

**Sprachliche Ökologie**  
**im Bereich des Lernens**  
**und der Evaluation von Fremdsprachen**  
**Die mündliche Sprachprüfung als Erscheinungsfeld**  
**symbolischer Kompetenz**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
(Dr. phil.)  
der Philosophischen Fakultät  
des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur  
der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen  
vorgelegt von

Evangelia Vovou

Athen 2018

Betreuerin: Prof. Dr. Dafni Wiedenmayer

Die vorliegende Dissertation wurde von dem Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Philosophischen Fakultät der Nationalen und Kapodistriasis Universität Athen im November 2018 angenommen.

Betreuung der Arbeit und Erstgutachterin: Prof. Dr. Dafni Wiedenmayer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Friederiki Batsalia

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marios Chrissou

Wissenschaftliches Komitee: Prof. Dr. Angeliki Tsokoglou

Prof. Dr. Evdokia Balassi

Prof. Dr. Kiyitsioglou-Vlachou

Prof. Dr. Vassiliki Mitsikopoulou

|  |                                |  |
|--|--------------------------------|--|
| Επιβλέπουσα<br>καθηγήτρια και<br>μέλος Τριμελούς<br>Συμβουλευτικής<br>Επιτροπής: | Δάφνη Βηδενμάιερ               | Αναπλ. Καθ., Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας<br>και Φιλολογίας ΕΚΠΑ |
| Μέλη<br>Συμβουλευτικής<br>Επιτροπής:   | Φρειδερίκη Μπατσαλιά           | Καθ., Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και<br>Φιλολογίας ΕΚΠΑ        |
|  | Μάριος Χρύσου                  | Αναπλ. Καθ., Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας<br>και Φιλολογίας ΕΚΠΑ |
| Μέλη<br>Επταμελούς<br>Εξεταστικής<br>Επιτροπής:                                  | Αγγελική Τσόκογλου             | Αναπλ. Καθ., Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας<br>και Φιλολογίας ΕΚΠΑ |
|  | Ευδοκία Μπαλάση                | Αναπλ. Καθ., Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας<br>και Φιλολογίας ΕΚΠΑ |
|  | Αικατερίνη Κιγίτσιόγλου-Βλάχου | Καθ., Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και<br>Φιλολογίας ΑΠΘ           |
|  | Βασιλική Μιτσκοπούλου          | Αναπλ. Καθ., Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας<br>και Φιλολογίας ΕΚΠΑ   |

## Zusammenfassung

Die Frage, die die Problematik der vorliegenden Dissertation bildete und den Anlass zur näheren Forschung gab, ist die Frage nach dem WAS der Messung: WAS wird in mündlichen Sprachprüfungen gemessen? Der nach üblicher Praxis festgelegene Gegenstand der Messung, nämlich die Kandidatenproduktion, ist oft - basierend auf empirische Beobachtung - anhand der jeweils vorgeschriebenen kommunikativen Kriterien<sup>1</sup> nur ungenau verstanden und dadurch auch schwer zu evaluieren. Betrachtet man die obige Feststellung hervorgehend aus oder zusammenhängend mit der Tatsache, dass die herrschenden sozialen Bedingungen die Testergebnisse statt die fremdsprachliche kommunikative Fähigkeit als Ziel des Fremdsprachenlernens bestimmen und dass die Evaluationsforschung den Fokus vielmehr auf Quantifizierung bzw. quantifizierbare Konstrukte legt, dann kann man leicht dazu gelangen, dass die Kandidatenproduktion als Gegenstand der Messung eher limitierend für die interaktionelle Natur einer mündlichen Sprachprüfung ist.

Zur näheren Erforschung der Ausgangsfrage „WAS wird in mündlichen Sprachprüfungen evaluiert?“ wurden Hypothesen formuliert, die sowohl sozial- als auch messungsorientiert sind. Nach eingehender Überprüfung beruht sich die zutreffendste Hypothese auf die Natur des Messungsgegenstands: Die vom Prüfling produzierten Äußerungen spiegeln nur teilweise wider, was während einer Prüfungsinteraktion passiert. Wird nur anhand des Konstrukts „Kandidatenproduktion“ evaluiert, dann wird der Aspekt der Interaktivität, in diesem Fall der Einfluss der Prüferäußerungen sowie der vom Testentwickler gestalteten Materialien, auf die Kandidatenproduktion vernachlässigt. Die obige Beobachtung reflektiert wichtige Fragen bezüglich der Konstruktvalidität eines jeweiligen Sprachtests. Außerdem unterstützt dies die Herausforderung „Muttersprachler/ Nicht-Muttersprachler“, die sowohl das Lehren und Lernen von Fremdsprachen als auch die Evaluation beeinflusst, und zwar in dem Sinne, dass oft Stimmen gegen einem nicht-

---

<sup>1</sup> Die überwiegende Mehrheit sowohl formeller als auch informeller Sprachtests im europäischen Rahmen sind nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen kalibriert, der den methodisch-didaktischen kommunikativen Ansatz befördert, was für die Evaluation von Fremdsprachen Folgendes bedeutet: Die nach dem GERFS festgelegenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Form von Kannbeschreibungen bestimmen die jeweiligen Bewertungskriterien, anhand denen die sprachliche Aktivität eines Prüflings evaluiert wird. Dementsprechend darf man über kommunikative Kriterien sprechen.

muttersprachlichen Prüfer auftauchen. Die vorliegende Dissertation legt also den Schwerpunkt auf die Natur des Prüfungsgesprächs als *mündliche interkulturelle Interaktion* und versucht, die Dynamiken zwischen (muttersprachlichem/ nicht-muttersprachlichem) Prüfer - Prüfling - Prüfungsmaterial bzw. Testentwickler näher zu untersuchen. Diese Perspektive verleiht uns einen holistischeren Blick darauf, WAS während einer mündlichen Sprachprüfung passiert, das wiederum genau das prägt, WAS genau evaluiert wird.

Auf dieser Perspektive basiert die erste Skizzierung der Forschungsfragen, die sich an folgenden Achsen orientieren: (i) Die Erforschung mündlicher Sprachprüfungen auf C-Niveau (C1 & C2 nach dem GERfS) als interkulturelle institutionelle Interaktionen und daher als Erscheinungsfeld *symbolischer Kompetenz*, (ii) die Analyse eines mündlichen Korpus von Sprachprüfungen und die Festlegung der sich daraus ergebenden diskursiven Indizien *symbolischer Kompetenz* und (iii) die Interpretation derjenigen Indizien anhand von *ökolinguistischen* Prinzipien. Die Natur des Prüfungsgesprächs als *mündliche interkulturelle Interaktion* rechtfertigt die grundlegende Entscheidung für ein theoretisches Konzept, das das komplexe Verhältnis „Geäußertes/ Wahrgenommenes - interaktionelles sprachliches Handeln - erzeugte (mikro-/ makro-) soziale Dynamiken“ innerhalb eines interkulturellen Rahmens zerlegen könnte, nämlich das Konzept der *symbolischen Kompetenz* (Kramersch 2006, Kramersch/ Whiteside 2008, Kramersch 2011).

*Symbolische Kompetenz* trägt in allen ihren Zügen erheblich zur Hervorhebung wichtiger diskursiver Phänomene bei, da anhand ihrer drei Facetten, nämlich *symbolischer Repräsentation*, *symbolisches Handeln* und *symbolischer Macht*, ihrer Kategorisierung dient, und zwar gemäß *ökolinguistischen* Prinzipien, d.h. gemäß aller in Wechselwirkung stehenden sozialen, politischen, kulturellen, ethnographischen, demographischen, historischen, ästhetischen, interaktionellen, psychologischen, kognitiven usw. Parameter. Eine *ökolinguistische* Annäherung der mündlichen Daten und daher der herrschenden diskursiven Phänomene, die sich an eine oder mehrere Facetten *symbolischer Kompetenz* anpassen, erlaubt uns also eine holistischere Neubestimmung des Konstrukts „fremdsprachliche mündliche Fertigkeit“ bzw.

„Mündlicher Ausdruck<sup>2</sup>“ und schließlich eine Neubestimmung dessen, WAS evaluiert wird.

Um die angesprochenen Forschungsfragen zu beantworten, wurde qualitativ vorgegangen: Aus einem Korpus von aufgenommenen Simulationen mündlicher Sprachprüfungen auf C-Niveau im Format der KPg-Prüfung, die in zwei Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) von je einem Prüfer deutscher und griechischer Herkunft und sechs Prüflingen griechischer Herkunft gestaltet wurden, wurden mündliche Daten erhoben, mithilfe des EXMARaLDA-Software transkribiert und annotiert und anhand der Prinzipien der *Konversationsanalyse* in der Mikro-Ebene analysiert. Aus den Befunden der Analyse wurden bestimmte diskursive Phänomene hervorgehoben, wie *Metaphorizitäten*, *Historizitäten*, *Subjektivitäten*, nonverbale sowie paraverbale Indizien der *Verkörperung* usw., die schließlich gemäß den Facetten *symbolischer Kompetenz* grob kategorisiert wurden. Die Interpretation der von der Analyse hervorgehobenen Phänomene wurde dann anhand *ökolinguistischer* Prinzipien angenähert, was den wenig erforschten Bezug zwischen mündlichen institutionellen interkulturellen Interaktionen, wie die untersuchten Sprachprüfungen, und den kognitiven, konversationellen bzw. handlungsorientierten, narrativen, interkulturellen und soziopolitischen Ebenen des Sprachgebrauchs stärkte.

---

<sup>2</sup> Deutet auf Evaluationsvorgänge hin.

## Περίληψη

Το αρχικό ερώτημα της παρούσας διατριβής, που εξυπηρετεί ως αφορμή για την διερεύνηση του προβλήματος από διαφορετικό πρίσμα απ' ό,τι γινόταν μέχρι τώρα, αφορά το αντικείμενο της μέτρησης: Τι είναι αυτό που πραγματικά αξιολογούμε στις προφορικές εξετάσεις γλωσσομάθειας; Ως αντικείμενο της μέτρησης θεωρείται μέχρι σήμερα η παραγωγή του υποψηφίου. Βάσει εμπειρικών δεδομένων μπορεί κανείς να παρατηρήσει, ότι η «παραγωγή του υποψηφίου» ως *εννοιολογική κατασκευή (Konstrukt)* φέρει δυσκολίες και ασάφειες ως προς τον προσδιορισμό της και την αξιολόγησή της με τη χρήση αντίστοιχων επικοινωνιακών κριτηρίων<sup>1</sup>. Η παραπάνω διαπίστωση, σε σχέση με το γεγονός ότι οι κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες καθορίζουν ως στόχο της εκμάθησης ξένων γλωσσών περισσότερο την επιτυχημένη πιστοποίηση των γνώσεων παρά την εξέλιξη και καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και ότι η έρευνα στον τομέα της Ξενογλωσσης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης είναι στραμμένη περισσότερο προς την ποσοτικοποίηση, οδηγεί στο ακόλουθο συμπέρασμα: Όσον αφορά τον διαδραστικό χαρακτήρα μιας προφορικής εξέτασης γλωσσομάθειας, η παραγωγή του υποψηφίου ως αντικείμενο της μέτρησης είναι περιοριστική.

Αρχικά, για την διερεύνηση του αρχικού ερωτήματος «Τι αξιολογούμε στις προφορικές εξετάσεις γλωσσομάθειας;» διατυπώθηκαν υποθέσεις, οι οποίες εξετάζουν όλες τις διαστάσεις του ερωτήματος τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επίπεδο αξιολόγησης και μέτρησης. Μετά από ενδελεχή εξέταση μπορεί να διατυπωθεί ξεκάθαρα, ότι η επικρατέστερη υπόθεση αφορά την φύση του αντικειμένου μέτρησης *per se*: Ο παραγόμενος λόγος του υποψηφίου αντικατοπτρίζει μόνο μερικώς τις διαδικασίες γλωσσικής αλληλεπίδρασης, που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας προφορικής εξέτασης. Αν λοιπόν αξιολογούμε την επίδοση του υποψηφίου με βάση αποκλειστικά την παραγωγή του, τότε εκλείπει ο παράγοντας της *αλληλεπιδραστικότητας* ή *διαλογικότητας (Interaktivität)* (στην περίπτωση των

---

<sup>1</sup> Τα γλωσσικά όργανα μέτρησης (τεστ) στον ευρωπαϊκό χώρο είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία κατασκευασμένα και καλιμπραρισμένα σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (ΚΕΠΑ), που με τη σειρά του αντικατοπτρίζει τις αρχές της *επικοινωνιακής μεθόδου*. Αυτό κατά συνέπεια καθορίζει και τα κριτήρια αξιολόγησης, με τα οποία αξιολογείτε η επίδοση των υποψηφίων και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται εδώ ως επικοινωνιακά κριτήρια.

προφορικών γλωσσικών εξετάσεων ο παράγοντας της επιρροής των *εκφωνημάτων* (*Äußerungen*) του εξεταστή ή/ και του κατασκευαστή τεστ ως "κρυφού" ομιλητή καθώς και της επιρροής του υλικού της εξέτασης). Η παραπάνω παρατήρηση αντανακλά σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την *εννοιολογική εγκυρότητα* (*Konstruktvalidität*) ενός γλωσσικού τεστ. Εκτός αυτού, η έλλειψη αυτή συμβάλλει στην διατήρηση της σύγκρισης μεταξύ μητρικού και μη μητρικού ομιλητή, που επηρεάζει τόσο την διδασκαλία και την εκμάθηση όσο και την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών, υπό την έννοια ότι συχνά έρχονται στην επιφάνεια φωνές ενάντια στην χρήση μη μητρικών εξεταστών στα πλαίσια προφορικών εξετάσεων. Η παρούσα διατριβή επικεντρώνεται στην διερεύνηση της φύσης της προφορικής εξέτασης ως *προφορικής διαπολιτισμικής διάδρασης* και επιδιώκει να αναδείξει τις δυναμικές μεταξύ εξεταστή (ως μητρικού και μη μητρικού ομιλητή) - εξεταζόμενου - κατασκευαστή εξέτασης/ υλικού εξέτασης. Αυτή η προοπτική μας προσδίδει μια ολιστικότερη ματιά στο ΠΙ συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας προφορικής εξέτασης γλωσσομάθειας, που με τη σειρά του καθορίζει το ΠΙ αξιολογείται.

Σε αυτήν την προοπτική βασίζεται η αρχική σχεδίαση των ερωτημάτων της έρευνας, τα οποία χωρίζονται στους εξής άξονες: (i) Την διερεύνηση προφορικών εξετάσεων γλωσσομάθειας σε Γ επίπεδο (Γ1&Γ2 του ΚΕΠΑ) ως *διαπολιτισμικές διαδράσεις* στο πλαίσιο ενός *οργανισμού* (*Institution*) και συνεπώς ως πεδίο εμφάνισης της *συμβολικής ικανότητας* (*symbolische Kompetenz*, Kramersch 2006, Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011), (ii) την ανάλυση ενός σώματος δεδομένων προφορικών εξετάσεων και τον ορισμό βάσει αυτού συγκεκριμένων διαλογικών φαινομένων, που στοιχειοθετούν την *συμβολική ικανότητα* και (iii) την ερμηνεία των φαινομένων αυτών βάσει αρχών ενός *οικογλωσσολογικού* πεδίου. Η φύση της προφορικής εξέτασης γλωσσομάθειας ως *προφορική διαπολιτισμική διάδραση* δικαιολογεί επιστημονικά την επιλογή μιας θεωρητικής προσέγγισης, όπως την *συμβολική ικανότητα*, βάσει της οποίας μπορεί να εξετάσει κανείς σε βάθος την περίπλοκη σχέση μεταξύ «Παραγόμενου (από τον ομιλητή)/ Αντιλαμβανόμενου (από τον ακροατή) - διαδραστικής γλωσσικής δράσης - παραγόμενων κοινωνικών δυναμικών σε micro και macro επίπεδο» στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, όπως είναι η προφορική εξέταση γλωσσομάθειας.

Η *συμβολική ικανότητα* συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη διαλογικών φαινομένων, αφού βάσει των τριών παραμέτρων της, της *συμβολικής αναπαράστασης* (*symbolische Repräsentation*), της *συμβολικής δράσης* (*symbolisches Handeln*) και της *συμβολικής εξουσίας* (*symbolische Macht*) (Kramsch 2011) συμβάλει στην κατηγοριοποίηση τους, και μάλιστα σύμφωνα με *οικογλωσσολογικά* κριτήρια ερμηνείας, δηλαδή σύμφωνα με όλες εκείνες τις αλληλεπιδρούσες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, εθνογραφικές, δημογραφικές, ιστορικές, αισθητικές, διαδραστικές, ψυχολογικές, γνωσιακές κλπ. παραμέτρους. Μια *οικογλωσσολογική* προσέγγιση των προφορικών δεδομένων και ως εξής και των κυρίαρχων διαλογικών φαινομένων, που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει της *συμβολικής ικανότητας*, μας επιτρέπουν να ορίσουμε εκ νέου την κατασκευή «ξενόγλωσση προφορική ικανότητα», δηλ. την αξιολογική κατασκευή «Προφορικός Λόγος» και κατά συνέπεια να ορίσουμε ολιστικότερα το ΠΙ αξιολογούμε.

Με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης και ερμηνείας: Από ένα σώμα βιντεοσκοπημένων προσομοιώσεων προφορικών εξετάσεων γλωσσομάθειας σε Γ επίπεδο στη μορφή της εξέτασης του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠγ), οι οποίες διεξήχθησαν σε δύο ισοδύναμες ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και αποτελούνταν αντίστοιχα από έναν εξεταστή Γερμανικής μητρικής γλώσσας/ καταγωγής με έξι Έλληνες υποψηφίους και έναν εξεταστή Ελληνικής μητρικής γλώσσας/ καταγωγής με έξι Έλληνες υποψηφίους, εξήχθησαν προφορικά δεδομένα, τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν και σχολιάστηκαν σε παρτιτούρα με τη βοήθεια του προγράμματος EXMARaLDA, και αναλύθηκαν με βάση την μεθοδολογική προσέγγιση της *Ανάλυσης Συνομιλίας* (*Konversationsanalyse*). Τα ευρήματα της ανάλυσης ανέδειξαν, μέσα από τα προφορικά δεδομένα, συγκεκριμένα διαλογικά φαινόμενα, όπως η *μεταφορικότητα* (*Metaphorizität*), η *ιστορικότητα* (*Historizität*), η *υποκειμενικότητα* (*Subjektivität*) και τα μη λεκτικά και πάρα-λεκτικά στοιχεία της *ενσωμάτωσης* (*Verkörperung*), τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την κάθε παράμετρο της *συμβολικής ικανότητας*. Η ερμηνεία των φαινομένων αυτών έγινε βάσει *οικογνωσσολογικών* αρχών, πράγμα που ενίσχυσε την υπάρχουσα, ελλιπώς τεκμηριωμένη συσχέτιση μεταξύ προφορικών διαπολιτισμικών διαδράσεων στο πλαίσιο ενός οργανισμού (κοινωνικής εξουσίας), όπως οι ερευνηθείσες εξετάσεις, και



της γνωσιακής, συνομιλητικής, αφηγηματικής, διαπολιτισμικής και κοινωνιοπολιτικής πλευράς της χρήσης της γλώσσας.

## Abstract

The primary question of this dissertation concerns the subject of measurement: WHAT is really being evaluated in oral foreign language examinations? This question explores the problem from a different angle from what has been done so far. The candidate's oral production is still considered as the subject of standardized measurement in the field of foreign language assessment. Based on empirical data, one can observe that "candidate production", as a construct, brings with it a number of difficulties and inconsistencies with regard to the exact definition of its nature. The same applies to its evaluation with the use of corresponding communicative criteria. In connection with the fact that the dominant social conditions promote a successful certification rather than the development of *communicative competence*, as the goal of foreign language learning, and the fact that research in the field of Educational and Foreign Language Assessment is aimed more towards quantification, the above finding leads to the following conclusion: due to the interactive nature of the oral foreign language examination, the construct "candidate production", as the subject of measurement, is limiting.

Firstly, in order to answer the initial question of "WHAT is being evaluated in oral language examinations", I formed hypotheses that relate to all the variables relevant to the problem on a social as well as on a level of evaluation and measurement. It has been concluded that the most likely hypothesis concerns the nature of the measurement subject per se: candidate production only partially reflects the processes of linguistic interaction that take place during an oral examination. So, if we evaluate the candidate's performance solely based on his production then the parameter of *interactivity/ dialogicity* is rather ignored. In the case of oral foreign language examinations, this corresponds to the overlooking of the influence of the examiner's utterances, or those of the test designer as a "projected" interlocutor, as well as the influence of the test material. The above observation reflects critical questions about the construct validity of a language test. Furthermore, the said omission also contributes to maintaining the comparison between native and non-native speaker that influences not only learning and teaching, but also assessing foreign languages, in the sense that voices are often heard against the involvement of non-native examiners.

The thesis focuses on researching the nature of oral examinations as oral intercultural interactions and aims to bring out the dynamics between examiner (native and non-native), examinee and test/ item designer. This perspective provides a more holistic view of WHAT may be unfolding during an oral foreign language exam, which, in turn, defines WHAT is being evaluated and measured.

The discussed perspective was critical for designing the research questions. These are divided in the following categories:

- i. The research of oral foreign language exams at C (CEFR C1&C2) level as *institutional intercultural interactions* and thus as a field for the emergence of *symbolic competence* (Kramersch 2006, Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011),
- ii. The analysis of an oral data corpus of foreign language examinations and the determination of specific dialogical phenomena that constitute *symbolic competence*, and
- iii. The interpretation of these phenomena based on *ecolinguistic* principles.

Researching the nature of oral foreign language exams as *oral intercultural interactions* justifies, the adoption of a theoretical notion, such as *symbolic competence*. Based on this, one can research in depth the complex relationship between examinee output, examiner input, linguistic interaction and generated social micro- and macro-dynamics within the context of an intercultural environment, as the oral foreign language exam is defined in this dissertation.

The implementation of all three facets of *symbolic competence*, that is *symbolic representation*, *symbolic action* and *symbolic power* (Kramersch 2011), contributed significantly to the accentuation, analysis and broad classification of dialogical phenomena. Moreover, the interpretation of the analyzed phenomena was based upon an *ecolinguistic* approach. This means, that the emerging phenomena were interpreted in accordance with all interacting social, political, ethnographic, demographic, cultural, historical, aesthetic, psychological, cognitive etc. variables. Therefore, we conclude that an *ecolinguistic* approach to oral data and to the dominant dialogical phenomena allowed us to redefine the construct "Oral Foreign Language Competence", that is the evaluation construct "Oral Production". In consequence, WHAT is being assessed is holistically redefined.

In order to address the research questions, qualitative research methods were chosen. A corpus of six recorded simulations of oral foreign language examinations at C-level on the format of the Greek State Certificate for Foreign Language Proficiency (KPG) was compiled. The simulations were divided into two equivalent groups, an experimental and a control group, with the independent variable being the interculturality factor. The groups consisted of a German examiner (L1/C1 German) and six Greek examinees, and a Greek examiner (L1/C1 Greek) and six Greek examinees, respectively. The oral data were transcribed and annotated using the EXMARaLDA Partitur-Editor. The discourse data were analyzed based on the principles of institutional Conversation Analysis (CA). The findings showed that specific dialogical phenomena, such as emerging *metaphoricities*, *historicities*, *subjectivities* and instances of *embodiment* in form of *nonverbal* and *paralinguistic* elements were categorized according to all three facets of *symbolic competence*. The interpretation of the above phenomena followed the principles of the ecolinguistic, which, in turns, strengthened the existing, poorly substantiated relationship between oral institutional intercultural interactions (such as the analyzed examinations), and the cognitive, conversational, narrative, intercultural and sociopolitical use of language.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen, die mich bei der Durchführung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben, herzlich bedanken:

Mein tiefster Dank gilt zunächst meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Dafni Wiedenmayer, für die Betreuung dieser Arbeit, für die konstruktiven Kommentare und für die Gewährung wissenschaftlicher Freiräume. Besonders möchte ich mich aber bei ihr bedanken, dass sie mir schon seit meinen Magisterjahren durch den Ausdruck ihrer eigenen Gedankenweise das Theoretische immer am Beispiel des Empirischen beibrachte. Besonders erwähnt sei die wertvolle wissenschaftliche Erfahrung, die ich beim ΔιαΠΕΓ Unterprojekt 1.04 „Fortbildung von Prüfern/ Bewertern und Entwicklung von Trainingsmaterial für die Fernausbildung von Prüfern/ Bewertern des Griechischen Staatszertifikats für die deutsche Sprache“ an ihrer Seite gesammelt habe und die äußerst wichtig für die Konzipierung meines Dissertationsthemas war.

Herrn Prof. Dr. Marios Chrissou möchte ich erst für die Übernahme des Zweitgutachtens, die hervorragende Zusammenarbeit und die kritische und mühevollen Auseinandersetzung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit herzlich danken. Sein anfänglicher Vorschlag, ein Magisterstudium aufzunehmen, markierte den Anfang meiner langen wissenschaftlichen Reise.

Bei Frau Prof. Dr. Freideriki Batsalia bedanke ich mich für ihre wesentliche Hilfe als Zweitgutachterin. Besonders bedanken will ich mich auch dafür, dass sie mir durch ihre motivierenden Worte, ihren Rat und ihr warmherziges Entgegenkommen beigestanden hat.

Ferner danke ich allen weiteren Mitgliedern meines Prüfungskomitees Frau Prof. Dr. Evdokia Balassi, Frau Prof. Dr. Angeliki Tsokoglou, Frau Prof. Dr. Catherine Kiyitsioglou-Vlachou und Frau Prof. Dr. Bessie Mitsikopoulou für das Gutachten meiner Dissertation.

Mein außerordentlicher Dank gilt Frau Prof. Emerita Dr. Claire Kramsch. Ihre Grundsatzrede am 15. AILA Weltkongress 2008 sowie ihre wegweisenden Ratschläge im weiteren Verlauf statteten mich mit wertvollen Ideen, hoher Motivation, und uneingeschränkter Kraft aus, mein komplexes Dissertationsthema kritisch aber auch liebevoll anzunähern.

Tief dankbar bin ich Frau Prof. Emerita Dr. Bessie Dendrinis für die unermüdliche wissenschaftliche, professionelle und persönliche Unterstützung. Mit großem Engagement hat sie mir sowohl als junge Forscherin als auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Staatlichen Sprachzertifikats (KPg) tatkräftig geholfen.

Mein Dank gilt auch meiner lieben Freundin, Frau Dr. Johanna Kassimis, zunächst für die sprachliche Überarbeitung der Kapitel 2 und 3, aber besonders für das Beibringen der wissenschaftlichen Denkweise in den frühen Jahren meines Magisterstudiums.

Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Christian Atzendorf M.A., der mich als Leiter des EXMARaLDA-Workshops der Universität Chemnitz durch den Dschungel der Transkriptions- und Annotationssoftware geleitet hat.

Ein ganz herzliches Dankeschön an meinen lieben PrA, der vom Anfang an großes Interesse am Experiment meiner Arbeit gezeigt hat. Ohne seine Hilfe und Bereitschaft wäre das Experiment nicht durchführbar gewesen. Ein großes Dankeschön gilt ebenfalls allen meinen lieben Probanden, die durch ihre Geduld und positive Haltung meine Arbeit ermöglichten und denen ich diese Arbeit widme.

Ich möchte mich weiterhin bei allen bedanken, die mir diese Arbeit ermöglicht haben: Großer Dank gebührt meiner lieben Freundin, meiner Schwester im Geiste, Natassa Papadopoulou M.A.. Ohne ihre Unterstützung und großzügige Hilfsbereitschaft wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. In schwierigen Situationen stand sie mir wie kein anderer immer zur Seite.

An dieser Stelle will ich mich bei meiner Psychoanalytikerin, Frau Dr. Georgia Chalkia, bedanken. Ihre Hilfe bei der Suche des Symbolischen in mir und in meiner Arbeit war mehr als entscheidend. Durch ihre praktische sowie psychische Unterstützung war ich bereit, weiter zu kämpfen.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine lieben Eltern, Stelios und Martha, die mir das Studium durch ihre emotionelle und finanzielle Unterstützung ermöglicht haben. Alles verdanke ich ihrem Traum für eine hochwertige Bildung. Bei meiner lieben Oma bedanke ich mich für die Resilienz und die unbegrenzte Barmherzigkeit, die sie mir beigebracht hat.

Bei meiner Schwester Dr. med. Ioanna Vovou bedanke ich mich für ihr Lebensbeispiel als Forscherin und eigenständige, unabhängige Frau.

Meiner lieben Nichte Evita danke ich aus ganzem Herzen für ihre Geduld, Ruhe und liebevolles, strahlendes Lächeln.

Meiner lieben Freundin und Kollegin Antigone Ntinou M.A. danke ich für die schwesterliche Freundschaft. Ihre Freude bei meiner ersten Konferenzteilnahme sowie ihre wesentliche Hilfe bei der Durchführung meines Experiments hat mir den Mut gegeben, weiter zu forschen.

Meiner lieben Freundin und Kollegin Frau Dr. Zoe Krokou, die mir mit vollem Herzen persönliche und professionelle Unterstützung leistete. Meinen lieben Freundinnen, Lora und Maria, danke ich für die Ausdauer. Meiner lieben ehemaligen Schülerin Kelly ein herzliches Dankeschön. Du bist mein Engel!

Meinen Mitarbeiterinnen im Bildungsministerium, Irene und Areti, danke ich für ihre Geduld und ihr Verständnis. Für die Unterstützung bedanke ich mich bei meinen Direktorinnen.

# Inhaltsverzeichnis

|  |              |
|--|--------------|
| <b>0. Einleitung</b>   | <b>S. 1</b>  |
| <b>1. Einführung in die Problematik</b>                                    | <b>S. 7</b>  |
| 1.1 Politische und soziale Gründe  | S. 7         |
| 1.2 Persönliche Gründe   | S. 10        |
| 1.2.1 Zweitsprachige Sozialisierungserfahrung                              | S. 10        |
| 1.2.2 Wissenschaftliche Erfahrung  | S. 11        |
| 1.3 Hypothesenbildung  | S. 12        |
| 1.4 Kernpunkt der Problematik  | S. 17        |
| 1.5 Theoretische Einrahmung  | S. 18        |
| 1.6 Skizzierung der Forschungsfragen                                       | S. 23        |
| <b>2. Ökologlinguistik: Eine aufstrebende Disziplin</b>                    | <b>S. 25</b> |
| 2.1 Sprachliche Ökologie als Theorie und Ansatz der Angewandten Linguistik | S. 28        |
| 2.2 Erste ökologlinguistische Überlegungen - Die Haugenische Tradition     | S. 30        |
| 2.3 Ökologlinguistik in den 90er Jahren - Die Hallidaysche Tradition       | S. 31        |
| 2.4 Ökologlinguistik nach den 90er Jahren                                  | S. 32        |
| 2.5 Die vielen Gesichter ökologlinguistischer Forschung                    | S. 33        |
| 2.6 Exkurs: Guattaris Ökosophie  | S. 36        |
| 2.7 Von Ökosophie zur symbolischen Ökologie                                | S. 39        |
| 2.8 Für eine ökologlinguistische Annäherung mündlicher Diskurse            | S. 40        |
| 2.9 Die ökologlinguistische Dimension des Gebrauchs von Fremdsprachen      | S. 41        |
| 2.9.1 Selbst- und Fremdrelativität   | S. 43        |
| 2.9.2 Zeiträume der Erfahrung  | S. 44        |
| 2.9.3 Emergenz   | S. 46        |
| 2.9.4 Unvollendtheit   | S. 49        |
| 2.9.5 Fraktalität  | S. 51        |
| 2.10 Für eine nachhaltige fremdsprachliche Evaluation                      | S. 54        |



|   |              |
|---|--------------|
| 2.11 Exkurs: Politische Auswirkungen einer nicht-nachhaltigen Evaluationspraxis                           | S. 58        |
| <b>3. Zum Stellenwert Symbolischer Kompetenz in der Fremdsprachenlehr-/lern- und Evaluationsforschung</b> | <b>S. 62</b> |
| 3.1 Definition und theoretische Anhaltspunkte   | S. 62        |
| 3.2. Exkurs: Über Symbolismus im sprachlichen und sozialen Kontext  | S. 63        |
| 3.3 Neudefinition Symbolischer Kompetenz - Diskurs als symbolisches System                                | S. 65        |
| 3.4 Exkurs I: Symbolische Repräsentation - eine psychologische Annäherung                                 | S. 71        |
| 3.5 Exkurs II: Symbolische Repräsentation - eine ökologische Annäherung                                   | S. 72        |
| 3.6 Grundkonzepte zur näheren Erläuterung Symbolischer Kompetenz  | S. 74        |
| 3.6.1 Intelligibilität  | S. 74        |
| 3.6.2 Verkörperte Kognition und Subjektpositionierung   | S. 76        |
| 3.6.3 Interkulturelle/Interdiskursive Personogenese   | S. 79        |
| 3.6.4 Verkörperte Zeiträume   | S. 81        |
| 3.6.5 Soziopolitische Anhaltspunkte   | S. 84        |
| 3.6.6 Das Konzept der Dritten Ebene   | S. 88        |
| 3.7 Aktueller Forschungsstand   | S. 89        |
| 3.7.1 Theoretische Annäherungen   | S. 90        |
| 3.7.2 Kritische Fremdsprachenpädagogik  | S. 90        |
| 3.7.3 Narrative, Erfahrungen, Einstellungen   | S. 106       |
| 3.7.4 Virtuelle Identitäten   | S. 109       |
| 3.7.5 Einsatz literarischer Stimuli   | S. 113       |
| 3.7.6 Herkunftssprachen   | S. 117       |
| 3.7.7 Bilinguale Identitäten  | S. 118       |
| 3.7.8 Impliziter Beitrag symbolischer Kompetenz auf dem Werk griechischer Forscher                        | S. 119       |
| 3.8 Bedarf an weiterer Forschung  | S. 120       |

|   |               |
|---|---------------|
| <b>4. Zur Methodologie der Untersuchung</b>   | <b>S. 124</b> |
| 4.1 Methodologische Konzepte  | S. 124        |
| 4.1.1 Konversationsanalyse  | S. 125        |
| 4.1.1.1 Kernprinzipien konversationsanalytischer<br>Forschung   | S. 128        |
| 4.1.1.1.1 Sequenzialität  | S. 129        |
| 4.1.1.1.2 Interaktivität  | S. 131        |
| 4.1.1.1.3 Reflexivität  | S. 131        |
| 4.1.1.1.4 Exkurs: Das Co-Konstruktionsprinzip<br>und sein Bezug auf Prüfungsinteraktionen                     | S. 133        |
| 4.1.1.1.4.1 Sekundäre Agenten der<br>Co-Konstruktion: Die Rolle der<br>Testentwickler                         | S. 134        |
| 4.1.1.1.4.2 Sekundäre Agenten der<br>Co-Konstruktion: Die Rolle des<br>Prüfungsmaterials                      | S. 136        |
| 4.1.1.1.4.3 Intertextualität/<br>Interdiskursivität als Kernaspekte der<br>Co-Konstruktion                    | S. 137        |
| 4.1.1.2 Institutionelle Interaktion und<br>Konversationsanalyse   | S. 140        |
| 4.1.1.2.1 Besondere Aspekte von<br>Prüfungsgesprächen als die erweiterte Form<br>institutioneller Interaktion | S. 142        |
| 4.1.1.2.1.1 Experte vs. Novize  | S. 143        |
| 4.1.1.2.1.2 Lehrer vs. Lerner   | S. 144        |
| 4.1.1.2.1.3 Akteur vs. Beobachter   | S. 145        |
| 4.1.1.2.1.4 Muttersprachler vs. Nicht-<br>Muttersprachler   | S. 147        |
| 4.1.1.2.1.5 Institution innerhalb einer<br>Institution  | S. 149        |
| 4.1.2 Performative Narrative Analysis   | S. 150        |

|   |               |
|---|---------------|
| 4.1.3 Conceptual Metaphor Analysis  | S. 151        |
| 4.1.4 Die Fallstudie als qualitatives Forschungsdesign  | S. 152        |
| <b>5. Zum experimentellen Vorgehen</b>  | <b>S. 154</b> |
| 5.1 Erhebung der mündlichen Daten und Gestaltung des Korpus   | S. 154        |
| 5.2 Aufbereitung der mündlichen Daten   | S. 155        |
| 5.3 Beschreibung der Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ der KPG-Prüfung auf C-Niveau          | S. 159        |
| 5.4 Durchführung der Studie   | S. 162        |
| 5.5 Parameter zur Qualitätssicherung der Studie   | S. 164        |
| 5.5.1 Experimental- und Kontrollgruppe  | S. 165        |
| 5.5.2 Kriterien zur Auswahl der Probanden   | S. 166        |
| 5.5.2.1 Profil der Prüfer   | S. 166        |
| 5.5.2.2 Profil der Prüflinge  | S. 168        |
| 5.5.3 Auswahl der Prüfungsthemen  | S. 171        |
| 5.5.4 Gestaltung der Fragebögen   | S. 172        |
| 5.6 Abschließende Überlegungen zur Methodologie   | S. 173        |
| <b>6. Konversationsanalytische Untersuchung symbolischer Kompetenz in interkulturellen Prüfungsgesprächen</b> | <b>S. 176</b> |
| 6.1 Metaphorizität als Erzeugungsfaktor symbolischer Kompetenz  | S. 179        |
| 6.1.1 Figurative Sprache im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen                              | S. 181        |
| 6.1.2 Metaphorizität der Gesprächsstimuli   | S. 189        |
| 6.1.3 Der Testentwickler als projizierter Dritte  | S. 201        |
| 6.2 Historizitäten als diskursive Instanzen symbolischer Macht  | S. 203        |
| 6.3 Verkörperung als Indikator symbolischer Kompetenz   | S. 230        |
| 6.3.1 Nonverbale Signale der Verkörperung   | S. 231        |
| 6.3.2 Paraverbale Signale der Verkörperung  | S. 234        |
| 6.3.3 Subjektivitäten und das lived body  | S. 238        |

|  |               |
|--|---------------|
| <b>7. Fazit</b>                                    | <b>S. 240</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis</b>                         | <b>S. 257</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b>                       | <b>S. 258</b> |
| <b>Verzeichnis der transkribierten Textstellen</b> | <b>S. 259</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b>                        | <b>S. 260</b> |
| <b>Anhang</b>                                      |               |

## 0. Einleitung

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Dissertation war, die Prozesse, die während einer mündlichen Sprachprüfung auf dem Niveau der *kompetenten Sprachverwendung* (C-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen<sup>1</sup>) stattfinden, zu beleuchten, indem dabei die Natur einer fremdsprachlichen mündlichen Prüfung als interkulturelle Interaktion hervorgehoben wird. Zu diesem Zweck wurde das poststrukturalistische Konzept der *symbolischen Kompetenz* (Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011) angewendet, das im Rahmen der vorliegenden Studie als ein Sammelbegriff für die im Bereich des Lehrens und Lernens sowie der Evaluation von Fremdsprachen bisher beschriebenen Kompetenzen wirkt und mit dessen Hilfe vernachlässigte Dimensionen von multi- und interkulturellen Interaktionen, wie das mündliche Prüfungsgespräch, im Vordergrund kommen. Um das Konzept der *symbolischen Kompetenz* angemessen erläutern zu können, wurde ein *ökolinguistischer* Ansatz ausgewählt, im Rahmen dessen alle wesentlichen Züge *symbolischer Kompetenz* Zustimmung finden. Die engen, fast kausalen Zusammenhänge zwischen dem Hauptkonzept und dem theoretischen Rahmen, in dem es erforscht wird, erlaubten der Autorin schon beschriebene aber weniger beleuchtete Konstrukte im Bereich der formellen, standardisierten Evaluation mündlicher fremdsprachlicher Kenntnisse in völlig neuem Licht zu analysieren und zu präsentieren. In Hinsicht auf das methodologische Vorgehen stützt sich die vorliegende Arbeit auf die Analyse mündlicher Daten, in denen sich *symbolische Kompetenz* auftauchen lässt, sowie auf die Interpretation deren anhand *ökolinguistischer* Prinzipien. Die Dissertation ist in sechs Kapitel gegliedert, die sich wie folgt entfalten lassen:

Um die Gründe, die zur Auseinandersetzung mit dem bestimmten theoretischen Konstrukt der *symbolischen Kompetenz* in dem bestimmten Rahmen des *ökolinguistischen* Ansatzes geführt haben, tiefgreifender erläutern zu können, war eine synoptische Darstellung der Problematik erforderlich, die in Kapitel 1 gegeben wird. Sowohl politische und soziale als auch wissenschaftliche Gründe, die die Autorin auf Basis ihrer persönlichen sowie beruflichen Erfahrung gesammelt hat,

---

<sup>1</sup> Fortan wird die Abkürzung GERfS verwendet.

gaben den Anstoß zur Erforschung mündlicher Sprachprüfungen auf dem Niveau der *kompetenten Sprachverwendung* aus einer neuen, holistischeren Perspektive, die uns erlaubt, das Prüfungsgespräch als ein dynamisches Feld zwischen Interaktanten unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründe zu betrachten, wobei *Subjektivitäten, Handlungsschemata, Konzeptenverhandlung, Selbst- und Fremdpositionierung, Historizitäten, kulturelle Macht* usw. eine Rolle spielen. Nachdem die Gründe präsentiert wurden, die die Autorin dazu antrieben, sich mit dem bestimmten Thema auseinanderzusetzen und dabei die festgetretene Pfade zu verlassen, wurden Hypothesen aufgestellt, die der Orientierung an konkreten Forschungsgegenständen und dabei der präziseren Festlegung der Forschungsfragen dienen. Abschließend wurde im vorliegenden Kapitel versucht, die Forschungsfragen so konkret und einfach wie möglich zu formulieren, damit sich der Leser von der Nichttrivialität der zwei theoretischen Hauptkonzepte, nämlich der *symbolischen Kompetenz* und des *ökolinguistischen* Ansatzes, auf deren Basis die Forschungsfragen skizziert wurden, nicht abgelenkt wird, sondern ein erstes, umfassendes Verständnis im Hinblick auf die oben erwähnten Konzepte und deren Zusammenhang zu dem Anwendungsfeld der Forschung, nämlich dem Bereich der Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Fertigkeit, gewinnen kann.

In Kapiteln 2 und 3, die den theoretischen Teil der vorliegenden Dissertation umfassen, wurde deduktiv vorgegangen. Dies bedeutet, dass sich Kapitel 2 mit dem grundlegenden theoretischen Rahmen der vorliegenden Dissertation befasst, nämlich mit der Disziplin der *Ökoluistik*. Da die *ökolinguistischen* Prinzipien Anwendung auf zahlreiche Bereiche der Angewandten Linguistik finden könnten, wurde zuerst die Funktion der *Ökoluistik* sowohl als Theorie als auch als Ansatz, besonders im Rahmen der vorliegenden Dissertation, dargestellt. Dabei war ein Überblick der historischen Entwicklung *ökolinguistischer* Forschung erforderlich, wodurch der Leser mit den zahlreichen Gesichtern der *Ökoluistik*, mit der entsprechenden Flexibilität des Ansatzes sowie mit der Beförderung dessen Auswahl bei der Erforschung interkultureller Interaktionen vertraut werden kann. Darüber hinaus werden konkrete Aspekte des *ökolinguistischen* Ansatzes erläutert, nämlich *Selbst- und Fremdrelativität, Zeiträume der Erfahrung, Emergenz, Unvollendheit und Fraktalität*, worauf im weiteren Verlauf der Dissertation, und besonders bei der Analyse der mündlichen Daten, in Zusammenhang zu den Facetten *symbolischer*

*Kompetenz* anhand von Beispielen eingegangen wird. Obwohl Kapitel 2 eher den theoretischen Grundlagen der Dissertation gewidmet ist, wird über das ganze Kapitel versucht, Zusammenhänge zwischen dem *ökolinguistischen* Ansatz und der Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Kenntnisse immer wieder klarzulegen, was den im Kapitel beschriebenen Gegenständen eine gezielte Anwendbarkeit verleiht. Dieselbe praxisorientierte Denkweise wurde auch im nächsten Kapitel verfolgt.

Nachdem also die Grundlagen des *ökolinguistischen* Ansatzes, die den Rahmen der Untersuchung *symbolischer Kompetenz* bilden, ausführlich dargestellt wurden, fokussiert Kapitel 3 auf das Konzept der *symbolischen Kompetenz* selbst. *Symbolische Kompetenz* ist seit 2006 der Kernbegriff des Werks der Amerikanischen Linguistin Claire Kramsch<sup>2</sup>, die sich sowohl bei ihrer anfänglichen Definition 2008 als auch bei der Neudefinition 2011 darum bemühte, ein zwar umfangreiches jedoch präzises Konzept zu formulieren, das der Beschreibung des Diskurses in inter- und multikulturellen Umfeldern bzw. Gesellschaften diene. Beeinflusst von den soziopolitischen Ereignissen, die die Ströme der Globalisierung mit sich brachten, von den davon bedingten Mängeln der immer noch herrschenden fremdsprachenpädagogischen Ansätze (*kommunikativer, interkultureller, interaktioneller*), aber auch von ihrer langjährigen wissenschaftlichen Erfahrung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, brachte Kramsch - ganz in Abstimmung mit dem Geiste unserer Zeit - das Konzept der *symbolischen Kompetenz* in die Diskussion ein, indem sie 2011 den Diskurs, d.h. die diskursiven Prozesse zwischen Interaktanten in inter- und multikulturellen Milieus, in drei Facetten unterteilte: *Symbolische Repräsentation, symbolisches Handeln* und *symbolische Macht*. Anhand dieser drei Facetten präsentiert Kapitel 3 alle diejenigen theoretischen, wissenschaftlichen, philosophischen, interdisziplinären usw. Anregungen, die zur endgültigen Definition *symbolischer Kompetenz* (Kramsch 2011) beigetragen haben, damit die komplexen Dimensionen des Konzeptes bzw. die untergelegenen Konzepte der *Intelligibilität, der verkörperten Kognition* sowie der *verkörperten Zeiträume, der Subjektpositionierung, der interdiskursiven Personogenesis* und schließlich das Konzept der *Drittheit*, so klar und dem

---

<sup>2</sup> Professor of German and Foreign Language Education (Emerita), Department of German, University of California, Berkeley.

