchschnittlich eine Senkung von 8%. Die deutliche Abnahme bei den Anteilen der Verzögerungssignale und Sprechpausen wurde in der vorliegenden Arbeit als eine positive Entwicklung betrachtet, weil zu oft verwendete Verzögerungssignale und Sprechpausen das flüssige Sprechen verhindern und dem Gesprächsverlauf schaden. In diesem Zusammenhang haben nur 3 Probanden bezüglich der Verwendung der Verzögerungssignale und 5 Probanden bezüglich der Verwendung der Sprechpausen eine positive Entwicklung durchgemacht.

In den Gesprächen akzeptierten die Probanden den Großteil der fremdinitiierenden Reparaturen und drückten ihre Zustimmung aus, indem sie die

Reparatureinheit bestätigten oder wiederholten. Die Reparaturen fanden meistens auf der grammatischen oder inhaltlichen Ebene im Durchschnitt 23% in den gesamten Gesprächen der Probanden statt. Der Anteil der fremdinitiierenden Reparaturen in dem war höher (16%) als der Anteil (7%) der Selbstreparaturen der Probanden. In der dreijährigen Periode ist der Anteil der Reparaturen im Durchschnitt um 3% gesunken. Die zu erwartende Senkung der Reparaturen wurde in den Gesprächen der 5 Probanden beobachtet. In den Anteilen der Selbstreparaturen in den dreijährigen Gesprächen von 6 Probanden zeigte sich eine ansteigende Tendenz, während in den dreijährigen Gesprächen der 6 Probanden die durchschnittliche Auftretenshäufigkeit der fremdinitiierenden Reparaturen eine sinkende Tendenz aufwies. Zusammenfassend kann angenommen werden, dass alle Probanden unter Ausschluss dem Probanden BU die Teilfertigkeiten ihrer pragmatisch-diskursiven Fähigkeit mehr oder weniger verbessert haben.

Fazit

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die aufgeführten Analyseergebnisse und die Auswertung der dreijährigen Entwicklung der Gesprächskompetenz der 8 Probanden zeigen, dass sich die pragmatisch-diskursive Fähigkeit der 8 Probanden im Laufe des Germanistikstudiums nicht in ausreichendem Masse entwickelt hat. In diesem Rahmen lässt sich feststellen, dass die Anzahl der auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit orientierten Veranstaltungen sowie die Lernbemühungen der Studenten zur Erweiterung der Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache keinen signifikanten Beitrag leisten. Dabei spielt m.E. das Studentenprofil der betreffenden Abteilung eine erhebliche Rolle, weil ein Großteil der Studenten mit dem Deutschlernen im Alter von 18-20 Jahren vor dem Studium in den sogenannten Vorbereitungsklassen der Hochschulen für Fremdsprachen anfangen. Aus diesem Grund können die Studenten in einem Jahr die Gesprächskompetenz im Deutschen mit all ihren Teilfähigkeiten nicht auf einem hohen Niveau erwerben.