Anwendungsfeld so angemessen wie möglich dargestellt werden könnten. An dieser Stelle sollte betont werden, dass die oben erwähnten Konzepte nicht zu den Definitionen *symbolischer Kompetenz* laut Kramersch (Kramersch 2006, Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011) gehören, sondern von der Autorin als notwendige Teilkonzepte, die der näheren Erläuterung des Hauptkonzeptes der *symbolischen Kompetenz* sowie der im praxisorientierten Teil der Dissertation stattgefundenen Analyse dienen, zusammengestellt wurden. Um den Wert der vorliegenden Studie nicht nur auf lokaler sondern auch auf internationaler Ebene gewährleisten zu können sowie um mögliche Lücken in der bisherigen Forschung auszusuchen, wurde der aktuelle Forschungsstand bezüglich *symbolischer Kompetenz* ausführlich präsentiert. Daraus ergab sich, dass das Konzept der *symbolischen Kompetenz* bzw. des Diskurses als symbolisches System noch nicht im Anwendungsrahmen der Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen - was auch den Bereich der mündlichen Sprachprüfungen umfasst - erforscht worden ist, was die vorliegende Studie noch interessanter und anspruchsvoller machte.

Wie sich also aus der oben beschriebenen Forschungslücke ableiten lässt, fanden im Rahmen der vorliegenden Dissertation die bisher präsentierten theoretischen Inhalte der *symbolischen Kompetenz* und der *Ökolinquistik* Anwendung im Bereich der Evaluation fremdsprachlicher Kenntnisse, und zwar der Evaluation mündlicher Produktion im Rahmen des nationalweiten, nach dem GERfS kalibrierten und standardisierten Sprachzertifikats für Sprachen<sup>3</sup> auf C-Niveau. Um *symbolische Kompetenz* in der Praxis untersuchen zu können, wurde ein Korpus mündlicher Daten anhand von Simulationen nach dem Format der KPg-Prüfung (siehe Quellen) zusammengestellt, transkribiert und gemäß *konversationsanalytischen* Prinzipien analysiert. Kapitel 4 befasst sich mit der ausführlichen Darstellung der methodologischen Instrumente, anhand deren die Analyse und Interpretation der transkribierten Daten erfolgten, und zwar der *Konversationsanalyse*, der *Performative Narrative Analysis* und der *Conceptual Metaphor Analysis*. Schon in der Darstellung der methodologischen Instrumente wurden konkrete Zusammenhänge zum Anwendungsfeld hergestellt, die sich in erster Linie auf die Kernprinzipien der

---

<sup>3</sup> Fortan wird die Abkürzung KPg bzw. KPg-Prüfung verwendet (übersetzt aus dem Griechischen: Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας).



*Konversationsanalyse* beziehen, nämlich *Sequenzialität*, *Interaktivität*, *Reflexivität* und *Co-Konstruktion*. Zudem wurden die besonderen Aspekte von Prüfungsgesprächen als institutionelle Interaktionen veranschaulicht, damit auf diese Weise ein wichtiger Schritt in Richtung interkultureller Prüfungsinteraktion statt mündlicher Kandidatenproduktion realisiert werden konnte.

In Kapitel 5 wird dann das experimentelle Vorgehen beschreiben, d.h. die Schritt-für-Schritt-Beschreibung des experimentellen Teils. Das Kapitel befasst sich mit der Datenerhebung sowie der Datenaufbereitung und -präsentation, die den Zwecken der vorliegenden Dissertation dienen würde. Es folgt eine Beschreibung des Formats der Phase 4 ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ der KPg-Prüfung auf C-Niveau, die als Anwendungsfeld des Versuchs diente, die Facetten *symbolischer Kompetenz* in interkulturellen Prüfungsumfeldern zu beweisen. Es folgen die Aufzeichnung derjenigen Parameter, die die Qualität der Studie sicherten, wie z.B. die Kriterien zur Auswahl der Probanden, die bei den Simulationen teilgenommen haben. Zuletzt sind abschließende Überlegungen zum methodologischen Vorgehen zu finden.

In Kapitel 6 folgt die Analyse der transkribierten Daten. Dabei wurden spezifische diskursive Phänomene bezüglich der Facetten der *symbolischen Kompetenz* analysiert und anhand *ökolinguistischer* Prinzipien interpretiert. Die wichtigsten diskursiven Phänomene, deren Analyse den größeren Teil des Kapitels umfasste, sind *Metaphorizität*, *Verkörperung*, *Historizität* und *Drittheit*. Zu diesem Zweck wurden konkrete *Turn*-orientierte Sequenzen präsentiert und mithilfe der *Konversationsanalyse* analysiert. Um die Präsentation der Sequenzen, deren Analyse sowie deren Interpretation sinnvoll gestalten zu können, was äußerst wichtig für konversationsanalytische Forschungen ist, wurden die oben erwähnten diskursiven Phänomene anhand spezifischer Kriterien ausgewählt. Außerdem wurde bevorzugt, die Analyse und die Interpretation je nach Phänomen darzustellen. Dies ermöglichte die Entwicklung eines groben Rahmens der Erzeugung *symbolischer Kompetenz*, der für die untersuchten Prüfungssituationen, für die bestimmten Interaktanten, anhand der bestimmten Prüfungsthemen usw. gilt. Sowohl die Kriterien zur Auswahl der Phänomene als auch deren Präsentationsformat (Präsentation des Phänomens - Analyse mittels *konversationsanalytischer* Prinzipien - Interpretation gemäß einer

*ökolinguistischen* Annäherung) dienen der Gewährleistung der Validität der Forschung und wurden ausführlich beschrieben.

Abschließend wurden in Kapitel 7 die Befunde der im vorigen Kapitel durchgeführten Analyse und Interpretation rekapituliert sowie Rückschlüsse im Hinblick auf die Forschungsfragen und den Einfluss der untersuchten diskursiven Phänomene auf die Prozesse der Bewertung bzw. Benotung der mündlichen Leistung der Prüflinge gezogen. Wo es laut der Befunde sinnvoll und der *Triangulation* dienend war, wurden auch Informationen aus den Fragebögen entnommen und entsprechend interpretiert. Darüber hinaus wurden mögliche Schwächen des Vorgehens identifiziert sowie allgemeine Kommentare bzw. Empfehlungen für eine nachhaltigere, dynamische Evaluation mündlicher fremdsprachlicher Leistung gemacht.

## **1. Einführung in die Problematik**

Eine große Herausforderung, mit der sich die Autorin der vorliegenden Dissertation oft konfrontiert sah, war der für den Leser nicht so leicht ersichtliche Zusammenhang zwischen den behandelten theoretischen Konzepten, d.h. der symbolischen Kompetenz und der ökolinguistischen Annäherung von Interaktionen, und den Prüfungen mündlichen Ausdrucks als Anwendungsfeld. Dies bedeutete, dass die Autorin diejenigen Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis, die diesen Zusammenhang stärken, anhand stichhaltiger Argumente hervorheben sollte. Kapitel 1 dient also dem Ziel, die politischen, sozialen<sup>4</sup> und persönlichen Gründen, die die vorliegende Arbeit angespornt haben, aufzuzeichnen. Darüber hinaus wird eine erste Skizzierung der dabei angesprochenen Forschungsfragen versucht, die in den Kapiteln 2 und 3 genauer festgelegt werden.

### **1.1 Politische und soziale Gründe**

Sprachtests könnte man als Eckstein des heutigen gesteuerten Fremdsprachenerwerbs bezeichnen. Besonders in Ländern wie Griechenland, in denen multikulturelle Bedingungen herrschen oder die von zwischenstaatlichen Verhältnissen mit mehr entwickelten Ländern bzw. Industrieländern mehr oder weniger abhängig sind, ist der Bedarf an Zertifizierungsmöglichkeiten von Sprachkenntnissen entsprechend hoch und in mancher Hinsicht dringend. Man könnte also zur einfacheren Feststellung landen, dass je höher die Nachfrage desto höher die Nützlichkeit von Sprachtests.

Doch gibt es auch eine finstere Seite zum Phänomen der Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen. Für viele Betroffene scheint das Konzept als die Sünde des zeitgenössischen Bildungssystems im Allgemeinen zu sein. Die Faktoren, die die obige Meinung der Gesellschaft stärken, sind klar und deutlich: Viel Geld wird vonseiten der Eltern ausgegeben, viel Mühe wird vonseiten der Kandidaten gegeben, der Stress der erwachsenen Kandidaten, so schnell wie möglich die Zielsprache zu lernen und sich zertifizieren zu lassen, damit sie ihre Berufschancen verbessern, ist übermäßig, die Freude am Lernen ist längst vorbei usw. usf. Hauptfolge ist dann: Die

---

<sup>4</sup> Dem Werk von Elana Shohamy (2001) und Tim McNamara (2001) gewidmet, die über die politische und soziale Dimension von Sprachtest am präzisesten reflektierten.

Sprache ist nicht mehr ein Kommunikationsmittel sondern ein Mittel zur Kategorisierung von (künftigen) Arbeitskräften sowie ein Mittel zur Bewegung von Kapital.

Auf welchen Faktoren ist aber diese finstere Seite zurückzuführen? Standardisierte, formelle Evaluationssysteme sind vorerst *Messungsinstrumente*. Als solche werden sie auch in der Forschung repräsentiert. Die Mehrheit der Forschung im Bereich der Evaluation fremdsprachlicher Kenntnisse ist nach 2000 stark an quantitativen Methodologien orientiert, mit dem einzigen Ziel, die Messungsvorgänge durch Sicherung der (messbaren) Gütekriterien zu optimieren. Vor diesem Zeitpunkt waren Sprachevaluationsexperte bzw. -theoretiker (bspw. Bachman 1990; Bolton 1985, Byram 2000b; Canale/Swain 1980; Canale 1994; Cohen 1994; Davies 1990; McNamara 1996, 2000; Spolsky 1978; Tschirner 1994, Weir 1990) vielmehr dafür interessiert, welcher genau der zu evaluierte Gegenstand sein soll, d.h. worum es sich beim Konstrukt *sprachliche Kompetenz* genau handelt und wie es sich vom Konstrukt der *sprachlichen Performanz* unterscheidet. Die Frage, auf welche Art und Weise die obigen Konstrukte getestet werden sollen, kam dann an zweiter Stelle. Die oben beschriebene Tendenz lässt sich in den Worten eines der bedeutendsten Sprachevaluationstheoretiker, Lyle Bachman (1990), beweisen: „Alle Sprachtests sollen auf einer klaren Definition sprachlicher Fähigkeiten basieren, ob bezogen aus Rahmenbedingungen des Fremdsprachenlernens oder einer allgemeinen Theorie sprachlicher Kompetenz, und sollen irgendwelches Durchführungsverfahren zur Hervorrufung sprachlicher Performanz festlegen“<sup>5</sup> (Bachman 1990: 9). Zehn Jahre nach seiner obigen Feststellung reflektierte Bachman (2000) in seinem Beitrag „Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts“ darüber, dass sich der Schwerpunkt der Evaluationsforschung ändern würde. Der Einsatz Neuer Medien und Technologien (vgl. Plough 2018) und die Finanzierung von *large-scale*, universitären oder nicht, Forschungsprojekten im Bereich fremdsprachlicher Evaluation durch Investitionen privater Bildungsinstituten (z.B. Pearson, TestDaF usw.) haben nach 2000 dazu geführt, dass die

---

<sup>5</sup> „All language tests must be based on a clear definition of language abilities, whether this derives from a language teaching syllabus or a general theory of language ability, and must utilize some procedure for eliciting language performance“ (Bachman 1990: 9) (übers. von E. V.).

Evaluationsforschung vielmehr auf innovative, anwendungsorientierte Methodologien als den eigentlichen Messungsgegenstand abzielte. Ein Beispiel dafür sind Studien, die folgende methodologischen Instrumente einsetzen: Computergestützte Evaluation (*computer-mediated, computer-based* (Ockey 2009, Suvorov/Hegelheimer 2013), computergestützte bzw. automatisierte (*automated*) Tests mündlichen Ausdrucks (Bernstein/Van Moere/Cheng 2010, Xi/Higgins/Zechner/Williamson 2012, Wang/Zechner/Sun 2016, Lee/Winke 2017), automatisierte Tests schriftlichen Ausdrucks (Shermis/Burstein 2013), *Natural Language Processing* (NLP) (Chapelle/Chung 2010, Kyle/Crossley, McNamara 2015), *speech processing* (Chapelle/Chung 2010), *eye-tracking* (Bax 2013, Suvorov 2014, McCray/Brunfaut 2016), *Artificial Neural Networks* (Aryadoust/Alizadeh/Mehran 2016)<sup>6</sup> usw. Obwohl also die obige Tendenz zeitgenössischer Evaluationsforscher, sich auf dem *WIE* der Messung zu konzentrieren, die Messungsinstrumente aktualisiert, die Kriterien der *internen* bzw. statistischen Konstruktvalidität und Reliabilität verstärkt, die Ökonomie jenes Messinstrumentes optimiert (im Falle z.B. von automatisierten Tests) und schließlich positiv auf den Messungsprozess wirkt, hat aber als Nebenfolge, dass Sprachtests als eine quantitative Skala gesehen und behandelt werden; als ein Messgerät mit unterschiedlichen Zählern, das innerhalb einer angemessenen Zeitspanne bestimmte Größen zu messen hat.

Zu diesem gezeichneten Bild von Sprachtests trägt wiederum die Haltung der öffentlichen Meinung bei, die schon erwähnt wurde. Wie es auch einigermaßen verständlich ist, interessieren sich soziale Akteure vielmehr dafür, ob sie anhand der Ergebnissen der Messung ihre sozialorientierten Ziele erreichen können; ob sie dann in einem Umfeld, in dem die Zielsprache die herrschende Rolle hat, angemessen kommunikativ verhalten können, kommt oft an zweiter Stelle. Übernimmt man auch hier die Metapher des Messgeräts, steht dann die operative Funktionalität der Ergebnisse im Kernpunkt, während der evaluierte Gegenstand, nämlich die Durchführung jener rezeptiven/produktiven bzw. interaktionellen Aktivität an zweiter Stelle kommt.

---

<sup>6</sup> Die erwähnten Studien widerspiegeln nur einen Anteil des aktuellen Forschungsstandes in Richtung Technologie. Mehrere Quellen anzuwenden, würde den Rahmen des Kapitels sprengen.

Die obige Feststellung bringt auch weitere Folgen mit sich, nämlich den Vergleich der verschiedenen zur Verfügung stehenden Sprachtests nur anhand deren Messungsergebnisse. Ein Beispiel dafür, ist die Anerkennung von Seiten des Publikums anderer Sprachtests (z.B. Goethe Institut) als schwerer im Vergleich zu der KPG-Prüfung für die Deutsche Sprache. Diese Anschauung basiert fast ausschließlich auf der (Funktionalität der) Messungsergebnisse und nicht darauf, ob der evaluierte Gegenstand in allen seiner Züge wirklich denjenigen Gegenstand repräsentierte, der evaluiert werden sollte. Die KPG-Prüfung scheint für Kandidaten, Lehrkräfte und Eltern leichter zu sein, weil die Erfolgsquote höher als die Erfolgsquote z.B. des Goethe Instituts<sup>7</sup> ist. Dieses Bild weicht von den Grundzielen der Evaluation von Fremdsprachen, so wie sie sich die Autoren des GERfS *bottom-up* angedacht haben, erheblich ab, schwächt den Zusammenhang zwischen Evaluation und Lehren/Lernen ab und trägt zum Fortbestand eines Diskurses über die Nützlichkeit von Sprachtests bei, der in der Zukunft negative Folgen haben könnte.

## **1.2 Persönliche Gründe**

Um die Folgen, die sich von den präsentierten politischen und sozialen Gründen ableiten lassen, zu mildern, war es für die Autorin der vorliegenden Dissertation notwendig, wieder zu den Wurzeln zurückzukehren.

### **1.2.1 Zweitsprachige Sozialisierungserfahrung**

Die sprachliche Sozialisierungserfahrung könnte man als einen Grund für die Auseinandersetzung der Autorin mit den Gegenständen der vorliegenden Dissertation nennen. Für die Autorin deutet dies auf ihre frühe Erfahrungen in interkulturellen Milieus, und zwar auf ihre sprachliche Sozialisierung im schulischen Umfeld<sup>8</sup>. Außer der zweitsprachlichen Kompetenzen und den kulturbezogenen Sozialisierungsprozessen, die als Dynamiken in dem spezifischen Umfeld wirkten, war die Autorin den unterschiedlichen *Positionierungen* der sozialen Akteure bewusst. Was auch schon seit früheren Auseinandersetzung mit den verschiedenen umfeldspezifischen Faktoren ersichtlich war, ist, dass sich sowohl die *Selbst-* als auch

---

<sup>7</sup> Dies betrifft besonders die Niveaus ab B1.

<sup>8</sup> Die Autorin erwarb die deutsche Sprache als Zweitsprache (DaZ) in gesteuerten Kontexten ab dem Alter von 3,5 Jahren und absolvierte die Deutsche Schule Athen (DSA).

die *Fremdpositionierung* sozialer Akteure vielmehr in mündlichen Interaktionen entfalteteten. Mit *Selbstpositionierung* ist in diesem Kontext die Art und Weise zu verstehen, wie sich die Autorin i. mit Griechisch als L1 und ii. griechischer Herkunft (nicht bilingual/bikulturell) in einem Umfeld verhielt bzw. ihre Identität in sowohl alltäglichen als auch schulischen Gesprächen positionierte, wobei Deutsch als die herrschende L1 (sowohl seitens deutschen als auch griechischen Muttersprachler) betrachtet wurde, während die Herkunft der Gesprächspartner vorwiegend deutsch war, und zwar derjenigen Gesprächspartner, denen in diesem spezifischen Umfeld auch eine Rolle sozialer Macht (z.B. Lehrpersonen, Verwaltungspersonen usw.) verliehen wurde. In diesem Rahmen gilt im Bewusstsein der Autorin als griechische Muttersprachlerin die *Positionierung* aller anderen sozialen Akteure, die über dieselben Charakteristika wie sie selbst verfügen, nämlich Muttersprache und Herkunft, als *Selbstpositionierung* oder, korrekter ausgedrückt, als kollektive *Positionierung*. Im Gegensatz dazu war die *Positionierung* aller Akteure i. mit Deutsch als L1 und ii. deutscher Herkunft (nicht bilingual/bikulturell) als *Fremdpositionierung* zu betrachten. Das Wort *Fremd* wurde damals und wird immer noch auch eine psychologische Dimension verliehen, die auch Teil der zweitsprachigen Sozialisierung im spezifischen Umfeld war und einigermaßen von der erwähnten Machtrelation zurückzuführen wäre: Im spezifischen Umfeld, verhandelt unter den spezifischen sozialen Akteuren, war die *Selbstpositionierung* immer der *Fremdpositionierung* unterlegen, was in Gesprächen oft auftauchte und wiederum Diskurse prägte. Instanzen im Gespräch, wo sich diese Dynamik änderte, wirkten auf die Sprecher einprägsam.

### **1.2.2 Wissenschaftliche Erfahrung**

Zurück zu den Wurzeln zu kehren, hat aber auch eine zweite Bedeutung: In die Auseinandersetzung damit, WAS evaluiert wird oder werden sollte, zu gehen. Dazu hat die persönliche Erfahrung der Autorin als Beteiligte am Prüfungsvorgehen seit 2007 beigetragen, und zwar ihre Rolle als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ΔΙΔΙΕΓ Unterprojekt 1.04 „Fortbildung von Prüfern/Bewertern und Entwicklung von Trainingsmaterial für die Fernausbildung von Prüfern/Bewertern des Griechischen

Staatszertifikats für die deutsche Sprache“<sup>9</sup> (siehe Quellen), als Co-Autorin des Trainingmaterials der Prüfer-/Bewerter-schulung (in schriftlichem und elektronischem Format) (siehe Quellen) und schließlich seit 2006 als Prüferin und Beisitzerin bei den Modulen ‚Phase 4 - Mündlicher Ausdruck‘ (A1&A2-Niveau) und ‚Phase 4 - Mündlicher Ausdruck und mündliche Sprachmittlung‘ (B1&B2- und C1&C2-Niveaus) der KPG-Prüfung.

Besonders die wissenschaftliche und berufliche Erfahrung der Autorin als Prüferin/Beisitzerin bei der mündlichen Prüfung auf C-Niveau war ausschlaggebend für die Auswahl des Dissertationsthemas. Die Gründe für diese Entscheidung und die daraus folgende Skizzierung von Forschungshypothese(n) waren außer fachliches Können auf Beobachtung sowie Intuition zurückzuführen. Oft hatte die Autorin während mündlichen Prüfungen auf C-Niveau das Gefühl gehabt, dass „etwas im Gespräch nicht genau stimmte“. Genauer gesagt: Zunächst intuitiv und dann immer überlegter ging die Autorin davon aus, dass „etwas in der Relation zwischen dem interaktionellen Prozess und deren Bewertung nicht genau stimmt“. Dieser Gedanke konzentrierte sich vielmehr auf das Prüfungsvorgehen und dessen Zusammenhang zu dem Bewertungsvorgehen und weniger auf die Inhalte und das Vorgehen der Benotung, was immerhin auf den schon diskutierten Abstand zwischen dem *WAS* und dem *WIE*, zwischen dem Gegenstand und der Art und Weise der Bewertung, hindeutete. Was man also am Anfang nur als Bauchgefühl formulieren könnte, gab der Autorin einen Denkanstoß, die Bedingungen, unter denen sie dieses Gefühl bekam, näher zu untersuchen. Zu diesem Zweck wendete die Autorin eine Art grober *Wahrscheinlichkeitstheorie* an, indem sie die möglichen Gründe, die dieses Gefühl hervorriefen, identifizierte, in Hypothesen aufstellte und mögliche Erklärungen dafür prüfte.

### **1.3 Hypothesenbildung**

Ein möglicher Grund also, warum „etwas im Gespräch nicht genau stimmte“, könnte wie folgt lauten: Der Kandidat<sup>10</sup> verfügte nicht über die entsprechenden Kenntnisse,

---

<sup>9</sup> Teil des von der EU mitfinanzierten Projekts ΕΣΠΑ ΔιαΠΙΕΓ „Differenzierte und Gestaffelte Nationale Sprachkompetenzprüfungen“, <https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/>.

<sup>10</sup> Obwohl der Gebrauch des generischen Maskulinums die persönliche Meinung der Autorin nicht widerspiegelt, wird es im weiteren Verlauf aus Gründen der Wahrung der Probandenanonymität



die der GERfS für das C-Niveau vorsieht, und dies führt (an gewissen Stellen) zum Scheitern des Prüfungsgesprächs (Hypothese 1). In solchen Fällen mündlicher Prüfungen, wo der Autorin dieser Gedanke gekommen war, erfüllte der Kandidat sowohl das Kriterium der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe als auch die rein sprachlichen Kriterien (Trim/North/Coste 2001, Βηδενμάιερ/Βώβου/Χατζοπούλου 2014) so gut genug, dass er mindestens das C1- aber nicht das C2-Niveau erreichte. Oder es war der Autorin als Prüferin/Beisitzerin bei der Bewertung ganz klar bzw. klar genug, dass die Kandidatenproduktion ein oder mehrere bestimmte Bewertungskriterien nicht erfüllte (z.B. Lexik), so dass er das getestete Niveau nicht erreichte. Man könnte also nicht annehmen, dass „etwas im Gespräch nicht genau stimmte“, oder genauer gesagt, dass „etwas in der Relation zwischen dem interaktionellen Prozess und deren Bewertung nicht genau stimmte“, wenn das Bewertungsvorgehen so klar durchzuführen ist. Hypothese 1 könnte also nicht zutreffen. Wie aber die Situation zu schätzen ist, wenn der Prüfer/Beisitzer nicht klar beurteilen kann, welches Kriterium (oder ob überhaupt) eine gewisse Fehlstelle im Prüfungsgespräch widerspiegelt, bleibt noch zu untersuchen (siehe auch Hypothesen 3 und 4).

Ein weiterer Grund könnte auf die *Testitems*<sup>11</sup> - Fragenstellungen, *Itemstämme*<sup>12</sup> usw. im engen Sinne - sowie die Aufgabenstellungen - kommunikative Einbettung, Gesprächsstimuli usw. im weiten Sinne - zurückzuführen sein (Hypothese 2). Der innere Monolog war unvermeidbar: „War die Formulierung der Items lexikalisch schwerer als das getestete Niveau? Es ist eigentlich C-Niveau, die Kandidaten sollten das Wort können, seinen Kontext erkennen! War das Prüfungsthema ihrem Alter, ihrem Weltwissen angemessen? Ja, diese (sozialorientierte) Thematik ist für dieses Alter üblich und gehört mit Sicherheit zum Weltwissen der Kandidaten, man kann

---

benutzt. Neutralisierung (z.B. Kandidaten) ist an vielen Stellen nicht möglich, während Sichtbarmachung (z.B. Kandidatinnen und Kandidaten) besonders im praxisorientierten Teil der Arbeit zur Verwirrung führen und einen unangemessenen geschlechtsspezifischen Ton verleihen könnte, da das Geschlecht nicht zu den untersuchten Parametern gehört.

<sup>11</sup> „Unter den Terminus *Item* fällt jedes Einzelelement eines Tests, das eine bestimmte Reaktion aufseiten der Kandidaten hervorrufen soll und das getrennt von den übrigen Elementen bewertet wird“ (Grotjahn 2000: 14).

<sup>12</sup> Stimulus in Form entweder einer Äußerung oder einer Frage bei Multiple-Choice-Aufgaben.

sich überall darüber informieren lassen. Provozierte das Prüfungsthema negative Gefühle? Stress? Nein, der Kandidat schien durch die Thematik oder die Fragen nicht negativ betroffen zu sein“. Hypothese 2 könnte also auch nicht zutreffen.

Als dritter Grund könnte der Gebrauch und Interpretierung der Bewertungsskala sowie der Beschreibung der Bewertungskriterien (siehe Anhang 6.1 und 6.2) seitens des Prüfers/Beisitzers genannt werden (Hypothese 3). „Habe ich die Beschreibung der Bewertungskriterien korrekt interpretiert? Habe ich gewisse Qualitätseigenschaften der bestimmten Kandidatenproduktion dem geeigneten Kriterium entsprechend zugeordnet? Oder/Und die bestimmte Fehlstelle, an der die Kandidatenproduktion stieß, dem geeigneten Kriterium entsprechend zugeordnet (siehe auch Hypothese 1)? Und wenn ja, war dann meine Benotung der skalierten Beschreibung der Bewertungskriterien treu? Habe ich korrekt interpretiert, z.B. wie sich die Note 2, die den Kandidaten praktisch auf B2-Niveau platziert, von der Note 3, die den Kandidaten auf C1-Niveau einstuft, unterscheidet? Ja, gemäß der Skala und der entsprechenden Kriterienbeschreibung ist meine Benotung zutreffend“. Außerdem lenkte sich, wie erwähnt, der anfängliche Gedanke von der Benotung ab, und zwar sowohl von deren prozeduralen als auch deren inhaltlichen Grundlagen. Die *gemischte* Natur der Bewertungsskala, die über *holistisch* sowie *analytisch* bewertete Kriterien verfügt, hat ein benutzerfreundliches Format, in dem Sinne, dass die Skala sowie die Beschreibung deren Kriterien klar formuliert sind. Hypothese 3 könnte auch nicht der Grund dafür sein, dass „etwas im Gespräch nicht zustimmt“.

Ein weiterer Grund könnte die Auswahl der Bewertungskriterien und deren vom GERfS adaptierten Deskriptoren seitens der Testentwickler bzw. der Entwickler der Bewertungsskala sein (Hypothese 4). Als Co-Autorin des Trainingsmaterials für Prüfer (Βηδενμάιερ/Βώβου/Χατζοπούλου 2014) war die Autorin mit den im GERfS beschriebenen Kompetenzen (kommunikativen und allgemeinen), deren Komponenten<sup>13</sup> sowie deren Deskriptoren gut vertraut. Falls also der Grund darin liegt und Hypothese 4 zutreffen könnte, sollten entweder die Komponenten der Kompetenzen, die sich in den Bewertungskriterien bzw. der Bewertungsskala

---

<sup>13</sup> Als Komponenten einer Kompetenz werden die untergeordneten Kompetenzen bezeichnet (siehe unten).

widerspiegeln (siehe auch Hypothese 1), oder die Deskriptoren, die die Testentwickler bei der Konstruktion der Bewertungsskala aus dem GERfS herausfilterten und angemessen adaptierten, mangelnd und/oder ungenau beschrieben sein oder den Qualitätseigenschaften des Prüfungsgesprächs als *mündliche interkulturelle Interaktion*, d.h. den Qualitätseigenschaften des zu evaluierten Gegenstandes bzw. dem WAS, nicht entsprechend angepasst sein. Hypothese 4 schränkt also die Möglichkeiten ein: Der Kern der Problematik beruht entweder auf dem zu evaluierten Gegenstand selbst, nämlich dem Prüfungsgespräch, oder auf der dementsprechenden Anpassung der Bewertungskriterien. Die zweite Möglichkeit könnte immerhin auf die erste zurückzuführen sein, da die Anpassung der Kriterien auch von der Natur des zu evaluierten Gegenstands abhängt.

Hypothese 5 zeigt schließlich auf, dass das WAS selbst, d.h. das Konstrukt *mündlicher Ausdruck* selbst, sowie dessen Evaluation nach dem kommunikativen Modell problematisch sein könnten (vgl. Portmann 1981). Die Frage nach der Natur des zu evaluierten Konstrukts lautet wie folgt: WAS wird evaluiert? Evaluiert der Prüfer/Beisitzer anhand der Bewertungsskala das Prüfungsgespräch oder nur die Kandidatenproduktion? Anlehnend an Hypothese 4 gilt Hypothese 5 als die wahrscheinlichste Erklärung, die den anfänglichen Gedanken der Autorin veranschaulichen könnte. Was heißt aber, dass der Prüfer/Beisitzer die Kandidatenproduktion evaluiert, bewertet sowie benotet und nicht das Prüfungsgespräch als *mündliche interkulturelle Interaktion*? Und wie ist die Autorin dazu gekommen, Hypothese 5 als die wahrscheinlichste zu nennen? Die Parameter der KPG-Prüfung, die in den Hypothesen 1 bis 3 untersucht waren, werden im Großen und Ganzen gewährleistet; das KPG-Evaluationssystem unterliegt solchen Rahmenbestimmungen, die ein Sicherheitsnetz gegen die in den Hypothesen 1 bis 3 beschriebenen Störungen schaffen. Zusammenfassend ist festzustellen: Hypothese 1 könnte nicht zutreffen, wenn ein klarer Zusammenhang zwischen dem vom Prüfer/Beisitzer Gehörten, d.h. der Kandidatenproduktion, und der Kriterien der Evaluation gewährleistet wird. Forschungen mit Fokus auf das KPG-Evaluationssystem haben bis jetzt kein Missverhältnis festgestellt<sup>14</sup>. Hypothese 2 könnte auch nicht zutreffen, wenn die Testitems dem Niveau und den allgemeinen

---

<sup>14</sup> Veröffentlichte Forschungen sind unter [https://rce12.enl.uoa.gr/kpg/gr\\_papers.htm](https://rce12.enl.uoa.gr/kpg/gr_papers.htm) zu finden.

Kandidateneigenschaften (Alter, Weltwissen usw.) entsprechen. Das Obige ist höchst unwahrscheinlich, denn es handelt hier um ein standardisiertes, kalibriertes, nationalweites System, das statistische *Itemanalysen* zur Bewahrung der Reliabilität einsetzt. Hypothese 3 könnte nicht zutreffen, wenn die Bewertungsskala und die Beschreibung der Bewertungskriterien korrekt benutzt werden. Dies wird auch als unwahrscheinlich angesehen, da die Bewertungsskala benutzerfreundlich ist und die Prüfer/Beisitzer spezielle Trainingskurse besuchen. Im Gegensatz zu Hypothesen 1 bis 3 könnte Hypothese 4 zutreffen, aber nur in Zusammenhang mit Hypothese 5.

Zudem geht die Autorin näher auf Hypothese 5 und deren Zusammenhang zu Hypothese 4 ein: Der Unterschied zwischen der Evaluation der Kandidatenproduktion und der Evaluation des Prüfungsgesprächs als *mündliche interkulturelle Interaktion* scheint ein typisches Henne-Ei-Problem zu sein; Die Kandidatenproduktion könnte als das vom Prüfer/Beisitzer Gehörte bzw. Intelligible sowie als Antwort auf standardisierte, kalibrierte Fragen gefasst werden. In diesem Sinne lässt sich die Kandidatenproduktion als etwas: i. Begrenztes (von bestimmter Länge), ii. Kontrolliertes (von bestimmtem, vorgesehenem Inhalt) und iii. Individuelles (unabhängig vom Gesprächspartner) interpretieren; also als eine mündliche Reaktion auf eine *halboffene*<sup>15</sup> Aufgabentypologie, d.h. als etwas (leichter) Messbares als ein Prüfungsgespräch und zwar als ein Prüfungsgespräch, das als eine *mündliche interkulturelle Interaktion* innerhalb eines institutionellen Rahmens (siehe Unterkapitel 4.1.1.2) konstruiert, interpretiert und evaluiert wird. In diesem Sinne ändert sich die dritte Parameter und daher auch die zweite: Die Kandidatenproduktion ist etwas: ii. Halb-kontrolliertes (von bestimmtem Inhalt, doch beeinflusst von möglichen unvorhersehbare Instanzen) (siehe Unterkapitel 4.1.1.2), und iii. Co-konstruiertes (abhängig vom Prüfer als Gesprächspartner, vom Prüfungsmaterial als Gesprächsstimuli und vom Testentwickler als Entwickler des Prüfungsmaterials) (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.4).

---

<sup>15</sup> Bei *halboffenen* Aufgaben ist „die Antwort dem Auswerter vorgegeben, nicht jedoch der Testperson (z.B. Lückentest mit eindeutiger Lösung)“ (Grotjahn 2000d: 119). Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Produktion sind *offene* Aufgaben, d.h. die Antwort wird weder der Testperson noch dem Auswerter vorgegeben (vgl. Grotjahn 2000d, Wiedenmayer 2006).

#### 1.4 Kernpunkt der Problematik

Nach sorgfältiger Abwägung der vorliegenden Hypothesen könnte die Autorin folgende Schlussfolgerung ziehen: Die ursprünglich als intuitives Gefühl formulierte Problematik „etwas im Gespräch stimmt nicht genau“ bzw. „etwas in der Relation zwischen dem interaktionellen Prozess und deren Bewertung stimmt nicht genau“ erwies sich als überaus sinnvoll. Es besteht eine Kluft zwischen dem interaktionellen Prüfungsprozess und deren Beurteilung bzw. Bewertung, da der Gegenstand der Beurteilung in Wirklichkeit nicht das *Prüfungsgespräch* sondern die *Kandidatenproduktion* ist. Im Gegensatz zum statischen Charakter der *Kandidatenproduktion* (siehe oben: Begrenzt, kontrolliert, individuell) wird das *Prüfungsgespräch* von mehreren, unterschiedlichen und komplexeren Dynamiken beeinflusst, die in weiteren Kapiteln erläutert werden. Dies deutet auf folgende zusammenhängende Gedanken hin:

- Hypothesen 1 bis 3, die der Problematik nicht zustimmen könnten, haben mit dem Instrument der Messung, also mit dem *WIE*, und dessen theoretischen Anhaltspunkten zu tun (z.B. Bewertungsskala, -kriterien, Deskriptoren, Kannbeschreibungen, zu evaluierende Kompetenzen usw.). Wie bei der Hypothesenbildung ersichtlich, ruft das Messinstrument kaum Kritik oder (regelmäßigen) Zweifel<sup>16</sup> bei seinem Gebrauch seitens der Prüfer/Beisitzer hervor.
- Gegensätzlich zu den mündlichen Prüfungen auf A- (A1&A2) und B- (B1&B2) Niveau im Rahmen des KPG-Evaluationssystems verfügt das mündliche Prüfungsgespräch auf C-Niveau über etwa unterschiedliche Eigenschaften von der Interaktionsdynamik her (siehe Unterkapitel 2.10, 3.7.2, 4.1.2 und beliebige Stellen). Wie erwähnt, kam der Gedanke der Autorin auf, als sie als Prüferin/Beisitzerin an mündlichen C-Niveau-Prüfungen teilnahm. D.h., dass die beim C-Niveau vorhandenen interaktionellen Dynamiken bei niedrigeren Niveaus nicht zu beobachten sind. Bei niedrigeren Niveaus könnte man also vielmehr über *Kandidatenproduktion* als Gegenstand der Evaluation sprechen und weniger über *Prüfungsgespräch* als *mündliche*

---

<sup>16</sup> Mögliche Zweifel beim Gebrauch seitens der Prüfer/Beisitzer könnte man nur dann erwarten, wenn Prüfer und Beisitzer mangelnd geschult, unerfahren oder wiederholungsbedürftig sind, was aber das Konstrukt *Messinstrument* selbst sowie seine Eigenschaften nicht direkt betrifft.

*interkulturelle Interaktion*. Bei A- und B-Niveau stimmt das *WIE* mit dem *WAS* überein, während es beim C-Niveau Diskrepanzen zwischen dem *WAS* und dem *WIE* gibt.

- Steckt der Kernpunkt der Problematik in der Differenzierung zwischen *Kandidatenproduktion* und *Prüfungsgespräch* als *mündliche interkulturelle Interaktion*, was nach Meinung der Autorin als die sinnvollste Erklärung erachtet wird, ist dann der Einsatz des *kommunikativen Modells* für das Testen mündlicher Kompetenzen auf C-Niveau (soziolinguistische, interaktionelle, interkulturelle usw.) in Format eines Gesprächs, d.h. so wie das Konstrukt *mündlicher Ausdruck* bis zu diesem Zeitpunkt im Rahmen der KPG-Prüfung getestet wird, fraglich. Kommunikatives Testen würde das *Prüfungsgespräch* nicht nur als Format sondern in seiner Ganzheit, abhängig von allen seinen Parametern als *mündliche interkulturelle Interaktion* berücksichtigen. Evaluiert man aber nur die Kandidatenproduktion als ein begrenztes, kontrolliertes, individuelles Konstrukt (siehe oben), das die kommunikative Aufgabe mehr oder weniger bewältigt<sup>17</sup>, das in Bezug auf Lexik, Grammatik, Aussprache usw. mehr oder weniger dem Niveau angemessen ist<sup>18</sup>, und wobei Prüfer, Stimuli und Testentwickler keinen bzw. nur kontrollierten Einfluss auf die Äußerungen der Kandidaten ausüben, dann verfehlt das kommunikative Ziel. Angesichts dieser Tatsache ist es Zeit für einen der interaktiven Natur eines Prüfungsgesprächs auf C-Niveau angemesseneren Ansatz, der im weiteren Verlauf vorgeschlagen wird (siehe Kapitel 2).

### **1.5 Theoretische Einrahmung**

Den Anstoß zur theoretischen Einrahmung und näheren Erforschung der oben formulierten Hypothesen gab die Keynote-Präsentation von Claire Kramersch am 15. AILA Weltkongress in 2008<sup>19</sup>, an dem die Autorin teilnahm. In ihrer Präsentation mit

---

<sup>17</sup> In Anlehnung an das erste Kriterium der KPG-Bewertungsskala „Bewältigung der kommunikativen Aufgabe“ (siehe Anhang Seite CXLVII), das holistisch beurteilt wird.

<sup>18</sup> In Anlehnung an die weiteren Kriterien der KPG-Bewertungsskala (siehe Anhang Seite CLV), die analytisch beurteilt werden.

<sup>19</sup> Der 15. Weltkongress der *International Association of Applied Linguistics* (AILA) wurde von der *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* (GAL) e.V. organisiert und fand vom 24. bis 29. August 2008 unter dem Thema „Multilingualism, Challenges and Opportunities“ in Essen, Deutschland, statt.

dem Titel „Third Places in Applied Linguistics“ widmete sich Kramersch (2008c) dem Konzept der *Dritten Ebene* (siehe Unterkapitel 3.6.6) und dessen Zusammenhang zu Sprache und Kultur. Kramersch (2008c) theorisiert darüber, welcher der Sinn von Kultur ist, indem sie besonderen Wert auf Begriffe wie *Subjektivität*, *Historizität* und *Narrative*<sup>20</sup> legt, die unsere Diskurse prägen und daher unsere Realität neu formen. In Anbetracht auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen fragt sich Kramersch (2008c), „[...] welcherart Kultur man Lernern beibringen sollte, wenn man Fremdsprachen lehrt: Die historische Kultur einer ethnischen oder nationalen Gemeinschaft? Die kommunikative Kultur internationaler Austausch? Die hybride Kultur transkultureller Ströme?<sup>21</sup> Und auf welcher Basis können Sprecher darauf hoffen, dass sie zu gegenseitigem Verständnis gelangen werden?“<sup>22</sup> Die obige Fragestellung reflektiert den raumzeitlichen Übergang von einer monolingualen über eine interlinguale zu einer plurilingualen Gesellschaft, d.h. von einem strukturalistischen zu einem poststrukturalistischen Gesellschafts- bzw. Kommunikationsbegriffes<sup>23</sup>. In diesem Kontext führte Kramersch zunächst den Begriff der *symbolischen Kompetenz* (Kramersch 2006, Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011) (siehe Unterkapitel 3.1) ein, anfänglich mit dem Ziel die *Fähigkeit* zu

---

<sup>20</sup> Im weiteren Verlauf der Dissertation werden die Begriffe und ihr Bezug zum Hauptbegriff der symbolischen Kompetenz ausführlich erläutert.

<sup>21</sup> Obwohl dies über das Ziel und das untersuchte Anwendungsfeld der vorliegenden Dissertation hinausgehen würde, würde uns die Untersuchung plurikulturellen mündlicher Prüfungsinteraktionen, d.h. mündlicher Prüfungsinteraktionen, wobei die Interaktanten (Prüfer und Prüflinge) bilingual/bikulturell oder sogar trilingual/trikulturell aufgewachsen sind, sich sprachlich in plurilingualen/-kulturellen Gruppen, Gemeinden, Gesellschaften sozialisiert haben, kulturelle/sprachliche Assimilation miterlebt haben, Sprachverlust und/oder Spracherhalt in ihrer ethnischen Gruppe (vgl. Byram 1986, Strobel/Kristen 2015, Strobel/Seuring 2016) miterlebt haben, usw. usf., unter Berücksichtigung *symbolischer Kompetenz* einen Einblick in die nicht allzu ferne Zukunft gewähren, wo die (sprachliche) Identitäten der Beteiligten an Sprachprüfungen vielfältiger als die heutigen sein werden und daher neue Normen zur standardisierten, gemäß der obigen Faktoren differenzierten Messung geschaffen werden sollen.

<sup>22</sup> „And what kind of culture should we teach when we teach language: the historical culture of an ethnic or national community? The communicative culture of international exchanges? The hybrid culture of transcultural flows? And on what ground can language users hope to achieve mutual understanding?“ (Kramersch 2008c: 144) (übers. von E. V.).

<sup>23</sup> „Gemäß dem poststrukturalistischen Denken ist ein Element mit zentralem Wert für das Soziale immer schon über das Verwerfen eines Anderen konstruiert“ (Moebius/Gertenbach 2008: 4133).

beschreiben, „nicht nur die Sprache des Anderen anzunähern oder sich diese anzueignen, sondern auch den genauen Kontext, in dem sich die Sprache gelernt und benutzt wird, neu zu prägen“<sup>24</sup> (Kramersch/Whiteside 2008: 664). Obwohl dem Konzept *Symbolische Kompetenz* Kapitel 3 gewidmet ist, sollte an dieser Stelle zugunsten der Akkommodierung des Lesers auf wesentliche Züge des Konzepts hingewiesen werden: *Symbolische Kompetenz* heißt die situations- bzw. konversationsgebundene Kompetenz, die Sprecher in inter- und multikulturellen Umfeldern aufweisen, damit sie selbst verständlich werden und damit sie die Äußerungen ihrer Interaktionspartner als verständlich beurteilen können. Dies setzt die Wiederaufnahme des Kontextes, in dem sich jene Äußerungen jener Interaktionspartner verwirklichen, vonseiten der Sprecher voraus. In diesem Sinne könnte man *symbolische Kompetenz* als eine im Gespräch *co-konstruierte* Fähigkeit bezeichnen.

Warum war aber das neu eingeführte und im Rahmen des Lehrens, Lernens und der Evaluation von Fremdsprachen wenig eingesetzte oder (sogar noch nicht) praktisch angewendete Konzept der *symbolischen Kompetenz* für die Untersuchung mündlicher Prüfungsinteraktionen geeignet? Kommen wir zurück zur anfänglichen Frage der Autorin: „Was genau stimmt im Prüfungsgespräch nicht zu?“ Als erstes hat die Einführung des Konzeptes der *symbolischen Kompetenz* in die Diskussion dazu beigetragen, die Frage in Komponenten zu zerlegen und den Fokus nicht nur auf das WAS, d.h. auf vereinzelte Aspekte, sondern auf das *Prüfungsgespräch* zu legen, nämlich auf dessen Natur als mündliche interkulturelle Interaktion bzw. als einen *komplexen, dynamischen Prozess*, indem das Konzept der *symbolischen Kompetenz* selbst die dynamische Verhandlung der komplexen Eigenschaften inter- und plurilingualer/-kultureller Interaktionen vonseiten der Sprecher als *Akteure* ausdrückt.

Darüber hinaus, diente die Einführung der *symbolischen Kompetenz* der Konkretisierung der oben dargestellten Hypothesenbildung und zwar der Hypothesen 4 und 5 als die möglichst zutreffenden sowie der genauen Festlegung des Kernpunktes

---

<sup>24</sup> „Symbolic competence is the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used“ (Kramersch/Whiteside 2008: 664) (übers. von E. V.).



der Problematik (siehe Unterkapitel 1.3 und 1.4). Gesehen aus der Perspektive der *symbolischen Kompetenz* legt Hypothese 4 folgende Parameter der Problemstellung fest: i. Die nach der KPG-Bewertungsskala<sup>25</sup> gemessene Kompetenz, z.B. die *kommunikative Kompetenz*, reflektiert nicht (oder nicht genau) die entsprechenden Eigenschaften des Konstrukts *mündliche interkulturelle Interaktion* in ihrer Ganzheit (siehe Unterkapitel 1.4). Zusammenhängend könnte man weitere untergeordnete Parameter bestimmen: a. Die Komponenten der *kommunikativen Kompetenz* bzw. die Nebenkompetenzen<sup>26</sup>, die die KPG-Bewertungsskala zu messen versucht, reflektieren nicht (oder nicht genau) die entsprechenden Eigenschaften des Konstrukts *mündliche interkulturelle Interaktion* in ihrer Ganzheit, und b. die von den Testentwicklern ausgewählten Deskriptoren der kommunikativen Kompetenz sowie der Nebenkompetenzen, die den Prüfern als Orientierungshilfe bei der Arbeit mit der KPG-Bewertungsskala dienen, reflektieren nicht (oder nicht genau) die entsprechenden Eigenschaften des Konstrukts *mündliche interkulturelle Interaktion* in ihrer Ganzheit. Anhand also der Einführung des auf einen ersten Blick rein theoretischen Konzeptes der *symbolischen Kompetenz* in die Problematik der Evaluation des mündlichen Ausdrucks ermöglicht sich der Weg zu den Wurzeln der Leistungsmessung fremdsprachlicher Kenntnisse: Messen wir genau *DAS*, *WAS* gemessen werden soll?

Auch umgekehrt betrachtet, erweist sich *symbolische Kompetenz* für die Untersuchung von Prüfungsgesprächen als besonders angemessen. Was genau sind mündliche Prüfungsgespräche, wenn nicht authentische institutionelle Gespräche? Im Bereich fremdsprachlicher Evaluation spricht man oft von Authentizität; Testentwickler streben sogar danach, dass Testitems und Teststimuli so authentisch wie möglich sind, d.h. dass sie kommunikativen Situationen in der Zielsprache/im Zielland/zwischen Muttersprachlern so weit wie möglich ähneln. Mündliche Prüfungsgespräche sollten also so authentisch wie *mündliche Interaktionen* in der Zielsprache/im Zielland/zwischen Muttersprachlern konstruiert und als solche

---

<sup>25</sup> Auf C-Niveau (siehe Anhang Seite CLV).

<sup>26</sup> Beispiele für *Nebenkompetenz*, obwohl dies kein sachgerechter Terminus ist, wäre die *linguistische*, die *soziolinguistische* und die *pragmatische Kompetenz* als Komponenten des übergeordneten Terminus *kommunikative Kompetenz* (Trim/North/Coste 2001: 109).

beurteilt und bewertet<sup>27</sup> werden. Authentische Interaktionen finden auch zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern im Zielland statt. Mündliche Prüfungsgespräche versuchen dieses Modell *mündlicher interkultureller Interaktionen* zu simulieren: Der Prüfer bzw. der Muttersprachler und der Prüfling bzw. der Nicht-Muttersprachler interagieren anhand eines authentischen bzw. der Kultur des Ziellandes angemessenen Themas, mit dem kommunikativen Ziel verstanden und miteinander einig zu werden. Das obige Schema hört sich immer noch eher strukturalistisch an, obwohl jetzt die unabhängige Variable der *interkulturellen Kommunikation* in der Gleichung hinzugefügt ist; Eine erste Frage taucht auf: Inwiefern sind diejenigen Dynamiken, die eine mündliche Prüfungssituation prägen, den Dynamiken *mündlicher interkultureller Interaktionen* ähnlich? Messen wir *DAS*, *WAS* gemessen werden soll?

Im Falle der KPG-Prüfung, und mit Sicherheit auch in vielen anderen Sprachevaluationssystemen auf der Welt, ist oft zu beobachten, dass der Prüfer kein Muttersprachler ist und sogar über dieselbe L1 wie die Prüflinge verfügt. Eine zweite Frage lässt sich also wie folgt formulieren: Inwiefern sind diejenigen Dynamiken, die eine mündliche Prüfungsinteraktion prägen, wobei Prüfer und Prüfling über dieselben von der L1 determinierten kognitiven und semantischen Strukturen, über dieselben Kontexte sprachlicher Sozialisierung usw. verfügen aber die Zielsprache verwenden, den Dynamiken *mündlicher interkultureller Interaktionen* ähnlich? Eine weiterführende Frage wäre dann wie folgt zu formulieren: Sollte uns die L1 des Prüfers auf C-Niveau beschäftigen? Wie wäre das oft bestrittene Thema der Diskriminierung zwischen *native language teacher*, *non-native language teacher*, *near-native language teacher* und des daraus folgenden Begriffes *nativespeakerism* in Bezug auf die Rolle des Prüfers mündlichen Ausdrucks zu beurteilen, ohne die schon bestehende Kluft zwischen Lehrern und Prüfern unterschiedlicher L1 zu schärfen? Aus Gründen der Ökonomie des Testverfahrens sowie der Beseitigung der oben beschriebenen Diskriminierung ist die Mitarbeit nicht-muttersprachlicher Prüfer bei der KPG-Prüfung eher sinnvoll. Je sinnvoller dies aber scheint, desto erforderlicher ist die Untersuchung bzw. die Analyse von Prüfungsgesprächen zwischen

---

<sup>27</sup> Im Hinblick z.B. auf das Kriterium „Bewältigung der kommunikativen Aufgabe“ der KPG-Bewertungsskala (siehe Anhang Seite CLV).

muttersprachlichen Prüfern und nicht-muttersprachlichen Prüflingen in der Zielsprache anhand konversationsanalytischen Prinzipien sowie die Analyse von Prüfungsgesprächen zwischen nicht-muttersprachlichen Prüfern und nicht-muttersprachlichen Prüflingen in der Zielsprache, die L2 oder L3 von beiden Prüflingen und Prüfern ist<sup>28</sup>, und schließlich der Vergleich der Befunde beider Analysen.

Wie schon erwähnt, hat sich der *kommunikative* Ansatz für die Evaluation mündlicher interkultureller Prüfungsinteraktionen als mangelnd erwiesen (siehe Unterkapitel 1.3). Infolgedessen wurde zu Zwecken der theoretischen Einrahmung des untersuchten Konstrukts, nämlich des Prüfungsgesprächs als eine institutionelle Form mündlicher interkultureller Interaktion, sowie der untersuchten Dynamiken im Lichte *symbolischer Kompetenz* ein *ökolinguistischer* Ansatz vorgezogen. Die besonderen Gründe für diese Auswahl werden in Kapitel 3 näher erläutert.

## **1.6 Skizzierung der Forschungsfragen**

Wie erwähnt, zielte die Skizzierung der zentralen Forschungsfragen an dieser Stelle darauf ab, dem Leser einen möglichst knappen, einfach formulierten doch präzisen Überblick deren zu gewähren und dabei auch den Bezug zwischen Theorie und Praxis darzulegen.

Die zentralen Forschungsfragen, deren Relevanz durch die Identifizierung der Forschungslücke herausstellte und bei der Analyse die entscheidende Rolle spielten, orientieren sich an zwei Achsen. Darunter lassen sich untergeordnete Kernfragen formulieren:

---

<sup>28</sup> Gemäß diesen Bedingungen wurde das Anwendungsfeld des experimentellen Teils der vorliegenden Dissertation bestimmt. Die Probanden verfügen so weit wie möglich über dieselben sprachlichen und kulturellen Charakteristika: Die Prüfer haben unterschiedliche L1, gemeinsame L2 (Englisch), waren im Herkunftsland sprachlich sozialisiert, usw. Die Prüflinge haben die gleiche L1, gleiche L2 und L3 (Deutsch, Englisch), haben die L2 und L3 gesteuert erworben, waren in ihrem Herkunftsland (Griechenland) sprachlich sozialisiert, haben einen Aufenthalt von max. 6 Monaten im Zielland nicht überschritten, usw. (siehe Unterkapitel 4.2.5.2).

I. Die Untersuchung mündlicher Sprachprüfungen auf C-Niveau als interkulturelle Prüfungsinteraktionen und daher als Erscheinungsfeld *symbolischer Kompetenz*<sup>29</sup> (Vovou 2017).

- Inwiefern sind die Prüfungsinteraktionen zwischen Prüfern und Prüflingen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründe *intelligibel* (siehe Unterkapitel 3.6.1)?
- Inwiefern ist an Erscheinungsstellen *symbolischer Kompetenz* Verteilung linguistischen/kulturellen Kapitals zu betrachten?
- Inwiefern sind mündliche Sprachprüfungen als institutionelle interkulturell Interaktionen *co-konstruiert* (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.4)?
- Wie kommen Instanzen *symbolischer Kompetenz* während der mündlichen Verhandlung von Konzepten bzw. Inhalten zwischen Prüfern und Prüflingen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründe zum Vorschein?
- Welche diskursive Phänomene bzw. sprachliche Indizien weisen auf die Existenz *symbolischer Kompetenz* in den spezifischen Prüfungsinteraktionen hin?

II. Die Interpretation der Indizien *symbolischer Kompetenz* in interkulturellen Prüfungsinteraktionen anhand von *ökolinguistischen* Prinzipien<sup>30</sup> (Vovou 2014, 2017).

- Inwiefern sind spezifische diskursive Phänomene, die der Erscheinung einer oder mehrerer Facetten *symbolischer Kompetenz* beweisen, *ökolinguistisch* valide zu erklären?

Im weiteren Verlauf wird versucht, die obigen Forschungsfragen so weit wie möglich zu überprüfen. Zusätzlich sind in Kapiteln 2 und 3 weitere untergeordnete Fragen zu finden, die aber eher der näheren Bestimmung der in diesen Kapiteln präsentierten Inhalten und dessen Zusammenhang sowohl zur Theorie als auch zur Praxis statt der Konkretisierung der obigen Forschungsfragen dienen.

---

<sup>29</sup> Siehe Unterkapitel 1.5 und Kapitel 3 (3.3 Neudefinition). Mit *symbolischer Kompetenz* werden fortan alle drei Facetten gemeint (siehe Unterkapitel 3.3), soweit nicht eine bestimmte Facette angewendet wird.

<sup>30</sup> Der *ökolinguistische* Ansatz und die entsprechenden Prinzipien werden in Kapitel 2 ausführlich erläutert.

## 2. Ökologielinguistik: Eine aufstrebende Disziplin

Kapitel 2 geht auf die verschiedenen Aspekte des *ökologischen* Ansatzes näher ein und diskutiert, welche Erkenntnisse in den Bereichen sowohl soziokultureller Theorien als auch der Sprachforschung vorliegen, welche Variablen der *ökologielinguistischen* Annäherung für die Erforschung mündlicher Interaktion im fremdsprachlichen Kontext mitwirken, warum ein *ökologischer* Ansatz für die gegenwärtige fremdsprachliche Bildungspraxis vorzuschlagen sei, und schließlich warum eine *ökologielinguistische* Annäherung mündlicher Interaktionen im institutionellen Rahmen von Prüfungen fremdsprachlicher Kompetenz als notwendig erscheint.

Der Bereich der *Ökologielinguistik* sollte von Forschern als ein Mittel betrachtet werden, wodurch fachübergreifende Antworten zu neugestellten Fragen (und sogar schon vorhandenen Fragen, die in ihrem engen monodisziplinären Kontext noch offen stehen) als einzige Möglichkeit auftreten. Das fundamentale Ziel *ökologielinguistischer* Forschung beschreiben Steffensen/Fill (2014) aufgrund folgender Metapher: „In den letzten Jahrzehnten [...] haben Ökologielinguisten versucht, (traditionelle) linguistische Trajektorien an ‘fremden Wahrzeichen’ neu zu orientieren, die den Sprachenverirrten von der strukturalistischen Wüste zum Fruchmland menschlicher Aktivität führen könnten, gesättigt durch Sprache, Interaktivität und Ko-Existenz“<sup>31</sup> (Steffensen/Fill 2014: 7). Obwohl die Wurzeln der *Sprachlichen Ökologie* als Teildisziplin der Linguistik 1972 zu bestimmen sind (Lechevrel 2009; Couto 2014; Steffensen/Fill 2014), ist das Konzept immer noch als ein Oberbegriff zu verstehen, der Anwendung an zahlreichen Ebenen der Sprach- sowie der Umweltforschung gefunden hat.

Der Begriff *Ökologielinguistik* oder *Sprachliche Ökologie* verdankt seine Herkunft dem norwegisch-amerikanischen Linguisten Einar Haugen (1972), der den Kernbegriff der Ökologie aus dem Werk des Deutschen Biologen, Naturwissenschaftlers und Philosophen Ernst Haeckel (1866) entnommen hatte. Haeckels Interesse stand an den

---

<sup>31</sup> „For the last few decades, ecological linguists [...] have sought to re-orientate linguistics to ‘external landmarks’ that could lead the language wanderer from the structural wasteland into a fertile terrain of human activity, saturated by language, interactivity and co-existence“ (Steffensen/Fill 2014: 7) (übers. von E. V.).

Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und der sie umgebenden Umwelt. Dies zeigt auf die Etymologie des Wortes *Ökologie* aus dem Griechischen οἶκος (oîkos, „Haus, Besiedlung, Wohnstätte, Familie“) und -λογία (-logía, „Kunde von etwas“), was den Bedarf nach einem holistischen Forschungsansatz unserer ineinandergreifenden Existenzen umfasst.

Diese Art der *Koevolution* hat einen Zweig *ökolinguistischer* Forschung beeinflusst, die Umweltstudien, (Bio-)Diversitätsforschung und *Diskursanalyse* kombiniert (u.a. Fill/Mühlhäusler 2001; Döring/Penz/Trampe 2008; Lakoff 2010; Alexander/Stibbe 2014; Lischinsky 2014; Nash/Mühlhäusler 2014; Schäfer/ Schlichting 2014; Stibbe 2014, 2015). Solche *ökolinguistische* Forschung hat sich aus der Notwendigkeit heraus entwickelt, die kollektive Verantwortung der Menschheit gegenüber der rapiden globalen Umweltzerstörung zu bekräftigen (Chen 2016: 108). Ein Gegenstand der *Ökolinquistik* ist also zu analysieren, wie man über die natürliche Umwelt spricht und welchen Einfluss dies auf die Umwelt selbst und das *kritische Sprachbewusstsein* (Fairclough 1992) hat<sup>32</sup>. Andererseits deutet *Koevolution* darauf hin, dass sich die menschlichen inneren Konstrukte untereinander und miteinander entwickeln. *Koevolution* im Sinne Haeckels ist auch in Zusammenhang mit Freuds Denkbild des *psycho-physischen Parallelismus* zu bedenken, der „als Vorbild für menschliche Bedeutungsgenerierung“ (Brandt 2010: 9) fungiert. In diesem Sinne steht Freuds psychischer Apparat in Äquivalenz und Interaktion zum Sprachapparat bzw. zur *erweiterten* (Clark/Chalmers 1998, Clark 2008, Adams/Aizawa 2010, Lyre 2010, 2016) bzw. *verkörperten Kognition*<sup>33</sup> (Varela/Thompson/Rosch 1991) (siehe

---

<sup>32</sup> Eine nähere Darstellung der ökologischen Orientierung ökolinquistischer Forschung würde den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen.

<sup>33</sup> Obwohl sich der Terminus *verkörperte Kognition* für manche Autoren von *erweiterten (extended), situierten/eingebetteten (situated/embedded)* Kognition unterscheidet, folgt die vorliegende Dissertation einem in jeglicher Hinsicht akzeptablen allumfassenden Konzept, da „die vorliegenden übergeordneten philosophischen Fragen manchmal auch behandelt werden, indem die (oben diskutierten) Aspekte zusammengefasst werden“ (Wilson/Foglia 2017). In diesem Rahmen ist also die Definition der *verkörperten/erweiterten Kognition* der Tradition von Clark/Chalmers (1998) (Clark/Chalmers 1998, Wilson 2004, Clark 2008, Goldman/de Vignemont 2009, Borghi/Cimatti 2010, Menary 2010) gebräuchlich: Elemente des natürlichen, sozialen und kulturellen Umfeldes eines Akteuren können mehrere Kommunikationsvorgänge beeinflussen als bloß die *Distribution* kognitiver Prozesse: sie selbst sind Teile seines kognitiven Systems. Bei dieser angenommenen Annäherung

Unterkapitel 2.9.4 und 3.6.4). „Eine angemessene ultimate Erklärung der Bewusstseinsgenese müsste also auf den aktiven Austausch zwischen lebendigen Organismen und ihrer gegenständlichen Umwelt Bezug nehmen, der die Koevolution von Verhaltenssystemen, ihren psychischen Funktionsaspekten und den korrespondierenden körperlichen Grundlagen vorantreibt und in solchen übergreifenden psycho-physischen Einheiten in je artspezifischer Weise widergespiegelt wird“ (Maiers, o.J.). Was die obige Aussage für *sprachliche Ökologie* bedeutet, ist, dass der Sinn ko-generiert ist, was auf dynamische interaktionelle Systeme, wie das Ökosystem, hindeutet. Auf diese Sinn-Kogenerierung wird im Weiteren eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich bisher festhalten, dass das Forschungsfeld der *Ökolinquistik* noch eher divers bleibt. Um diese Diversifizierung rechtfertigen zu können, zeigt LeVasseur (2015) anhand einer Befragung unter Ökolinquisten zwei Auffassungen über die Natur *ökolinquistischer* Forschung:

- Eine Definition, die *Ökolinquistik* als die Erforschung der Interdependenz zwischen Sprache und der Perzeption/Interpretation der natürlichen Welt, in der wir leben, betrachtet,
- und eine thematischere, oberflächlich-orientierte Definition, die offenere Zusammenhänge zu anderen Disziplinen und Forschungsebenen erlaubt (LeVasseur 2015: 24).

Auf diese Dichotomie hat Fill (1998: 3-4) schon früher hingedeutet, indem er in Anlehnung an Haugens Gedanken (1972) (siehe Unterkapitel 2.1) den *ökologischen* Ansatz metaphorisch versteht, im Gegensatz zu der oben beschriebenen *ökologischen*

---

handelt es sich also um eine *externalistische* Perspektive auf menschliche Kognition statt einer *internalistischen* wie beim *kognitivistischen* Paradigma. Zu derselben epistemologischen/sprachphilosophischen Tradition gehören auch weitere zeitgenössische Theorien, wie *Distributed Language* (Cowley 2011, Thibault 2011, Linell 2013, 2015), *Languaging* (Lado 1979; Swain 1985, 2006), *Semantic Externalism* (Lassiter 2008, 2010, Putnam 2013); eine ausführliche Auseinandersetzung mit den oben genannten Theorien würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Ein wichtiger Punkt bezüglich der theoretischen Annäherung *verkörperter/erweiterter Kognition* an die vorhandenen mündlichen Daten ist, dass hier ein erster Zusammenhang zwischen den ineinander gegriffenen Prozessen menschlicher Bedeutungsgenerierung und Kramersch' (2011) erster Facette des Diskurses als symbolisches System, nämlich der *symbolischen Repräsentation*, besteht, der im weiteren Verlauf diskutiert wird (siehe Kapitel 6 und 7).

Orientierung *ökolinguistischer* Forschung, gemäß der die Sprache in Bezug auf Umweltprobleme, d.h. auf biologischer Ebene, untersucht wird. Die Ökologie als Metapher wird als der Transfer ökologischer Konzepte, wie *Umwelt* bzw. *Umfeld*, *Interaktion* und *Sprach-Welt-System* als *Ökosystem*, betrachtet, anhand deren psycho- und soziolinguistische Phänomene aus einer neuen Perspektive untersucht werden können (Fill 1998: 4).

## 2.1 Sprachliche Ökologie als Theorie und Ansatz der Angewandten Linguistik

Wie erwähnt, fand der ökologische Ansatz Beachtung in der Angewandten Linguistik<sup>34</sup> in Anlehnung an das Werk von Einar Haugen, selbst ein Einwanderer, der 1972 den Beitrag „The Ecology of Language“ veröffentlichte. Haugen beschreibt seinen Kernbegriff der *Ökolinguistik* wie folgt: „Sprachliche Ökologie könnte als die Erforschung der Interaktionen zwischen einer gegebenen Sprache und ihrem Umfeld definiert werden“<sup>35</sup> (Haugen 1972: 325), wobei laut seiner ausführlicheren Darstellung das *Umfeld* auf die soziale Gruppe, die den gewissen Kode benutzt, hindeutet. Hinzu kommt, dass „die Sprache nur im Gedanken“<sup>36</sup> der Sprecher existiert, und sie funktioniert nur indem die Sprachbenutzer miteinander und mit der Natur, d.h. mit ihrer natürlichen und sozialen Umgebung, in Beziehung gebracht werden. Teil ihrer Ökologie ist deshalb psychologisch: Ihre Interaktion mit anderen Sprachen im Gedanken von bi- und multilingualen Sprechern (vgl. Κοιλιάρη 2005, Neuland/Peschel 2013). Ein anderer Teil ihrer Ökologie ist soziologisch: Ihre Interaktion mit der Gesellschaft, in der sie als Kommunikationsmedium funktioniert. Die Ökologie der Sprache ist vorerst durch die Menschen bestimmt, die sie erlernen, benutzen, und anderen übermitteln“<sup>37</sup> (Haugen 1972: 325). Haugens Bestimmung *sprachlicher*

---

<sup>34</sup> Im Folgenden als AL bezeichnet.

<sup>35</sup> „Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment“ (Haugen 1972: 325) (übers. von E. V.).

<sup>36</sup> Unter dem Wort ‚Gedanken‘ stehen im ökologischen Kontext und im Kontext der vorliegenden Dissertation auch ‚Sinn‘, ‚Geist‘, ‚Bewusstsein‘, ‚Gehirn‘ oder ‚Kopf‘, die alle auf das Konzept der *Verkörperung* bzw. der *verkörperten Kognition* und dessen Zusammenhang zur Subjektivität, Intentionalität, Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit hindeuten.

<sup>37</sup> „Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore



*Ökologie* deutet auf die Lebenszyklus-Metapher hin, d.h. nicht nur auf die Wirkung der Sprache auf die Sprecher, sondern auch auf die Wirkung des sozial- und psychologisch gesteuerten Gebrauchs auf das Konstrukt der Sprache selbst. „Haugen schätzte das Modell sprachlicher Ökologie als Voraussetzung dafür, nicht nur die soziale und psychologische Situation einer Sprache zu beschreiben, sondern auch den Effekt dieser Situation auf die Sprache selbst“<sup>38</sup> (Blackledge 2008: 27). Obwohl, wie Chen (2016: 109) kommentiert, „viele Aspekte von Haugens Argumentation in verschiedenen Teildisziplinen der Linguistik widerspiegelt sind, wie in der Anthropologischen Linguistik, der Psycho- und Soziolinguistik, [...]“<sup>39</sup>, führte Haugen (1972) die Interdependenzperspektive erst ein, nämlich dass Sprachen sowie auch Sprecher oder Sprechergruppen in ständiger Beziehung zueinander stehen. Was schon von Haugens (1972) Beschreibung *sprachlicher Ökologie* klar festzustellen sei, ist der interdisziplinäre Charakter des ökologischen Ansatzes.

Wie erwähnt, bringt der *ökolinguistische* Ansatz hinsichtlich der Angewandten Sprachwissenschaft alle bezogenen Disziplinen, von Neuro- bzw. Kognitionswissenschaften und Psychologie (Mikroebene) bis zur Anthropologie, Sozio- und Ethnolinguistik, und Philosophie (Makroebene), unter ein Forschungsdach, indem jede Disziplin ihr gerechtfertigtes Gewicht verliehen wird, ohne dabei den Wald vor lauter Bäumen zu verlieren, wie es in der *dialogischen Wende*<sup>40</sup> in früheren monodisziplinären Ansätzen der AL der Fall war.

---

psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication. The ecology of a language is determined by the people who learn it, use it, and transmit it to others“ (Haugen 1972: 325) (übers. von E. V.).

<sup>38</sup> „Haugen saw the value of the language ecology model in the requirement to describe not only the social and psychological situation of a language, but also the effect of this situation on the language itself“ (Blackledge 2008: 27) (übers. von E. V.) .

<sup>39</sup> „Although many aspects of Haugen's argument „are reflected in miscellaneous linguistic sub-fields such as anthropological linguistics, psycholinguistics, and sociolinguistics, [...]“ (Chen 2016: 109) (übers. von E. V.).

<sup>40</sup> „[...] theories in many disciplines - including sociology, anthropology, philosophy, linguistics, women's studies, psychology, and education - are also undergoing a dialogic turn, emphasizing the dialogic nature of social processes. In general, in all these fields the focus is placed on intersubjectivity

Poststrukturalistische Annäherungen zur AL und Fremdsprachendidaktik haben dazu beigetragen, „[...] Identität als multipel, nicht-situiert, kontextgesteuert, und emergent in Interaktionen innerhalb eines gewissen Diskurses“<sup>41</sup> (Miyaharay 2010) zu schätzen. Basierend auf der Beschreibung von Klassenräumen als *ökologische Mikrosysteme* (Creese/Martin 2003, 2008) und dem Aufzeigen des Bedarfs an einer näheren Untersuchung von *Mikroökologien* (Jaffe 2007: 225) in sprachlichen, sozialen, politischen und pädagogischen Praktiken, fokussiert die vorliegende Dissertation darauf, mündliche Prüfungsdiskurse im Rahmen von Fremdsprachenprüfungen als Erscheinungsorte menschlicher Identität zu bedenken, wo „[...] ökologische Minuten interaktioneller Praktiken [...] zu untersuchen sind, die Ideologien widerspiegeln, welche ihrerseits wiederum die Auswahl linguistischer Einheiten [...] prägen“<sup>42</sup> (Creese/Blackledge 2010: 104).

## 2.2 Erste ökolinguistische Überlegungen - Die Haugenische Tradition

Aufgrund ihrer holistischen Natur fanden Haugens (1972) Gedanken in den 70er und 80er Jahren Anklang in vielen Bereichen der AL (Palmer 1974, Mackey 1980, Haarmann 1980, 1986; Denison 1982 und Trampe 1990). Insbesondere Palmer (1974) äußert folgende für die Fremdsprachendidaktik wichtige Bemerkungen: „[...] sprachliche Ökologie ist eine konzeptuelle Metapher, die uns ermöglicht, unser Bewusstsein über die mündlichen und schriftlichen Manifestationen der Sprache zu organisieren“<sup>43</sup>. (Sprachliche Ökologie) verleiht uns eine Reihe von Fragen, die uns dabei helfen, mehr darüber zu erfahren, was wir im Klassenraum alles machen sollten

---

and dialogue as key elements to explain our actions and institutions, and our possibilities for living together in a plural world“ (Racionero/Padrós 2010: 145) (übers. von E. V.).

<sup>41</sup> „[...] identity is thus understood as being multiple, unstatic, contextually situated, and emerging in interactions within a particular discourse“ (Miyaharay 2010: 5) (übers. von E. V.).

<sup>42</sup> „[...] exploring ecological minutiae of interactional practices [...], linking these to the ideologies that pervade language choice [...]“ (Creese/Blackledge 2010: 104) (übers. von E. V.).

<sup>43</sup> Auch Palmers (1974) Definition *sprachlicher Ökologie* steht in Einklang mit Kramsch' (2011) Definition der ersten Facette des Diskurses als symbolisches Konstrukt, nämlich der *symbolischen Repräsentation* (siehe Unterkapitel 3.3). Dies stärkt die Auffassung, die die vorliegende Dissertation vertritt, dass *symbolische Kompetenz* auf denselben Prinzipien basiert wie der *ökolinguistische* Ansatz zur Fremdsprachendidaktik. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird auf diesen Zusammenhang näher eingegangen (siehe Kapitel 6 und 7).

und welche die politischen, sozialen, kulturellen, und psychologischen Konsequenzen des Fremdsprachelehrens sind. [...] die Effektivität eines Lehrers (eine Sprache zu lehren), ist proportional dazu, in welchem Grad er die Kultur seiner Lerner, im breitesten Sinne, kennt“<sup>44</sup> (Palmer 1974: 8). Das bestimmende ‚im breitesten Sinne‘ gibt hier diejenigen *ökolinguistischen* Parameter an, die den (fremdsprachlichen) Bildungsraum prägen. Obwohl im Globalisierungskontext die *ökolinguistische* Perspektive nicht kulturbezogen sein kann oder soll, geht Palmers (1974) Bemerkung bezüglich eines *ökolinguistischen* Rahmens der didaktischen Praxis ihrer Zeit voraus.

### 2.3 Ökoluinguistik in den 90er Jahren - Die Hallidaysche Tradition

In den 90er Jahren wurde die ökologische Orientierung des *ökolinguistischen* Ansatzes hervorgehoben. Michael Halliday (1990/2001) erweiterte die psycho-/soziolinguistische Dimension der *sprachlichen Ökologie*, die Haugen (1972) u.a. vertreten hat, indem er das Verhältnis zwischen Sprache und dem Umgang mit ökologischen Fragen betonte. Nach seinem Plenarvortrag 1990 am IX. AILA<sup>45</sup> Kongress (Halliday 1990/2001) wurde *Ökoluinguistik* im AILA-Kontext<sup>46</sup> eingeführt und später dann zum Hauptgegenstand der Forschungsgruppe für Ökologie, Sprache und Ideologie<sup>47</sup> gemacht (Alexander/ Bang/ Døør 1993; Bang/ Døør/ Alexander/ Fill/ Verhagen 1996). Dies signalisierte den Anfang des Engagements mit der ökologischen Orientierung der *ökolinguistischen* Forschung (siehe S. 25). Wie erwähnt, wurde diese *öko-kritische Annäherung* (Fill/Penz/Trampe 2002) von Ökoluinguisten benutzt, um Kritik an denjenigen linguistischen Praktiken zu üben, die zur Zerstörung der natürlichen Umwelt geführt haben. Viele umweltbewusste Linguisten, als erster überhaupt Peter Mühlhäusler (1995, 1996, 1998, 2001a, 2003), haben die Folgen von z.B. politischen Diskursen auf die Umweltkrise zum

---

<sup>44</sup> „[...] language ecology is a metaphorical conceit that enables us to organize our knowledge about the spoken and written manifestations of language. It gives us a set of questions that helps us know more about what we ought to do in the classroom, and about the political, social, cultural, and psychological consequences of language teaching. [...] the teacher's effectiveness (in teaching a language) is proportional to how well he understands his students' culture, in the broadest sense“ (Palmer 1974: 8) (übers. von E. V.).

<sup>45</sup> International Association of Applied Linguistics.

<sup>46</sup> 1993 und 1996 AILA Symposia.

<sup>47</sup> Research Group for Ecology, Language and Ideology, Odense University, Denmark.

Schwerpunkt gemacht (Harré/Brockmeier/Mühlhäusler 1999; Nerlich/Koteyko/Brown 2010; Nash/Mühlhäusler 2012; Nash 2013; Nerlich/Hellsten 2014, Alexander/Stibbe 2014; Stibbe 2014, 2015). Da *Ökologlinguistik* als das Zusammentreffen einer *Analyse von Umweltdiskursen* und einer *ökologischen Analyse von Diskursen* definiert wird (Alexander/Stibbe 2014), setzen viele Forscher die Instrumente der *Kritischen Diskursanalyse* ein (Butteriss/Wolfenden/Goodridge 2001; Alexander 2009; Colombo/Porcu 2014; Stibbe 2014, 2015; Frayne 2015; Gellers 2015; Görisch 2015) sowie auch einer corpusbasierten *Diskursanalyse* (Poole 2016).

## 2.4 Ökologlinguistik nach den 90er Jahren

Nach den 90er Jahren kommen also drei Haupttraditionen *ökologlinguistischer* Forschung zum Vorschein, d.h. nicht nur die *Haugenische* und die *Hallidaysche*, sondern auch die *biologlinguistische* Tradition<sup>48</sup> (LeVasseur 2015: 22, Chen 2016: 110). Nettle/Romaines (2000) Konzept der *biologlinguistischen* Diversität haben viele Forscher bis heute erweitert, und zwar zu den folgenden Kernpunkten: Sprachgemeinschaften (Kipp 2008; Nortier 2008), ethnologlinguistische Gruppen (Chebanne 2008), Sprachvarietäten (Collins 2008; Suleiman 2008), indigene Sprachen (López 2008), kulturelle/sprachliche *Assimilation* (Wang 2008), Nomadensprache (Sercombe 2008), *Sprachwechsel* (Fraser Gupta 2008), *Sprachtod* bzw. *Linguizid*, *Spracherhalt*, Sprachen-/Menschenrechte (Crystal 2000, Mühlhäusler 2001a, Skutnabb-Kangas 2001, Tosi 2008, Skutnabb-Kangas/Phillipson 2008, Edwards 2008, Baldauf/Kaplan/Kamwangamalu 2010) und Sprachenpolitik (Ricento 2000; Hornberger 2006, 2009; Creese/Martin 2008; Kaplan/Baldauf 2008). Obwohl die *biologlinguistische* Tradition der am meisten erforschte Bereich der *Ökologlinguistik* ist, würde eine umfangreiche Auseinandersetzung damit den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen.

---

<sup>48</sup> Beide LeVasseur (2015) und Chen (2016) gliedern drei Hauptkategorien auf. Die *biologlinguistische* Tradition könnte aber auch als die Kombination der ersten zwei interpretiert werden und nicht als eigenständige Kategorie, da sie sich vorwiegend mit den Folgen der Globalisierung und der daraus ergebenden Machtrelationen auf Minderheitssprachen beschäftigt. Nettle/Romaines (2000) *biologlinguistische Diversität* und Maffis (2001, 2005) *biokulturelle Diversität* wird mit Biodiversität verglichen, indem *Sprachtod* bzw. *Spracherhalt* in Zusammenhang mit Umweltfragen untersucht wird.

## 2.5 Die vielen Gesichter ökolinguistischer Forschung

Wie vom historischen Überblick schon ersichtlich wurde, gibt es, auch nach Meinung der Autorin, vielmehr *ökolinguistische* Richtungen bzw. Paradigmen statt eine einheitliche *ökolinguistische* Theorie. Obwohl dieser mäßig etablierte Bereich der Linguistik von Ökolinuisten eher als Theorie betrachtet wird (LeVasseur 2015; Chen 2016), lässt sich dies von den Standpunkten, die die bisherigen *ökolinguistischen* Studien vertreten, nicht klar feststellen. Dies deutet auf einen Grad Unbestimmtheit der Funktion der *Ökolinuistik* hin und stellt infolgedessen einen Punkt zur Kritik. In den frühen 2000er Jahren nahmen Finke/Strohner dazu Stellung, wie *ökolinguistische* Forschung zu interpretieren ist:

„Wenn wir die bisherige ökolinguistische Literatur kritisch mustern, kommen wir nicht zu einer Einstufen-Entscheidung. Für all vier Stufen (1. neue Inhalte, 2. neue Methode, 3. neues Paradigma, 4. neue Wissenschaft) gibt es Beispiele. [...] der Löwenanteil der bisher veröffentlichten ökolinguistischen Arbeit (steht) auf der ersten, der ‚Stufe des geringsten Risikos‘. Es gibt sehr viele Untersuchungen [...], die sich methodisch nicht oder kaum von herkömmlichen Vorgehensweisen unterscheiden, beispielsweise problemlos in den Bereich der Kommunikationsanalyse oder der Soziolinguistik eingeordnet werden können. Diese Untersuchungen sind oft von großem Wert, weil sie eine inhaltliche Perspektive auf Sprache zur Geltung bringen, die bislang nicht gesehen oder vernachlässigt wurde. [...] Hier wird die Potentiale, die im ‚ecological point of view‘ liegen, [...] genutzt“ (Finke/Strohner 2001: 274).

Natürlich wurden seitdem *ökolinguistische* Inhalte präzisiert, besonders was die Definition *ökolinguistischer* Forschung angeht, doch bleibt deren Funktion immer noch offen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass Forscher, die sich an dem *ökolinguistischen* Modell anlehnen möchten, die Ziele ihrer Entscheidung genügend bestimmen. Weiterhin wird festgelegt, wie das *ökolinguistische* Model im Rahmen der vorliegenden Dissertation eingesetzt wird, und welche Zwecke dies erfüllt.

Um die oben beschriebene Unbestimmtheit des *ökolinguistischen* Modells zu mildern, leisteten Kramsch/Steffensen (2008) eine vorläufige Skizzierung der Kernpunkte eines ökologischen Ansatzes in Bezug auf Linguistik und zwar auf AL:

- „[...] die Erforschung dessen, wie Sprache unsere natürliche und soziale Umgebung widerspiegelt, ablenkt, und verstellt (siehe Teil 3 in Fill/Mühlhäusler 2001),
- der Einsatz von weit verbreiteten Theorien, z.B. der *Kritischen Diskursanalyse* oder der *Systemisch-Funktionalen Linguistik*, um zu analysieren, wie ökologische Krisen in Grammatik und Diskurs ausgedrückt werden und dadurch gegeben sind (siehe Teil 4 in Fill/Mühlhäusler 2001; Mühlhäusler/Harré/Brockmeier 1999),
- die Entwicklung neuer ökologischen Theorien in Bezug auf Sprache, Grammatik, und Diskurs (Finke 2001; Bang/Døør 2007)<sup>49</sup>.

Darauf basierend formulierten Steffensen/Fill (2014) den Rahmen einer sprachlichen Ökologie neu:

- „Sprache existiert in einer symbolischen Ökologie: Diese Annäherung erforscht die Ko-Existenz von Sprachen oder ‘symbolischen Systemen’ innerhalb eines bestimmten Raums<sup>50</sup>.
- Sprache existiert in einer natürlichen Ökologie: Diese Annäherung erforscht, wie sich Sprache auf das biologische und ökosystemische Umfeld bezieht (Topographie, Klima, Tier- und Pflanzenwelt usw.).

---

<sup>49</sup> „1. the study of how language reflects, refracts, and distorts our natural and social environment (see part 3 in Fill und Mühlhäusler, 2001)

2. the use of well-known theories, e.g. Critical Discourse Analysis or Systemic Functional Linguistics, in analyzing how ecological crises are expressed in, and constituted by, grammar and discourse (see part 4 in Fill und Mühlhäusler, 2001; Mühlhäusler, Harré, and Brockmeier, 1999)

3. the development of new ecological theories of language, grammar, and discourse (Finke, 2001; Bang and Døør, 2007)“ (Kramsch/ Steffensen 2008: 17-18) (übers. von E. V.).

<sup>50</sup> Im Kontext von Steffensen/Fill (2014) deutet ‚area‘ eher auf physische Geographie bzw. auf ein natürliches Gebiet. Trotzdem lässt sich der Raumbegriff auch auf z.B. virtuelle Räume, Institute bzw. Schulen als soziopolitisch konstituierte Räume, physische sowie psychische Räume der Identität, usw. übertragen.

- Sprache existiert in einer soziokulturellen Ökologie: Diese Annäherung erforscht, wie sich Sprache auf die sozialen und kulturellen Mächte bezieht, die die Bedingungen von Sprechern und Sprachgemeinschaften formen.
- Sprache existiert in einer kognitiven Ökologie: Diese Annäherung erforscht, wie Sprache vom Kräftespiel zwischen biologischen Organismen und ihrem Umfeld aktiviert ist, während der Schwerpunkt auf diejenigen kognitiven Kapazitäten gelegt wird, die zur flexiblen, adaptiven Handlungsweise von Organismen veranlassen<sup>51</sup> (Steffensen/Fill 2014: 7).

Die vier Kategorien der Ökologie von Steffensen/Fill (2014), in der Sprecher ihre Absichten durch die Sprache verwirklichen, deuten, wie alle ökologischen Annäherungen, auf holistische Theorien hin, die die Sprache als ein in Wechselwirkung mit demographischen, sozialen, kulturellen, psychologischen, interaktionellen, politischen, ethnographischen Parametern (Haarmann 1980: 199) bestehendes Konstrukt betrachten. Der *ökolinguistische* Ansatz spricht also für Holismus aber gegen Standardisierung, da das Individuum und dessen umgebenden äußeren und inneren Bedingungen im Mittelpunkt stehen. „Holismus schätzt Diversität“<sup>52</sup> (Kramsch/Steffensen 2008: 18). Es ist genau der Prozess der Hervorhebung bzw. Wiederhervorhebung des Individuums in globalisierten, neoliberalen Milieus durch den ökologischen Ansatz, was nach Félix Guattari<sup>53</sup> zu

---

<sup>51</sup> „- Language exists in a symbolic ecology: this approach investigates the co-existence of languages or ‘symbol systems’ within a given area.

- Language exists in a natural ecology: this approach investigates how language relates to the biological and ecosystemic surroundings (topography, climate, fauna, flora, etc.)

- Language exists in a sociocultural ecology: this approach investigates how language relates to the social and cultural forces that shape the conditions of speakers and speech communities.

- Language exists in a cognitive ecology: this approach investigates how language is enabled by the dynamics between biological organisms and their environment, focusing on those cognitive capacities that give rise to organisms’ flexible, adaptive behaviour“ (Steffensen/Fill 2014: 7) (übers. von E. V.).

<sup>52</sup> „[...] holism values diversity“ (Kramsch/Steffensen 2008: 18) (übers. von E. V.).

<sup>53</sup> Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde Guattari's Begriff der *Ökosophie* in Zusammenhang zur *ökolinguistischen* Forschung berücksichtigt und nicht Arne Naess's Interpretation, da Naess glaubt, dass „Menschen keinerlei Interesse daran zeigen, was sie als völlig unterschiedlich als sich selbst halten“ (Naess 1995: 15). Guattari's Begriff steht in engerem Zusammenhang zum Standpunkt der vorliegenden Dissertation, denn Guattari interpretiert *autopoiesis* wie folgt: „der Mensch sucht in dem

einem Einblick in die Dispositive der Produktion von Subjektivität führen würde (Guattari 1989/2000: 34).

## 2.6 Exkurs: Guattaris *Ökosophie*

In seinem Beitrag „Die Drei Ökologien“ führt Guattari in Anlehnung an Bateson (1972) und sein zentrales Werk *Steps to an Ecology of Mind* den Begriff der Ökosophie ein, eine Art „ethisch-politische Artikulierung zwischen drei ökologischen Registern: Das natürliche Register, das Register sozialer Relationen und das Register menschlicher Subjektivität“<sup>54</sup> (Guattari 1989/2000: 28) bzw. das Register mentaler Ökologie. Alle drei Ökologien stehen in einer dynamischen Beziehung zueinander und bringen Kräfte, Affekte<sup>55</sup> und Beziehungen zum Vorschein. Guattaris *ökosophische* Position ist eng mit politischer bzw. institutioneller Macht und sozialen Bewegungen verbunden, wie auch die Arbeiten von späteren Ökolinquisten<sup>56</sup>, aber auf einer streng theoretischer und umfassender Weise. Trotzdem „schließt die ökosophische Perspektive die Festlegung zusammenführender Ziele nicht aus“<sup>57</sup> (Guattari 1989/2000: 34), z.B. im fremdsprachlichen Bildungskontext: Integrationskurse für sprachliche Minderheiten einrichten und fördern, Curricula für Inklusion gestalten, sensible und nützliche Zertifizierungsmethoden entwickeln usw.

Eine klare Übereinstimmung zwischen Guattari's und Steffensen/Fill (2014) Kategorisierung (sprachlicher) Ökologie(n) und deren Interpretation ist festzustellen, was folgende Punkte betrifft:

- Sprache existiert in einer natürlichen Ökologie. Dies beinhaltet Änderungen in der Umwelt und wie sich Sprache darauf bezieht.

---

Fremden/Anderen nicht seine eigenen Charakteristika, sondern nimmt Fremdheit in ihrer Alterität wahr und kommt in Kontakt zu Aspekten des Fremden, die man selbst nicht besitzt, mit dem Ziel Fremder/Anderer-zu-Werden“ (‘becoming-other’) (Tinnell 2011: 36) (übers. von E. V.).

<sup>54</sup> „[...] an ethico-political articulation - which I call *ecosophy* - between the three ecological registers (the environment, social relations and human subjectivity) [...]“ (Guattari 1989/2000: 28) (übers. von E. V.).

<sup>55</sup> Affekte sind laut Wiedenmayer (2015) Aspekte der Persönlichkeitsstruktur.

<sup>56</sup> Keine bisherigen *ökolinquistischen* Studien nehmen direkten oder indirekten Bezug auf Guattaris *ökosophischen* Grundlagen, obwohl es, zumindest was die Theorie betrifft, von Vorteil sein würde.