Dieser Sachverhalt sollte vom YÖK in Bezug auf die Erweiterung der Curricula der Abteilungen für Germanistik und Deutschlehrerausbildung berücksichtigt werden. Im Verlauf des Studiums in den betreffenden Abteilungen muss der Entwicklungsprozess der Gesprächskompetenz im Deutschen durch besondere Lehrveranstaltungen und Lehrmaterialien gefördert werden. Denn die fremdsprachliche wie auch muttersprachliche Gesprächskompetenz ist eine der notwendigen beruflichen Schlüsselqualifikationen in unserem Zeitalter. In diesem Zusammenhang können insbesondere das in der Muttersprache erworbene pragmatisch-diskursive Wissen und die Kenntnisse der Studenten bei dem Erwerb der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz funktionalisiert werden. Darüber hinaus sollen die Studenten den Gebrauch des Deutschen als gesprochene Sprache in verschiedenen Gesprächssituationen und die Kenntnisse über den sprachlichen, situativen Kontext und insbesondere die kulturspezifischen Gebrauchsnormen lernen und durch zielgerichtete Materialien (z. B. Transkripte, Audio- und Videodateien) und Übungen die erforderliche Gesprächskompetenz erweitern. Die weiteren Unterrichtsvorschläge und Lehrmaterialien zur Entwicklung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz kann zum Forschungsgegenstand einer weiteren Untersuchung gemacht werden.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael** (2008): "Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. Gute Aufgaben im Bereich "Sprechen und Zuhören"". In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hg.) *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim / Basel: Beltz. S. 52-77.
- Brinker, Klaus / Sager, Sven** (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 4. durchges. und erg. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Deppermann, Arnulf** (2004): "Gesprächskompetenz' - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs". In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt / Bern: Lang. S. 15-28.
- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold** (2004): "Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse". In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt / Bern: Lang. S. 113-135.
- Forster, Roland** (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Reihe Sprechen und Verstehen*. Bd.12. St. Ingbert: Röhrig.
- Forster, Roland** (2003): "Deutsch als Fremdsprache und Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung". In: Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Peterlang Verlag. S. 225-255.
- Geissner, Helmut** (1982): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Grundler, Elke** (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heyd, Gertraude** (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Knapp-Potthoff, Annelie** (2004): "Fremdsprachenunterricht". In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hg.) (2004): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: UTB-Francke. S. 367-386.
- Lepschy, Annette** (2002): "Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit". In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.): *Angewandte Diskursforschung*, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 50-71.
- Mönnich, Annette / Spiegel, Carmen** (2012): "Kommunikation beobachten und Beurteilen". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 2. korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 429-444.
- Neuland, Eva** (2011): "Variation in der deutschen Sprache und ihre Auswirkungen auf den (Fremd-)Sprach(en)unterricht". In: Moraldo, Sandro (Hg.): *Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartsprache*. Rom: Carocci. S. 48-63.
- Neuland, Eva** (2013): "Gesprächsmuster und Variationen der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht". In: Moraldo, Sandro/ Missaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 151-169.
- Schatz, Heide** (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt.
- Sucharowski, Wolfgang** (2001): "Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung". In: Brinker, Klaus / Antos, Gert / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Zweiter Teilbd.: Gesprächslinguistik. HSK-Bd. 16.2. Berlin / New York: Walter de Gruyter. Art. 145. S. 1566-1576.

Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph; Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ullrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin u. a.: Langenscheidt.

Internetquellenverzeichnis:

Bose, Ines / Schwarze, Cordula (2007): “Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch”. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12:2. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/318/308> (10.02.2015).

Fischer, Sylva (2003): “Was hat Motorrad fahren mit Deutsch lernen zu tun?”. In: *GFL* 1/2003: 106-121. http://www.gfl-journal.de/1-2003/tm_fischer.pdf (12.03.2016)

Fischer, Sylva (2005): “Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht”. In: *GFL* 3/2005, 30-45. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf> (12.03.2016)

Selting, Margret et al. (2009): “Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)”. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (18.09.2017).

Anhang:

Transkriptionskonventionen

PR, EK, ÖM, BE, SE, DU, DI, BU, ON	Sprechersiglen
[] []	Überlappungen
/	Wortabbrüche / Selbstkorrekturen
=	Schnelle, unmittelbare Anschluss neuer Sprecherbeiträge
(.)	Mikropause bis ca. 1.0 Sek. Dauer
(2.0) (3.0)	Makropause mit Vermerkung der Länge (bei mehr als 1 Sek. Dauer)
äh ähm mhm hm	Verzögerungssignale, sog. “gefüllte Pausen”
((lacht))	Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
((unverständlich))	Unverständliche Passagen
(solche)	Vermutete Äußerung
((...))	Auslassung im Transkript
:	Dehnung ca. 1 Sek. Dauer
::	Dehnung mehr als 1 Sek. Dauer
hm ne_e	Einsilbige Signale
hm hm	Zweisilbige Signale
haha hehe	Silbisches Lachen
?	Fragesätze