<sup>57</sup> „The ecosophical perspective does not totally exclude a definition of unifying objectives“ (Guattari 1989/2000: 34) (übers. von E. V.).



- Sprache existiert in einer sozio-relationalen Ökologie, was auf interaktionale Strukturen in der Mikro- (interpersonale Beziehungen) sowie in der Makroebene (Institutionen) hinweist. Darin sind auch Macht und die darin bestehenden Machtsysteme beinhaltet.

„Die soziale Ökosophie wird somit darin bestehen, spezifische Fertigkeiten und Verfahren in Richtung einer Veränderung und Neufindung von Lebensweisen zu entwickeln - in der Paarbildung, in der Familie, im städtischen Umfeld, in der Arbeit usw. [...] es wird vielmehr darum gehen, die Gesamtheit der Modalitäten des Gruppenseins buchstäblich neu aufzubauen, und dies nicht nur durch ‚kommunikative‘ Eingriffe, sondern durch existentielle Umwandlungen, welche auf dem Wesen der Subjektivität selbst beruhen. Auf diesem Gebiet wird man sich nicht an allgemeine Empfehlungen halten, sondern wirksame Experimentierpraktiken anbieten, sowohl auf der mikrosozialen wie auf einer umfassenderen, institutionellen Ebene“<sup>58</sup> (Guattari 1989/1994: 22-23).

Was Guattari hier betont, ist, dass durch seine soziale *Ökosophie* eine Neuorganisation auf der Ebene der Subjektivität geschaffen werden kann, d.h. es können diskursive Verknüpfungen geschaffen werden, die den Referenten direkt betreffen. Auf diese Weise bezweifelt Guattari Subjektivität und bringt *prozessuale Semiotik*<sup>59</sup> hervor, indem er Wirklichkeit als ein

---

<sup>58</sup> „Social ecosophy will consist in developing specific practices that will modify and reinvent the ways we live as couples or in the family, in an urban context or at work, etc. [...] it will be a question of literally reconstructing the modalities of ‚group-being‘ (l’être-en-groupe), not only through ‚communicational‘ interventions but through existential mutations driven by the motor of subjectivity. Instead of clinging to general recommendations we would be implementing effective practices of experimentation, as much on a microsocial level as on a larger institutional scale“ (Guattari 1989/2000: 34-35) (übers. von E. V.).

<sup>59</sup> „Semiotics operates with codes on two different levels [...]. On the first level, we have codes connecting a set of elements into a well-defined but not necessarily closed system - pieces and players, traffic lights and road users. On the next level there is a code connecting at least two systems. The first are called structural codes; the second, processual codes. [...] semiotics commonly takes for granted the existence of collections of elements that have a more or less clear structure, and are capable of creating meaning - possibly new meaning - through the use of processual codes. Processual codes can be

dynamisches, prozessuales und evolutionäres System darzustellen versucht. Genau diese Gedanken implementierte Kramsch (2006, 2009) in ihrer ersten Skizzierung des von ihr eingeführten Konzeptes der *symbolischen Kompetenz* (2008, 2010), indem sie sie als die Fähigkeit definierte, „semiotische Praktiken anzuwenden, um Sinn zu erzeugen und zu transportieren“<sup>60</sup> (Kramsch 2006) und „an semiotische Diversität, von mehreren Sprachen geleistet, anzuknüpfen, um Betrachtungsweisen vertrauter Situationen neu zu rahmen“<sup>61</sup> (Kramsch 2009: 201). Was also Steffensen/Fill (2014) und auch die Mehrzahl der Ökolinquisten nicht berücksichtigen, nämlich den engen Zusammenhang zwischen ökologischem Denken und *symbolischer Kompetenz*, deren Erforschung Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist, lässt sich auch an dieser Stelle feststellen.

- Sprache existiert in einer mentalen Ökologie. Dies beinhaltet das Konzept der *Verkörperung* (siehe Unterkapitel 2.9.4 und 3.6.4), die Bedeutung der *Subjektpositionierung*<sup>62</sup> in der Makroebene und die Hervorhebung von *multiplen Zeiträumen*<sup>62</sup> und dem Konzept der *geschichteten Simultaneität*<sup>62</sup> (Blommaert 2005: 130): „Die mentale Ökosophie ihrerseits wird sich von der Notwendigkeit gestellt sehen, die Bezüge zwischen dem Subjekt und seiner Leiblichkeit, [...], (sowie) der vergehenden Zeit, [...] neu zu definieren. Sie wird uns dazu führen, Gegengifte zu den Massenmedien, zur [...]

---

viewed as a kind of translation from one structure into a different one. [...] Both structures are semiotically connected by a processual code, which excludes a one-to-one relation [...] (Larsen 1993a). This makes their relation a dynamic process. [...] This implies that meanings may be changed, and may be translated from one semiotic system to another, thereby giving a content a new expression“ (Johansen/Larsen 2002: 11-12) (übers. von E. V.).

<sup>60</sup> „(The ability to) use semiotic practices to make and convey meaning“ (Kramsch 2006: ppt) (übers. von E. V.).

<sup>61</sup> „(The ability to) draw on the semiotic diversity afforded by multiple languages to reframe ways of seeing familiar events“ (Kramsch 2009: 201) .

<sup>62</sup> *Subjektpositionierung*, *multiple Zeiträume* und *geschichtete Simultaneität* sind Kernpunkte, anhand deren die Datenanalyse im praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation durchgeführt wird (siehe Kapitel 6).

Standardisierung, [...] suchen zu müssen“<sup>63</sup> (Guattari 1989/1994: 23). Indem *mentale Ökosophie* Bezüge zwischen Subjekt und vergangenen *Zeiträumen* zu verstärken versucht, behandelt sie in der Tat Abbrüche sowohl auf *denotativer* als auch auf *konnotativer* Ebene sowie auf der Ebene der Signifizierung. Dabei wird Subjektivität bzw. *Subjektpositionierung* eine angemessene Stelle innerhalb von Interaktionen, innerhalb der Gesellschaft, als Gegengift zur Standardisierung verliehen.

## 2.7 Von *Ökosophie* zur *symbolischen Ökologie*

Über Guattari's drei ökologischen Register hinaus berücksichtigen Steffensen/Fill (2014) noch einen weiteren Aspekt, nämlich dass Sprache in einer *symbolischen Ökologie* existiert (siehe Unterkapitel 2.5). Es ist aber zu bestreiten, ob diese vierte Kategorie der menschlichen Ökologie zu den anderen bereits miteinbezogen wurde, und zwar in dem Sinne, dass sich Sprache als symbolisches System in allen drei Kategorien (natürliche, soziokulturelle/soziale und kognitive/mentale) verwirklicht, so wie diese sowohl von Steffensen/Fill (2014) als auch von Guattari (1989) beschrieben wurden. Sprachliche Symbole als semiotische Größen und Symbole, die durch die Sprache beschrieben und erzeugt werden können, finden Sinn und Ausdruck unter gewissen Umständen, natürlichen, soziokulturellen und mentalen, was auch Steffensen/Fill (2014) teilweise behaupten<sup>64</sup>, indem sie in der Definition von *symbolischer Ökologie* die Begrenzung ‘innerhalb eines bestimmten (geographischen) Raums’ einführen. Was an ihrer Definition der *symbolischen Ökologie* den Unterschied macht, ist eher die Betonung der ‘Ko-Existenz von Sprachen’; *symbolische Ökologie* deutet also nach Steffensen/Fill (2014) auf die dynamischen Relationen zwischen zwei oder mehreren Sprachen als strukturelle Zeichensysteme hin und wie diese *inter-sprachliche Ökologie*<sup>65</sup> Phänomene wie *Sprachwandel*, *Pidginisierung*, *Kreolisierung*, *Hybridisierung*, etc., sowie auch diskursive Phänomene, wie *Kode-Wechsel* bzw. *Sprachwechsel* (*code-switching*),

---

<sup>63</sup> „[...] mental ecosophy will lead us to reinvent the relation of the subject to the body, [...] to the passage of time, [...]. It will lead us to search for antidotes to mass media and [...] standardization [...]“ (Guattari 1989/2000: 35) (übers. von E. V.).

<sup>64</sup> „The distinction is not to be taken as a rigid either/or- separation of different ecologies“ (Steffensen/Fill 2014: 7) (übers. von E. V.).

<sup>65</sup> inter-language ecology (Voegelin/Voegelin 1964 in Steffensen/Fill 2014).

*Sprecherwechsel* (*turn-taking*), Intonationssynchronisierung, Synchronisierung semiotischer *Affordanzen* (Gibson 1977; Fusaroli/ Bahrami/ Olsen/ Roepstorff/ Rees/ Frith 2012; Tylén/ Fusaroli/ Bundgaard/ Østergaard 2013; Fusaroli/ Rączaszek-Leonardi/ Tylén 2014), etc. erzeugt, während die anderen drei Kategorien den Wert auf die Interaktion zwischen Sprache und außersprachlichen Parametern legen, was van Lier's 'ökologisch-semiotische Perspektive' (2002, 2004) widerspiegelt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Steffensen/Fill (2014), genauso wie Guattari und eine lange Reihe von Ökolinquisten, versuchten, das ökologische Konzept der Sprache in der methodologischen Praxis anzuwenden.

## **2.8 Für eine ökolinquistische Annäherung mündlicher Diskurse**

Bevor in den Einfluss der Ökolinquistik auf den Fremdsprachenerwerb eingegangen wird, sollte erst auf den Rahmen der bisherigen entsprechenden Forschung kurz hingewiesen werden, damit der Bedarf nach einer ökologischen Annäherung zu Daten mündlicher Prüfungsdiskurse so klar wie möglich aufgezeigt werden kann. Chens (2016) Inhaltsanalyse von Zeitschrifterscheinungen<sup>66</sup>, die sich auf *Ökolinquistik* beziehen, verleiht uns einen Einblick in die Typologien ökolinquistischer Forschung und in alle möglichen Richtungen von diesem Oberbegriff (Bang/Trampe 2014). Diese Richtungen sind noch zu untersuchen, unter der Voraussetzung, dass sich dieses Forschungsfeld eher als komplex und facettenreich erweist. Anhand dieser Inhaltsanalyse ergab sich, dass „während *Sprachenpolitik und -Planung* der dominante Gegenstand im Rahmen ökolinquistischer Forschung [...] ist, nahmen diejenigen Studien bemerkenswert zu, die ökolinquistische Theorien in möglichen Feldern wie Diskursanalyse und, interessanterweise, das Lehren und Lernen von Sprachen einsetzen“<sup>67</sup>. Der Fokus der in Chens (2016) Studien miteinbezogenen

---

<sup>66</sup> „[...] the surveyed journal publications (total=76) were selected as follows. The data selection process started with a general full-text search in (three major academic databases on language and communication) LLBA, CMMC, and SSCI, with the keyword 'ecolinguistics OR language and ecology' and the parameter was set between January 1991 and December 2015“ (Chen 2016: 111) (übers. von E. V.).

<sup>67</sup> „While language policy and planning remains the dominant research topic within ecolinguistics [...], there has been a noticeable growth of studies applying ecolinguistics theories in contingent fields such as discourse analysis and interestingly, language learning and teaching“ (Chen 2016: 111) (übers. von E. V.).

Zeitschriften, liegt auf Soziolinguistik (n=25), Sprachdidaktik (n=13) und Diskursanalyse (n=7), während sich 6 der überblickten Studien auf qualitative diskursanalytische Methodologien stützen. Im Allgemeinen eignen sich qualitative Methodologien, wie z.B. ethnographische Feldstudien und Klassenbeobachtungen, am besten für die Erforschung der ökologischen Natur sprachlicher Systeme. Abschließend bemerkt Chen, dass „[...] eine vertikale Fehlbalance zwischen der Makro- und Mikroforchung vorzuliegen scheint, [...] während viele Meso- und Mikroebeneproblematiken unbehandelt bleiben“<sup>68</sup> (Chen 2016: 111). Einerseits lässt sich also demzufolge eine Tendenz in den letzten Jahren ablesen, dass das *ökolinguistische* Modell in den Bereichen der Sprachdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik einzusetzen ist, wobei mithilfe qualitativer Methodologien vorgegangen wird, wie auch in der vorliegenden Dissertation vorgegangen wird. Andererseits könnte dies auch als eine Lücke in der Fremdsprachenforschung interpretiert werden, die uns vorantreibt, neue Wege auszuwählen. Da sich der vorliegende Forschungsversuch darauf konzentriert, mündlichen Diskurse bzw. mündlichen Instanzen als dynamische Vorgänge qualitativ anzunähern, erweist sich das *ökolinguistische* Paradigma als passend. Was dabei wichtig ist, ist, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit das ökologische Modell des Sprachgebrauchs nicht als eigenständige Theorie betrachtet wird, sondern vielmehr als Annäherungsverfahren zu mündlichen Prüfungsdiskursen in Richtung Haugenischer Tradition. D.h. dass an vielen Stellen der Analyse auch Elemente soziolinguistischer, ethnolinguistischer, psycholinguistischer usw. Forschung eingesetzt werden, gefiltert durch das ökologische Prisma, was auch den Kernpunkten *sprachlicher Ökologie* (Haarmann 1980; Steffensen/Fill 2014) gerecht wird.

## **2.9 Die ökolinguistische Dimension des Gebrauchs von Fremdsprachen**

Wie aus dem Literaturüberblick ersichtlich wurde, wird zwar auf Studien, die sich explizit mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen befassen, Bezug genommen (Garner/Borg 2005; Hawkins 2005; Hu 2005; Kramsch 2008a), doch ist dabei der Zusammenhang zwischen *Ökolinguistik* und Fremdsprachenunterricht von Ökolinguisten eher als eine interessante Hypothese wahrgenommen. Als

---

<sup>68</sup> „[...] there seems to be a vertical imbalance between macro and micro research [...], leaving many meso-level and micro-level issues untouched“ (Chen 2016: 111) (übers. von E. V.).

entscheidendster Beitrag wird der von Claire Kramersch (2008a) ‚*Ecological perspectives on foreign language education*‘ gehalten, in dem die im Titel selbst erfolgende Hervorhebung des direkten Zusammenhangs *sprachlicher Ökologie* und Fremdsprachendidaktik vorliegt. „Kramersch (2008a) adoptierte ökologische Perspektiven sowohl auf den L1- und L2-Erwerb, indem sie auf die Frage einging, wie sich Sprachenlerner symbolische Kompetenz in diversen soziokulturellen Kontexten aneignen“<sup>69</sup> (Chen 2016: 111). Kramersch (2008a) stellt den Rahmen „einer ökologischen Theorie des Zweitsprachenerwerbs und Gebrauchs“<sup>70</sup> (Kramersch 2008a: 391) dar, indem sie sich erstens „auf Komplexitätstheorie (z.B. Byrne 1997; Cillies 1998; Capra 2005), *Emergenztheorien* des Spracherwerbs (Larsen-Freeman 1997, 29002, 2003; Ellis/Larsen-Freeman 2006) und *postmodernistische* Theorien des Sprachgebrauchs (Rampton 1995, 1999a; Blommaert 2005) stützt“<sup>71</sup> (Kramersch 2008a: 391) und zweitens auf ihren nachkommenden Beitrag, mit dem sie *symbolische Kompetenz* einführte (Kramersch/Whiteside 2008) (siehe Kapitel 3). Was hier in Bezug auf die erwähnte Literatur festzustellen ist, ist, dass Kramersch (2008a) den Begriff *Ökologie der Sprache* in der Diskussion über den Fremdsprachenerwerb einführt, ohne sich aber vorerst auf die umfangreiche *ökolinguistische* Literatur zu beziehen. Dies deutet darauf hin, dass sich Kramersch (2008a) von den *ökolinguistischen* Traditionen, die *Ökolinguistik* als Forschungsfeld mit klaren Richtungen bezeichnen, distanziert und versucht, den Terminus *ecological* auf einer eher metaphorischen Weise in neuen Feldern bzw. in Zusammenhang zu L1-/L2-Erwerbstheorien als Modell und Annäherungsverfahren<sup>72</sup> einzusetzen, ohne aber auf den holistischen Charakter der *ökolinguistischen* Theorie zu verzichten. Was man bei Kramersch' (2008a) Beitrag noch unterstreichen sollte, ist dass sie „anhand ihrer Datenanalyse von Interaktionen zwischen multilingualen Interaktanten in multikulturellen Umfeldern

---

<sup>69</sup> „Kramersch (2008a) adopted ecological perspectives on both L1 and L2 language acquisition by addressing how language learners acquire symbolic competence in various socio-cultural contexts“ (Chen 2016: 111) (übers. von E. V.).

<sup>70</sup> „ecological theory of second language acquisition and use“ (Kramersch 2008a: 391) (übers. von E. V.).

<sup>71</sup> „[...] I draw from [...] complexity theory (e.g., Byrne 1997; Cillies 1998; Capra 2005) as well as from emergentist theories of language acquisition (Larsen-Freeman 1997, 29002, 2003; Ellis/Larsen-Freeman 2006) and post-modern theories of language use (Rampton 1995, 1999a; Blommaert 2005)“ (Kramersch 2008a: 391) (übers. von E. V.).

<sup>72</sup> Daraus resultiert auch die Wortwahl *perspectives* im Titel des Beitrags „*Ecological perspectives on foreign language education*“ (Kramersch 2008: 391) (übers. von E. V.).

nach den Prinzipien des *ökolinguistischen* Ansatzes‘ auf *symbolische Kompetenz* gelangt, was wiederum ein enges Verhältnis u.a. zwischen einer *ökolinguistischen* Annäherung zu mündlichen Daten und des Konzeptes der *symbolischen Kompetenz* signalisiert. Kramersch’ Neuauffassung der *symbolischen Kompetenz* (2011) steht in Einklang mit der Kategorisierung von Steffensen/Fill (2014) und inkorporiert so alle Dimensionen der *Verkörperung* in sprachlichen Umfeldern, genauso wie „das Umfeld alle physischen, sozialen und symbolischen *Affordanzen* miteinbezieht“ (van Lier 2004: 4-5), die uns sprachliche Handlungen erlauben und vorschreiben (weiter diskutiert in Kapitel 3).

### **2.9.1 Selbst- und Fremdrelativität**

In diesem Rahmen definiert Kramersch (2008a) fünf Hauptaspekte einer ökologischen Theorie des Zweitspracherwerbs und Gebrauchs: *Selbst- und Fremdrelativität, Zeiträume, Emergentismus, Unvollendheit und Fraktalität*<sup>73</sup>. *Selbst- und Fremdrelativität*, im Foucaultschen Sinne (1969, 1983)<sup>74</sup>, deutet nach Kramersch (2008) auf die pluralistische Natur der Identität hin: „Das Ich kann sich selbst sowohl vom Inneren subjektiv als auch objektiv in den Augen der Anderen beobachten“ (Kramersch 2008a: 391). Diese Feststellung hallt die pädagogisch-theoretischen Gedanken von Meyer-Drawe (1991) wider, die die Notwendigkeit hervorhebt, „an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern, so dass deutlich wird, dass die Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung abstrakt ist, dass hier vielmehr eine Relation vorliegt, die sich durch das Subjekt selbst zieht, dass in keiner Identität Ruhe findet“ (Meyer-Drawe 1991: 391). Dazu konnotiert Kramersch (2008) Beispiele laut Rampton (1995; 1999a, b; 2013), wie Parodie oder *Double-Voicing*<sup>75</sup> (Bakhtin 1981) und weitere stilistische Variationen im Diskurs, wo der Sprecher die Stimme eines Anderen adoptieren will oder soll. In Bezug auf den praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation könnte dies darauf hindeuten, dass Kandidaten in bestimmten Prüfungsaktivitäten eine Rolle zugeteilt wird, bei der sie unterschiedlichere als die eigenen Diskurse adoptieren sollen, ohne dass dies direkt im

---

<sup>73</sup> *Relativity of self and other, timescales, emergentism, unfinalizability, fractals* (Kramersch 2008).

<sup>74</sup> Im Rückgriff auf Husserls *Phänomenologie*.

<sup>75</sup> „Rampton explains code-crossing with reference to Bakhtin's (1984 [1929]) concept of ‚double voicing‘ in which ‚speakers use someone else's discourse (or language) for their own purposes‘ by inserting a new semantic intention into another discourse“ (Arnaut 2004: 118) (übers. von E. V.).

Rahmen eines Rollenspiels im pädagogisch-didaktischen Sinne zurückzuführen ist. Ökologisch gesehen, sprechen Kandidaten, besonders höheren Sprachniveaus, nicht die Sprache, sondern sie *performieren* die Sprache. Dadurch wäre interessant zu untersuchen, inwiefern stilistische Variationen in Prüfungsdiskursen vorkommen und diese Performanz bzw. den Identitätswechsel beeinflussen könnten. Dies wird in der Datenanalyse (siehe Kapitel 5) in Detail wieder aufgegriffen.

### 2.9.2 Zeiträume der Erfahrung

Ein weiterer Aspekt einer ökologischen Theorie des Sprachgebrauchs ist nach Kramsch (2008) die Bedeutung der multiplen *Zeiträume*, in denen menschliche Erfahrungen funktionieren und dann entsprechend im Diskurs auftauchen (vgl. Buhlmann/ Fearn 2000: 372-374). Diese Erscheinung unterschiedlicher Zeiträume der Erfahrung im Diskurs bezeichnet Blommaert (2005) als *geschichtete Simultaneität*<sup>76</sup>. Um den obigen dynamischen Vorgang klarer darstellen zu können, soll auch auf andere Aspekte von Blommaerts Gedankengang Bezug genommen werden, wie die *Synchronisierung* und den für diese Dissertation wichtigen Aspekt der *Historizität*. Mit *Synchronisierung* bezeichnet Blommaert (2005) den Prozess der Umdeutung von Sinnesgehalten. Nach Barthes (1957 in Blommaert 2005) werden einem anfänglichen, originalen Zeichen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben, die auf die A-Priori-Erkenntnis, nämlich auf die Narrativen, Erfahrungen, Perspektiven sowie auf das Unbewusste, eines jeglichen Sprechers zurückzuführen sind. Diese zugeschriebenen Bedeutungen erweitern konnotativ den Sinn des Zeichens. Damit nun der Sprecher Kohärenz erzeugen bzw. bewahren kann, sollen diese verschiedenen *Schichten der Historizität*<sup>77</sup> im Diskurs synchron auftauchen. Blommaert (2005) bemerkt: „Die Synchronisierung im Diskurs ist eine Machttaktik. Die Ablehnung der geschichteten Natur der Simultaneität im Diskurs, oder anders ausgedrückt, die Verringerung der Überdeterminiertheit aufgrund nur eines einzigen (klaren, transparenten) Sinngehaltes, resultiert in Kontinuitätsbildern, logischen Folgen, und textueller Kohärenz. Es handelt sich um die Ablehnung der Komplexität

---

<sup>76</sup> *Layered simultaneity* (Blommaert 2005: 136).

<sup>77</sup> Was mit *Historizität* in diesem Kontext genau gemeint wird, erklärt Singh (2016) äußerst präzise. Es geht um „[...] historische Kompressionen, die im Prozess der Erschaffung von Bedeutung des Hier und Jetzt relevant werden, nicht aber unbedingt *korrekte* historische Deutungen darstellen“ (Singh 2016: 266) (übers. von E. V.).



einer bestimmten Positionierung, von der aus man spricht, sowie um die Ablehnung der Abweichungen zwischen dieser Positionierung und der (Positionierung) der anderen. [...] die fundamentalen Abweichungen zwischen diesen Zeiträumen und den verschiedenen Positionierungen, in die Menschen in diesen Zeiträumen gelangen“<sup>78</sup> (Blommaert 2005: 136). Betrachtet man dies im Kontext von Sprachprüfungen, dann könnte sich folgende Frage erheben: Inwiefern gefährden die im Diskurs auftauchenden *Historizitäten* die textuelle Kohärenz und führen dadurch zu kommunikativen Spannungen<sup>79</sup>? Besonders in denjenigen Aktivitäten einer Sprachprüfung, in denen eine Meinungsäußerung von den Kandidaten verlangt wird. Meinungsäußerungen erscheinen im Diskurs in Form von Narrativen, und bieten deswegen einen fruchtbaren Boden für die Erscheinung von *Historizitäten* an. Demzufolge kommt eine weitere Frage zum Ausdruck: Nimmt man an, dass die Erscheinung von *Historizitäten* in (nicht-standardisierten<sup>80</sup>) Diskursen die Aussagen der Sprecher prägt und dadurch ihre *Positionierung* definiert, dann können „diese Historizität(en) auch zukünftige transformative Prozesse im Leben der AkteurInnen strukturieren“ (Singh 2016: 266). Die Frage würde nun lauten, ob in der Mikroökologie einer Sprachprüfung das Auftauchen von *Historizitäten* auch eine transformative Kraft auf erster Ebene auf die nachkommende verbale Aussage und die davon abhängigen *paralingualen* Signalen (Gestik, Intonation usw.) ausüben könnte. Darüber hinaus wäre zu untersuchen, welchen Effekt eine solche Historizitätsmarkierung auf einer bestimmten Facette symbolischer Kompetenz hätte. In diesem Fall wäre natürlich auch die Frage auftauchen, wie dies auf die Weiterentwicklung des Prüfungsgesprächs wirken würde und ob dabei auch die

---

<sup>78</sup> „Synchronization in discourse is a tactic of power. The denial of the layered nature of simultaneity in discourse, or, to put it differently, the reduction of overdetermination to just on single (clear, transparent) meaning, results in images of continuity, logical outcomes, and textual coherence. It is a denial of the complexity of a particular position from which one speaks, and of the differences between that position and that of others. [...] fundamental differences between such timescales and the various positions people assume on such timescales“ (Blommaert 2005: 136) (übers. von E. V.).

<sup>79</sup> Im praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation wird dies anhand von Beispielen bestimmter Prüfungsdiskursen erläutert.

<sup>80</sup> Mit ‚nicht-standardisierten Diskursen‘ wird hier auf alle diejenigen Diskurse hingedeutet, die keinen Standardisierungsverfahren und -Richtlinien zugrunde liegen. Die Standardisierung evaluativer Prozesse im Bereich Testen ist zwar eine Voraussetzung, bildet trotzdem auch einen wichtigen Diskussionsgegenstand, besonders was den mündlichen Ausdruck angeht.

Endfunktion des Gesprächs, nämlich die Beurteilung und Benotung vonseiten des Prüfers, beeinflusst wäre. Auf makroökologischer Ebene wäre dann von Interessen, inwiefern das Auftauchen von *Historizitäten* in Prüfungsgesprächen zwischen interkulturellen Sprechern Einfluss auf das Leben der Betroffenen ausüben könnte, und zwar in Bezug darauf, wie man über den Test und das Testen spricht und wie dies dann in anderen sozialen Relationsnetzwerken übersetzt wird. Diese Übertragung reflektiert ein ökologisches Modell des Sprachgebrauchs, wie es sich auch viele Ökologen in anderen Kontexten vorgestellt haben, und erlaubt uns dadurch einen ersten Entwurf von Schwerpunkten *ökologischer* Datenanalyse zu skizzieren.

### **2.9.3 Emergenz**

Angelehnt an der oben beschriebenen Gedankenweise über die *Schichten der Historizität* und ihr willkürliches sowie unwillkürliches Hervortreten im Diskurs bringt Kramsch (2008) das Konzept des *Emergentismus* in ihrem Rahmen der ökologischen Annäherung des Fremdsprachenlernens und -gebrauchs ein. *Emergentismus*<sup>81</sup> weist nach Kramsch (2008) auf die non-lineare Natur des Fremdsprachenlernens hin. Ihre Hypothese darüber basiert Kramsch (2008) auf Byrnes (1997) Behauptung, dass „der Erwerb einer Fremdsprache ‘grundsätzlich evolutionär und historisch’ (Byrne 1997: 2) ist“<sup>82</sup> (Kramsch 2008: 392) und vergleicht sogar diese non-linearen Prozesse des Fremdspracherwerbs mit den Prozessen

---

<sup>81</sup> *Emergentismus*, eine hauptsächlich philosophische Position, populär in den Bereichen der Philosophie des Geistes und der Sprache, wurde später von der Soziologie, der Angewandten Psychologie und der Theoretischen sowie Angewandten Linguistik adoptiert. „[...] *Emergenz* bezieht sich auf Eigenschaften von *komplexen Systemen*. [...] Eigenschaften, die sich aus den Eigenschaften der Bestandteile eines Systems und davon, wie es zusammengesetzt ist, ergeben (resultante, additive oder mikrodeterminierte Eigenschaften) und solche Eigenschaften, die die Eigenschaften der Bestandteile irgendwie übersteigen und über sie hinausgehen (*emergente* Eigenschaften). [...] Eine Eigenschaft eines *komplexen Systems* ist *emergent*, wenn sie in Bezug auf die Eigenschaften der Bestandteile neuartig, oder nicht ableitbar, nicht vorhersagbar, nicht reduzierbar, nicht explizit definierbar ist. [...] Manchmal spricht man auch von einem *emergenten* System [...] mit mindestens einer *emergenten* Eigenschaft. Auch von Gesetzen und Kräften wird bisweilen gesagt, dass sie *emergent* sein können“ (Heidelberger 1993: 1-2).

<sup>82</sup> „[...] the acquisition of a second language (is) ‘inherently evolutionary and historical’ (Byrne 1997: 2)“ (Kramsch 2008: 392) (übers. von E. V.).

*komplexer Systeme*. „Emergentismus in der linguistischen Forschung fokussiert hauptsächlich auf die Frage, wie Sprache erworben wird“<sup>83</sup> (O’Grady 2010: 275) oder, besser gesagt, wo Sprache erworben wird. Das *Emergenzkonzept* setzt sich der Kernbehauptung des *Nativismus* bzw. des *repräsentativen Nativismus* wider, der besagt, dass Erfahrung dem sprachlichen Wissen unterbestimmt ist; angeborene identische Kategorisierungen und die daraus folgenden Beschränkungen stehen im Vordergrund. Darauf basierend kritisiert Kramersch (2008) die Konstruktion von Fremdsprachencurricula und -syllabi, die es auf sich nehmen, den Erwerb einer fremden Sprache als einen linearen Prozess zu präsentieren. „Der Sinn neuer Kenntnisse ergibt sich nicht anhand des Syllabus, sondern anhand der Zusammenhänge, die der Lerner aufgrund seinem eigenen Vorwissen und seinen Erfahrungen zieht“<sup>84</sup> (Kramersch 2008: 392). Dies könnte auch als indirekte Kritik an dem GERfS bzw. an einer jeden Skalierung fremdsprachlichen Wissens interpretiert werden, besonders was den Zweit-/Fremdspracherwerb auf fast (sic) muttersprachliches Niveau angeht. Eine lineare Abbildung des Fremdspracherwerbs verbirgt den Einfluss der *nativistischen* Richtung, d.h. der unbewussten Sprachkenntnis, die ein *native speaker* besitzt. Die im GERfS beschriebene lineare Progression der Sprachniveaus auf allen linguistischen und soziolinguistischen Ebenen mag dadurch einschränkend erscheinen. Die Erwerbsprozesse einer fremden Sprache, die sich nach Kramersch (2008: 392) „aus der reinen Zeiträumendynamik ergeben“<sup>85</sup>, als *emergente* Systeme zu betrachten, führt uns auch zu Gedanken über die im GERfS vorgeschlagene Kategorisierung des C2-Niveaus und dessen Wahrnehmung als ‚annähernd muttersprachliches Niveau‘ vonseiten der ExpertenInnen, LehrerInnen und Lernern, sowie über das Idealbild des *native speaker* in einer multikulturellen Makro- und Mikroökologie, wie eine Prüfungssituation, und über die Effekte einer integrierten *emergentistischen* Annäherung auf die Evaluation des mündlichen Ausdrucks. Durch eine *emergentistische, ökolinguistische*

---

<sup>83</sup> „[...] emergentist work within linguistics has focused most strongly on the question of how language is acquired“ (O’Grady 2010: 275) (übers. von E. V.).

<sup>84</sup> „The meaning of a new piece of knowledge will emerge not from the syllabus, but from the connections the learner will make with his/her own prior knowledge and experience“ (Kramersch 2008: 392) (übers. von E. V.).

<sup>85</sup> „[...] (learning) emerges from the seamless dynamic of timescales“ (Kramersch 2008: 392) (übers. von E. V.).

Annäherung könnte man sich als PrüferIn vom Idealbild eines C2-Kandidaten als die schlecht verschleierte Imitation eines Muttersprachlers befreien und sich einem weniger generischen Modell widmen.

In ihrer Einführung des *Emergentismus* in der *ökolinguistischen* Diskussion bezieht sich Kramersch (2008) zum ersten und einzigen Mal in ihrem ganzen Werk auf das Testen fremdsprachlicher Kompetenzen und kritisiert dabei Sprachtests wegen ihrer linearen Konzeption. „Wenn wir das Lernen und Lehren von Fremdsprachen als ein komplexes System mit *emergenten* Eigenschaften verstehen, dann können wir nicht mehr nach Ursache und Wirkung auf die allzu einfache lineare Weise suchen, die Kompetenztests auf kurze Sicht vorschlagen“<sup>86</sup> (Kramersch 2008: 392). Die Feststellung, dass Curricula, Syllabi, Lehrpläne und andere Vorgaben, deren Gestaltung heutzutage zu den zentralen Aufgaben der Fremdsprachendidaktik gehört, die Prozesse der Sinnerzeugung beim Erlernen einer Fremdsprache unpräzise widerspiegeln, zeigt vielleicht auf mögliche Fehlstellen hin, warum es manchmal Testentwicklern und folglich auch Prüfern schwerfällt, sprachliche Strukturen den verschiedenen Testkonstrukten effektiv einzuordnen oder zu evaluieren. Dies bringt dann Auswirkungen auf die Lerner bzw. Kandidaten und Lehrer mit sich. Es handelt sich hier nicht um mangelnde Reliabilität eines jeglichen Testkonstrukts, denn Tests erfüllen das Ziel, das Erlernte bzw. das, was in den Vorgaben als Erlernte gilt, zu messen. Vielmehr handelt es sich um ein Hiatus zwischen der Dynamik der Sprache und der linearen, generischen Weise, auf der Fremdsprachen im (schulischen) Bildungskontext präsentiert werden, besonders was den mündlichen Ausdruck betrifft. Im Bereich fremdsprachlicher Evaluation mündlicher Kompetenz, die Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist, könnte sich das wie folgt widerspiegeln: Bei niedrigeren Sprachniveaus ist dieser Hiatus *semiotischer Simultaneität* (Blommaert 2005: 126) nicht direkt zu verspüren, denn die Prüfer- bzw. Kandidatenäußerungen folgen den Mustern der pädagogisch-didaktischen Prozessen, nach denen auch in den fremdsprachlichen Klassenräumen gearbeitet wird. Nicht nur sind Sinnesgehalte einfacher in niedrigeren Niveaus und erheben deshalb weniger

---

<sup>86</sup> „If we consider language learning and teaching as a complex system with emergent properties, we can no longer look for cause and effect in the simplistic linear fashion proposed by short-term proficiency tests“ (Kramersch 2008: 392) (übers. von E. V.).

Konnotationen, sondern auch semiotische Kontexte sind fest bestimmt. Es ist diese Normativität der zu erlernten Sprache, die evaluiert wird, und dies erfüllt den Zweck des jeglichen Sprachtests, das im Klassenzimmer Gelehrte und Gelernte zu evaluieren und somit Reliabilität zu bewahren, sowie auch den bildungspolitischen Zweck, Curricula und weitere Vorgaben indirekt durch die Macht der Sprachtests in der Gesellschaft zu validieren. Bei höheren Sprachniveaus, deren Inhalte, zumindest am Beispiel Griechenlands, zur außerschulischen Bildung gehören, ist der Faktor fest bestimmter semiotischer Kontexte nicht mehr anwesend; komplexere Sinnesgehalte in nicht-festen Kontexten sind in mündlichen Sprachprüfungen zu erwarten, auch wenn thematische/situative Domäne bzw. Äußerungsstimuli gesichert sind. *Semiotische Simultaneität* zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung bzw. zwischen Kandidatenäußerung und Stimulus könnte dann beeinträchtigt werden, was natürlich die Sinneserzeugung zum Scheitern führen würde. Die Frage, wie man mit *emergenten* diskursiven Eigenschaften im Rahmen mündlicher Evaluationsprozesse umgehen könnte, wäre vielleicht mithilfe einer beide mikro- und makroskopischen Betrachtung mündlicher Daten souveräner zu untersuchen, was auch eine *ökolinguistische* Annäherungsweise erlauben würde.

#### **2.9.4 Unvollendheit**

Ein weiterer Aspekt der ökologischen Eigenschaften fremdsprachlichen Gebrauchs ist nach Kramsch (2008) die *Unvollendheit*. Um den Begriff im ökologischen Rahmen zu erklären, verwendet Kramsch (2008) das Beispiel alltäglicher multilingualer Interaktionen<sup>87</sup>, die sie gemäß *ökolinguistischen* Prinzipien „nicht als eigenständige, abgeschlossene Ereignisse<sup>88</sup>, sondern als offene und unvollendete Schemata in einem Netz von vergangenen und künftigen Begegnungen, *enaktiven*<sup>89</sup> Gesprächen oder

---

<sup>87</sup> Es handelt sich um dieselben Interaktionen zwischen multilingualen Gesprächspartnern in multikulturellen sozialen Kontexten, anhand denen Kramsch in ihrem nachkommenden Artikel mit Anne Whiteside (Kramsch/Whiteside 2008) *symbolische Kompetenz* erst einführt.

<sup>88</sup> Was ein abgeschlossenes Ereignis, nach Levinson (1979) *bounded event*, konstituiert, nämlich was einen mündlichen (oder schriftlichen) Text abschließt, was ein diskursives Ereignis aus dem weiteren Diskurs im poststrukturalistischen Sinne trennt, steht immer noch als offene Frage. Im praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation, wobei diskursanalytische Verfahren eingesetzt werden, wird anhand bestimmter diskursiver Ereignisse bzw. Makro-Sprechakte gearbeitet.

<sup>89</sup> Der Begriff *enaktiv* wurde erst 1991 von Varela/Thompson/Rosch in ihrem Werk „The Embodied Mind“ eingeführt und hängt eng mit Ökologik zusammen. Der Terminus „reflektiert eine

inszenierten Selbstpräsentationen“<sup>90</sup> (Kramersch 2008: 392) beschreibt. Kramersch (2008) setzt sich gestalthaften *abgeschlossenen* Ereignissen, die im Sinne von Levinson (1979)<sup>91</sup> anhand der Teilnehmer, des Umfeldes usw. beschränkt sind, indirekt und nur vordergründig entgegen, da sie die Bedeutung der Parameter sowohl der Zeiträume als auch der Simultaneität als Sinnerzeugungseigenschaft und der davon erzeugten, potenziell ständig wechselnden Positionierung der Sprecher hervorheben möchte: „Die ökologische Theorie [...] zählt unter ‚Teilnehmern‘ nicht nur die Gesprächspartner aus Fleisch und Blut sondern auch die Erinnerten, die Gedachten, die Stilisierten und die Projizierten“<sup>92</sup> (Kramersch 2008: 392). Zunächst fokussiert Kramersch (2008) auf den Unterschied zwischen *abgeschlossenen* und *unabgeschlossenen*, offenen diskursiven Ereignissen auf die unterschiedlichen Identitäten bzw. Identitätsfragmente eines jeden Sprechers, die im Diskurs auftauchen können. Dann überträgt sie das Konzept der *Unvollendheit* geographisch begrenzter Sprachgemeinschaften und spricht von Praktiken der Kommunikation. Dies führt uns zum Gedanken, dass Kramersch (2008) vorgeschlagene *Unabgeschlossenheit* einem breiteren *ökolinguistischen* Rahmen angehört, wo der Grad der sozialen, historischen und ethnologischen *Enträumlichung*<sup>93</sup> *kommunikativer Praktiken* (Rampton 1998)

---

Grundannahme des *Enaktivismus*, wonach mentale Prozesse durch die verkörperte Interaktion eines kognitiven Systems mit seiner Umwelt dynamisch hervorgebracht werden. Der *Enaktivismus* grenzt sich so kritisch ab vom kognitivistischen Paradigma, in dem Kognition als Manipulation von inneren Repräsentationen einer vom System unabhängigen Umwelt angesehen wurde“ (Kyselo 2013: 197). In der *phänomenologischen* Tradition deutet der Begriff *enaktiv* auf „den dynamischen Charakter von Prozessen subjektiver Erfahrung“ (Kyselo 2013: 198) hin.

<sup>90</sup> „[...] not as discrete, bounded events, but, rather, as open-ended and unfinalizable patterns in a web of past and future encounters, enacted conversations or staged presentations of self“ (Kramersch 2008: 392) (übers. von E. V.).

<sup>91</sup> „(Activity types constitute) a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions. Paradigm examples would be teaching, a job interview [...]“ (Levinson 1979: 369).

<sup>92</sup> „Ecological theory [...] counts under ‚participants‘ not only the flesh and blood interlocutors in verbal exchanges, but also the remembered and the imagined, the stylized and the projected“ (Kramersch 2008: 392) (übers. von E. V.).

<sup>93</sup> *Deterritorialization* (Rampton 1998). Mit *Enträumlichung* wird an dieser Stelle gemeint, dass linguistische bzw. kommunikative Praktiken und Elemente delokalisiert und in einem breiteren

wahrscheinlich höher ist als der Grad der *Enträumlichung* in Mikroökologien wie fremdsprachliche Prüfungssituationen<sup>94</sup>. Das *Unvollendheitsprinzip* von Kramersch (2008) ist für dynamischere *ökolinguistische* Landschaften gedacht, wie die Beispiele, die sie zusammen mit Whiteside (Kramersch/Whiteside 2008) untersucht, wie diejenigen, auf deren Analyse die vorliegende Dissertation stützt, in dem Sinne, dass in den vorliegenden analysierten Ereignissen eine Sprache als Interaktionssprache vorherrscht und nicht multilingual vorgegangen wird, wie in den Beispielen von Kramersch (2008) und Kramersch/Whiteside (2008). Trotzdem können auch in interkulturellen Umfeldern bzw. Interaktionen, wie die untersuchten Sprachprüfungen, unvollendete sprachliche Ereignisse vorkommen, besonders in Zusammenhang mit der Erscheinung von *Historizitäten*, da *Historizitäten* eng mit lokalen, globalen und auch globalen linguistischen Praktiken verbunden sind. Aus soziolinguistischer Sicht ist *Unvollendheit* bzw. *Enträumlichung* diskursiver Ereignisse (Kramersch 2008) eine Neubestimmung von Levinsons (1979) *bounded events*, die für multilinguale Interaktionen in globalisierten Milieus gedacht ist. Poststrukturalistische Soziolinguisten wie Rampton (1995, 1998), Coupland (2003), Pennycook (2003), Blommaert (2005) und auch Kramersch (2008) setzen sich der ‚eine Sprache - eine Kultur‘-Dualität (Blommaert 2005) entgegen und zielen durch die Hervorhebung von diskursiven Merkmalen wie *Unvollendheit* darauf ab, die *multilevel* Natur menschlicher Interaktion in einer post-nationalen Welt aufzuzeigen. Obwohl es sich also in der vorliegenden Dissertation um die Analyse diskursiver Ereignisse auf einer dominanten Sprache handelt, werden deren Umfeldler als Mikroökologien betrachtet, wo unterschiedliche unabgeschlossene Identitätsfragmente zum Vorschein kommen könnten, die anhand der L1/C1-L2/C2-Dualität nicht erklärt werden können.

### **2.9.5 Fraktalität**

Der letzte Aspekt einer ökologischen Theorie fremdsprachlichen Erwerbs und Gebrauchs ist nach Kramersch (2008) die *Fraktalität*. Angelehnt an Larsen-Freemans

---

räumlichen Rahmen, außerhalb einer Sprachgemeinschaft, eingesetzt werden können. Deterritoralisierte linguistische Ökologien sind z.B. globalisierte Gesellschaften.

<sup>94</sup> Die Überprüfung dessen ist auch Gegenstand des praxisorientierten Teils der Dissertation. *Unabgeschlossene Ereignisse* waren anhand der mündlichen Daten festzustellen (siehe Kapitel 6 und 7).

(1997) wegweisendem Artikel mit dem Titel *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition* diskutiert Kramersch (2008) fraktale Eigenschaften von sprachlichen Systemen im ökolinguistischen Kontext. Mit fraktalen Elementen könnte man diejenigen Elemente bezeichnen, die im Diskurs kontextuell in einer bestimmten Konstellation von Variablen aktiviert werden, zwischen denen systematische Kausalitäten herrschen<sup>95</sup>. In Kramersch' (2008) Interpretation werden fraktale Elemente im Diskurs und ihre Funktion im Rahmen einer ökolinguistischen Analyse wie folgt definiert: „[...] Muster von Handlungen und Ereignissen, die in verschiedenen Maßstäben selbstähnlich sind. [...] (Es wird untersucht), wie [...] Sprechakte umfangreichere soziale Beziehungen zwischen (den Sprechern) und anderen Mutter- oder Nicht-Muttersprachlern indexieren. (Darüber hinaus wird) nach Beweisen für Brechungen von einem Sprachgebrauchskontext zum Anderen gesucht. Zum Beispiel: Wie Interaktanten die Sprache in einem bestimmten Kontext benutzen, könnte ein Fraktal zu dem sein, wie sie dazu getrieben werden, mit anderen im größeren Kontext einer globalen Ökonomie in Zusammenhang zu stehen“<sup>96</sup>.

Obwohl sich Kramersch (2008) bei der obigen Definition auf ihren eigenen Forschungskontext, d.h. auf ganz konkrete und begrenzte Beispiele von Interaktionen (Kramersch 2008; Kramersch/Whiteside 2008), stark beschränkt, könnte man anhand ihrer Forschungsvorschläge über *Fraktalität* verallgemeinern. An dieser Stelle wird aber eine getrennte Betrachtung fraktaler Elemente des Diskurses geboten, die sich mit der Frage auseinandersetzt, auf welcher/en Ebene/n des Diskurses diese zu finden sind. Kramersch (2008) zum Beispiel konzentriert sich zuerst auf die sprachliche Ebene und zwar auf die Sprechaktebene und macht gleich darauf einen Übergang zur sozialen Sphäre; sie lokalisiert also die Erscheinung fraktaler Eigenschaften in allen

---

<sup>95</sup> *Fraktale* Strukturen in der Natur können auch auf diese Weise definiert werden. Der Begriff ist in der Physik und in angrenzenden Gebieten mit *Komplexen Systemen* und derer nicht-linearer Dynamik eng verbunden.

<sup>96</sup> „[...] patterns of activities and events which are self-similar at different scales. [...] we will look at [...] how [...] speech acts index larger social relationships between them and other native and non-native speakers. We will also look for evidence of refractions from one context of language use to another. For example, the way speaker use language in one context might be a fractal of the way they are made to relate to others in the larger context of a global economy“ (Kramersch 2008: 393) (übers. von E. V.).



Ebenen der *Kontextualisierung* (Cook-Gumperz/Gumperz 1976; Gumperz 1982; Auer/Di Luzio 1992; Goodwin/Duranti 1992) und geht vom Mikro- zum Makrokontext hinüber. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Definition sprachlicher Ökologie von Steffensen/Fill (2014), dass Sprache in einer symbolischen, natürlichen, soziokulturellen und kognitiven Ökologie existiert (siehe Unterkapitel 2.5)<sup>97</sup>. Fraktale Elemente können auf allen Ebenen *sprachlicher Ökologie* erscheinen und beweisen somit die kausalen Relationen, die zwischen diesen Ebenen herrschen, als eine Art Schmetterlingseffekt. Eine weitere Frage wäre auch, welche sprachlichen Elemente bzw. welche Kontextualisierungshinweise, *Deiktika* usw., im Sinne von Gumperz (1982) Theorie, fraktale Systeme im Diskurs bilden könnten.

Mit diesen und weiteren Fragen über *Fraktalität* im Diskurs darf nur anhand der Datenanalyse im praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation eingegangen werden, obwohl dabei auch folgende Einschränkungen auftauchen könnten, die man ständig im Kopf behalten sollte, um aus der Analyse sichere Schlussfolgerungen über *Fraktalität* ziehen zu können: Die Validierung fraktaler Systeme könnte eines *Big Data*-Ansatzes bedürfen; die Verfügbarkeit großer Datenmengen führt zu einem solideren Verständnis komplexer Systeme. Die Erzeugung fraktaler Systeme in kleineren Datenmengen ist jedoch zweifelsfrei und die Suche danach ist nicht nur wünschenswert bei qualitativen Vorgehensweisen sondern auch wissenschaftlich völlig legitim, denn *Small Data*-Analysen liefern tief gehende Einblicke über die interaktionelle Funktion der Sprache, sie erlauben eine klare Darlegung von Kausalitäten<sup>98</sup> und dienen schließlich den Zwecken qualitativer Fragestellungen. Darüber hinaus bieten sich solche Analysen, wie in der vorliegenden Dissertation, zur

---

<sup>97</sup> In Bezug auf die natürliche Ökologie, die in der Definition von Steffensen/Fill (2014) stark an das biologische und ökosystemische Umfeld (Topographie, Klima, Tier- und Pflanzenwelt, usw.) angelehnt ist, könnte man sich auf Goffmans (1974) *frame analysis* beziehen, und natürliche Ökologie in Bezug auf den *natürlichen Rahmen* (Goffman 1974) neu interpretieren, wobei sich die Sprache auf den Präsenzstatus eines jeweiligen Interaktanten bezieht. Ein Beispiel dafür wäre z.B., außer *Deiktika*, die explizit auf die Präsenz indexieren können, auch das Schweigen des einen Interaktanten, das den Präsenzstatus des anderen Interaktanten signalisieren könnte.

<sup>98</sup> „Big Data is all about finding correlations in enormous amount of data, but Small Data is all about finding the causation, the reason why“ (Lindstrom 2016: online).

Formulierung von Arbeitsthesen, die auch zur Validierung fraktaler Elemente unter bestimmten Umständen und in bestimmten Forschungskontexten führen könnten. An dieser Stelle soll klar gemacht werden, dass *Fraktalität* in den Bereichen der *Angewandten Linguistik*, der *Ökolinquistik*, der *Soziolinguistik* und der *Diskursanalyse* bis jetzt nur theoretisch aufgefasst wurde und zwar nur auf Vermutungsebene, was natürlich den Mangel an einem geeigneten und vollständigen Forschungsrahmen zur Folge hat. Sogar die Bestimmung diskursiver Elemente bzw. Handlungselemente als Fraktale ist noch nicht in der Bibliographie festgelegt worden<sup>99</sup>. Deswegen wird im praxisorientierten Teil versucht, alle obigen Behauptungen anhand von Beispielen in der Praxis zu überprüfen, und die Natur fraktaler Elemente, falls diese im untersuchten Diskurs erscheinen, präziser zu bestimmen.

## **2.10 Für eine nachhaltige fremdsprachliche Evaluation**

Nach der sorgfältig ausgearbeiteten Präsentation der Thesen, die für eine *ökolinquistische* Annäherung fremdsprachlicher (mündlicher) Diskurse sprechen, wird demnächst eine konkrete Anwendung *ökolinquistischen* Denkens im Bereich der Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen, und zwar der mündlichen Kompetenz, versucht. Die Kernfrage lautet: Wozu dient eine ökologische Annäherung zu Daten mündlicher Prüfungsdiskurse? Verleiht uns das *ökolinquistische* Paradigma tiefere und sinnvollere Einblicke in die diskursiven Prozesse und Mächte, die in Prüfungsräumen stattfinden? Es folgt ein Überblick der Hauptgründe, warum eine solche Annäherung von Vorteil für die fremdsprachliche Evaluation in ständig wechselnden, mobilen Gesellschaften wäre.

---

<sup>99</sup> Obwohl Kramersch (2008) *Fraktalität* als Hauptaspekt einer ökologischen Theorie fremdsprachlichen Erwerbs und Gebrauchs theoretisch bestimmt, bleibt ihre Anwendung auf eigentlichen sprachlichen Daten eher abstrakt und beschränkt sich auf ganz bestimmte Beispiele, wie Folgendes: „for example, a face-threatening act like a personal compliment in Chinese should be responded to by downplaying the object of the compliment, rather than saying ‚thank you‘ (which would sound conceited). With globalization and the trend to adopt American customs, some Chinese today have been observed to respond to a compliment with ‚thank you‘. However, although the compliment is expressed in Chinese, the ‚thank you‘ is said in English, so that face is preserved. This anecdote may be presented as a fractal of a changing Chinese society under the pressure of globalization“ (Kramersch 2008: 405).

Ein weiterer Grund, warum die Konzeptualisierung der Interrelationen zwischen sprachlichen Systemen und zwischen Sprechern aus der holistischen Perspektive der *Ökolinquistik* von Nutzen sein kann, ist, dass unter diesem Paradigma „[...] ein positiver Gebrauch kontextueller Sprache gepflegt und erzeugt werden kann, der zu einer harmonischen Beziehung zwischen Menschen und ihrem sozialen und natürlichen Kontext beiträgt“<sup>100</sup> (LeVasseur 2015: 24). Natürlich bezieht sich die obige Beobachtung vielmehr auf die ökologische Orientierung der *Ökolinquistik*, deutet aber immerhin auf eine politische Dimension der *ökolinquistischen* Annäherung bzw. auf die transformative Macht *ökolinquistischer* Forschung hin, eine holistische Untersuchung des Triptychons *Mensch-Sprache-Natur* zu unterstützen. Annehmend aber, dass die vorliegende Arbeit die *ökolinquistische* Perspektive in Bezug auf die Wechselwirkungen zwischen *Sprache-Individuum-sozialem Kontext*<sup>101</sup> zu adoptieren versucht, könnte man die obige Beobachtung auch in diesen Kontext einbeschließen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit würde dies also bedeuten, den in mündlichen Fremdsprachenprüfungen erzeugten Diskurs unter spezifischen *ökolinquistischen* Prinzipien zu erforschen, sodass, am Beispiel des *kritischen Sprachbewusstseins* (Fairclough 1992), eine kritische Prüfungskultur fremdsprachlicher Mündlichkeit gefördert werden kann.

Wie bereits erwähnt, sind Nachhaltigkeit, Gleichheit und kritisches Handeln Kernpunkte der *ökolinquistischen* Theorie, besonders was Sprachen-/Menschenrechte, Sprachenpolitik usw. angeht. Diese Kernpunkte könnten in einem metaphorischen<sup>102</sup> Sinne im Rahmen einer umfassenden übergreifenden Tendenz der kritischen Bildung auch auf die Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation übertragen werden. Indem man also demzufolge mündliche Prüfungsdiskurse als Rohdaten

---

<sup>100</sup> „[...] to cultivate and generate positive uses of language in context(s) that contribute to a harmonious relation between humans, their social and natural context guided by an assumption that new languages will modify or influence behaviours (sic)“ (LeVasseur 2015: 24) (übers. von E. V.).

<sup>101</sup> Unter sozialem Kontext ist hier u.a. auch ein interaktioneller und institutioneller Kontext im Sinne *komplexer dynamischer Systeme* zu verstehen.

<sup>102</sup> Fill (1998) unterscheidet zwischen einem metaphorischen Gebrauch des Begriffes *Ökolinquistik* und einem policy-bezogenen Gebrauch. Der erste deutet auf die Haugenische Tradition hin und fokussiert darauf, wie sich Sprachen/Sprecher in Wechselwirkung mit anderen Sprachen/Sprechern befinden, während der zweite auf die Hallidaysche Tradition hindeutet.

*ökolinguistisch* betrachtet und behandelt, gewinnt man einen näheren Einblick, nicht nur wie die Sprache bei Prüfungen wirkt, wie Kandidaten und Prüfer ihre Rolle als Interaktanten verwirklichen, wie Identitäten performiert werden, welche Mächte unter ihnen in Wechselwirkung stehen, wie dies die Leistung und die Beurteilung beeinflussen kann, und ob Verbesserungsmaßnahmen in Bezug auf Itemdesign getroffen werden können. Vielmehr könnte uns eine *ökolinguistische* Annäherung zu mündlichen Prüfungsdaten einen näheren Einblick bieten, inwiefern der Prüfungsdiskurs (d.h. was während der mündlichen Prüfung geäußert wird) die Art und Weise beeinflusst, auf die wir dann über den Test als soziales Konstrukt bzw. über das Testen sprechen. Eine auf *ökolinguistischen* Prinzipien basierende Diskursanalyse könnte also den Zusammenhang zwischen dem, was in der Prüfung gesagt wird, und dem, wie sich dies in Bezug auf hegemoniale Beziehungen im Testen fremdsprachlicher (mündlicher) Kompetenz, auf daraus resultierende soziale Phänomene, wie z.B. Prüfungssucht usw. übersetzen lässt, klarer aufzeigen. Testentwickler, Testadministratoren und auch Fremdsprachenlehrer haben bereits darauf aufmerksam gemacht, wie Testergebnisse, Testformate/-items, Testdurchführung usw. einen Einfluss auf Testgütekriterien<sup>103</sup> haben könnten. Doch ist der Zusammenhang zwischen mündlichem Prüfungsdiskurs und den auf den mündlichen Ausdruck bezogenen Testgütekriterien als direkte Folge noch nicht ausreichend erforscht worden. Dieser Gedanke könnte also darauf hindeuten, die Testgütekriterien für den mündlichen Ausdruck aus einer Makroperspektive zu erforschen. Wie sind z.B. Testitems allein als reliabel zu bezeichnen, wenn der davon ergebende Diskurs nicht mit denselben Kriterien bezeichnet werden kann. Denn was würde ein reliabler Prüfungsdiskurs bedeuten?

Darüber hinaus würde uns eine *ökolinguistische* Annäherung mündlicher Prüfungsdiskurse erlauben, die multiplen Realitätsebenen, die multiplen Gedächtnissphären, in denen Sinnesgehalte funktionieren, näher zu erforschen. „Ein ökologisches Modells sprachlichen Gebrauchs zeigt, dass die Bedeutungen, die durch Sprache geäußert sind, an multiplen Zeiträumen funktionieren und zu

---

<sup>103</sup> Es wird weiterhin darauf hingewiesen, inwiefern man *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*, oder manche ihrer Facetten, unter dieser Perspektive untersuchen kann und braucht.

unvorhersehbaren, häufig unbeabsichtigten Ergebnissen führen können [...]“<sup>104</sup> (Kramersch 2008: 391). In Prüfungssituationen, wo eher normatives Output sowohl vonseiten des Prüfers als auch vonseiten des Kandidaten zu erwarten ist, könnte dieses Pendeln zwischen Erfahrungs- und Sinnessphären zu unvorhersehbaren und unbeabsichtigten Äußerungen resultieren, die wiederum das Gelingen der Prüfer-Kandidat-Kommunikation stören (oder auch fördern) könnten. Ein Teilziel der *ökolinguistischen* Datenanalyse von Prüfungsdiskursen wäre also, die Natur solcher Ereignisse zu untersuchen.

Der Zusammenhang zwischen Testen und Zertifizieren fremdsprachlicher Kompetenzen und dem *ökolinguistischen* Ansatz lässt sich in einer ersten Annäherung nicht genau erkennen. Aufgrund seines übergreifenden Rahmens schafft der *ökolinguistische* Ansatz einen innovativen Blickwinkel, komplexe Interaktionsprozesse, wie fremdsprachliche Prüfungsdiskurse, sowohl theoretisch als auch empirisch zu analysieren, da „in Ökologie Praxis und Theorie eng miteinander zusammenhängen; sie sind dynamisch und emergent, unvollendet oder absolut“<sup>105</sup> (van Lier 2010: 2). Einerseits erlaubt uns der Einsatz innovativer theoretischer Ansätze, wie der *ökolinguistische* Ansatz, bereits fest umrissene Forschungsbereiche, wie das Testen mündlicher fremdsprachlicher Kompetenz, als ökologisch valide Kontexte zu betrachten. Andererseits lässt uns die Anlehnung an ökologische Prinzipien, zentrale Begriffe *sprachlicher Ökologie*, wie *Identität*, *Handlungsmacht* bzw. das *Akteurskonzept* und *Wechselbeziehung*, und ihre Rolle für die *Validität* von Prüfungsdiskursen zu untersuchen.

Der Entschluss, fremdsprachliches Testen mündlicher Kompetenz auf C-Niveau unter der *ökolinguistischen* Perspektive zu analysieren, ist vielseitig und alle Gründe dafür sind gleichrangig zu betrachten. Ein solches Bestreben würde uns somit erlauben:

- Auftauchende *Historizitäten* und deren Einfluss auf die *diskursive Kohärenz* zu untersuchen,

---

<sup>104</sup> „An ecological model of language use shows that the meanings expressed through language operate on multiple timescales, with unpredictable, often unintended, outcomes [...]“ (Kramersch 2008: 391) (übers. von E. V.).

<sup>105</sup> „In ecology, practice and theory are closely interrelated, and they are dynamic and emergent, never finished or absolute“ (van Lier 2010: 2) (übers. von E. V.).

- die *emergente* Natur des Diskurses und die daraus ergebenden Folgen auf die Evaluationsprozesse zu erforschen,
- den Einfluss komplexer Sinnesgehalte auf die *semiotische Simultaneität* zu untersuchen,
- *fraktale* diskursive Elemente herauszusuchen,
- den Grad der *Enträumlichung* in Mikroökologien, wie Prüfungsinteraktionen, zu bestimmen,
- engere Zusammenhänge zwischen den wesentlichen Komponenten des *Sprache-Individuum-sozialer Kontext-Triptychons* zu knüpfen,
- daraus engere Zusammenhänge zwischen *Fremdsprache-Kandidat-Prüfungskultur* abzuleiten,
- Prüfungsdiskurse aus einer Mikro- und Makroperspektive näher zu erforschen,
- die Art und Weise, wie man über das Testen fremdsprachlicher Kompetenz spricht, neu einzuschätzen,
- die *Fraktalität* der Prüfungssituation selbst als soziales Konstrukt zu überprüfen, d.h. ob Fremdsprachenlerner ihre Erfahrung als Kandidaten in dem breiteren sozialen Kontext der Mutter- bzw. Zielsprache und des Heimat- bzw. des Ziellandes übertragen,
- die Möglichkeit einer nachhaltigeren Prüfungskultur anzudeuten.

## **2.11 Exkurs: Politische Auswirkungen einer nicht-nachhaltigen Evaluationspraxis**

Sprachtestdiskurs ist im Vergleich zum allgemeinen fremdsprachlichen Bildungsdiskurs bzw. FSU<sup>106</sup>-Diskurs als hegemonischer Diskurs anzusehen. In Zeiten der Globalisierung sind Zertifizierung und Kategorisierung menschlicher Fähigkeiten in erster Linie auf strikte Arbeitskräfteverteilung gemäß neoliberalen Prinzipien abgezielt. Dies übt einen ungeheuren soziohistorischen Einfluss auf Fremdsprachenlerner, da es nicht in Einklang mit ihrer Bildungsethik und ihren lokalen Bildungspraktiken bzw. ihrer Bildungskultur steht. Auf dem Hintergrund dessen verläuft die Auseinandersetzung der sprachlichen Hegemonie; in starkem

---

<sup>106</sup> Fremdsprachenunterricht.

Maße entsprechen weltweit getestete Sprachen dem Machtstand prestigeträchtigen, privilegierten Ländern, was immerhin als eine Art verzerrter Monolingualismus betrachtet werden kann, wobei Sprecher gewisser L1 nur zur Zertifizierung bestimmter L2, L3 usw. verpflichtet sind. Griechische Fremdsprachenlerner z.B. können von mehreren weltweit akkreditierten Zertifizierungsinstitutionen vorwiegend in folgenden Sprachen zertifiziert werden: Englisch, Französisch und Deutsch, während Sprachprüfungen in Italienisch, Spanisch, Türkisch und Russisch von den Bildungsinstituten der jeweiligen Ländern angeboten werden, mit der Ausnahme der KPg-Prüfung, die zur Zertifizierung griechischer Lerner in allen oben erwähnten Sprachen außer Russisch führt. Prima vista erscheint das obige Angebot an Sprachprüfungen eher divers, doch erzielt dies die Ausdehnung eines Europäischen Kontextes, ohne nebenbei an dem Lokalen oder dem Globalen zu arbeiten, ohne die Diversität der Bevölkerung zu respektieren.

Fremdsprachliche Zertifizierung in Griechenland korrespondiert also nicht den Umständen und Bedürfnissen der Bevölkerung, sondern pflegt eher die Machtrelationen zwischen über- und untergeordneten Ländern. Dies wurde auch aufgrund der extensiven Einwanderung in den letzten Jahrzehnten aus Albanien, Pakistan, Afrika, Afghanistan, aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, und schließlich aus Syrien und der breiteren Kriegsregion usw. verstärkt; Zertifizierungsmöglichkeiten besonders privater Träger in Griechenland haben sich der Einwanderung nicht angepasst und bieten vorwiegend dieselben Sprachen wie in den 80er Jahren, nämlich Englisch, Französisch und Deutsch. Obwohl KPg als nationaler Zertifizierungsträger, unabhängig aber vom fremdsprachlichen Bildungskontext, Sprachtests in weiteren Sprachen außer den üblichen bietet und einen breiteren kulturellen Kontext zu umfassen versucht, beweist sein Angebot eine hegemonische linguistische Konstruktion, in deren ideologischen Rahmen die europäische linguistische und politische Macht bewahrt und bekräftigt wird.

Bevor Beispiele hegemonialen Sprachtestdiskurses vorgestellt werden, sei hier die Bemerkung notwendig, dass der GERfS unter Leitung des Europarats zustande gekommen ist, dass alle Arbeitsgruppen bzw. Autorengruppen zu den Mitgliedsländern gehören und dass es als Nachschlagewerk für die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit und kultureller Sensibilisierung innerhalb der

europäischen Grenzen europäische Bürger dient, was zum soziohistorischen Zeitpunkt der ersten Auseinandersetzung damit 1971 und dessen Erscheinung 2001 im Geiste der Kooperation der EU-Staaten als sinnvoll und legitim erschien. „[...] dass sich der Europarat zur Aufgabe gemacht hat, die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt“ (Trim/North/Coste 2001: 8). Schon in der obigen Aussage aber zeigt sich der Diskurs aufgrund von Begriffen wie ‚Qualität‘, ‚Mobilität‘ und ‚Zusammenarbeit‘ als hegemonial und unternehmerisch auf, in dem Sinne, dass nicht die Bedürfnisse der Bevölkerungen, sondern des Marktes angestrebt werden. Schon im Vorwort lässt sich eine Kategorisierung und ein Vergleich von Eigenschaften ergeben, die einfach auf die Kategorisierung sozialer Schichten hindeuten könnten. „Außerdem werden die zahlreichen Abschlüsse, Kursstufen und Prüfungsniveaus in Europa aufgeführt und miteinander verglichen“ (Trim/North/Coste 2001: 3). In ungleichen Gesellschaften wie die heutigen preist soziale Mobilität die Unterschiede unter den Menschen anhand neoliberalen Zwangsvorstellungen von Talent und Wertigkeit und verstärkt so Meritokratie statt Egalitarismus. Für die Bildung innerhalb Europas und besonders in Griechenland, eines der ‚schwächsten‘ Mitgliedsländer, bedeutet dies: Die neue Arbeiterklasse, d.h. vor allem Migranten erster und zweiter Generation, muss eine erheblich höhere Leiter zum schulischen und sozialen Erfolg emporsteigen, während die mittlere Schicht der Bevölkerung darauf fixiert ist, den Weg zum Erfolg, nämlich hochrangige Schulen und Universitäten, zu monopolisieren. ‚Bessere Zusammenarbeit‘ ist dann entweder eine Utopie oder erfolgt nur unter zertifizierten, qualifizierten Menschengruppen. Dementsprechend sei Ziel der Zertifizierung fremdsprachlicher Kompetenzen in der ungleichen neoliberalen Gesellschaftsordnung, immerhin nicht die Sprecher einer ständig wachsenden Sprachenanzahl zu akkommodieren, sondern kontroverse Richtlinien einzuführen, die den Bedarf einer Kompetenz auf nationaler Ebene aufzwingen und Kulturbewusstsein als Voraussetzung für einen triftigen Eintritt im Arbeitsmarkt fordern. Eine Erforschung anhand *ökolinguistischen* Prinzipien, wie die Funktion von Sprachtests auf die betroffenen Gruppen bzw. auf die Gesellschaft genau wirkt und wie diese Gruppen die Macht von Sprachtests wahrnehmen und sie in ihren alltäglichen Diskursen zum Ausdruck bringen, könnte uns wertvolle



Einblicke verleihen, einen positiven Einfluss auf unsere Bildungspraxis haben und Diversität schätzen. „Die stärksten Ökosysteme sind diejenigen, die am diversesten sind. Diversität ist eng mit Stabilität verknüpft; Varietät ist wichtig für nachhaltiges Überleben. [...] Demnach maximiert sprachliche und kulturelle Diversität die Chancen für menschlichen Erfolg und Adaptabilität“<sup>107</sup> (Baker 2001: 281).

---

<sup>107</sup> „[...] the strongest ecosystems are those that are the most diverse. Diversity is directly related to stability; variety is important for long-term survival. [...] Thus language and cultural diversity maximizes chances of human success and adaptability“ (Baker 2001: 281).

### 3. Zum Stellenwert Symbolischer Kompetenz in der Fremdsprachenlehr-/lern- und Evaluationsforschung

Basierend auf dem *ökologischen* Ansatz in Bezug auf den Spracherwerb (Haarmann, 1980; Trampe 1990; Strohner 1991; Fill 1993, 1996; Finke 1996; van Lier 2000, 2002, 2004, 2008; Fill/Mühlhäusler 2001; Leather/van Dam 2002; Steffensen 2007) und auf postmodernistische Ansichten über das Erlernen von Fremdsprachen in multikulturellen Milieus (Pennycook 1989; Rampton 1997; Long 1997; Richards/Rodgers 2001; Larsen-Freeman 2002, 2003; Long 2003; Richards 2003; van Lier 2004; Kumaravadivelu 2006; Risager 2006; Kramsch/Steffensen 2008 und weitere Studien), die die engste Beziehung zwischen Sprache und Kultur hervorheben und sogar voraussetzen, führten Kramsch/Whiteside 2008 den Begriff *symbolische Kompetenz* ein, um die sekundäre sprachliche Sozialisation bzw. das Sein in fremden Kulturen innerhalb multikulturellen Milieus erneut festzulegen.

#### 3.1 Definition und theoretische Anhaltspunkte

Mit *symbolischer Kompetenz* meinen Kramsch/Whiteside (2008: 664) „die Fähigkeit, nicht nur die Sprache eines Anderen anzunähern oder sich diese anzueignen, sondern auch den genauen Kontext, in dem die Sprache gelernt und benutzt wird, neuzuprägen“<sup>108</sup>. Diese Fähigkeit sei laut Kramsch/Whiteside (2008) auf Bourdieus *Habituskonzept* und auf die Logik der Praxis bzw. den praktischen Sinn - *sens pratique* - zurückzuführen, die durch die dynamische Beziehung zwischen *Habitus* und *Feld*<sup>109</sup> in einer Soziologie aus Fleisch und Blut, wie Wacquant (2014) das

---

<sup>108</sup> „Symbolic competence is the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used“ (Kramsch/Whiteside 2008: 664) (übers. von E. V.).

<sup>109</sup> Zentrale Begriffe in Bourdieus Gesamtwerk - *Outline of Theory of Practice* (1977), *The Logic of Practice* (1990), *Practical Reason: On the Theory of Action* (1998), *Invitation to Reflective Sociology* (Bourdieu/Wacquant 1992), *Pascalian Meditations* (1997/2000) u.a.. Nach Bourdieu wird Gesellschaft als Raum konzipiert, sowohl im symbolischen als auch im materiellen Sinne. Gesellschaft besteht aus ineinander greifenden sozialen Dimensionen bzw. *Feldern*, im Rahmen deren die sozialen Akteure interagieren. Ein *Feld* begreift also in sich alle Relationen zwischen den Akteuren, ihren Positionierungen (im Weiteren erklärt) und den daraus folgenden Versetzungen, wenn Akteure die Mittel im *Feld* mobilisieren. Ein *Feld*, das sich von den oben beschriebenen Relationen bestimmt,

Konzept der *Verkörperung* definiert, ko-generiert wird. Die Fähigkeit zur Rekonstruktion des sozialen sowie diskursiven Kontextes auf symbolischer Ebene<sup>110</sup> (Berger/Luckmann 1966; Bourdieu 1991) mit dem Ziel, gewisse Bedingungen für die Selbsterfüllung und -bewahrung zu schaffen, steht im Vordergrund. In der obigen Definition verbirgt sich der zwingende bzw. naturnotwendige<sup>111</sup> Charakter dieser Fähigkeit. *Symbolische Kompetenz* ist also zwar naturnotwendig, eine Einstellung, sie schließt aber die Möglichkeit subjektiver, bewusst erfolgender Entscheidungen nicht aus<sup>112</sup>. Dies ist auch ein wesentlicher Grund, warum, diese Fähigkeit als *Kompetenz* bezeichnet wird. Bewusst erfolgte Entscheidungen zeigen auf die Existenz eines Systems von Regeln und Normen, eines Ökosystems, auf dessen Basis die Entscheidungen getroffen werden, den Anderen als wahr präsentiert werden und ihnen zur Legitimierung<sup>113</sup> offenstehen. Diese Feststellung führt zur Schlussfolgerung, dass *symbolische Kompetenz* nur im Rahmen einer intelligiblen Welt zum Ausdruck kommen kann. Welche Probleme aber diese Notwendigkeit an der *Intelligibilität* in einer multikulturellen Welt mit sich bringt, wird im Weiteren diskutiert.

### 3.2 Exkurs: Über Symbolismus im sprachlichen und sozialen Kontext

Um die Funktion der *symbolischen Kompetenz* und deren begrifflichen Abstammung im Werk von Kramersch/Whiteside (2008) tiefer verstehen zu können, sind einige Grundüberlegungen über die Wechselwirkungen zwischen symbolischen Feldern, Sprache und soziokulturellem Kontext erforderlich. Wie schon erwähnt, ist das Konzept vorwiegend auf Bourdieus Leitbegriffe zurückzuführen. In seinem Werk

---

erzeugt *Habitus*. „The *habitus* is necessity internalized and converted into a disposition that generates meaningful practices and meaning-giving perceptions. [...] That is why an agent’s whole set of practices [...] are both systematic, inasmuch as they are the product of the application of identical (or interchangeable) schemes, [...] (Bourdieu 1984 in Haluza-DeLay 2008: 206-207)“.

<sup>110</sup> Siehe Exkurs.

<sup>111</sup> Im Sinne von Kant's Prinzip der *Naturnotwendigkeit*. „Der Begriff [...] impliziert dabei die Idee, dass es sich bei der Natur nicht um willkürliche, subjektiv festgelegte, sondern um notwendige, objektive kausale Zusammenhänge handelt“ (Kraus 2012: 8).

<sup>112</sup> So wie Bourdieu es behauptet: „Die Dispositionen sind Teil der objektiven Bedingungen und erzeugen daher subjektive Erwartungen, die mit den Bedingungen übereinstimmen“ (1987b: 100).

<sup>113</sup> Sowohl in der materiellen, wie z.B. die Legitimierung einer Aussage vonseiten des Anderen, als auch in der symbolischen Ebene, als Legitimierung der Identität.

*Language and symbolic power* (1991) stimmt er Saussure (1967) in seiner Auffassung zu, dass das strukturierte System der Sprache sich ständig auf der Intelligibilitätsebene der Parole zu rekonstruieren ist, damit Lautbildern Bedeutung geschenkt wird. „Symbolische Strukturen üben also eine strukturierende Macht aus, eben weil sie selbst strukturiert sind“<sup>114</sup> (Bourdieu 1991: 166). Diese Eigenschaft verleiht auch Roland Barthes (1964/1981) den symbolischen Strukturen, doch seine Wortwahl deutet auf die soziopolitische Perspektive hin: „[...] vom Standpunkt der Sprache aus ist das Zeichen gleichsam ein Geldstück: Dieses Geldstück ist eine bestimmte Sache wert, die zu erwerben es erlaubt, aber es ist auch etwas wert in Bezug auf andere Geldstücke von höherem oder niedrigerem Wert“ (1981: 14). Symbolische Strukturen liefern dementsprechend einen Wert, weil sie selbst von Wert sind. Wert deutet dann auf Macht und zwar symbolische Macht hin, die Bourdieu explizit als realitätskonstruierende Macht beschreibt. Darauf basierend stellen Kramsch/Whiteside (2008) das Konzept der *symbolischen Kompetenz* als realitätskonstruierende Fähigkeit dar. Beide, Barthes und Bourdieu, vertreten in ihren Gedankengängen den Standpunkt, dass der Wert bzw. die Macht eines symbolischen Systems von den Anderen als solche, d.h. als dominant und somit legitim, erscheinen soll, um überhaupt zu existieren, was zu den Überlegungen von Berger/Luckmann (1966) verweist.

Berger/Luckmann (1966) erklären auf effektivste Weise, was mit *symbolischer Ebene der Legitimierung* gemeint wird: „Jedes signifikative Motiv, das Realitätssphären überspannt, könnte als Symbol definiert werden, und der sprachliche Modus, in dem diese Transzendenz erreicht wird, könnte als symbolische Sprache bezeichnet werden. [...] Sprache kann nicht nur Symbole konstruieren, die den alltäglichen Erfahrungen fern sind, sondern auch diese Symbole (in die reale Welt) ‚zurückbringen‘ und sie als objektiv reale Elemente des Alltags repräsentieren“<sup>115</sup> (Berger/Luckmann 1966: 55).

---

<sup>114</sup> „[...] ‘symbolic structures’ can exercise a structuring power only because they themselves are structured“ (Bourdieu 1991: 166) (übers. von E. V.).

<sup>115</sup> „Any significant theme that thus spans spheres of reality may be defined as a symbol, and the linguistic mode by which such transcendence is achieved may be called symbolic language. [...] Language is capable not only for constructing symbols that are highly abstracted from everyday experience, but also of ‘bringing back’ these symbols and presenting them as objectively real elements in everyday life“ (Berger/Luckmann 1966: 55) (übers. von E. V.).

„Symbolische Universen stellen die vierte Ebene der Legitimierung dar. Sie sind Bestände theoretischer Tradition, die unterschiedliche Sinndomäne integrieren und institutionelle Ordnung in einem symbolischen Ganzen umfassen. [...] symbolische Prozesse sind Prozesse der Bedeutungsgebung, die sich auf andere als die der Alltagserfahrung Realitäten beziehen<sup>116</sup>“ (Berger/Luckmann 1966: 113). Die obigen sozialphilosophischen Gedanken führen uns einen Schritt weiter in der Argumentation, wann und wie die strukturelle Kohärenz symbolischer Systeme, welche legitime sprachliche Äußerungen erzeugen, in Interaktionen als *intelligibel* gehalten wird, wobei „sprachliche Strategien der Kommunikation von der Position der Akteure in der Struktur der Verteilung linguistischen Kapitals abhängig sind“<sup>117</sup> (Bourdieu 1991: 64).

### 3.3 Neudefinition Symbolischer Kompetenz - Diskurs als symbolisches System

In Kramersch' (2011) Versuch, die *symbolische Kompetenz* neu zu definieren, werden weitere poststrukturalistische Annäherungen zur diskursiven Realitätskonstruktion im oben erwähnten Kontext ausgedrückt. Desweiteren folgt Kramersch' Kategorisierung (2011) hinsichtlich der Bedeutung des Diskurses als symbolisches System<sup>118</sup> sowie eine diesbezügliche kurze Auseinandersetzung:

- **„Diskurs als symbolische Repräsentation** denotiert und konnotiert eine stabile Realität durch lexikalische und grammatische Strukturen (e.g. Saussure 1916/1959; Benveniste 1966). Diese Strukturen sind als konzeptuelle Kategorien zu sehen, als idealisierte kognitive Modelle der Realität, die den Prototypen und Stereotypen korrespondieren, wodurch wir uns selbst und die Anderen begreifen (e.g. Lakoff 1987; Fauconnier & Turner 2002). Diskurs als symbolische Repräsentation fokussiert darauf, was Wörter besagen und was dies über den Verstand zeigt.

---

<sup>116</sup> „Symbolic universes constitute the fourth level of legitimation. These are bodies of theoretical tradition that integrate different provinces of meaning and encompass the institutional order in a symbolic totality. [...] symbolic processes are processes of signification that refer to realities other than those of everyday experience“ (Berger/Luckmann 1966: 113) (übers. von E. V.).

<sup>117</sup> „[...] the different agents' linguistic strategies are strictly dependent on their positions in the structure of the distribution of linguistic capital“ (Bourdieu 1991: 64) (übers. von E. V.).

<sup>118</sup> Zitat ist zwar extensiv aber erforderlich.

- **Diskurs als symbolisches Handeln** fokussiert durch seine performative Äußerungen, seine Sprechakte, seine Sprechtypen <sup>119</sup>, Facework-Strategien <sup>120</sup> und Rituale symbolischer Interaktion (e.g. Austin 1962; Goffman 1967) darauf, was Wörter machen und was diese über die menschlichen Absichten zeigen <sup>121</sup>.
- **Diskurs als symbolische Macht** (e.g. Weedon 1987; Bourdieu 1991; Butler 1997) fokussiert durch die davon gebildeten intertextuellen Relationen mit anderen Diskursen, durch die davon ausgedrückten Moralwerte und durch die davon konstruierten Subjektivitäten und historischen Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten darauf, was Wörter nachweisen und was sie über soziale Identitäten, individuelle und kollektive Erinnerungen, Gefühle und Ansprüche aufzeigen<sup>122</sup> (Kramersch 2011: 357).

Die obige Formulierung der Kategorien von Diskurs als symbolisches System stützt Kramersch (2011) auf die Sprechakttheorie, auf Kommunikationsethnographie, auf

---

<sup>119</sup> *Speech genres* (Bakhtin 1986).

<sup>120</sup> Goffmans (1967) *Gesicht-Konzept*.

<sup>121</sup> Heracleous (2012) stellt eine ähnliche Kategorisierung bzw. vier Schätze zur Interpretation der Konstruktion diskursiver Realität dar, die den Diskurs als situatives symbolisches Handeln präsentieren.

<sup>122</sup> „As a symbolic system, discourse is at once:

- **SYMBOLIC REPRESENTATION.** It denotes and connotes a stable reality through lexical and grammatical structures (e.g. Saussure 1916/1959; Benveniste 1966). These structures are to be seen as conceptual categories, idealized cognitive models of reality that correspond to prototypes and stereotypes through which we apprehend ourselves and others (e.g. Lakoff 1987; Fauconnier & Turner 2002). Discourse as symbolic representation focuses on what words say and what they reveal about the mind.
- **SYMBOLIC ACTION.** Through its performatives, its speech acts, speech genres, facework strategies and symbolic interaction rituals (e.g. Austin 1962; Goffman 1967) discourse as symbolic action focuses on what words do and what they reveal about human intentions.
- **SYMBOLIC POWER.** Through the intertextual relations it establishes with other discourses, the moral values it expresses, the subjectivities and historical continuities (or discontinuities) it constructs, discourse as symbolic power (e.g. Weedon 1987; Bourdieu 1991; Butler 1997) focuses on what words index and what they reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations“ (Kramersch 2011: 357) (übers. von E. V.).

Sozialpsychologie bzw. auf Prinzipien des sozialen Konstruktivismus (Berger/Luckmann 1966), wie oben erwähnt, auf den symbolischen Interaktionismus (Krappmann 1973; Krotz 2008), auf Rhetorik (Charland 1987; Gronbeck 1973; Gill/Whedbee 1997) und schließlich die Kritische Diskursanalyse (Fairclough 2003, 2012; Gee 2010; Mumby/Stohl 1991; Rogers 2011; van Dijk 1985, 1993, 1997; Weiss/Wodak 2003), und geht den Weg quasi von der Mikro- zur Makroebene. Auf der Mikroebene steht die Wechselkonstituierung von Kognition und Diskurs im Mittelpunkt, während auf der Mesoebene das Verfolgen eines jeden Akteurs von gewissen kommunikativen Handlungen, in der Absicht bestimmte Ziele zu erfüllen. Auf der Makroebene wird die Institutionsperspektive und die Interrelationen zwischen verschiedenen diskursiven Praktiken eingeführt. Anhand der obigen Kategorisierung wird in Bezug auf die Interpretation des Diskurses als symbolisches System festgestellt, dass Diskurs und nicht Kultur unsere soziale und organisatorische Realität konstruiert und dass Kultur zwar zur Konstruktion mentaler Bilder beiträgt, die aber durch den Diskurs die Realität (re-)konstruieren. Daraus geht also eindeutig hervor, dass die in der Fremdsprachendidaktik tief verwurzelte Dualität von Sprache und Kultur für globalisierte Gesellschaften nicht mehr zutrifft und dass „Sprache (eher) als lebender Diskurs“<sup>123</sup> (Kramersch 2014a) verstanden und untersucht werden soll.

Die erste Kategorisierungsebene, nämlich die Bestimmung des Diskurses als *symbolische Repräsentation*, lässt Bedenken aufkommen, da Symbole bzw. Wörter nicht selten den Anderen unterschiedliche Konnotationen hervorrufen, als das, was sie eigentlich für uns repräsentieren<sup>124</sup> (Bateson 1972: 139). Evans (2015: 5) formuliert die Frage wie folgt: „Wenn Symbole abstrakt sind, d.h. anders als die interozeptiven Wahrnehmungszuständen, die sie repräsentieren, dann wie genau lassen sie sich mit diesen Zuständen identifizieren, die sie eigentlich repräsentieren sollen?“<sup>125</sup> Der

---

<sup>123</sup> „[...] language and living discourse“ (Kramersch 2014a: 253) (übers. von E. V.).

<sup>124</sup> In Anlehnung an Bateson (1972: 139): „[...] I am concerned with what important psychic information is in the art object quite apart from what it may 'represent'. [...] But representationalism as such is relevant. [...] It is the very rules of the transformation that are of interest to me - not the message, but the code“.

<sup>125</sup> „[...] if symbols are abstract, which is to say, unlike the perceptual and interoceptive mental states they represent, how do they relate to the states they are supposed to be representative of?“ (Evans 2015: 5) (übers. von E. V.).

Diskurs repräsentiert zwar, was in unserer Gesinnung herrscht, doch ist dies erheblich subjektiv und demzufolge individuell. Was nicht individuell ist, nämlich das was Kramsch (2011: 357) oben als „idealisierte kognitive Modelle“ bezeichnet, sind nicht die Inhalte unserer Gesinnung sondern die Gesinnungsmuster bzw. -modelle, denen wir folgen. „Idealisiert“ deutet auf die Hoffnung einer Generalisierung hin, dass alle Menschen dieselben neuropsychologischen Muster besitzen. Doch das Folgen solcher Muster könnte auch als eine Art Gedächtnis<sup>126</sup> interpretiert werden, das unsere Einstellungen und unser Verhalten bestimmt. In seinen *Méditations Pascaliennes* kommt Bourdieu (2001) zu einer vergleichbaren Beobachtung:

„Die Welt ist erfassbar, unmittelbar sinnerfüllt, weil der Körper, der dank seiner Sinne und seines Gehirns fähig ist, auch außerhalb seiner selbst in der Welt gegenwärtig zu sein, von ihr Eindrücke zu empfangen und sich durch sie dauerhaft verändern zu lassen, über lange Zeit hinweg (seit seinem Ursprung) ihrem regelmäßigen Einwirken ausgesetzt war. Infolgedessen hat er ein mit diesen Regelmäßigkeiten harmonisierendes System von Dispositionen erworben und ist geneigt und fähig, sie in Verhaltensweisen praktisch vorweg zu nehmen, die eine ein praktischen Erfassen der Welt sichernde *körperliche Erkenntnis* einschließen - ein Erfassen, das von dem gewöhnlich mit der Vorstellung des Erfassens verbundenen, bewussten Entziffern völlig verschieden ist“ (Bourdieu 2001: 174).

Die zweite Kategorisierungsebene, nämlich die Bestimmung des Diskurses als *symbolisches Handeln*, beruht für Kramsch (2011) vorerst auf Austin's (1962) *Sprechakttheorie*, die der Sprache außer ihrer repräsentativen, strukturierenden Funktion auch eine Funktion des Handelns verleiht. Genau diese strukturierende Funktion der Sprache, wie sie auch der Begründer der Sozialphänomenologie Alfred Schütz (1959) bestimmt, wirkt als ein Mittel für die Aufrechthaltung der intersubjektiven Verständigung zwischen Menschen. Austin interpretierte das wie folgt: Etwas zu sagen bedeutet soviel wie etwas zu tun (1962: 12)<sup>127</sup>. In dieser

---

<sup>126</sup> „Gedächtnis ist die Kapazität des Nervensystems von Erfahrung zu profitieren“ (Markowitsch 2002: 141).

<sup>127</sup> „We were to consider [...] some cases and senses [...] in which to *say* something is to *do* something; or on which *by* saying or *in* saying something we are doing something“ (Austin 1962: 12).



Richtung werden in seiner *Theorie der Illokutionen* drei Dimensionen unterschieden. Wenn man etwas sagt, dann vollzieht man gleichzeitig folgende Akte: *Lokutionäre*, *illokutionäre* und *perlokutionäre*<sup>128</sup>. Sprechakte können laut Austin (1962) mittels explizit performativer Äußerungen realisiert werden. Searle (1975) entwickelte weitere Typologien *illokutionärer* Akte, bestimmte genauer ihre Gelingensbedingungen und führte das Konzept der *indirekten Sprechakte* ein, wobei sich der intendierte Sprechakt vom Geäußerten unterscheidet. Der Zusammenhang zwischen beabsichtigtem Sinngehalt und Äußerung ist unübersichtlich und setzt so einen gewissen Grad von Subjektivität voraus. Sprache aber transformiert subjektive Sinngehalte in Realitätsfragmente und teilt diese in „semantische Felder oder Sinneszonen“<sup>129</sup> (Berger/Luckmann 1966: 55) ein. *Semantische Felder* bestehen nach Berger/Luckmann aus der Summe linguistischer Objektivierungen, die alle Alltagsereignisse sinnentsprechend ordnen. „Innerhalb semantischer Felder könnte auch jenes biographische und historische Erlebnis objektiviert, bewahrt und aufgespeichert werden. [...] Dieser Aufspeicherung zufolge wird ein sozialer Wissensschatz gebildet, der von Generation zu Generation übermittelt wird. [...] Meine Interaktion mit anderen im Alltag ist [...] ständig von unserer gegenseitigen Teilnahme am vorhandenen sozialen Wissensschatz beeinflusst“<sup>130</sup> (Berger/Luckmann 1966: 56). Diese gegenseitige Teilnahme an einem gemeinsamen bzw. gemeinschaftlichen sozialen Wissensschatz „setzt die gegenseitige Akzeptanz vonseiten der Akteure voraus, die als Basisstruktur der Interaktion dient, besonders der vis-à-vis Interaktion“

---

<sup>128</sup> „Dass man einen lokutionären Akt vollzieht, heißt, dass man mit den wohlgeformten Ausdrücken einer Sprache über etwas spricht und über das, worüber man spricht, etwas Bestimmtes sagt (Austin 1962: 94). [...] Dass man mit einer Äußerung einen illokutionären Akt vollzieht, heißt, dass man mit dem lokutionären Akt Gesagte eine bestimmte kommunikative Funktion erhält, z.B. als ein Versprechen, eine Behauptung, eine Bitte (1962: 98-99). [...] Einen perlokutionären Akt vollzieht man, wenn man eine Bestimmte Wirkung beim Hörer *dadurch* erzielt, dass man mit dem lokutionären Akt Gesagte mit einer bestimmten illokutionären Kraft äußert (1962: 101-102)“ (Röska-Hardy 1997: 149-150).

<sup>129</sup> „semantic fields or zones of meaning“ (Berger/Luckmann 1966: 55) (übers. von E. V.).

<sup>130</sup> „Within the semantic fields thus built up it is possible for both biographical and historical experience to be objectified, retained and accumulated. [...] By virtue of this accumulation a social stock of knowledge is constituted, which is transmitted from generation to generation [...]. My interaction with others in everyday life is, [...] constantly affected by our common participation in the available social stock of knowledge“ (Berger/Luckmann 1966: 56).

(Goffman 1967: 11)<sup>131</sup>. Kramersch (2011) versucht also in ihrer obigen Definition des *Diskurses als symbolisches Handeln* von Austins (1962) micro-Analyse über van Dijk's (1977) *macro-Sprechakte*<sup>132</sup> und schließlich zu Berger/Luckmann (1966) und Goffman (1967), den sozialen Aspekt der Interaktion im Vordergrund zu bringen.

Die dritte Kategorisierungsebene, nämlich die Bestimmung des Diskurses als *symbolische Macht*, sei in erster Linie auf Bourdieus (1991) Konzept der *symbolischen Macht* und dessen Relation zur Sprache zurückzuführen. „[...] symbolische Macht weist auf [...] denjenigen Aspekt hin, den alle Formen der Macht aufweisen, so wie sie routinemäßig im sozialen Leben eingesetzt sind. Denn in der Alltagsroutine wird Macht selten als sichtlich körperliche Gewalt ausgeübt: Stattdessen ist Macht in einer symbolischen Form verwandelt, und dadurch mit einer Art von Legitimierung ausgestattet, die sie anderenfalls nicht haben würde. [...] symbolische Macht ist eine ‘unbesiegbare’ Kraft, die als solche ‘verkannt’ bleibt und demzufolge als legitim ‘anerkannt’“<sup>133</sup> (Bourdieu 1991: 23). In seiner Definition wirft Bourdieu Licht auf die Konzepte der *Legitimierung*, worüber schon im vorliegenden Kapitel diskutiert wurde, und des sozialen Kontextes. Über die soziohistorischen Bedingungen, die den Diskurs in multikulturellen Umfeldern prägen, über Bourdieus Auffassung des Begriffes Kompetenz, über die Produktion und Reproduktion valider sprachlicher Äußerungen und über die Interrelationen zwischen Sprache und *symbolischer Macht* wird in der Analyse (Kapitel 6) diskutiert.

---

<sup>131</sup> „This kind of mutual acceptance seems to be a basic structural feature of interaction, especially the interaction of face-to-face talk“ (Goffman 1967: 11) (übers. von E. V.).

<sup>132</sup> „The global speech act performed by the utterance of a whole discourse, and executed by a sequence or possibly different speech acts. (van Dijk 1977: 232) The concept of the macro-speech act is concerned with the overall structure of communicative interaction. Speech act sequences, on the other hand, centre around the linear structure of speech-acts (i.e., their macro-pragmatics)“ (Mbisike 2008: 71).

<sup>133</sup> „[...] symbolic power refers to [...] an aspect of most forms of power as they are routinely deployed in social life. For in the routine flow of day-to-day life, power is seldom exercised as overt physical force: instead, it is transmuted into a symbolic form, and thereby endowed with a kind of legitimacy that it would not otherwise have. [...] symbolic power is an ‘invincible’ power which is ‘misrecognized’ as such and thereby ‘recognized’ as legitimate“ (Bourdieu 1991: 23) (übers. von E. V.).

### 3.4 Exkurs I: Symbolische Repräsentation - eine psychologische Annäherung

Obwohl sich Kramersch' Definition (2011) der *symbolischen Repräsentation* als Eigenschaft und Funktion des Diskurses auf sprachliche bzw. semantische Repräsentation fokussiert und ihre Verknüpfung zu Kognition und konzeptuellem Wissen darstellt, lässt sich auch schon vom Fachterminus her die Anlehnung an psychologische bzw. psychoanalytische Konzepte absehen.

Symbol und Identität sind eng zusammenbezogen; Aus dem Griechischen *σύμβολον* wurde das Wort *Symbol* von Mitgliedern der Frühchristlichen Kirche während Zeiten der Verfolgung benutzt, um ihre Identität als Gleichgesinnte sicherzustellen und authentifizieren. Das Wort denotierte ein Objekt aus zwei Teilen; Als Erkennungszeichen des Trägers diente die Kombination dieser beiden Teile. Ein Symbol hat also eine performative Rolle; es wirkt als Aufruf zum Handeln für diejenigen, die dem Symbol Sinn verleihen. Ein Symbol widerspiegelt ein subjektives Geschehnis, in dem Sinne, dass es eine Erfahrung repräsentiert, was in ihrer Natur nur subjektiv sein kann. Symbole, dazu gehören auch sprachliche Symbole, sind verdichtete, metaphorische Bedeutungsträger, die wie Rituale wirken: Die Entstehung eines Symbols bedeutet zunächst Entfremdung aus üblichen soziokulturellen Praktiken, Verwandlung in einen neuen Zustand und schließlich Wiederaufnahme in die Gesellschaft bzw. in den Diskurs und Akzeptanz in neuer Identität<sup>134</sup>. In Einklang mit der obigen Denkweise ermöglichen symbolische Repräsentationen im Diskurs die Transformation bzw. Rekonstruktion der Identität.

In ihrer Definition reißt Kramersch (2011) die psychologische Perspektive an, wie subjektive mentale Repräsentationen, hier um der Kategorisierung willen als „idealisierte kognitive Modelle der Realität“ bezeichnet, durch die Sprache Ausdruck finden und wie sie von Individuen und Gruppen von Individuen benutzt werden. Wie schon erwähnt, zeigt dieser Aspekt die ganze Problematik in Bezug auf multikulturelle Diskurse auf psychologische Ebene<sup>135</sup> auf. Mentale Konzepte und deren Denotationen und Konnotationen stimmen zwar im allerbesten Fall bei

---

<sup>134</sup> In Anlehnung an Fischer-Lichte (2004).

<sup>135</sup> Auf kognitiver Ebene wird dies im Weiteren diskutiert.

Gleichsprachigen mit gemeinsamen Kategorien überein, im interlingualen/interkulturellen Diskurs aber können Sprecher mit gemeinsamen, objektiven Kategorien nicht rechnen. In seinen elementarsten Zügen deutet dies auf die philosophische Frage hin, wie man die Realität in ihrem objektiven Sinne begreift.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit prägten die obigen Gedanken folgende Hauptfragestellung: Sind im Rahmen von Prüfungsinteraktionen Lakunen zwischen Prüfer und Prüfling unterschiedlicher L1/C1 zu beobachten? Und inwiefern könnte dies den Evaluationsprozess, von der Durchführung bis zur Notenverleihung, beeinträchtigen (siehe Kapitel 5 und 6)? Das Verfahren, mit symbolischen Repräsentationen in der Fremdsprache umgehen zu können, ist nicht rein kognitiv, sondern zugleich affektiv. Ob dies im Prüfungsdiskurs ersichtlich wird, ist es eine Frage der Datenanalyse, die im Weiteren vorkommt.

### **3.5 Exkurs II: Symbolische Repräsentation - eine ökologische Annäherung**

Mentale Repräsentationen von Kategorien bzw. kategorischen Strukturen werden durch die Ökologie des Subjektes definiert. In Hinsicht auf Rosch's Experimente, z.B. bezüglich der Kategorie 'Vogel' (Rosch 1978 in Lakoff 1987: 44): Die Subjekte betrachteten Rotkehlchen und Sperlinge als die höchsttreffenden Beispiele für 'Vogel', Eulen und Adler nehmen einen niedrigeren Rang ein, während Sträüße, Emus und Pinguine die Kategorie 'Vogel' am niedrigsten repräsentieren. Lakoff (1987: 44) und auch Rosch in ihrer späteren Forschung (1981) behaupten auf keinen Fall, dass die Zugehörigkeit der verschiedenen mentaler Repräsentationen zur Kategorie 'Vogel' abgestuft ist und dass Emus und Pinguine der Kategorie weniger zugehören, sondern dass jede Kategorie genau definiert ist, dass alle Repräsentationen einer Kategorie in gleichem Maße hinzugehören und dass die Kategorie selbst über interne Strukturen verfügt, die treffende bzw. weniger treffende Grade zur Folge haben. „[...] die internen Strukturen einer Kategorie sind Teil unserer konzeptuellen Auffassung eines Vogels [...]“<sup>136</sup> (Lakoff 1987: 45). Gerade dieses Beispiel der 'Vogel'-Kategorie zeigt, dass unser konzeptuelles Kenntnissystem bzw. unsere Auffassung eines *Prototypen* von der (hier natürlichen) Ökologie diktiert: Pinguine wären prototypische Elemente

---

<sup>136</sup> „[...] that internal structure must be part of our concept of what a bird is [...]“ (Lakoff 1987: 45) (übers. von E. V.).

der 'Vogel'-Kategorie z.B. für Eskimos oder für diejenigen Subjekte, deren Auffassung von Pinguinen mehr die biologischen Eigenschaften eines Vogels und weniger die menschnahen Eigenschaften eines Tiers, das steht und geht, konnotieren würde. Die Aussage „Unsere 'Wirklichkeit' ist also keineswegs so etwas wie eine 'objektive' Realität, vielmehr wird sie durch unsere Kategorisierung, unsere Wahrnehmung, unser Wissen, unsere Einstellung, kurz durch unsere menschliche Erfahrung bestimmt“ (Pörings/Schmitz 1999: 15) reflektiert die halbe Wahrheit; *Ökolinquistik* begründete seit der späteren 90er Jahren die Struktur unserer Kategorisierung und den Einfluss der Ökologie der Sprache auf unsere kognitiven Anhaltspunkte.

Im Hinblick auf die Definition des *Diskurses als symbolische Repräsentation* (Kramersch 2011) (siehe Unterkapitel 3.3) bedeutet die obige Feststellung, dass die Denotation bzw. Konnotation der Realität durch konzeptuelle und daher in Sprache niedergelegte Kategorien von ökologischen bzw. *ökolinquistischen* Konventionen diktiert wird. Dies bedeutet, dass kategorisches Denken nicht an feste Hierarchien gebunden ist, sondern vielmehr an *Polyhierarchien* (Schich 2009: 149), die ökologiebestimmt sind. Schicht (2009) beschreibt zufälligerweise doch am präzisesten die epistemologische Lücke, die der ökologische bzw. *ökolinquistische* Ansatz und das Konzept der *symbolischen Kompetenz* aufgrund ihrer holistischen Annäherungsweise zu überbrücken versuchen: „Es lässt sich hier nicht genauer eingrenzen, ob der Hang zur hierarchischen Untergliederung von physiologischen Gegebenheiten unseres Wahrnehmungsapparats abhängt, von kategorischen Strukturen unseres Gedächtnisses oder schlicht von der eindimensionalen Weitergabe unserer Sprache“ (Schicht 2009: 149). Die dem reduktionistischen, unnatürlichen Einblick der Kognitionswissenschaften, inbegriffen Chomsky's Kognitiven Linguistik, entgegenstehende Theorie des *Enaktivismus* (siehe Kap. 2.9.4), stützend auf Varela/Thompson/Rosch (1991) und Lakoff/Johnson (1999) *Verkörperertes Denken*<sup>137</sup>-Hypothese, ist in der Definition des *Diskurses als symbolische Repräsentation* bzw. *symbolische Kompetenz* (Kramersch 2011) genau zu sehen, da Kramersch (2011) darin behauptet, dass interne, symbolische Repräsentationen im Gehirn/ Geist eng mit den schon vorhandenen, externen Objekten, Eigenschaften und

---

<sup>137</sup> *Embodied mind* (Varela/Thompson/Rosch 1991; Lakoff/Johnson 1999).

Ereignissen verbunden sind: „[...] idealisierte kognitive Modelle der Realität, die den Prototypen und Stereotypen korrespondieren, wodurch wir uns selbst und die Anderen begreifen“ (Kramsch 2011: 357).

Die obigen Exkurse geben zwar einen Einblick, wie sich symbolische Repräsentationen im Diskurs manifestieren. Genauere Schlussfolgerungen sind anhand der Datenanalyse zu ziehen.

### **3.6 Grundkonzepte zur näheren Erläuterung der Symbolischen Kompetenz**

Neben der obigen Auseinandersetzung mit den Zentralbegriffen der Soziologie, Phänomenologie und Linguistik, die laut Kramsch (2011) als Basis für die Gestaltung der *symbolischen Kompetenz* dienen, sollte man sich auch weiteren Konzepten schwerpunktmäßig widmen, damit man eine direktere Einsicht in die Prozesse und deren Interdependenz gewähren kann. Diese Konzepte befassen sich mit dem *Intelligibilitätsgrad*, der *verkörperten Kognition*, der *Subjektpositionierung*, der *interdiskursiven Personogenese* und den *verkörperten Zeiträumen*, die als Variablen des Konstrukts *symbolischer Kompetenz* zu verstehen sind. Die folgenden Variablen sind eher auf die bisherige Auseinandersetzung mit der Bibliographie zurückzuführen, von der sich die Konzeptualisierung *symbolischer Kompetenz* ableiten lässt, und sind in Kramsch (2006, 2008, 2011) nur indirekt zu finden.

#### **3.6.1 Intelligibilität**

Komplexe Interaktionen sind, wie bereits erwähnt, in den letzten Jahrzehnten öfters zu beobachten, da die Sprecher aufgrund ihrer verschiedenen sprachlichen und soziokulturellen Hintergründe mit eher subjektiven Äußerungen konfrontiert werden. Sprecher „müssen komplexe Kontakte zwischen Gesprächspartnern durchführen, die über unterschiedliche Diskurskapazitäten, kulturelle Vorstellungen sowie soziopolitische Erinnerungen verfügen und die nicht unbedingt ein gemeinsames Verständnis über ihre soziale Realität haben“<sup>138</sup> (Blommaert 2005 in

---

<sup>138</sup> „[...] have to mediate complex encounters among interlocutors with different language capacities and cultural imaginations, who have different social and political memories, and who don't necessarily

Kramersch/Whiteside 2008: 646). Alle erwähnten Charakteristika wirken als Indikatoren gegenseitiger *Intelligibilität*<sup>139</sup> bzw. kommunikativer Einigkeit, in Ermangelung deren sich keine gemeinsamen Sinneszonen ergeben können. „Den Begriff *intelligibel* verwendet Judith Butler (1991) meist in der Konstellation von kulturell hegemonial oder kulturell vorherrschend. Sie spricht auch von der *Matrix der Intelligibilität*. „Intelligibel ist das, was entlang bestimmter historischer Regulierungspraktiken als wahrnehmbar, als normal, als Standard, als denkbar oder sagbar gilt“ (Lorey in Ludewig 2002: 189). Damit also die Sprecher in multikulturellen Kontexten von Anderen als sinnvoll verstanden werden können, muss es ein festes Identitätsbild geben, das durch die *Matrix der Intelligibilität*, d.h. auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses der Realität, als legitim wirkt. Kulturelle Identitäten lassen sich also legitimieren bzw. naturalisieren, wie es Butler (1991) definiert, wenn von persönlichen Sinnkonstruktionen gemeinsame kulturelle Synapsen nachvollzogen werden. Subjektive Sinnesgehalte werden also, wenn geäußert, zu Realitätsfragmenten, die dann aufgrund gegenseitiger Legitimierung objektiviert bzw. naturalisiert werden. In diversen Kontexten aber führen Intelligibilitätslücken zu einer Denaturalisierung von Identitäten, was in der Praxis Exklusion von bestimmten Sprechern bzw. Sprechergruppen bedeutet.

In Bezug auf den Zweitspracherwerb und die Fremdsprachendidaktik, zeigt dies deutlich die Schwächen der *kommunikativen Kompetenz* in multilingualen Umfeldern auf. Die Realität zu Zwecken der Kommunikation umdeuten zu können, „hängt weniger davon ab, welche kommunikative Strategie man in jenem gewissen Punkt der Interaktion benutzt und vielmehr davon, mit welchem Sprachstil, zu wem, worüber und zu welchen Zwecken man spricht“<sup>140</sup> (Kramersch/Whiteside 2008: 646). Der Einsatz kommunikativer Strategien allein kann in solchen komplexen Umfeldern

---

share a common understanding of the social reality they are living in“ (Blommaert 2005 in Kramersch/Whiteside 2008: 646) (übers. von E. V.).

<sup>139</sup> „Die Sprache, als regelgeleiteter Zugriff auf ein Zeichensystem, schafft die Möglichkeit, verständliche Sätze und Begriffe von etwas zu bilden und damit Erkenntnis; mit anderen Worten, die Sprache produziert Intelligibilität“ (Ludewig 2002: 189) (übers. von E. V.).

<sup>140</sup> „[...] successful communication comes less from knowing which communication strategy to pull off at which point of the interaction than it does from choosing which speech style to speak with whom, about what, and for what effect“ (Kramersch/Whiteside 2008: 646) (übers. von E. V.).

keine gegenseitige Legitimierung erzeugen. Die Legitimierung kultureller Identitäten lässt sich also laut Kramsch/Whiteside (2008) eher in der symbolischen Ebene verwirklichen.

### 3.6.2 Verkörperte Kognition und Subjektpositionierung

Spricht man über das Legitimieren kultureller Identitäten, erhebt sich die Frage, welche Inhalte zu jeder Identitätsäußerung gehören. Das obige Konzept deutet immer noch auf Freud's *psycho-psychischen Parallelismus* (siehe Kap.2), in dem Sinne dass Bedeutungsgenerierungen nur in Äquivalenz zu den Inhalten der Identität legitim sind, was gemäß post-modernistischen und post-strukturalistischen Annäherungen inmitten der Problematik steht, denn unter Inhalten der Identität sind nicht nur das Selbst bzw. die Selbstperformanz (stärker geladen als die kommunikative Performanz) der Sprecher zu verstehen sondern auch die Performanzen „ihrer Kultur(en), ihrer Familie, ihrer Herkunftsländer und auch der Mythen und psychischen Erinnerungen, die ihre historische Realität formen“<sup>141</sup> (Kramsch/Whiteside 2008: 663). Der *verkörperten Kognition*<sup>142</sup> wird hier also eine weitere Dimension verliehen; eine Dimension der intersomatischen bzw. intertextuellen Kognition<sup>143</sup>. Evans (2015: 6) spezifiziert die Verkörperungseffekte beim Sprachgebrauch, basierend auf den neuesten Befunden der Psychologie und der kognitiven Neurowissenschaft<sup>144</sup>. Durch die Mechanismen ihrer verkörperten

---

<sup>141</sup> „[...] are performing [...] but (also) their cultures, their families, their countries of origin or the mythic and emotional memories that these historical realities have become“ (Kramsch/Whiteside 2008: 663) (übers. von E. V.).

<sup>142</sup> „Die Hypothese [...] der verkörperten Kognition [...] sieht das Gehirn als eine Komponente eines größeren Systems an, das auch Körper und Umgebung einschließt, die beide eine wichtige Rolle für unsere Gedanken, Emotionen und Verhalten spielen“ (Costandi 2015: 52).

<sup>143</sup> Der literarische Terminus *Intertextualität* stammt von Julia Kristeva (1966) in Anlehnung an die Gedanken von Mikhail Bakhtin und Roland Barthes. In der vorliegenden Arbeit bedeutet intertextuelle Kognition, dass der Fokus jetzt nicht auf dem Sprecher, seiner Äußerung und deren Funktion liegt, sondern auf dem Prozess der Bedeutungsgenerierung beim Hörer. Im Forschungsrahmen der Kognitiven Linguistik wird desweiteren *Intertextualität* nicht nur auf der linguistischen Ebene sondern auch auf der Ebene der zugrundeliegenden kognitiven Prozessen auf der Basis der *Conceptual Blending*-Theorie untersucht.

<sup>144</sup> „Embodiment effects in language (Table 1): a. Brain regions that are specialized for specific types of processing are activated when the corresponding language is processed, and conceptual processes are engaged. b. Specialised bodily behaviours are activated by the processing of the corresponding



Kognition transferieren Sprecher also in ihren Äußerungen die *Somata*, d.h. die Gedanken, Emotionen, Verhalten usw. ihrer Genealogie<sup>145</sup>. Wenn im Gespräch der Eine seine eigene kulturelle Identität projiziert und gleichzeitig nicht in Richtung der intersomatischen Kognition durch die *Intelligibilitätsmatrix* arbeitet, dann scheitert die Rekonstruktion gemeinsamer Realitätsfragmente; kein gemeinsamer Nenner sei zu finden, worauf eine erfolgreiche Kommunikation basieren könnte. *Kommunikative Kompetenz* kann sich also nur dann entfalten lassen, wenn Sprecher durch ihre Performanz historische Grenzen überschreiten und ein gemeinsames Bild fördern, das „sich in der *Subjektpositionierung*<sup>146</sup> individueller Sprecher neu einzuräumen braucht“<sup>147</sup> (Rampton 1998 in Kramersch/Whiteside 2008: 663). Dieser neu erschaffene Raum, ein Raum der Legitimierung und dadurch der Akzeptanz, findet seinen Ausdruck in Homi Bhabhas (1994) *Third Space* Konzept<sup>148</sup>, was im weiteren Verlauf näher erläutert wird. Wie sich ein Sprecher als sozialer Akteur positioniert und wie dies durch seine Sprache zum Ausdruck kommt, schafft sein Feld der Erfahrung. Um in multikulturellen Milieus verstanden zu werden, soll es laut Bhabha (1994) zwischen sozialen Akteuren einen Aushandlungs- bzw. Spannungsraum geben, wo kulturelle Differenzen zusammenstoßen, Bedeutungen konkurrieren und Gleichheit gefährdet wird. Der Unterschied zwischen der Berücksichtigung der Subjektpositionierung und der Förderung einer interkulturellen Kompetenz ist, dass der Raum der dritten Ebene ein Raum jenseits aller Grenzen ist: Durch die Rekonstruktion von Identitäten in den Aushandlungsräumen darf kulturelle

---

linguistic and conceptual processes. c. Language appears to be structured in terms of embodied brain states, especially representations grounded in sensimotor experience“ (Evans 2015: 6).

<sup>145</sup> „Genealogy focuses on disruptions and breaks in discourse; it is interested in relations of power more than relations of meaning, and; it draws upon the same documents used by historians whilst also referring to that which we tend to feel is without history - sentiments, love conscience and instincts. [...] (Genealogy) questions how subjectivities are constructed and given meaning; it considers how discourses produce subjects with particular kinds of power and capacities, [...]“ (Butler 1993 in Cormack 2001: 2).

<sup>146</sup> Weedon's (1987) poststrukturalistische Annäherung zum Begriff der *Subjektivität* besagt, dass Subjektivität genau dieses individuelle Charakteristikum der Psyche ist, wodurch die Person sich selbst und deren Platz in der Welt bzw. innerhalb sozialer Gruppen und Subgruppen identifiziert.

<sup>147</sup> „[...] awaits to be reterritorialized in the subject positionings of individual speakers“ (Rampton 1998 in Kramersch/Whiteside 2008: 663) (übers. von E. V.).

<sup>148</sup> Konzept der *Dritten Ebene*, des *Dritten Raums*.

Differenzierung und Exklusion widerstanden werden, indem die Träger verschiedener Kulturen eine gemeinsame Basis zur Interaktion schaffen. In den Worten eines Ökolinquisten lautet dies: „Unser Bild von der Welt muss zu einem (solchen) werden, wo Prozesse herrschen und menschliche Akteure verschwinden“<sup>149</sup> (Goatly 2001: 219). Dahingegen impliziert die Förderung der interkulturellen Kompetenz eine kulturelle Assimilation der schwächeren von der dominanten Kultur, was lediglich eine Art kulturellen Imperialismus verschleiert. Assimilation und Adaption als Kernkonzepte der Interkulturellen Kompetenz „repräsentieren den Ausmaß, in dem jener Fremde sich in dem Aufnahmeland integriert oder dem ähnelt. [...] Adaption auf der Makro-Ebene bedeutet, dass ein Sprecher in der Lage ist, sich auf geschickter Weise durch Erlebnisse und Interaktionskontexte der Aufnahmekultur einstellen zu können“<sup>150</sup> (Spitzberg/Changnon 2009: 6). Spricht man also in Bezug auf interkulturelle Kompetenz über Zielland und Zielkultur, dann spricht man immer über die L1-L2 und C1-C2 Dualität, die Grenzen eher verstärkt.

Einen weiteren Unterschied, der sich von den oben Erwähnten ablesen lässt, könnte man wie folgt formulieren: ‚Auf geschickter Weise‘ deutet hier darauf hin, dass der Einsatz interkultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht und die daraus erfolgte Förderung einer interkulturellen Kompetenz bewusste Versuche sind. Ein Sprecher soll sich anhand seiner interkulturellen Fähigkeiten einer anderen Kultur bewusst anpassen, was großen Aufwand voraussetzt. Diese Art von Assimilation nimmt wenig Rücksicht darauf, dass die Subjektpositionierung eines Sprechers in einem bestimmten soziohistorischen Feld ein unbewusster Prozess ist. „Diese Position ist historisch bedingt, in sozialer Hinsicht das Individuum überschreitend, und deswegen unbewusstbar. In anderen Worten: Wir können uns unseren interpretativen Strategien

---

<sup>149</sup> „[...]our image of the world has to become one in which processes predominate and human Actors disappear“ (Goatly 2001: 219) (übers. von E. V.).

<sup>150</sup> „ [...] represents the extent to which a sojourner blends in with or becomes similar to the host culture. [...] Macro-level adaptation means that the communicator is adept at making adjustments to the host culture across episodes and contexts of interaction within that culture“ (Spitzberg/Changnon 2009: 6) (übers. von E. V.).

nicht bewusst sein in dem Moment, in dem wir sie aktivieren“<sup>151</sup> (Kramersch 2009b: 237). Eine Anpassung zur Zielkultur scheint also ein eher gezwungener Prozess zu sein, wenn dabei die Subjektpositionierung nicht berücksichtigt wird. Die obige Feststellung lässt sich auch in den Gedanken der Poststrukturalisten Stoddard und Cornwell (2000) entfalten, die behaupten, dass man sich bei der Förderung einer interkulturellen Kompetenz die Metapher eines Satellitennavigationssystem berücksichtigen (GPS) sollte: „Dies könnte ein Modell dafür sein, auf welcher Weise man Perspektiven von Kennern und Bürgern zu sammeln braucht, die sich in unterschiedlichen Orten auf der ganzen Welt befinden, damit man so in der Lage sein kann, fundierte Entscheidungen zu treffen und eine ausreichende Basis zur Erkenntnis zu bilden“<sup>152</sup> (Stoddard/Cornwell 2003: 5). Eine solche Annäherung zum Plurikulturalismus würde Rücksicht auf die *Subjektpositionierung* und die Schwächen der Integration-via-Assimilation<sup>153</sup> nehmen, basierend auf der Geschichte, dem sozialen und institutionellen Umfeld und der Ökologie jenes Sprechers und jener Sprachgemeinschaft.

### 3.6.3 Interkulturelle/Interdiskursive Personogenese

In welchem Rahmen lässt sich aber die Positionierung der Sprecher entfalten, damit gemeinsame Fragmente bzw. Annahmen über die Realität gefördert werden können? In welchem Rahmen kommt ihre *symbolische Kompetenz* in den Vordergrund? Subjektpositionierung wird in der Parole, in diskursiven Praktiken ausgedrückt, d.h. Sprechakte, Indexikalitäten und Kontext<sup>154</sup> formen den engeren Raum, wo sich ein Sprecher als Identitätsträger identifizieren kann, sich von den anderen als solcher legitimieren lässt und wo er seine *symbolische Kompetenz* in Kraft setzt. Dies deutet

---

<sup>151</sup> „This position is historically contingent, socially larger than the individual, and therefore beyond any single individual's consciousness. In other words, we cannot be conscious of our interpretive strategies at the same moment as we activate them“ (Kramersch 2009: 237) (übers. von E. V.).

<sup>152</sup> „[...] this can be a model for the way one needs to collect perspectives from differently situated knowers and citizens around the world in order to be able to make informed judgments, to have a sufficient basis for knowledge“ (Stoddard/Cornwell 2003: 5) (übers. von E. V.).

<sup>153</sup> Integration durch Angleichung bzw. Identitätsverlust.

<sup>154</sup> Zentrale Konzepte poststrukturalistischer Theorien sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der ethnogenen New-Paradigm-Psychologie (Harré/Secord 1972; Marsch et al. 1974; Henriques et al. 1984; Davies 2000), wobei auf Diskurs statt auf Sprache fokussiert wird, als eine Konzeption der Sprache, die substanziell effektiv ist.

deutlich auf den Foucaultschen Begriff der Diskursanalyse, der die historischen, institutionellen und Machtparameter sowie Sprechmuster und Gesprächstils/turn-taking in den Vordergrund setzt. „Die Wahrnehmung der Grenzen<sup>155</sup> der oben erwähnten diskursiven Praktiken, die Subjektpositionierung der Sprecher durch diese Praktiken und die Art und Weise, auf die die Subjektivität jenes Sprechers durch das Erlernen und den Gebrauch gewisser diskursiven Praktiken“<sup>156</sup> (Davies/Harré 1990: 43) definiert wird, sind diejenigen Aspekte, die den Rahmen der *symbolischen Kompetenz* am definitivsten ausmachen, da *symbolische Kompetenz* genau diese Fähigkeit widerspiegelt: Den Kontext, in dem die Sprache des Anderen benutzt wird, neuzuprägen. D.h. die eigenen diskursiven Praktiken neu zu erfinden und die *Selbstpositionierung* anhand der neuerfundenen Praktiken neu zu bestimmen. Es handelt sich also um eine Art *interdiskursiven personogenesis*<sup>157</sup>; Personen erfinden sich selbst und die Anderen erneut in den zugrundeliegenden Handlungen des Diskurses. Verfügen die Personen über unterschiedliche kulturelle bzw. diskursive Konventionen, dann ähnelt ihre Interaktion der in der Fußnote<sup>157</sup> beschriebenen Interaktion: Um der Kommunikation willen gemeinsame intelligible Realitätsfragmente zu schaffen, müssen Sprecher den Diskurs auf einer symbolischen Ebene, auf einer dritten Ebene, gegenseitig pflegen und sich mit gewissen Teilen des Identitätsbildes des Anderen identifizieren, die ihnen als intelligibel erscheinen. Dies

---

<sup>155</sup> sowohl im negativen Sinne als Limitierungen als auch im positiven Sinne als Einräumungen gemeint.

<sup>156</sup> „The recognition of the force of ‘discursive practices’, the ways in which people are ‘positioned’ through those practices and the way in which the individual’s ‘subjectivity’ is generated through the learning and the use of certain discursive practices [...]“ (Davies/Harré 1990: 43) (übers. von E. V.).

<sup>157</sup> Der Begriff ist eine Anpassung der Autorin zu Otto E. Rössler’s „holy moment of personogenesis“. In seinem sehr interessanten Beitrag „Is it ethical to heal a young white elephant from his physiological autism“ (2015) kommt Rössler, ein weltbekannter Biochemist, zusammen mit einer Gruppe von Forschern zu der Behauptung, dass Autismus eine Art Lächelnblindheit ist, in dem Sinne dass das Lächeln der Bindung zur Mutter dient und wer die Fähigkeit zum Lächeln nicht entwickelt hat, kann keine Beziehung zu anderen Menschen gründen. Da Tiere wie Autisten nicht lächeln, führt er das Beispiel der Elephanten ein und sagt Folgendes: „Elephant mothers utter very deep [...] bonding sounds for their calf and vice versa. Can one use an infrasound generator with a loudspeaker carried along to consistently reward the toddler calf whenever oneself as the loving care-taker is delighted by the momentary happiness [...] of one’s protégé? It goes without saying that the answer is in the positive. The consequence is bound to be the same [...] for the human playroom: interactional personogenesis“.

könnte als der erste Teil einer erweiterten Definition der Funktion der *symbolischen Kompetenz* dienen.

### 3.6.4 Verkörperte Zeiträume

Eine weitere Frage, welche zur Erweiterung der Definition des Rahmens der symbolischen Kompetenz beiträgt, ist Folgende: Wann kommt sie von den Sprechern zum Ausdruck? Ist symbolische Kompetenz in jedem Moment einer Interaktion vorhanden oder tritt sie eher in Fällen von Misskommunikation auf, in denen die Sprecher gezwungen sind, Missverständnisse zu überwinden? Anschließend zur Frage, die den zeitlichen Raum der symbolischen Kompetenz bestimmt, lässt sich weiterhin die Frage stellen, ob symbolische Kompetenz nur in multikulturellen Gesprächssituationen oder auch in monokulturellen zu betrachten ist.

Die Entscheidungen des jeweiligen Diskurstils werden, wie „die jeglichen linguistischen Entscheidungen, durch die verschiedenen zeitlichen Räume der Erfahrungen bestimmt. [...] Die Bezüge zwischen den verschiedenen Zeiträumen (der verschiedenen Sprecher) unterstützen die unbemerkte symbolische Kraft [...]. Sie überschatten jene Aussage, die nicht verstanden werden kann, indem man sie nur aus der gegenwärtigen Perspektive betrachtet“<sup>158</sup> (Kramsch/Whiteside 2008: 662). Die Diskussion über verkörperte Zeiträume steht im Mittelpunkt des ökologischen Ansatzes, da verkörperte Zeiträume ein Teil der Verhältnisse zwischen den Wahrnehmenden, den *Affordanzen* der Umwelt bzw. der Lebenswelt<sup>159</sup> und den Ereignissen sind (siehe Kapitel 2.3). Mit „Räumen der Erfahrung“ deuten Kramsch/Whiteside (2008) auch auf die Beziehung zwischen Perzeption und Historizität hin (Kramsch 2010; Freedman 2014). Perzeption wird als „Raum der immerwährenden Inhalte, des Sinnes unserer Perzeptionen“<sup>160</sup> (Chemero 2003: 181) betrachtet, zu denen wir durch die Erfahrung gelangen (Hume 1739-1740). Doch

---

<sup>158</sup> „[...] choice of language [...] draws on multiple timescales of experience. The connections between these different timescales bolster the invisible symbolic power [...]. They cast a halo around (the speaker’s) words that cannot be captured by looking only at the utterances produced in the present“ (Kramsch/Whiteside 2008: 662) (übers. von E. V.).

<sup>159</sup> *Lebenswelt* ist hier als die subjektive Realität der jeweiligen Person zu verstehen.

<sup>160</sup> „[...] the location of perpetual content, the meaning of our perceptions“ (Chemero 2003: 181) (übers. von E. V.).

besonders in multikulturellen Umfeldern steht unser Erfahrungshorizont dem Fremden unter Stress gegenüber, da die Narrativen, die wir in Kraft setzen, die Residuen unserer Vergangenheit widerspiegeln. Und unsere Aussagen, die dadurch herausspringen, sind zeitlich und räumlich belastet. Marx (1852) deutet auf diese Beziehung hin: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. [...] Und wenn sie eben damit beschäftigt scheinen, sich und die Dinge umzuwälzen, noch nicht Dagewesenes zu schaffen, gerade in solchen Epochen revolutionärer Krise beschwören sie ängstlich die Geister der Vergangenheit zu ihrem Dienste herauf, entlehnen ihnen Namen, Schlachtparole, Kostüm, um in dieser altehrwürdigen Verkleidung und mit dieser erborgten Sprache die neuen Weltgeschichtsszene aufzuführen“ (Marx 1852: 115).

Verkörperte Zeiträume als Räume der Erfahrung üben ihren Einfluss nicht nur auf multilinguale sondern auch auf monolinguale Interaktionen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass symbolische Kompetenz eine co-konstruierte, interdiskursive Variable ist, die also in Diskursen, ob multi- oder monolingual, erscheinen kann. Unterschiedliche Diskurspraktiken und -kapazitäten unter Sprechern desselben linguistischen Kodes setzen keine gemeinsamen kulturellen Hintergründe sowie sozialen Realitäten voraus. In diesen Fällen ist es aber leichter, mithilfe des Kodes einen gemeinsamen Punkt in der Interaktion zu erreichen, während dies in multilingualen Umfeldern selten passiert. Obwohl Marx multilinguale Interaktionen nicht im Sinn hatte, brachte er folgende Feststellung ins Licht: Der Vergangenheit ewiger Charakter prägt die Momentanität der Gegenwart; so ist der Versuch der Sprecher, die momentanen Aussagen ihrer Gesprächspartner isoliert von zeiträumlichen Parametern zu interpretieren, zum Scheitern verurteilt. Die Marxsche Erklärung des *circulus vitiosus* der Entwicklung zeiträumig unbelasteter Identitäten schneidet folgende Aspekte der Problematik an, die mit der Frage nach der zeiträumlichen Ökologie der Erscheinung symbolischer Kompetenz zu tun haben: Unter welchen zeiträumlichen Umständen ist die Rekonstruktion der Realität in multikulturellen Milieus erforderlich? Personen kümmern sich zwar um das „Umwälzen“ ihrer Identität und ihrer Umstände, doch in Zeiten sozialen Wandels, wie unsere globalisierten Zeiten, greifen sie auf habituelle Parolen zurück. In welchem entscheidenden Zeitpunkt einer Interaktion kommt jener Sprecher zur

Entscheidung, mithilfe seiner symbolischen Kompetenz ethnographische bzw. ethnopsychologische u.a. Grenzen zu überschreiten? In dem Moment, in welchem der Sprecher wahrnimmt, dass er durch die Realitätsrekonstruktion auf der symbolischen Ebene, seine eigene Subjektpositionierung neu definiert, seine eigene Identität neu erfindet, und dabei mit den Interaktionspartnern gemeinsame Konstrukte über die Welt schafft. So wie das Konzept Heimat, was u.a. die Gefühle der Kontinuität und der Gewohnheit repräsentiert, in einer globalisierten heterogenen Gesellschaft (Βηδενμάιερ 2015, Βηδενμάιερ/ Βώβου 2013) neu gedacht werden sollte, damit die Kontinuität rekonstruiert wird und dadurch bewahrt werden kann, sollen auch die Bezugssubjekte der Heimat<sup>161</sup>, die im multikulturellen Diskurs immer wechselnde zeiträumliche Kontinuität bewahren, neu überdacht werden. „*Stammland* und *Tradition* wird jetzt eine neue Bedeutung verliehen, da sie im noch fundamentalen Wandel der unterliegenden konzeptuellen Matrizen von Raum und Zeit eingraviert sind“ (Poulantzas 1978/2000: 97).

Bildungssituationen bieten heutzutage, besonders in westlichen Gesellschaften, einen fruchtbaren Boden für die Verhandlung von Identitäten und die Überschreitung von Grenzen an. In diesem institutionellen Rahmen wird Multikulturalismus zur normativen Praxis, zur offiziellen Staatsrichtlinie. Fremdsprachliche Klassenräume sind genau diejenigen sozialen Räume, wo Spannungen am meisten auftreten, aufrecht erhalten oder aufgelöst werden, da man innerhalb fremdsprachlicher Klassenräume oft durch und über Kultur spricht. Es kann also ein Raum für kulturelle Auseinandersetzungen und heikle Balancen sein. Auf Grundlage des Interkulturellen Ansatzes wurden Fremdsprachenlehrer dazu aufgefordert, ihren SchülerInnen Elemente der Zielkultur beizubringen, und sogar auch Kulturfragmente interkulturell zu vergleichen. Doch in wenigen Fällen war dieser Vergleich kritisch und Fremdsprachenlerner wurden aufgefordert, kulturelle Elemente „so zu lernen, wie sie sind“, d.h. so wie sie im Kursbuch stehen. Die ständige Bevölkerungsverschiebung und die Einwanderung von Lernenden, die weder die einheimische Sprache noch die

---

<sup>161</sup> „Bewahrung und Veränderung, Fortgang und Rückkehr sind elementare Bestandteile, sind Wesensinhalt von Heimat - ohne ‚das Andere‘ kann es keine Definition des ‚Einen‘ geben. So verliert auch eine Heimat, die statische und nicht wandel- und anpassungsfähig ist, ebenso wie eine solche, die das Weggehen und die Rückkehr nicht zulässt, ihre Funktion als Kompensationsraum und Repräsentationsort ihrer ‚Bezugssubjekte‘ - die BewohnerInnen“ (Sievers 2015: 60).

Zielsprache sprechen, prägen neue zeiträumliche Umstände. Zu dieser Situation tragen auch die neuesten pädagogischen Aufforderungen der Diversität und besonders der Inklusion bei. Um denen zu folgen, sollen jetzt alle Bezugssubjekte diese neuen zeiträumlichen Umstände sowie ihre Identitäten umwälzen.

Auf dieselbe Weise ist auch die Prüfungssituation bzw. der Prüfungsraum als Raum der Erfahrung zu betrachten, in dem Spannungen entstehen, so wie in Klassenräumen. Obwohl die Teilnehmer bestimmte Rollen annehmen (Prüfer- und Kandidatenrolle), heißt das nicht, dass sie identitätsfrei bzw. -neutral an der Interaktion teilnehmen und dass sie außer Prüfer und Kandidat auch soziale Akteure sind, die mit bestimmten institutionellen Rahmen, unterschiedlichen Grenzen der Erfahrung, unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen und soziopolitischen Hintergründen in den Prüfungsraum kommen. Um der Validität willen herrscht die Tendenz, Prüfungssituationen als neutrale, kontrollierte Räume zu betrachten. Prüfungsräume als Räume der Erfahrung anzusehen, zielt darauf ab, das Eigene und das Fremde unter standardisierten Umgebungen zu erforschen. In weiteren Kapiteln werden fremdsprachliche mündliche Prüfungsinteraktionen aus ökolinguistischer Perspektive näher diskutiert.

### **3.6.5 Soziopolitische Anhaltspunkte**

Das Konzept der symbolischen Kompetenz hat zwar seine theoretische Abstammung in Bourdieus *Habitus*, indem symbolische Kompetenz nicht nur Produkt sondern auch Produzent diskursiver Praxis ist; die für globalisierte Milieus essentielle Formulierung der Realitäts(re)konstruktion als Kompetenz ist doch aber auch auf politische Ursachen zurückzuführen. Soziodemographische, ethnologische und soziokulturelle Diversität als Folge zunehmender Heterogenität der Bevölkerung „bezieht sich nicht nur auf Unterschiede zwischen Migrantengruppen, sondern auch auf Differenzen innerhalb der einzelnen Bevölkerungsgruppen“ (Schimany/Baykara-Krumme 2012: 68). Zahlreiche Studien im Bereich des Fremdspracherwerbs weisen auf die Schwierigkeiten hin, die sich aufgrund der oben beschriebenen Diversitätsfacetten ergeben (Byram 2003; Byram/Feng 2004; Dervin 2005; Kramersch 2005; Kramersch 2011; Schneider 2005; Kohonen 2006; Kohonen 2008; Vogt 2006; Wolf 2007; Candelier/Daryai-Hansen/Schröder-Sura 2012; Hoyt 2012; Martin/Nakayama 2015; Spolsky/Inbar-Lourie/Tannenbaum 2015 u.a.). Dies führt uns wiederum zur Behauptung, dass inter- und intrakulturelle Unterschiede ähnliche



Folgen auf den Diskurs mit sich bringen<sup>162</sup> und dass „diskursive Praxis die Praxis der symbolischen Herstellung von Gegenständen, deren Materialisierung sowie deren Reproduktion durch Konstitution von Bedeutung und Sinn in einer komplexen gesellschaftlichen Praxis meint“ (Bublitz 1998: 9). Anschließend daran wird der Bedarf an einer funktionelleren Kompetenz als die interkulturelle Kompetenz ersichtlich, die sprachliche Gegenstände auf der symbolischen Ebene nicht nur materialisiert, sondern auch durch Anpassung an komplexe soziale Felder rekonstruiert. Der entscheidende Schritt von der kommunikativen und der interkulturellen bis zur symbolischen Kompetenz wird im Weiteren ausführlich dargestellt.

Kramersch (2008, 2009, 2011) kritisiert scharf die soziopolitischen Gründe, die zur Entwicklung des Konzeptes der symbolischen Kompetenz führten. Komplexe globalisierte Felder erzeugen komplexe Beziehungen zwischen Sprache und Kontext, zwischen Sprache und Kultur. Die kommunikative Methode sowie der interkulturelle Ansatz als Fortsetzung deren im Bereich des Fremdsprachenlernens vermittelten einen engen Bezug zwischen „der formalen Natur der L2 und einer vermuteten nationalen Kultur“<sup>163</sup> (Kramersch 2008: 21). Einheitliche Kulturbilder sind nicht nur aufgrund der extensiven Globalisierungsphänomene und des davon abgeleiteten kulturellen Pluralismus unbeständig. Individuen entwickeln aber auch adaptieren eine

---

<sup>162</sup> Was globalisierte Gesellschaften also angeht, spricht man zwar über unterschiedliche Kulturen, aber innerhalb der Kulturen sind unterschiedliche diskursive Praktiken zu beobachten. Die Frage, ob man eher über diskurswirksame Bestände einer Kultur oder über kulturwirksame Bestände eines Diskursstils sprechen sollte, wäre Gegenstand einer breiteren Diskussion und würde den Rahmen der vorliegenden Dissertation überschreiten. Interessante Einsichten zum Thema *Sprache, Kultur* und *Diskurs* sind in Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver (2001); Wengeler (2003) u.a. zu finden. Was die Beziehung zwischen Kultur und Diskurs betrifft, wird im Rahmen der Dissertation in Anlehnung an den Foucaultschen Diskursbegriff die Meinung vertreten, dass Diskurse Elemente des *Archivs* einer Kultur sind (Foucault 1973). „Das Archiv regelt das Erscheinen von diskursiven Ereignissen, „die sich hierdurch dem Code einer historisch gegebenen Kultur unterwerfen“ (Lichtblau 1999: 237 in Bublitz 2001: 251)“. Zur Kultur/Diskurs-Debatte argumentiert Kramersch (2002, 2008): „[...] culture has become discourse, i.e., a social semiotic construction - a portable culture, that lives from retellings through verbal narratives, film, music and other meaning making practices“.

<sup>163</sup> „[...] the standard nature of the L2 with the putative standard national culture“ (Kramersch 2008: 21) (übers. von E. V.).

kulturelle Identität, die den Normen und Bedürfnissen ihrer Umgebung bzw. ihrer Mitmenschen widerspiegelt. Diesen Zusammenhang zwischen dem Menschen und den ihm umgebenden Milieus machte schon Bourdieu (1982) durch seinen Konzept der Reproduktion deutlich. Hier wäre jedoch ein weiterer Aspekt zu diskutieren, nämlich die Reproduktion kultureller Identitäten, die zugunsten Trägern anderer Kulturen adoptiert werden<sup>164</sup>, d.h. sie sind verfälscht durch das subjektive, von 'Außenstehenden' auferlegte Bild einer (National)kultur oder sie werden durch performative Praktiken den Außenstehenden verfälscht/anders präsentiert<sup>165</sup>. Im Allgemeinen kommt man also zur Feststellung, dass die Vernetzung der Individuen, der Umwelt und der Kultur durch Querverweise und Referenzen eine Art Interdiskursivität impliziert, deren Voraussetzungen aufgrund der oben beschriebenen Denationalisierung der Kultur neu bestimmt werden sollten.

Zur performativen Breite innerhalb von Kulturen trägt nach Kramersch (2008) zunächst die Tatsache bei, dass „für viele Fremdsprachenlerner Kultur deterritorialisiert ist“<sup>166</sup> (2008: 6). Kramersch argumentiert, dass „gewissen Lernergruppen Fremdsprachen beigebracht werden, die sich mit keiner konkreten Sprachgemeinschaft identifizieren“<sup>167</sup> (2008: 6), d.h. Lerner kommen in Kontakt mit einer Kultur, die jenseits der Intelligibilitätsmatrix nur im Reich der Erinnerungen existiert. Dies ist der Fall besonders bei gefährdeten Sprachen und nicht anerkannten *Minderheitssprachen*<sup>168</sup>, die oft sowohl von bildungspolitischen Entscheidungsträgern

---

<sup>164</sup> „[...] performance of identities that might not be recognized as one's own but are acted out for the benefit of outsiders“ (Kramersch 2008: 21) (übers. von E. V.).

<sup>165</sup> Ethnopolitisch betrachtet könnte diese Verfälschung einer Nationalkultur zugunsten von Trägern anderer Kulturen im schlimmsten Fall zum kulturellen Imperialismus führen. Im Allgemeinen aber unterstützt die Idee der Reproduktion verfälschter Identitäten teilweise das Konzept des normativen kulturellen Relativismus; es ist die Norm, dass es nur unterschiedliche Normen/Kulturen geben kann. Zwischen verschiedenen (National)kulturen aber auch innerhalb derselben (National)kultur sei nur starke performative/diskursive Abweichung festzustellen.

<sup>166</sup> „[...] for many language learners culture has become deterritorialized“ (Kramersch 2008: 6) (übers. von E. V.).

<sup>167</sup> „[...] are learning a language that is no longer associated with an identifiable speech community“ (Kramersch 2008: 6) (übers. von E. V.).

<sup>168</sup> Tote Sprachen, Altgriechisch und Latein, zählen auch dazu, doch die Gründe für ihr Erlernen sind nicht dieselben wie für das Erlernen von gefährdeten Sprachen und *Minderheitssprachen*.

als auch von Lernern selbst als untergeordnete Sprachen und deswegen als nicht lernenswert betrachtet werden. Zu Deterritorialisierung von Kultur könnte auch folgendes Beispiel gehören: Weichen das Zielland der gelernten Sprache und das Land des Lerners geographisch und historisch voneinander ab und gehört die Zielsprache nicht zu den Dominanzsprachen, dann lässt sich zwar die Sprache mit einer Sprachgemeinschaft identifizieren, doch sind Identifikationsprozesse sehr schwach, da dem Lerner das ferne Land ‚exotisch‘ scheint; kulturelle Brücken sind dann unintelligibel. Spricht man über historische Brücken, argumentiert Kramersch (2008) weiter, dass Kultur in globalisierten Zeiten aufgrund starker Migration, Diaspora und Technologie in Bezug auf Medienkommunikation dehistorisiert wurde. „Durch Videos und Fernsehen und die Fortschritten elektronischer Kommunikation, Internet Chatrooms und anderen Formen computervermittelter Technologie werden fremde Kulturen von ihrem historischen Kontext entnommen und exotisiert“<sup>169</sup>. Medienvermittelte Netzwerke bringen zwar vorerst das Individuum in den Vordergrund, das dann aber „über seine Beziehungen zu Individuen und Gruppen in Wertediskurse eingebunden wird“ (Krotz 2011: 40) und somit transnationale Zusammenhänge aufbaut, die nationale Gesellschaften und Gemeinden beeinflussen und zu deren Dehistorisierung beitragen. Darauffolgend dienen erweiterte Zugriffsmöglichkeiten dazu, dass Kultur fragmentarisiert wird. Individuation als Kernprinzip digitaler Medien führte zur Verwandlung von ethnischen bzw. kulturellen Gemeinschaften und Gemeinden „in klassen-, berufs-, geschlechts-, alters- oder interessenspezifische Gruppen“<sup>170</sup> (Kramersch 2008: 6-7). „Die Gesellschaft verliert also ihre Legitimation als maßgebliche, ordnungstiftende und sinngebende Institution. Was übrig bleibt ist das Zurückgeworfensein auf die eigene Individualität [...]“ (Plank 2012: 35). Aus einer interaktiv-symboltheoretischen Perspektive ist es wichtig zu kommentieren, dass Medien nach Saxer (1999: 6 in Donges 2006: 564) als „komplexe institutionalisierte Systeme“ bzw. als sinnkonstruierende Orte aufgefasst werden, in denen soziale Akteure den kodierten Sinn in der Kultur bzw. in dem Diskurs aufnehmen und ihn handlungspraktisch umsetzen.

---

<sup>169</sup> „Through video and television and the advances of electronic communication, internet chatrooms and other modes of computer-mediated technology, foreign cultures are easily taken out of their live s historical contexts and exoticized“ (Kramersch 2008: 6) (übers. von E. V.).

<sup>170</sup> „[...] into class or occupation-specific, gender-, age or interest-specific groups“ (Kramersch 2008: 6-7) (übers. von E. V.).

Resümierend lässt sich sagen, dass für die obige Kategorisierung anhand von Identitätsmerkmalen sowie für alle bis an diesem Punkt beschriebenen kulturellen Verwandlungen die Relativierung der Kultur in globalisierten Umfeldern verantwortlich ist. Die Feststellung von Berger/Luckmann (2004/1966) hinsichtlich der Gesellschaft könnte auf die Kultur übertragen werden: Wissen über die Kultur ist demnach Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten kulturellen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem <sup>171</sup>. Obwohl Kulturpessimismus häufig als Gegenreaktion gegenüber bestehenden sozialen bzw. politischen Strukturen angesehen werden könnte, verdrängt die multimediale Wende die Kultur nicht, sondern es handelt sich vielmehr um einen Wandel der Dynamiken zwischen Sprache, Kultur und Kommunikation; in diesem neu geformten plurikulturellen Rahmen werden Sprecher bzw. Sprachenlerner aufgefordert, als Sinn(re-)konstrukteure ihre Identitäten auszumachen.

### **3.6.6 Das Konzept der Dritten Ebene**

Im Anschluss an die neuesten Studien, was die interkulturelle Kompetenz von Sprechern (Lustig/Koester 2003; Samovar/Porter/McDaniel 2009; Wood 2010), und Fremdsprachenlernern (Byram/Feng 2005; Dervin 2010) in globalisierten Milieus betrifft, versuchte Kramersch (2011) ihren Konzept der symbolischen Kompetenz in Bezug auf die *dritte Ebene* bzw. *dritte Kultur* (Kramersch 1993) neu zu definieren, indem sie die *dritte Ebene* des Einverständnisses „weniger als einen Zeitraum und eher als einen symbolischen Prozess der (subjektiven) Sinneskonstruktion, der jenseits der Korrelation von Nationalsprachen (L1-L2) und Nationalkulturen (C1-C2) wirkt“<sup>172</sup> (Kramersch 2011: 355). Ausgehend von den obenerwähnten soziopolitischen Standpunkten<sup>173</sup> und der Hervorhebung von diskursiven Praktiken im Gegensatz zu

---

<sup>171</sup> „Wissen über die Gesellschaft ist demnach Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem“ (Berger/Luckmann 2004/1966: 71).

<sup>172</sup> „[...] the notion of third culture must be seen less as a PLACE than as a symbolic PROCESS of meaning-making that sees beyond the dualities of national languages (L1-L2) and national cultures (C1-C2)“ (Kramersch 2011: 35) (übers. von E. V.).

<sup>173</sup> Obwohl die soziopolitischen Anhaltspunkte in Kramersch (2008, 2009) und deren revidierte Fassung (2011) alle globalisierten Gesellschaften ansprechen, sind manche ihrer Beispiele eher von der anglo-

kulturellen Praktiken setzt Kramersch erneut das Individuum in den Mittelpunkt der Diskussion: „[...] unsere Kultur ist jetzt Subjektivität und Historizität, und ist von den Narrativen, die wir erzählen, und von den verschiedenen Diskursen, die unserem Leben Sinn geben, konstruiert und aufrechtzuhalten“<sup>174</sup> (Kramersch 2011: 356).

Das Konzept der *Drittheit* bzw. der *dritten Ebene*, des *dritten Raums* wurde in mehreren Teildisziplinen der Kultur- und Sozialwissenschaften behandelt. Als Erster erfand der Postkolonialismus-Theoretiker Homi K. Bhabha (1989, 1994) den Begriff als eine Auffassung der Räumlichkeit, was Kramersch (1993, 2011) in Bezug auf interkulturelle Ansätze im Bereich des Fremdsprachenlernens problematisiert. „[...] den hybriden Moment politischer Wende aufzuweisen. Dabei liegt der transformative Wert einer Wende in der Neuartikulation, oder Übersetzung von Elementen, die weder das Eigene<sup>175</sup> [...] noch das Nicht-Eigene<sup>176</sup> [...], aber etwas Anderes überdies, das die Zeit und den Raum beider in Frage stellt<sup>177</sup>“ (Bhabha 1994: 28).

### 3.7 Aktueller Forschungsstand

Außer der schon erwähnten Forschung in mehreren Bereichen der Linguistik, der Soziologie und der Kognitionswissenschaften, die zur Formulierung des Konzeptes der symbolischen Kompetenz beigetragen haben, sollte auch auf weitere Studien Bezug genommen werden, die das Konzept im fremdsprachendidaktischen Kontext behandeln. Desweiteren folgen Studien, die sich entweder direkt oder indirekt mit symbolischer Kompetenz in verschiedenen Bereichen der Fremdsprachendidaktik

---

amerikanischen Seite der Multikulturalitätsdebatte beeinflusst. Anhand der Ergebnisse im praxisorientierten Teil der vorliegenden Dissertation könnte genauer untersucht werden, ob für den griechischen Raum der Aspekt der Historizität noch einen kollektiven und weniger einen individuellen Charakter bewahrt, und ob dies auf den ideologisch schwach fundierten, trotzdem aber sozial bedingten Widerstand gegen neoliberalistische Institutionen und Mächte zurückzuführen sei.

<sup>174</sup> „[...] our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed und upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives“ (Kramersch 2011: 356) (übers. von E. V.).

<sup>175</sup> das Selbst.

<sup>176</sup> das Fremde.

<sup>177</sup> „[...] to display the importance of the hybrid moment of political change. Here the transformation value of change lies in the rearticulation, or translation, of elements that are neither the One [...] nor the Other [...] but something else besides which contests the territories of both“ (Bhabha 1994: 28) (übers. von E. V.).

befassen. Ziel der ausführlichen Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes ist es, mögliche Lücken in der Forschung aufzuzeigen und den Mangel an einer Untersuchung hinsichtlich der symbolischen Kompetenz im Bereich der Evaluation mündlicher Fremdsprachenkenntnisse aufzuzeigen und zu beheben.

### **3.7.1 Theoretische Annäherungen**

Bezogen auf Kramersch' Gedanken (2006, 2008, 2011) geben viele Forscher (Salomão 2015a; Lessard-Clouston 2016; Leung-Scarino 2016) den historischen Rahmen und die aktuellen Entwicklungen zum Thema Kultur und fremdsprachliche Erziehung bzw. Kultur und Sozialisierung wieder. Lessard-Clouston (2016) präsentiert einen Überblick der Bibliographie der letzten 20 Jahren, von 1996 bis 2015, in Bezug auf das Beibringen von Kultur im fremdsprachlichen Unterricht. Salomão (2015a) diskutiert den Einfluss der kulturellen Komponente beim Fremdsprachenlehren und -lernen, weist aber darauf hin, dass entsprechende theoretische Annäherungen leider nicht zu den Inhalten der heutigen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis gehören. Dies ist nach Salomão (2015a) darauf zurückzuführen, dass Elemente über das Fremde und die Zielkultur nur im Vergleich zu der nationalen bzw. ethnischen Identität der Fremdsprachenlernende beigebracht werden, was natürlich der Aufrechthaltung der schon diskutierten Dualität dient. Leung/Scarino (2016) präsentieren eine theoretische Rekonzeptualisierung der Ziele und Erwartungen in der fremdsprachlichen Bildung, die Experten in Zeiten der Globalisierung und der wachsenden Mobilität berücksichtigen sollten. Dabei stehen sie kritisch gegenüber kommunikativer Kompetenz als dominantes Paradigma des Fremdsprachelehrens und -lernens in den letzten 40 Jahren. Ihre theoretische Annäherung stimmt den Gedanken von Kramersch (2006, 2008, 2011) und anderen Forschern (Cook 2008; Canagarajah 2013; García/Wei 2014) durchaus überein, da die von ihnen vorgeschlagenen Hauptziele der fremdsprachlichen Bildung den multilingualen Charakter der Kommunikation erneut beteuern, die Wichtigkeit der persönlichen Entwicklung und der Ästhetik hervorheben und die Reflexivität in Interaktionen anerkennen.

### **3.7.2 Kritische Fremdsprachenpädagogik**

Es folgt eine kritische Beschreibung der Studien, die sich bis zu diesem Zeitpunkt mit der Förderung symbolischer Kompetenz im Kontext der fremdsprachlichen Didaktik befassen. Diese Studien tragen zu der Entwicklung einer kritischen Pädagogik bei,

wobei symbolische Kompetenz entweder direkt oder indirekt eine entscheidende Rolle spielt. Interessant ist zu beobachten, wie verschiedene Forscher unterschiedlicher Hintergründe das Konstrukt symbolischer Kompetenz in ihr Forschungsfeld einzusetzen versuchen und wie dies zu einer Neubestimmung der Rahmenrichtlinien des Fremdspracheunterrichts weltweit führen kann. Dadurch versteht man auch, wie umfassend das Konzept der symbolischen Kompetenz ist. Eine allgemeine Kritik könnte darin bestehen, dass man sich erst symbolischer Kompetenz und deren Erscheinung bzw. Erzeugung im Diskurs widmen sollte, d.h. diskursanalytisch vorgehen, damit man alle Ebenen besser versteht und aufgrund dessen dann praxisorientierte Vorschläge macht. Didaktische Annäherungen erweisen sich jedoch auch als wertvoll bei der Erforschung dieses fesselnden Konstrukts. Den Versuch einer theoretischen Annäherung an die symbolische Kompetenz im Bereich Fremdsprachenlernen unternehmen Zotzmann/Hernández-Zamora (2013), die darauf fokussieren, inwiefern sich die *Kulturelle Wende* und die Hervorhebung der *Identifizierungspolitik*<sup>178</sup> aus soziolinguistischer Sicht (d.h. die Hervorhebung der Charakteristika der Individualität, wie z.B. die Konzepte von Kultur, Identität und Stimme) auf Kosten der sozioökonomischen Strukturen und Beziehungen im Rahmen der Umverteilungspolitik ausbreiteten. Die Autoren behaupten, dass die Wahrnehmung der obigen Politiken als kommunizierende Röhren und das Schaffen eines entsprechenden theoretischen Bezugsrahmens zur Pflege sozialer Gerechtigkeit durch das Erlernen von Fremdsprachen führen würden. Zu diesem Zweck adoptieren sie das Konzept der symbolischen Kompetenz, was über die Dualität von L1-L2 und C1-C2 (Kramsch 2009, 2011; Blommaert 2015) hinwegsieht, und argumentieren auf eher theoretischer Basis, dass manche SchülerInnen pädagogischen Annäherungen in Richtung auf die Entwicklung einer kritischen interkulturellen Kompetenz widerstehen, weil das Fremdsprachenlehren und -lernen immer noch mangelnden Bezug auf die strukturellen Umstände der Gesellschaft nimmt‘ (Zotzmann/Hernández-Zamora 2013: 364). Dies löst die Diskussion des kritischen Testens fremdsprachlicher Kompetenz aus, was im Kapitel 6 näher erläutert wird.

In ihrem innovativen Leitfaden ‚Le Littéraire dans le quotidien‘ für das Erlernen des Französischen als fremde Sprache in akademischen Kontexten in Bezug auf den

---

<sup>178</sup> *Politics of recognition* (Zotzmann/ Hernández-Zamora 2013).

Schriftlichen Ausdruck und das Leseverständnis<sup>179</sup> adoptiert Luks (2013) die Prinzipien des 2007 MLA Berichtes ‚Foreign Languages and Higher Education: new Structures for a Changed World‘ und der 2011 Publikation der American Association of University Supervisors and Coordinators (AAUSC) zum Thema ‚Educating the Future Foreign Language Professoriate for the 21<sup>st</sup> Century‘, in denen explizit auf den Übergang von der interkulturellen zur symbolischen Kompetenz verwiesen wird, zusammen mit dem Konzept der *translingualen/transkulturellen Kompetenz*, als eine Fähigkeit „zwischen Sprachen zu funktionieren“<sup>180</sup> (MLA 2007), obwohl ihre Gleichstellung mit der interkulturellen Kompetenz als *dritte Ebene* und *dritte Kultur* eher überhastet ist<sup>181</sup>. Was in diesem Kompendium aber zu betonen ist, ist eine erste Aufforderung an Fremdsprachenlehrende, „Dimensionen der kulturübergreifenden oder symbolischen Kompetenz gemäß Kramersch' Empfehlungen einzubeziehen (Kramersch 2011: 364)“<sup>182</sup> (Luks 2013: 18). Im vorgeschlagenen Curriculum macht Luks (2013) konkrete Vorschläge in Bezug auf die Förderung symbolischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht; Beispiele davon fallen unter die Kategorien ‚Cultural Knowledge & Mindset‘ und ‚Language Use & Strategies‘<sup>183</sup> und beziehen sich vielmehr auf die Förderung des Schriftlichen Ausdrucks und des ‚Peer Editing‘.

Konkrete didaktische Vorschläge sind auch in Díaz (2016) zu finden. Díaz beschäftigt sich mit der Frage, wie man den diskutierten theoretischen Rahmen beim Erlernen des Chinesischen als Fremdsprache implementieren kann. Zu diesem Zweck macht die Autorin konkrete Vorschläge an Lehrer für die Auswahl, Adaptierung und Anwendung interkulturell-orientierten pädagogischen Praktiken: Transkulturelle/translinguale Migrationsliteratur- bzw. autobiographien, Berichte mündlicher

---

<sup>179</sup> Als offene Bildungsressource vom Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL), University of Texas, Austin, erschienen.

<sup>180</sup> „[...] translingual and transcultural competence [...] places value on the ability to operate between languages“ (MLA 2007) (übers. von E. V.).

<sup>181</sup> „A short list of key terms provides a snapshot of the intellectual terrain: [...] From intercultural competence as a third space or third culture [...] to symbolic competence [...]“ (Luks 2013: 2).

<sup>182</sup> „Incorporate dimensions of cross-cultural or symbolic competence according to Kramersch's recommendations (Kramersch, 2011, p.364)“ (Luks 2013: 18) (übers. von E. V.).

<sup>183</sup> „Cultural Knowledge & Mindset: • Selecting an image (visualization) for symbolic representation. Language Use & Strategies: • Matching symbolic imagery to a reader's interpretations“ (Luks 2013: 2-11, 13).



Tradition und Memoire von Fremdsprachenlernern. Díaz (2016) leistet einen wichtigen Beitrag zur Vorbeugung praktischer Herausforderungen, vor denen Lehrer im poststrukturalistischen Zeitalter stehen, wie Verfügbarkeit, Angemessenheit und Bereitschaft von Lehrmaterialien, und schlägt somit einen Paradigmenwechsel in der Aktivitätentypologie vor.

Im selben Zusammenhang orientiert sich Kearney (2010, 2012, 2016) stark auf Byrams interkulturelle Kompetenz (1997, 2011) und Kramersch' symbolische Kompetenz (2006, 2011) in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Auf der Basis der ersten Definition der symbolischen Kompetenz (Kramersch 2006) schlägt sie die Einführung von kulturbezogener Narrativen im Immersionsunterricht vor, sodass „Lerner mit einem Referenznetzwerk versehen werden und dann ihren Gebrauch von diesem Netzwerk bereitstellen, um kulturelle Texte zu interpretieren und analysieren“<sup>184</sup> (Kearney 2012: 65). Kearney versteht symbolische Kompetenz als eine Fähigkeit, die um der kritischen Alphabetisierung/Literarisierung willen durch instruktive Praxis gefördert werden kann. Die Förderung aber symbolischer Kompetenz wird auch in diesen Studien anhand kulturbedingter Anlässe bzw. kulturbedingtem Lehrmaterial erzeugt. Fremdsprachenlernenden werden kulturelle Stimuli explizit präsentiert, mit dem Ziel, dass sie einen Perspektivenwechsel erleben, ihr sinnerzeugendes Potential erweitern und ihre Identität entsprechend positionieren.

In Prüfungssituationen ist dies umgekehrt zu betrachten: Kritische Auseinandersetzung mit kulturbedingten Stimuli ist besonders bei höheren Kompetenzniveaus (C-Niveau) erforderlich, da kompetente Sprachverwendung kulturelle Sensibilisierung voraussetzt. Soziokulturelle Gegebenheiten sind von Testautoren bei dem Entwurf von Skalen und Deskriptoren zu berücksichtigen (Trim/North/Coste 2001: 47). Zertifizierungsinstitutionen sorgen dafür, dass ihre Prüfungen den Niveaus entsprechende soziokulturelle Informationen beinhalten, was auch das Gütekriterium der Authentizität stärkt. In Wirklichkeit aber dient dies der L1-C1 Dualität, da Kandidaten zur Erarbeitung kultureller Stimuli in der Zielsprache auf eher normativer, generischer Weise bereit sein sollen, ohne dass sie dabei

---

<sup>184</sup> „[...] to furnish (students) with a whole reference network and to then scaffold their use of that network in interpreting and analyzing cultural texts“ (Kearney 2012: 65) (übers. von E. V.).

semantische Einheiten bzw. Felder entsprechend konnotieren zu können. Was öfters zu betrachten ist, ist, dass es vonseiten der Kandidaten Hiatusfälle interkultureller/interdiskursiver Positionierung gibt, auch bei hoher linguistischer Fähigkeit. In der vorliegenden Arbeit ist ein Beispiel dafür in einer bestimmten Aufgabentypologie zu finden, wo sich Kandidaten mit kulturellen Stimuli auseinandersetzen und dabei auch ihre Identität entsprechend positionieren sollen. Anhand der Datenanalyse wird versucht, solche Hiatusfälle auszusuchen und Schlussfolgerungen über die Mikroprozesse, die den Prüfungsdiskurs prägen, zu ziehen.

Sobyra (2015) untersucht zwar nicht symbolische Kompetenz per se, macht aber eine sehr präzise Beobachtung: Anhand einer Kursbuchanalyse auf pragmatischer Ebene kommentiert Sobyra (2015) in Bezug auf die Repräsentation von Kontext: „[...] statt die diversen Kontexte des Gebrauchs der englischen Sprache, die die Lerner verkörpern, in Anspruch zu nehmen und zu repräsentieren, schildert (das Kursbuch) den Gebrauch der englischen Sprache als eine Reihe von generischen Funktionen, die dekontextualisiert sind“<sup>185</sup> (Sobyra 2015: 242). Die Ursache dafür sieht die Autorin in der politischen Ökonomie der fremdsprachendidaktischen Publikationen, die ein breites Publikum ansprechen wollen. Dies beschreibt ganz genau die bildungspolitische Situation des Fremdsprachenlernens in der westlichen Welt, doch ist es nicht die einzige Ursache, warum Kontexte in Lehrbüchern eher normativ sind. Die Annahme, dass generische Lehrkontexte auf die im GERfS vorgestellte Domäne des Sprachgebrauchs zurückzuführen sind, wird im Weiteren diskutiert.

White (2016) untersucht die Natur von *target language (TL) communities*. Ein interessanter Befund dieser Studie ist, dass Teilnehmer bzw. „Lerner des Deutschen als Fremdsprache den Muttersprachlerstatus und die geographische Lage als Hauptcharakteristika einer Zielsprachegemeinschaft nannten und dabei lokale

---

<sup>185</sup> „[...] rather than engaging with and representing its readers' diverse contexts of English language use, *Hemispheres 2* represents English language use as a series of generic functions that are decontextualized“ (Sobyra 2015: 242) (übers. von E. V.).

Gruppen (z.B. Gruppen von Deutschlernern) ausließen<sup>186</sup> (White 2016: 124). Da ein Aspekt symbolischer Kompetenz die Positionierung der Subjekte in einem sozialen, kulturellen, politischen, emotionalen usw. Umfeld während kommunikativer Akte ist, ist es von großer Bedeutung die Frage zu stellen, wie sich Lerner ihre Position als Sprecher einer Sprache vorstellen. Anhand der obigen Beobachtung könnte man vermuten, dass diese Selbsteinschätzung sprachlicher und dadurch sozialer und emotionaler Ausgrenzung einen negativen Einfluss auch auf Prüfungssituationen haben könnte, wo die Positionierung der Sprecher, beeinflusst von Ausgrenzungsgefühlen, zu erhöhtem leistungs- und prüfungsunabhängigem Stress führen könnte.

Baker (2016) präsentiert einen Überblick der Wechselwirkung zwischen Sprache und Kultur in Bezug auf den Erwerb des Englischen als Lingua Franca (ELF). Dabei diskutiert der Autor die Wichtigkeit der symbolischen Kompetenz in inter-/multikulturellen Milieus und bezieht sich dabei auf gesprochene bzw. mündliche Daten voriger Studien (Baker 2009; 2011a; 2011b; 2012b). Baker (2016) gelangt zur folgenden Schlussfolgerung: „Der Stand der gegenwärtigen Forschung in den Bereichen ELF und Sprachpädagogik befindet sich noch im frühen Stadium, vor allem in der Unterrichtspraxis und deswegen sollten Weiterempfehlungen unverbindlich sein“<sup>187</sup>. Obwohl die weitere Forschung also „zweifellos anspruchsvoll“<sup>188</sup> ist, arbeiten viele Forscher in dieser Richtung im ELF Rahmen, besonders in folgenden Bereichen: „Erforschung der Perzeptionen von Lehrern und Lernern (Jenkins 2007), Lehrertraining (Dewey 2012), Materialienkonzeption und -entwicklung (Baker 2012a, 2012b), Motivation (Csizér and Kontra 2012), Schriftlicher Ausdruck (Horner 2011), Englisch für besondere Zwecke (Mauranen/Hynninen 2010), Englisch als Immersionssprache in der tertiären Bildung (Jenkins 2014), Phonologie (Walker 2010) und Online Kommunikation (Guth/Helm

---

<sup>186</sup> „[...] learners' definition of what constituted a TL community focused on native speaker status and geographical location and excluded groups that met in local settings (e.g., German classes)“ (White 2016: 124) (übers. von E. V.).

<sup>187</sup> „[...] present research on ELF and language pedagogy is still in the early stages, particularly in terms of classroom practice, and as such any recommendations must necessarily be tentative“ (Baker 2016: 82) (übers. von E. V.).

<sup>188</sup> „[...] clearly challenging“ (Baker 2016: 82) (übers. von E. V.).

2012)“<sup>189</sup> (Baker 2016: 83). Auch hier lässt sich eine Lücke im Bereich der fremdsprachlichen Evaluation feststellen, in dem vornehmlich quantitativ vorgegangen wird.

Obwohl es also bis jetzt die poststrukturalistische Wende einen Teil von Studien in den letzten Jahren beeinflusst hat, die sowohl theoretische als auch praktische Vorschläge für den L2-Erwerb präsentieren, weisen Crichton/Murray (2014) auf die Kluft zwischen Theorie und Praxis hin. Um dies also näher erklären zu können, nehmen sie eine Kategorisierung wichtiger Fragen in Angriff, unter denen ökologische Fragen als Oberbegriff wirken. Am Beispiel der *Global English*-Variante und der symbolischen Kompetenz gehen die Autoren auf die Frage ein, wie wir, d.h. „[...] Fremdsprachenlehrer und -lerner, und natürlich auch Bewerter, die komplexe linguistische und soziokulturelle Ökologie, innerhalb deren wir leben, und dabei (unsere) entsprechenden Praktiken wahrnehmen und anerkennen“<sup>190</sup> (Crichton/Murray 2014: 36). Darauf basierend wäre laut Crichton/Murray zu fragen, „[...] wie wir die lokalen Ökologien von diversen (Varietäten) des Englischen verstehen können und wie sich Englisch, in Bezug zu anderen Sprachen, sowie das Lehren und Evaluieren des Englischen in lokalen Ökologien verschiedener Sprachen und verschiedener Sprecher anpassen können“<sup>191</sup> (Crichton/Murray 2014: 36). Das Gleiche gilt mutatis mutandis auch für Sprachen wie die deutsche, besonders was die Evaluation und Zertifizierung fremdsprachlicher Kenntnisse angeht, in dem Sinne, dass sich Zertifizierungsrahmen, -richtlinien und -formate meist an ein breiteres Publikum als lokale Sprechergruppen richten, in der Absicht sowohl bildungsbezogene Ziele für die Verbreitung der Sprache und der Kultur als auch

---

<sup>189</sup> „[...] teachers’ and students’ attitudes (Jenkins, 2007), teacher training (Dewey, 2012), materials (Baker, 2012a and b), motivation (Csizér and Kontra, 2012), writing (Horner, 2011), English for specific purposes (Mauranen and Hynninen, 2010), English medium instruction in higher education (Jenkins, 2014), phonology (Walker, 2010) and online communication (Guth and Helm, 2012)“ (Baker 2016: 83) (übers. von E. V.).

<sup>190</sup> „[...] for language teachers, learners, and of course assessors is to recognize - and acknowledge their own practices as falling within - the complex linguistic and socio-cultural ecologies in which they live their lives“ (Crichton/Murray 2014: 36) (übers. von E. V.).

<sup>191</sup> „[...] how we are to understand the local ecologies of diverse Englishes, and, in relation to other languages, how English and English language teaching and assessment fit within the local ecologies of different languages and of those who use them“ (Crichton/Murray 2014: 36) (übers. von E. V.).

soziopolitische Ziele als eine Art direkter Machtübung zu erreichen. Eine Lösung dafür sind Zertifizierungssysteme, die sich eher an das Lokale richten, obwohl dies auch umgekehrte Implikationen mit sich bringt, was im Weiteren anhand konkreter Beispiele tiefer diskutiert wird.

Machado/Lorenset/Nobre-Oloveira/Filho 2016 setzen symbolische Kompetenz auch in einen instruktiven Kontext ein und definieren sie als „eine Fähigkeit, den Wert symbolischer Formen zu begreifen und durch semiotische Diversitäten, die sich in mehreren Sprachen materialisieren, überzugehen“<sup>192</sup> und fördern ihre Studenten bzw. Studienteilnehmer dazu auf, „die verschiedenen Sprachen, die ihr Repertoire ausmachen, und die Sprachlandschaften<sup>193</sup> in ihrem Umfeld als symbolische Systeme zu bedenken“<sup>194</sup> (Machado/Lorenset/Nobre-Oloveira/Filho 2016: 140).

Salomão (2016) untersucht anhand quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden die Auffassungen von Studierenden zur Kultur und vergleicht diese mit den Prinzipien und Rahmenrichtlinien des Political Pedagogical Project<sup>195</sup> (PPP), den Leitfaden für bilinguale Bildung einer öffentlichen Hochschule in Brasil. Dieser Vergleich dient dazu, den Fokus auf die Entwicklung von eher nationalen Identitäten zu richten und aufgrund von Kernkonzepten, wie auch die symbolische Kompetenz, neue Vorschläge zur Transformation lokaler Identitäten in mobilen Umfeldern prüfen zu lassen.

Snell (2016) untersucht die Förderung symbolischer Kompetenz erwachsener Englischlerner im Anfängerniveau mithilfe der textgestützten instruktiven Bricolage-Methode, mit dem Lehr- und Lernziel, „Neues von schon Erworbenem durch

---

<sup>192</sup> „[...] à habilidade de entender o valor das formas simbólicas e de transitar pela diversidade semiótica materializada em múltiplas linguagens“ (Machado/Lorenset/Nobre-Oloveira/Filho 2016: 140) (übers. von E. V.).

<sup>193</sup> „The language of public road signs, advertizing billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration“ (Landry/Bourhis 1997: 25).

<sup>194</sup> „[...] a olhar para as diferentes línguas que compõem os seus repertórios e para as paisagens linguísticas em seus entornos como sistemas simbólicos [...]“ (Machado/Lorenset/Nobre-Oloveira/Filho 2016: 140) (übers. von E. V.).

<sup>195</sup> Unter [http://stance.com.br/site/?page\\_id=435](http://stance.com.br/site/?page_id=435).

Substitution, Improvisierung oder Erfindung zusammenzustellen“<sup>196</sup> (Reynolds 1999; Kincheloe 2001, 2005; Lévi-Strauss 1962 in Snell 2016: 77). Zu den Schlussfolgerungen der Autorin zählt auch folgende Feststellung:

„Vielleicht ist ein Nachteil im Konstrukt der symbolischen Kompetenz darin zu sehen, dass es sich stark darauf fokussiert, was die Interaktanten von jener Interaktion gewinnen, ähnlich wie es bei der kommunikativen Kompetenz der Fall ist. [...] In anderen Worten zeigen Sprecher symbolische Kompetenz auf, indem sie eine Situation manipulieren. Sie (Kramersch 2011) lässt jedoch darauf schließen, dass diese Manipulierung immer in Richtung der dominanten Machtstruktur gelenkt werden muss, um gelungen zu sein; D.h. Sprecher müssen den Diskurs der dominanten Machtstruktur verstehen und dann diesen Diskurs manipulieren, um ihre Ziele zu erreichen. Sprecher aber wollen nicht immer [...] Situationen oder (andere) Sprecher manipulieren. Stattdessen wollen sie, dass ihre Sprache von ihren Gesprächspartnern gegenseitig akzeptiert wird“<sup>197</sup> (Snell 2016: 90).

Diese Auffassung der symbolischen Kompetenz ist eher bestreitbar: Es handelt sich nicht um eine Manipulationskraft sondern um eine Fähigkeit, Sinnesgehalte bzw. Konzepte und ihre Wahrnehmung zu verhandeln und nicht zu manipulieren im strengen Sinne, wie es Snell (2016) behauptet. Eine Interpretation symbolischer Kompetenz anhand der ersten Definition (Kramersch/Whiteside 2008) bezüglich der Absicht der Sprecher richtet sich eher an das Streben nach vorteilhafter Selbstpositionierung und nicht so sehr an die Manipulation des Diskurses. Im Rahmen dieser Arbeit ist symbolische Kompetenz als co-konstruierte diskursive Kraft zu

---

<sup>196</sup> „Bricolage is defined in basic terms as constructing something out of available resources through substitution, improvisation, or invention“ (Reynolds 1999; Kincheloe 2001, 2005; Lévi-Strauss 1962 in Snell 2016: 77) (übers. von E. V.).

<sup>197</sup> „Perhaps one flaw in the construct of symbolic competence is that it focuses too much on what interlocutors *gain* from interaction, much like communicative competence does. [...] In other words, speakers demonstrate symbolic competence by *manipulating* situations. However, she (Kramersch 2011) implies that to be successful, this manipulation must always occur in the direction of the most dominant power structure; that is, speakers must understand the discourse of the dominant power structure and then manipulate this discourse to meet their goals. But speakers do not always [...] want to manipulate situations or speakers. Instead, they want to build relationships, they want their language to be mutually accepted by their interlocutors [...]“ (Snell 2016: 90) (übers. von E. V.).

interpretieren, anhand deren eine dynamische Wechselwirkung von Mächten zum Ausdruck kommt. Ob aus der Analyse ersichtlich wird, dass ein Gesprächspartner die Absicht hat, den Diskurs ihm zugunsten zu manipulieren, hängt vielmehr davon ab, in welchem Kontext man die Erzeugung der symbolischen Kompetenz untersucht bzw. zwischen welchen Gesprächspartnern, und welche die Ziele einer solchen Untersuchung sind. Es darf nicht vergessen werden, was die schon erwähnten Studien zur Förderung der symbolischen Kompetenz im L2-pädagogischen Rahmen betonten, dass die symbolische Kompetenz um der Akzeptanz willen gefördert werden kann und soll, was natürlich in starkem Gegensatz zur Auffassung der Manipulation steht. Ein interessanter Punkt wäre hierbei zu bemerken, dass Snell (2016) eine Lernergruppe im Anfängerniveau untersucht hat, was die Erhöhung der Dominanz gestärkt haben könnte. Infolgedessen könnte die Auswahl eines Kandidatencorpus höheren Niveaus (C1&C2) ein niedrigeres Dominanzgefühl vonseiten des Prüfers sichern, was auch im Weiteren anhand der Befunde diskutiert wird.

Shardakova (2016) erforscht die Scherzkommunikation auf russischer Sprache zwischen 48 U.S.A. Studierenden aller drei Kompetenzniveaus, von denen sich die meisten in der Russistik spezialisierten. Performativitäten des Russisch-Seins und ihr Einfluss auf die Förderung symbolischer Kompetenz stehen hier im Vordergrund. Shardakova (2016) interpretiert symbolische Kompetenz „als die Fähigkeit, auf kontextuell relevante soziale Erinnerungen und Symbole, darunter auch auf soziale Rollen und Identitäten, zugreifen zu können [...], und betrachtet die Entwicklung symbolischer Kompetenz als eines der Hauptziele der Fremdsprachendidaktik“<sup>198</sup> (Shardakova 2016: 180). Basierend auf Derrida (1978) konzentriert sich die Autorin sowohl an spontane bzw. nicht-didaktisch geförderte als auch didaktisch geförderte humoristische Rollenspiele in der Zielsprache, da „Humor den Kontext sowie den Sinn der Interaktion neu rahmt, indem es die Erstkulturperspektive ab- oder unterbricht“<sup>199</sup> (Shardakova 2016: 180). Die Analyse der Daten brachte folgende interessante Befunde ins Licht: Die performierten Personae, d.h. ein Betrunkener, ein

---

<sup>198</sup> „as the ability to access contextually relevant social memories and symbols, including social roles and identities [...], and regards the development of symbolic competence as one of the primary goals of FL teaching“ (Shardakova 2016: 180) (übers. von E. V.).

<sup>199</sup> „By cancelling or suspending the first culture perspective, humor reframes the very context and the meaning of interaction“ (Shardakova 2016: 180) (übers. von E. V.).

Sovjet-Anhänger und Aktivist, ein Opfer und Stalin, korrespondieren zu stereotypischen Figuren des Russlandbildes, was die Autorin eher positiv beurteilt. „[...] negative Stereotype in Anspruch zu nehmen und das Russisch-Sein im Gegensatz zu der eigenen Kultur zu konstruieren, erlaubte den Studenten, sich eine übergeordnete Subjektpositionierung gegenüber der Zielkultur zu verschaffen. [...] Rückgreifend auf Stereotypen und kulturelle Mythen sowie auch literarische und filmische Dystopien [...] erweitern die Studenten die Zeitspanne ihres Klassenzimmers und erweisen historisches und kulturelles Bewusstsein“<sup>200</sup> (Shardakova 2016: 186). Mit Stereotypen in Auseinandersetzung zu kommen und anhand dessen, im instruktiven Kontext die Realität umzudeuten zu versuchen, bietet hier Anlass zur Kritik und sollte näher erforscht werden. Wenn dies das Bild einer dominanten Eigenkultur gegenüber fremden Stereotypen stärkt, dann sollte man diese mögliche Auswirkung in die Diskussion einbringen.

Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass ein höheres Kompetenzniveau eine erhöhte Anzahl der performierten Personae voraussetzte<sup>201</sup>. Dies bietet sich als Indikator des Zusammenhangs zwischen symbolischer Kompetenz und fremdsprachlichem Leistungsniveau, was auch die Forschungsparameter der vorliegenden Arbeit in Bezug auf das Alter aber besonders auf das erforschte Kompetenzniveau prägte. In Bezug auf das Kompetenzniveau ist auch die Subjektpositionierung der Studierenden gegenüber den russischen Personae zu interpretieren: „[...] Studenten zweiter Stufe orientierten sich in der Regel positiv gegenüber den performierten Personae, machten sie sich zu Eigen, während [...] Studenten erster Stufe die Stimmen der performierten Personae von ihren eigenen Stimmen deauthentisierten, indem sie sie zu übermäßig verhöhnnten“<sup>202</sup> (Shardakova 2016: 187). Darüber hinaus „bevorzugten Studenten

---

<sup>200</sup> „[...] using negative stereotypes and constructing Russianness in opposition to one's native culture allows the students assume superior subject positions vis-à-vis the target culture. [...] drawing on the stereotypes and cultural myths, including literary and cinematic dystopias [...] the students expand the timescale of their classroom and demonstrate historical and cultural awareness“ (Shardakova 2016: 186) (übers. von E. V.).

<sup>201</sup> Studenten dritter Niveaustufe performierten in toto 79 Instanzen der erwähnten Personae, während Studenten zweiter Stufe 32 und erster Stufe 13 performierten (Shardakova 2016: 185, Table 4).

<sup>202</sup> „[...] second-year students usually positively oriented towards performed Russian personas, claiming them as their own, which was different from [...] the first-year group who ‘deauthenticated’



niedriger Niveaus direkte Strategien, während sich Studenten höherer Kompetenzniveaus für indirekte Strategien in ihrer Performanz des Russisch-seins entschieden“<sup>203</sup> (Shardakova 2016: 186). Man könnte daraus ableiten, je umfangreicher das Register, die Sprechakte und die entsprechenden semantischen Felder sind, desto höher der Grad der Fähigkeit Identitäten umzuwälzen, der Grad der Akzeptanz und damit auch der Erzeugung symbolischer Kompetenz. Dies steht zum Teil in Übereinstimmung mit der Behauptung des GERfS in Bezug auf das soziokulturelle Wissen der Lernenden: „Genau genommen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, ein Aspekt des Weltwissens. Doch es ist für die Lernenden so wichtig, dass es besondere Aufmerksamkeit verdient, insbesondere deshalb, weil es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt und zudem durch Stereotypen verzerrt sein kann“ (Trim/North/Coste 2000: 104). Das bedeutet aber nicht, dass je umfangreicher das Register, die Sprechakte usw. sind, desto höher der Grad des soziokulturellen Wissens bzw. der Erfahrung. Was man oft bei Fremdsprachenlernenden begegnet, ist die mangelnde fremdsprachliche Sozialisierung trotz umfangreicher linguistischer Kompetenz. Es soll hier nochmals betont werden, dass die meisten Teilnehmer der Studie von Shardakova (2016) Studenten der Russistik sind, was höchstwahrscheinlich die Teilnahme an kultur- und literaturbezogenen Kursen, Kontakt mit Muttersprachlern, oder auch einen entsprechenden Migrationshintergrund, also eine Art zielsprachige Sozialisierung voraussetzt. Ist das nicht der Fall, dann setzen genügende linguistische Kompetenzen keine entsprechende Erfahrung voraus. Dies beeinflusst zwar den Erwerb soziokulturellen Wissens, aber es ist noch nicht ganz klar, in welchem Grad dies die Performativität und dadurch die Erzeugung symbolischer Kompetenz stört. Anhand der Beispiele, auf der Basis deren Kramsch/Whiteside (2008) symbolische Kompetenz zuerst definierten, kann man ablesen, dass Sprecher, d.h. Migranten verschiedener Hintergründe, mehrere linguistische Ressourcen verwenden, unter

---

the voices of performed Russian personas from their own voices, often overtly ridiculing the performed personas [...]“ (Shardakova 2016: 187) (übers. von E. V.).

<sup>203</sup> „Low-proficiency students preferred direct strategies, as compared to higher-proficiency students who opted for indirect strategies in their performances of Russianness“ (Shardakova 2016: 186) (übers. von E. V.).

denen auch diejenigen, die sie mangelnd beherrschen. Es bleibt also noch offen zu beantworten, ob fremdsprachliche Sozialisierung oder linguistische Kompetenz entscheidender für die Erzeugung symbolischer Kompetenz ist. Ein hohes linguistisches Kompetenzniveau würde wahrscheinlich mehr freien Raum für die Erzeugung symbolischer Kompetenz lassen, besonders innerhalb instruktiven kontrollierten Kontexten, was, wie gesagt, im Rahmen der vorliegenden Dissertation berücksichtigt wurde.

Ein weiterer Grund, warum anhand Shardakovas (2016) Datenanalyse Studierende auf höheren Niveaus ihre russische Personae zu Eigen machten, d.h. warum eine höhere Sprachkompetenz mit der Erzeugung symbolischer Kompetenz korrelierte, könnte auch der Inhalt der untersuchten Äußerungen sein, nämlich die Scherzkommunikation. Humor, wie auch Satire, Ironie, Sarkasmus usw., braucht eine hohe fremdsprachliche Kompetenz, um auf der Bühne der Interaktion aufzutreten. Es kann also sein, dass die Erzeugung symbolischer Kompetenz nicht ausschließlich mit einem hohen Sprachniveau korreliert, sondern mit der Einführung humoristischer Äußerungen, was von alleine ein hohes Sprachniveau voraussetzt. Humor ist semantisch dicht und erzeugt Ambiguität und Vagheit, die die Deutung der Wirklichkeit jenes Sprechers prägen, den Sprechakt verhüllen und ein Spannungsfeld bilden. Die Konventionen, die zwischen dem Signifikanten und dem Signifikat, zwischen sozialer Realität und ihrer symbolischen Darstellung herrschen, erleiden einen Bruch, wie auch de Saussure (1967) bemerkte. Um mit dieser Ambiguität umgehen zu können, sollen Gesprächspartner ihre symbolische Kompetenz einsetzen. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation ist diese Variable bei der Analyse der Diskurse anhand der zweiten Aktivität der KPG-Prüfung zu berücksichtigen, wobei die Stimuli für die Erzeugung des Mündlichen Ausdrucks auf Metapher, Humor, Satire usw. basieren (siehe Kapitel 6).

Back (2016b) untersucht symbolische Kompetenz im Peer-Tutor-Kontext, insbesondere im Hinblick auf die Schnittpunkte zwischen interaktionalen Ressourcen und der Erzeugung symbolischer Kompetenz. Back (2016b) bemerkt, dass es trotz der innovativen pädagogischen Vorschläge mehreren Forschern immer noch schwierig fällt, die Ziele der Förderung symbolischer Kompetenz mit der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu vereinbaren. Sie notiert weiterhin: „[...] begrenzte

Forschungen darüber, wie symbolische Kompetenz in Interaktionen wirkt, sind vorhanden; die meisten Forscher betonen (zwar) ihr relationales, umdeutendes Potenzial, während sie die historischen und kulturellen Inhalte, die für die Teilhabe an dieser Umdeutung erforderlich sind, vertuschen“<sup>204</sup> (Back 2016b: 2). Die zweite Aussage ist eher eine a priori Wertung und keine Feststellung, da sich die schon beschriebenen Forschungen auf die soziohistorischen und kulturellen Voraussetzungen beziehen, die zur Förderung der symbolischen Kompetenz beitragen. Die Forschungslücke, die Back (2016b) beschreibt, liegt meiner Meinung nach vielmehr darin, dass das Konstrukt der symbolischen Kompetenz eher individualisiert und deswegen nicht leicht parametrierbar ist. Obwohl sich die erwähnten Studien an die Förderung symbolischer Kompetenz orientieren, sollte man zunächst begreifen, wie symbolische Kompetenz den Diskurs beeinflusst, was den Einsatz qualitativer, diskursanalytischer Methoden hervorruft.

Back (2016b) definiert „[...] symbolische Kompetenz in Interaktionen als die Performanz kultureller und historischer Erinnerungen, und zeigt, wie auch (ein) äußerst elementares Niveau symbolischer Kompetenz in einem sprachdidaktischen Kontext auf Widerstände stoßen kann“<sup>205</sup> (Back 2016b: 2). Anhand einer Datenanalyse von Peer-Tutoring-Interaktionen zwischen einem Tutor und einem Lerner führt Back (2016b) in direktem Zusammenhang mit symbolischer Kompetenz den Begriff *symbolische Performanz* (Back 2013, 2015, 2016b) ein und untersucht ihren Rahmen in Bezug auf *Widerstand*<sup>206</sup> und *interaktionale Asynchronie*. „Symbolische Performanz korreliert mit der früheren Analyse der symbolischen Kompetenz von Kramsch/Whiteside (2008) [...]. Darüber hinaus räumt eine Emphase

---

<sup>204</sup> „[...] there is still little research on what symbolic competence looks like in interaction, with most scholars highlighting its relational, reframing potential, while glossing over the historic and cultural content necessary to participate in this reframing“ (Back 2016b: 2) (übers. von E. V.).

<sup>205</sup> „[...] symbolic competence in interaction as the performance of cultural memories and history, and demonstrate how even the most elemental level of symbolic competence can come up against resistance in a language learning context“ (Back 2016: 2) (übers. von E. V.).

<sup>206</sup> Den Begriff *Widerstand* führt Back in Bezug auf symbolische Performanz schon früher (2013) ein, indem sie damit bezeichnet, wie Mitglieder einer *community of practice* Aspekten der Performanz von Symbolen und Historizitäten eines Sprechers unterschiedlichen linguistischen bzw. kulturellen Hintergrundes widerstehen und inwiefern dieser Widerstand den Sozialisierungsprozess desjenigen Sprechers in die *community* beeinträchtigt.

auf Performanz alternative Interpretationen symbolischer Kompetenz ein, wie Canagarajahs (2013) Konzept der performativen Kompetenz<sup>207</sup> (Back 2016b: 4). In ihrer Analyse stützt sie sich auch auf interaktionale Rahmenkonzepte wie *Gegenseitigkeit* (Moranski/Toth 2016) sowie *Übereinstimmung* und *Co-Konstruktion*<sup>208</sup> (Atkinson/Churchill/Nishino/Okada 2007). Anhand ihrer Befunde unterstreicht Back (2016b) „[...] die Wichtigkeit, symbolische Kompetenz in mehreren Ebenen zu untersuchen, von einer einfachen Übermittlung historischen Wissens bis zu den relationalen, grenzüberschreitenden, und potentiellen Interaktionen, die geformt werden können, sobald vorhandenes Wissen durch eine kritische Linse vermittelt wird“<sup>209</sup> (Back 2016b: 17). Der individuelle sowie co-konstruktive Natur der symbolischen Kompetenz ist hier also betont, was Anlass dazu bietet, diejenigen Elemente oder Indexe innerhalb einer Interaktion zu untersuchen, die zum oben beschriebenen Übergang von der einen zu der anderen Ebene beitragen.

Um ihre Hypothese über die Förderung *symbolischer Kompetenz* in Peer-Tutoring-Interaktionen zu unterstützen, argumentiert Back (2016b), dass „[...] der Mangel an interaktionaler *Gegenseitigkeit*<sup>210</sup> Schwierigkeiten bei der kritischen Analyse und der Neurahmung *symbolischer Kompetenz* bereiten könnte. Im Gegensatz dazu, könnte eine egalitäre Tutor-Lerner-Beziehung basierend auf einvernehmlich vereinbarten Rollen für einen fruchtbaren Boden für die Förderung *symbolischer Kompetenz*

---

<sup>207</sup> „Symbolic performance correlates with Kramsch and Whiteside’s (2008) earlier analysis of symbolic competence [...]. Moreover, an emphasis on performance acknowledges alternative interpretations of symbolic competence, such as Canagarajah’s (2013) notion of performative competence“ (Back 2016: 4) (übers. von E. V.).

<sup>208</sup> Der Terminus *Co-Konstruktion* wurde schon früher von vielen Forschern in Bezug auf soziale Interaktion, Sprache und Mündlichkeit benutzt, u.a. auch Kramsch (1986), Roschelle (1992), Jacoby/Ochs (1995), Hardin/Higgins (1996), Allen (2004), Menard-Warwick (2009), Kramsch (2014b), Back (2016a). Und im Bereich der fremdsprachlichen Evaluation: Brown (2003), May (2009), Kley (2015), u.a.

<sup>209</sup> „[...] the importance of looking at symbolic competence on many levels, from the simple transmission of historical knowledge to the relational, transgressive, and potential interactions that can take shape once prior knowledge has been mediated through a critical lens“ (Back 2016b: 17) (übers. von E. V.).

<sup>210</sup> *Mutuality* gemäß Moranski/Toth (2016) als gegenseitiges Einverständnis der Rollen aller Interaktanten. Mehr zu *mutuality* wird in Kapitel 6 diskutiert.

pflegen“<sup>211</sup> (Back 2016b: 5). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation, wo der Schwerpunkt auf die Umstände der Erzeugung und nicht auf die Förderung symbolischer Kompetenz per se liegt, scheint die obige Feststellung bestreitbar, da eine der Facetten symbolischer Kompetenz, nämlich symbolische Macht, eher in Fällen mangelnder interaktionaler Gegenseitigkeit zum Ausdruck kommt. Wie schon diskutiert, dient ein Feld sozialer, historischer, emotionaler, ästhetischer usw. Spannungen der Erzeugung symbolischer Kompetenz, was in jeder Hinsicht keine interaktionale Gegenseitigkeit voraussetzt. Es kann also daraus abgeleitet werden, dass interaktionale Gegenseitigkeit als Voraussetzung und Ziel bei der Förderung symbolischer Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Kontext miteinbezogen werden sollte. Will man aber die Umstände erforschen, in denen symbolische Kompetenz erzeugt wird, ist die Performanz bzw. Nicht-Performanz interaktionaler Gegenseitigkeit nicht als Schwierigkeit sondern als einer der Gegenstände der kritischen Analyse zu betrachten.

Sharifian (2013) leiht sich die Kernaussage von Kramersch' symbolischen Kompetenz aus und versucht anhand dieser eine neue Kompetenz zu benennen, nämlich die *metakulturelle Kompetenz*, ausgedacht für Sprecher des *Global English*. Sharifian (2013) argumentiert, dass Globalisierung und transkulturelle Mobilität auch<sup>212</sup> zum schnellen Wachstum des Gebrauchs internationaler Sprachen wie des Englischen als globale Lingua Franca geführt haben. „Viele Sprachgemeinschaften gebrauchen einen gemeinsamen Kode, um diverse Systeme *kultureller Konzeptualisierungen* auszudrücken und damit zu verhandeln, sowohl für lokale als auch für internationale Kommunikation. Diese Phänomene erfordern eine weitere Kompetenz, [...] *metakulturelle Kompetenz*“<sup>213</sup> (Sharifian 2013: 5). Obwohl sich Sharifian von anderen

---

<sup>211</sup> „[...] a lack of interactional mutuality could pose difficulties for the critical analysis and reframing of symbolic knowledge. Conversely, an egalitarian tutor-learner relationship with mutually agreed-upon roles could foster a rich environment for the cultivation of symbolic competence“ (Back 2016b: 5) (übers. von E. V.).

<sup>212</sup> ‚Auch‘ deutet hier auf die schon erwähnten soziopolitischen Gründe hin, die zur Prägung der symbolischen Kompetenz beigetragen haben.

<sup>213</sup> „[...] the use of a common language by many speech communities to express and negotiate various systems of *cultural conceptualisations*. This phenomenon calls for another competence, [...] *metacultural competence*“ (Sharifian 2013: 5) (übers. von E. V.).

Auffassungen postmoderner Kompetenzbegriffe, wie die *multidialektale Kompetenz* (Canagarajah 2006a), *translanguaging* (Canagarajah 2011, García/Wei 2014), die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* (Byram 1997, 2000a) und besonders die symbolische Kompetenz (Kramsch/Whiteside 2008; Kramsch 2006, 2011, 2015, 2016), abzuweichen versucht, bezieht sie sich implizit auf Kramsch' Facette der symbolischen Repräsentation, indem sie diese Ebene mit dem Begriff *kulturelle Konzeptualisierungen*<sup>214</sup> (Sharifian 2003, 2008, 2011) beschreibt. Im Gegensatz zur metakulturellen Kompetenz ist symbolische Kompetenz sowohl theoretisch als auch hinsichtlich ihrer Anwendungsgebiete umfassender, da metakulturelle Kompetenz eher die kognitive Ebene betrifft.

### **3.7.3 Narrative, Erfahrungen, Einstellungen**

Qualitative Methodologien, wie die Dokumentation von Erfahrungen und Einstellungen, dienen zur Erforschung symbolischer Kompetenz, entweder als Hauptvorgehensweise oder ergänzend zu quantitativen Ansätzen. O'Neill (2013), Scarino/ O'Keefe/ Crichton/ O'Neil/ Dollard (2014), Almarza/ Martinez/ Llavador (2015), Homles/ Bavieri/ Ganassin/ Murphy (2016) und Martínez/ Gutiérrez/ Llavador/ Martínez Abad (2016) entschieden sich für Narrativenanalyse und nichtstandardisierte Interviewmethoden. Scarino/O'Keefe/Crichton/O'Neil/Dollard (2014) untersuchten von der Perspektive der symbolischen Kompetenz, ohne den Terminus aber explizit zu verwenden, Narrative von Pflegekräften australischer sowie nicht-australischer Herkunft und Patienten australischer Herkunft. Anhand der Dokumentationen ihrer Erfahrungen in linguistisch und kulturell diversen Pflegekontexten wird die Erscheinung symbolischer Kompetenz wie folgt beschrieben: „So eine Kompetenz blickt über den Nennwert der Sprache als einfach Wörter oder Grammatik hinaus, und über das Kulturkonzept als nur Praktiken, und weist auf die Erkenntnis hin, dass Sprache und Kultur mit den Werthaltungen und Einstellungen untrennbar verbunden sind, die die Art und Weise beeinflussen, auf

---

<sup>214</sup> „[...] conceptual structures such as cultural schema (or cultural model), cultural category (including cultural prototype), and cultural metaphor. I have referred to these collectively as cultural conceptualisations“ (Sharifian 2013: 5).

welche wir uns in Zusammenhang zu den anderen sehen“<sup>215</sup>  
(Scarino/O'Keefe/Crichton/O'Neil/Dollard 2014: 60).

O'Neil (2015) nimmt Rücksicht auf soziopolitische Parameter, indem er sprachliche Data in Form von Narrativen untersucht, die von Muttersprachlern französischen Hintergrunds in Australien anhand von semi-strukturierten Interviews entstanden wurden. In diesem Rahmen nimmt die Autorin symbolische Kompetenz in Anspruch, um zu zeigen, wie ihre Subjekte auf ihre linguistischen Ressourcen, d.h. ihr symbolisches Kapital, zurückgreifen, um sich auszugrenzen oder zu integrieren und zwischen sprachlichen, kulturellen und mentalen Grenzen zu lenken.

Dieselbe Methodologie, nämlich die Interpretation von Narrativen, und dabei auch die Analyse von Fragebögen, setzen Holmes/Bavieri/Ganassin/Murphy (2016) bei ihrer Erforschung interkultureller Erfahrungen und Interaktionen von Auslandsstudierenden ein. Im Rahmen des *Intercultural Educational Resources for Erasmus Student and their Teachers* (IEREST) Projekts „Durch Reflexion über Erfahrungen und Diskussion mit Kollegen, Tutoren und Mitgliedern der Gastgesellschaft, erkannten die Studenten, wie vielfältig und komplex Interkulturalität ist. Sie erweiterten ihre mikro-kulturellen Sphären, um Kulturen der (Ziel)Gemeinschaft zu untersuchen (Geschlecht, Alter, und Lokalität); sie anerkannten die Aufforderung, Mühe und Zeit an, die man braucht, um bilaterale Übereinkünfte vom Eigenen und dem Fremden zu interpretieren, und die Möglichkeiten solcher Verständnisse globaler/interkultureller Bürgerschaft“<sup>216</sup> (Holmes/Bavieri/Ganassin/Murphy 2016: 1). Die Teilnehmer reflektierten darüber, wie sie durch das Erlernen einer Fremdsprache, eine andere

---

<sup>215</sup> „Such a competence looks beyond the face value of language as merely words or grammar, and the notion of culture as merely practices, and shows an awareness that language and culture are inextricably linked to the values and attitudes that influence how we see ourselves in relation to others“ (Scarino/O'Keefe/Crichton/O'Neil/Dollard 2014: 60) (übers. von E. V.).

<sup>216</sup> „Through reflection on experience and discussion with peer, tutors and members of the host community, students realised that ‘intercultural’ is multifaceted and complex; they expanded their small culture spheres to explore community cultures (gender, age, and locality); they acknowledged the effort, work, and time required in interpreting bilateral understandings of self and other, and the possibilities of such understandings for global/intercultural citizenship“ (Holmes/Bavieri/Ganassin/Murphy 2016: 1) (übers. von E. V.).

Identität in sich entdeckten, die ihnen von den anderen zugeschrieben wurde, wenn sie die fremde Sprache benutzten. Dies deutet auf die Funktion der symbolischen Kompetenz hin, nämlich das Eigene durch das Fremde neu zu erfinden.

Almarza/Martinez/Llavador (2015) verweisen auf die symbolische Kompetenz in Bezug auf Byram's Modell der Interkulturellen Kompetenz (1997) und den Begriff der *dritten Ebene* (Kramersch 1993; Byram/Feng 2006). Ihre Studie fokussiert auf die Selbstwahrnehmung des Bewusstseins, der Erkenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten<sup>217</sup> Studierender aus England und Spanien vor ihrem Erasmus-Aufenthalt. Die Ergebnisse sind eher auf ICC bezogen. Obwohl einige Items als schwache Markierungen symbolischer Kompetenz definiert und interpretiert werden könnten<sup>218</sup>, ist vonseiten der Autoren kein engerer Bezug erkennbar. Mit den Einstellungen von Erasmus-Studierenden befassen sich auch Martínez/Gutiérrez/Llavador/Martínez Abad (2016). Sie untersuchen die Perzeptionen von Erasmus-Studierenden über ihre interkulturelle Kompetenz nach Byram (1997) via Fragebögen Pre- und Post-Einstufung. Zur Interpretation der Befunde orientierten sich die Autoren an dem Konzept der symbolischen Kompetenz sowie der dritten Ebene. Eine quantitative komparative Analyse zeigte, dass die Studierenden nach ihrem Erasmus-Aufenthalt ein besseres Gefühl ihrer interkulturellen Kompetenz erworben haben und dass „das Herkunfts- und Gastlandumfeld die Richtung sowie die Intensität des Wandels in den Perzeptionen der Studierenden bezüglich ihrer interkulturellen Kompetenz beeinflusst haben“<sup>219</sup> (Martínez/Gutiérrez/Llavador Beltrán/Martínez Abad 2016: 4), was auf eine ökologische Interpretation der Daten hindeuten könnte.

---

<sup>217</sup> „[...] focused specifically on their reasons to take part in the period of residence abroad, and on the self-perception of their awareness, knowledge, attitudes and skills previous to their Erasmus placement [...]“ (Almarza/Martinez/Llavador 2015: 77).

<sup>218</sup> z.B. „I am/will be willing to communicate in the host language and behave in ways judged as 'appropriate' by my hosts/to act in ways quite different from those to which I am accustomed and prefer“, „I am familiar with historical, social and political components of both my own and the host culture/I recognize cultural differences which may cause difficulties in understanding and communication“ usw. (Almarza/Martinez/Llavador 2015: 80-81).

<sup>219</sup> „[...] their home and host settings could affect the direction and intensity of the students' shift in the perception of their ICC“ (Martínez/Gutiérrez/Llavador/Martínez Abad 2016: 4) (übers. von E. V.).



### 3.7.4 Virtuelle Identitäten

Aktuelle Studien, die auf die Subjektpositionierung in virtuellen Gemeinden fokussieren und dadurch die Rolle des Mediums in Bezug auf das Fremdsprachenlernen hervorheben, sind Telles/Zakir/Funo (2015), Salomão (2015b), Tai (2016), Müller-Hartmann/Kurek (2016); Helm (2016); O'Dowd/Lewis (2016), Chun (2016) und Wiechart (2016). Salomão (2015b) plädiert für die Rolle von Teletandems und wie Lehrer auf Grund von Teletandem-Interaktionen über die Bedeutung von Kultur in Bezug auf das Lehren von Fremdsprachen reflektieren können. Die Autorin prägt den Terminus *telepresence*, um die ständig wandelnden kulturellen Identitäten in globalen Zeiten zu betonen. Wenn Teletandem-Interaktionen als neue Formen von Kommunikation verstanden werden, dann deutet *telepresence* auf die virtuelle Wechselwirkung der interagierten Tandempartner in ihren gegenseitigen Kontexten. „Das Bild des Anderen, vermittelt durch die Kamera, dehnt den Rahmen der *telepresence* der Teilnehmer aus, indem sie Elemente (der Umgebung) als Anreize zur Konversation benutzen oder als eine Strategie zum Präzisieren“<sup>220</sup> (Salomão 2015b: 791).

Telles/Zakir/Funo (2015) beziehen ihre Studie im Bereich des Telekommunikativen Fremdsprachenlernens durch Teletandem auf die theoretische Definition von Interkulturalität und ihre symbolische Dimension laut Kramersch (1993, 1998, 2010), indem sie dabei den sozialen Kontext des Erlernens und den Aspekt des Mediums berücksichtigen. Anhand einer Fallstudie zwischen einem amerikanischen und einem brasilianischen Studenten, die durch Teletandem über Kultur sprechen, schlagen die Autoren ein interpretationsanalytisches Vorgehen bei kulturbezogenen Episoden in online Bildungskontexten vor. Man soll aber hier bemerken, dass die Autoren Kultur zum Inhalt der Interaktion gemacht haben, was bedeutet, dass sie das Feld für die Entstehung von Spannungen voraussetzten. Interessant wäre zu erforschen, aus welchem Anlass und auf welcher Weise symbolische Kompetenz in scheinbar spannungsfreien Umfeldern auftreten kann, womit sich die vorliegende Dissertation beschäftigt.

---

<sup>220</sup> „[...] the image of ‚the other‘ transmitted through the webcam extended the range of their presence or ‚telepresence‘, enabling partners to use the elements they saw as cues for their conversations or s a strategy to explain what they meant“ (Salomão 2015b: 791) (übers. von E. V.).

Tai (2016) legt den Schwerpunkt auch auf das Medium und untersucht die Erscheinung der symbolischen Kompetenz in Bezug auf Goffmans *Face*-Konzept in E-Mail Korrespondenz zwischen einer Herausgeberin und verschiedenen AutorenInnen auf Englisch als Lingua Franca. Tai (2016) ist zur Schlussfolgerung gekommen, dass die Studienteilnehmer „ihre symbolische Kompetenz sowie Facework-Strategien dann einsetzen, wenn sie taktvoll (Sinngehalte) aushandeln und das Ziel erreichen wollten“<sup>221</sup> (Tai 2016: 277). Mit seinen Ergebnissen unterstützt Tai die Feststellung, dass die Fähigkeit, die Realität zu rekonstruieren, als Voraussetzung für die Bewahrung von Kommunikation gilt. Methodologisch soll auch hier die Auswahl einer Fallstudie betont werden, worauf auch die Vorgehensweise der vorliegenden Dissertation basiert<sup>222</sup>.

Chun (2016) untersucht die Rolle der Technologie als ein Mittel zur Entwicklung von *Digital literacies* oder von *Multiliteracies* und Transkulturalität, basierend auf den Konzepten der *symbolischen Kompetenz* (Kramersch 2006, Kramersch/Whiteside 2008, Kramersch 2011) und der *Dritten Ebene* (nach der Auffassung von Kramersch 1993, 2009b) in Bezug auf den Zweit- und Fremdspracherwerb. Als ein Raum komplexer synchroner und asynchroner Interaktionen prägt das elektronische Medium die Förderung der Handlungskompetenz und der Identität, indem es neue Kommunikationskontexte, d.h. eine dritte Ebene, vermittelt. Aufgrund dessen schlägt Chun eine vierte Stufe von Computergestütztem (CALL<sup>223</sup>) und Handygestütztem (MALL<sup>224</sup>) Spracherwerb vor, nämlich einen ökologischen CALL mit dem Ziel, eine globale Bürgerschaft durch die Entwicklung der symbolischen Kompetenz zu pflegen. Besonders in Bezug auf die Förderung von *Multiliteracies* und den L2 Mündlichen Ausdruck gibt Chun (2016) konkrete Beispiele, wie den Mündlichen Chat (SCMC & APMC<sup>225</sup>), das Facebook, das Kommentieren bei YouTube-Videos, die Wikipedia

---

<sup>221</sup> „[...] employed symbolic competence and facework to tactfully negotiate and reach the goal“ (Tai 2016: 277) (übers. von E. V.).

<sup>222</sup> Mehr zur ausgewählten Methodologie und der Nützlichkeit von qualitativem Vorgehen in Bezug auf die Untersuchung der *symbolischen Kompetenz* ist im Kapitel 4 zu finden.

<sup>223</sup> Computer Assisted Language Learning.

<sup>224</sup> Mobile Assisted Language Learning.

<sup>225</sup> Synchronous & Asynchronous Computer-mediated Communication.

Beiträge, obwohl die genauen Prozesse und Ziele dieser Medien bezüglich der Förderung der symbolischen Kompetenz nicht genau beschrieben werden. Konkrete Anwendungen sind erforderlich. Es ist unbestritten, dass virtuelle Räume tatsächlich zu einer dritten Ebene der Kommunikation beitragen, (Kramsch/A’Ness/Lam 2000; Ware/Kramsch 2005); besonders interessant wäre bei dieser Diskussion die Dimension des *Digital Divide*<sup>226</sup> zu berücksichtigen, und was für eine dritte Ebene der Kommunikation dieser Graben zwischen Bevölkerungsgruppen in der Realität schafft.

Wiechart (2016) bezieht das Konzept der symbolischen Kompetenz in einem *blended learning*<sup>227</sup> Kontext mit ein, mit dem Schwerpunkt auf Media Literacy und nicht fremdsprachlichen Erwerb per se. In ihrer ethnographisch-orientierten Studie zeigt die Autorin Interesse daran, zu untersuchen, wie sich die Performanz bzw. Identitätsbildung von Teilnehmergruppen sowie individuellen Teilnehmern als *Complex Adaptive Systems*<sup>228</sup> in virtuellen translingualen Räumen der Zusammenarbeit entfaltet, wie Repertoires globaler Identitäten gebildet werden, und wie Teilnehmer symbolische Kompetenz in ihren Diskursen einsetzen, in ihrem Versuch eine ‚doing being global‘ Fähigkeit zu vermitteln.

Müller-Hartmann/Kurek (2016), Helm (2016) und O’Dowd/Lewis (2016) orientieren sich an *Online Intercultural Exchanges (OIE)*, wobei sie sich auf symbolische Kompetenz beziehen. Sie untersuchen diejenigen Prozesse, die bei der Erzeugung der interkulturellen sowie der symbolischen Kompetenz in der Mikroperspektive der online kollaborativen Gruppenarbeit, des virtuellen Dialogs und der *community of practice* eine Rolle spielen.

---

<sup>226</sup> „[...] a multidimensional phenomenon encompassing three distinct aspects. The global divide refers to the divergence of Internet access between industrialized and developing societies. The social divide concerns the gap between information rich and information poor in each nation. And finally within the online community, the democratic divide signifies the difference between those who do, and do not, use the panoply of digital resources to engage, mobilize, and participate in public life“ (Norris 2001: 4).

<sup>227</sup> Oliver/Trigwell (2005) unterscheiden zwischen drei Ebenen der *Blended-Learning*-Methode: „The integrated combination of traditional (face-to-face) learning with web based on-line approaches. [...] The combination of media and tools employed in an e-learning environment. [...] The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of the learning technology used“ (Oliver/Trigwell 2005: 17).

<sup>228</sup> Wird im Weiteren näher erläutert und diskutiert.

Mit symbolischer Kompetenz innerhalb *communities of practice* befassen sich auch Mahrous (2015) und Back (2013). Mahrous (2015) untersucht den Einfluss von kollaborativen Wissensgemeinschaften auf die Unterrichtspraxis von Lehrern des Englischen als Lingua France. Durch ihre Teilnahme an einer *community of practice* nahmen Lehrende kollaborative und hybride Lehrstrategien an, teilten ihre Vorkenntnisse und Lehrerfahrungen und förderten auf diese Weise die sinnerschließende und sinnerzeugende Kompetenz sowie die Problemlösungskompetenz ihrer Lernende. Mit ‚hybriden Strategien‘ wird auf die Adaptation von Fremdsprachelernern an eine multikulturelle dritte Ebene hingedeutet. Was an dieser Studie von Interesse für die Hypothesenbildung der vorliegenden Dissertation ist, ist die Feststellung der Autorin, dass beide, Lehrende und Lernende, auf Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von Unterschieden in ihrer L1 stießen. „Dies hatte zur Folge, wenn Lehrende und Lernende über dieselbe L1 verfügten, dann benutzten sie die als ein Medium, um [...] schwierige Termini und komplexe Ideen zu verhandeln. Im Gegensatz dazu Lehrer und Lerner unterschiedlicher L1 waren dazu getrieben, ihre gemeinsame Sprache (bzw. die Zielsprache) zu benutzen. Dabei gebrauchten sie oft Google translate oder Übersetzungsapps, um sich zu äußern. Lehrer, die auf sprachliche Schwierigkeiten stießen, benutzten Gestik oder Skizzen, oder baten einen anderen Lehrer für ihn zu übersetzen, der dieselbe L1 mit dem Lerner hatte“<sup>229</sup> (Mahrous 2015: 87). Mahrous' Feststellung bekräftigt die Annahme, dass Sprecher in multilingualen Interaktionen und insbesondere Fremdsprachenlehrer und -lerner in multilingualen Lehrsituationen nicht genug ausgerüstet sind oder sich nicht dazu wagen, komplexe Sinnesgehalte umzuwandeln und sich an neue sprachliche Milieus anzupassen (vgl. Wiedenmayer 2015). Dementsprechend ist die Annahme, dass Sprecher unterschiedlicher L1 in multikulturellen Prüfungssituationen komplexe Sinnesgehalte unterschiedlich konnotieren und dementsprechend

---

<sup>229</sup> „As a result, when the tutors and the tutees spoke the same L1, they used it as a means to [...] negotiate difficult terms and complex ideas. In contrast, the tutees and the tutors who had different L1s had to communicate using their common language, English. They often used Google translator or translation apps to express themselves. Tutors who faced language differences with their tutees used gestures or drawings, or asked another tutor who spoke the same language as the tutees for translation“ (Mahrous 2015: 87) (übers. von E. V.).

unterschiedlich auswerten, bei der Datenanalyse der vorliegenden Arbeit berücksichtigt worden.

### 3.7.5 Einsatz literarischer Stimuli

Die folgenden Studien zielen auf die Förderung symbolischer Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Kontext, indem die Autoren literarische Stimuli in der Praxis einführen. Anhand konkreter Beispiele des Einsatzes literarischer Übersetzung, historischer Quellen, kultureller Repräsentationen in literarischen Texten usw. versuchen Laviosa (2014), Vinall (2012, 2016) und Hoff (2016) die Natur symbolischer Kompetenz genauer zu bestimmen. Laviosa (2014) stützt sich auf den theoretischen Rahmen der Ökologlinguistik sowie der symbolischen Kompetenz und schlägt einen holistischen pädagogischen Ansatz vor, anhand dessen Übersetzung als (cross-)kultureller Träger wirkt. Anwendungsbeispiele in Bezug auf die Didaktik literarischer Übersetzung nimmt die Autorin ausschließlich aus dem Bereich der tertiären Bildung. Anhand dieser Beispiele kommt die Autorin zur Schlussfolgerung, dass „sich *holistische kulturelle Übersetzung* und symbolische Kompetenz übereinstimmen und dass beide als Prinzipien bewährter pädagogischer Praxis betrachtet werden sollen, die sowohl der Stärkung von Übersetzern als auch der Herausbildung *multilingualer Subjekten* (Kramersch 2011) dienen“<sup>230</sup> (Laviosa 2014: 3).

Hoff (2016) versucht eine Neubestimmung des Profils des Lesers literarischer Texte im Rahmen der interkulturellen Kompetenz. Basierend auf den Konzepten des *interkulturellen Sprechers* (Byram 2000a) und des kosmopolitischen Sprechers (Ros i Solé 2013) formuliert die Autorin in Anlehnung an die Gedanken von Kramersch (2011) die Charakteristika des interkulturellen Lesers, wobei sie für den fremdsprachendidaktischen Kontext drei Ebenen der Kommunikation definiert, an denen sich ein kompetenter interkultureller Leser während der Interpretation eines fremdsprachlichen literarischen Textes beteiligt. Sie konstatiert: „Der interkulturelle Leser [...] betrachtet Konflikte und Unklarheiten als Katalysatoren der

---

<sup>230</sup> „[...] convergence between ‚holistic cultural translation‘ and ‚symbolic competence‘ as principles of good practice that aim to empower translators on the one hand and multilingual language users on the other“ (Laviosa 2014: 3) (übers. von E. V.).

Kommunikation und nicht als kommunikative Schwierigkeiten, die man zu überwinden braucht, [...]. [...] erforscht die Auswirkungen der eigenen kulturellen, sozialen und historischen Subjektpositionierungen sowie derjenigen, über die der fremdsprachliche Text, andere Texte und andere Leser verfügen. [...] Er berücksichtigt, wie der Diskurs etwas über die Natur des Seins offenbart und verbirgt und er beschäftigt sich demzufolge mit den Auswirkungen verschiedener Narrativen und Strukturen“<sup>231</sup> (Hoff 2016: 61). Die obigen Überlegungen können sich in der vorliegenden Arbeit aus zwei Gründen als wertvoll erweisen: Im Rahmen des mündlichen Prüfungsdiskurses, der hier untersucht wird, übernimmt der Prüfling sowohl die Rolle des Sprechers als auch die Rolle des Lesers. Falls also der Prüfling die Charakteristika eines interkulturellen Lesers nicht mit sich bringt, könnte dies zum Scheitern der Kommunikation führen. Ein zweiter interessanter Punkt bezüglich der obigen Definition ist, dass diese Charakteristika ein Idealbild prägen und die interkulturelle bzw. symbolische Kompetenz eines Fremdsprachenlernalers fördern. In der vorliegenden Arbeit wird aber der Schwerpunkt nicht auf die Förderung der symbolischen Kompetenz sondern auf diejenigen Instanzen bzw. Nuancen gelegt, die die Dynamik der symbolischen Kompetenz im Diskurs hervorheben, abgesehen davon, ob sie zum Gelingen oder zum Misslingen der Kommunikation führen.

Vinall (2012, 2016) befasst sich auch mit der Förderung symbolischer Kompetenz im fremdsprachlichen Unterricht und plädiert für den Einsatz literarischer Texte und historischer Quellen, die den Lernern die Möglichkeit geben, sich mit den breiten kulturellen, politischen, und sozialen Sinngehalten der Handlung bzw. eines historischen Ereignisses auseinanderzusetzen. Vinall (2016) behandelt in ihrer Didaktisierung die Legende von ‚La Llorona‘<sup>232</sup> bei einer B-Niveau Lernergruppe in

---

<sup>231</sup> „The intercultural reader [...] regards conflict and ambiguity as catalysts for communication rather than as communicative difficulties to be overcome, [...]. [...] exploring the effects of her own cultural, social and historical subject positions as well as those of the FL text itself, other texts, and other readers. [...] takes into account how discourse reveals and conceals something about the nature of being, and is consequently concerned with the effects of different narrative styles and structures“ (Hoff 2016: 61) (übers. von E. V.).

<sup>232</sup> La Llorona ist eine der wichtigsten Mythenfigur der lateinamerikanischen Folklore, deren Einfluss auf die kulturelle und soziale Praxis von Spanischsprechenden noch immer groß ist. Heutzutage wird

der tertiären Bildung. Was in dieser Studie zu bemerken ist, ist die Frage, ob der Text bzw. die Legende „Einblicke in die Theoretisierungen der symbolischen Kompetenz gewährleisten kann und ob diese dann v.v. auf die Didaktisierung von ‚La Llorona‘ und weiteren kulturellen Repräsentationen anwendbar ist, so dass die kritischen Reflektionen der Studenten über die symbolische Dimension (der Legende) gefördert werden können“<sup>233</sup> (Vinall 2016: 2). Vinall (2016) unterscheidet drei Achsen der Fragestellung bezüglich der Natur symbolischer Kompetenz: „1. Wie erkennt man symbolische Kompetenz? Wie sieht sie aus? Welche sind ihre Merkmale? [...] 2. Wo ist symbolische Kompetenz vorzufinden? Wird sie jedem individuellen Lerner als Eigenschaft zugeschrieben? Ist sie eine Fähigkeit, die man innehat? [...] Oder existiert sie in dem Verhältnis, z.B. zwischen dem Text und dem Kontext, dem Individuum und seinem Umfeld, der ersten und der zweiten Sprache? 3. Wie wird gelehrt, damit symbolische Kompetenz gefördert wird? Wie kann sie evaluiert werden?“<sup>234</sup> (Vinall 2016: 3). Obwohl sich Vinall (2016), wie auch andere Forscher, mit Fragen beschäftigt, die mit der Erzeugung symbolischer Kompetenz zu tun haben (Achsen 1. und 2.), orientiert sich dann eher strenger an ihrer Förderung und gibt uns konkrete Anwendungsmöglichkeiten einer Didaktisierung der Legende auf allen ihren Ebenen, der kulturellen, sozialen, ästhetischen usw., mit dem Ziel ihre Studenten über die symbolische Funktion des Textes zu sensibilisieren. Trotzdem bleiben wichtige Fragen unbeantwortet<sup>235</sup>, die man aber beibehalten sollte, um das Konstrukt der

---

ihr eine mahnende Funktion verliehen. Die Legende ist historisch mit Hernán Cortés, der Invasion Mexikos und dem daraus folgenden Aussterben der indigenen Kultur verbunden.

<sup>233</sup> „Can the legend of La Llorona offer insights into theorizations of symbolic competence? Can theorizations of symbolic competence be applied to the teaching of La Llorona, and other cultural representations, in order to facilitate learners' critical reflections on its symbolic dimensions?“ (Vinall 2016: 2) (übers. von E. V.).

<sup>234</sup> „1. How do we recognize symbolic competence? What does it look like? What are its features? [...] 2. Where do we find symbolic competence? Does it reside in the individual learner as a ‘thing’? Is it an ability that can be possessed? [...] Or, does it exist in relationships, for example, between the text and the context, the individual and his/her environment, the first and second language? 3. How do we teach for the development of symbolic competence? How can we access it?“ (Vinall 2016: 3) (übers. von E. V.).

<sup>235</sup> Vinall (2016) formuliert manche entsprechende Fragen wie folgt: „1. How do we recognize symbolic competence? [...] What are its features? How do we know when someone has it? Where do we find symbolic competence? Does it reside in the individual learner as a ‘thing’? Is it an ability that

symbolischen Kompetenz umfassender untersuchen zu können. Das Erforschen symbolischer Kompetenz ist bis zu einem Grad situationsbedingt, d.h. die Schlussfolgerungen sind vom jeweiligen Forschungsrahmen abhängig. Fragen breiteren Umfangs können nicht direkt beantwortet werden, bestimmen jedoch die Richtlinien, nach denen man die Komponenten der symbolischen Kompetenz definieren sollte.

Vinalls (2016) starkes Engagement mit der Legende von La Llorona zeigt auf, wie Intertextualitäten in Bezug auf die Förderung symbolischer Kompetenz in der fremdsprachlichen Didaktik wirken. Am Beispiel des Textes von La Llorona führt sie drei Merkmale literarischer Texte bzw. kultureller Repräsentationen aus, die Texte zu Trägern und Erzeugern symbolischer Kompetenz machen, nämlich *Relationalität*, *Transgression* und *Potentialität*<sup>236</sup>. Da Vinall diese Termini in Bezug auf die Didaktik literarischer Texte benutzt, verbindet sie sie mit entsprechenden pädagogischen Annäherungen und zwar mit Kerns (2014, 2015) *relationalen Pädagogik*<sup>237</sup> und Pennycooks (2007) *transgressiven Pädagogik*<sup>238</sup>. Die obigen Charakteristika kulturbedingter Stimuli können also vonseiten der Lehrer als Kriterien für die Auswahl kultureller Texte bzw. Stimuli benutzt werden, damit den Lernenden die symbolische Dimension solcher Stimuli bewusst wird und damit sie dann somit ihre eigene symbolische Kompetenz ermöglichen. In Anbetracht aber an das Testen von

---

can be possessed? [...] Or, does it exist in relationships, for example between the text and the context, the individual and his/her environment, the first and second language?“ (Vinall 2016: 3).

<sup>236</sup> Relationality, Transgression and Potentiality (Vinall 2016).

<sup>237</sup> Kern (2014) führte den Begriff *relationale Pädagogik* in Bezug auf die digitale Bildung ein, was das Konzept der *Multiliteracies-Pädagogik* (New London Group 1996) widerspiegelt. Beide Ansätze versuchen, mit dem Auftauchen neuer Text- und Mediengenres zurechtzukommen. Laut Kern (2014: 353) ermöglicht eine relationale Pädagogik, dass die Lerner eine Gesinnung entfalten, die ihnen erlaubt, die Verhältnisse zwischen Formen, Kontexten, Sinnesgehalten und Ideologien kritisch zu betrachten. In diesem Rahmen definiert Godwin-Jones (2015) symbolische Kompetenz als die Fähigkeit, mit online Texten zu interagieren, indem man Informationen über die Zielgruppe, die Textabsicht, die Natur der Sprache bzw. des benutzten Registers und Stils, die Berücksichtigung von Zeiträumen, die soziale und politische Positionierung des Autors und die Intertextualitäten in Angriff nimmt.

<sup>238</sup> Pennycook (2007) widmete sich in Anlehnung an Durkheim (1912/1965) sowie Scollon/Scollon (2003) der *transgressiven Semiotik*, besonders was die Art von Graffiti in Bezug auf die urbane Sprachlandschaft angeht. *Transgressive Pädagogik* beschäftigt Soziologen, Bildungsexperten sowie auch Experten sozialer Gerechtigkeit.



Fremdsprachen könnten Relationalität, Transgression und Potentialität auch eine Rolle bei der Auswahl von Stimuli des schriftlichen sowie des mündlichen Ausdrucks spielen; die Annahme, dass Relationalität, Transgression und Potentialität die Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Authentizität beeinflussen könnten, sollte näher erforscht werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt vielmehr auf dem Diskurs bzw. auf den Prozessen und der Organisation der mündlichen Interaktion, und weniger auf die Stimuli eo ipso, doch stehen diese in Zusammenhang zueinander. Infolgedessen wird sich ein Teil der Analyse dem Zusammenhang zwischen Stimulus und Inhalt des Diskurses widmen.

### 3.7.6 Herkunftssprachen

Symbolische Kompetenz hat Anklang auch im Forschungsbereich der Herkunftssprachen gefunden. Innovative pädagogische Annäherungen in Übereinstimmung mit der poststrukturalistischen Wende in der Fremdsprachedidaktik haben letztlich auch den Erwerb von Herkunftssprachen<sup>239</sup> beeinflusst. Lacortes (2016) Rahmen der Lehrerfortbildung in der Didaktik von Herkunftssprachen basiert in Anlehnung an Kramersch (2008) auf „einer ökologischen Betrachtung des L2- und HS-Lernen und Lehren als Aktivitäten, die grundsätzlich vom sozialen, pädagogischen, kulturellen, ökonomischen, und politischen Umfeld beeinflusst werden“<sup>240</sup> (Lacorte 2006: 100).

Im selben didaktischen Rahmen adoptieren Samaniego/Warner (2016) in ihrer Auffassung des Konzeptes *multiliteracies* in Bezug auf die Instruktion von Herkunftssprachen die symbolische Dimension in interkulturellen pädagogischen Praktiken und begünstigen die Einführung bestimmter Diskursgenres in den HS-

---

<sup>239</sup> „Die Begriffe *heritage language* und *heritage speaker* [...] finden sukzessiven Einzug im europäischen Forschungsdiskurs. Als *heritage speaker* werden Kinder von Immigranten (die sog. 2. Generation) bezeichnet, die entweder von der Geburt oder von frühester Kindheit her [...] bereits in einem bi- bzw. multilingualen Umfeld aufgewachsen sind. Ein *heritage speaker* lernt in der Regel zunächst im familiären Umfeld seine Herkunftssprache (L1) und als zweite Sprache die dominante Umgebungssprache (L2)“ (Blaszczyk 2015).

<sup>240</sup> „[...] an ecological view of L2 and HL learning and teaching as activities inherently influenced by social, educational, cultural, economic, and political conditions“ (Lacorte 2016: 100) (übers. von E. V.).

Curricula, „um kritisches Bewusstsein zu unterstützen, wie man (seine) raumzeitliche Positionierung in der sozialen Welt durch die Sprache wahrnimmt, sowie die sozialen Einschränkungen und die Möglichkeit grenzüberschreitender und oppositioneller Praktiken“<sup>241</sup> (Samaniego/Warner 2016: 196).

### 3.7.7 Bilinguale Identitäten

Im Forschungsrahmen des Bilingualismus untersucht Hult (2014) symbolische Kompetenz bilingualer Subjekte, die oft nicht nur die Insider- sondern auch die Outsiderperspektive adoptieren, als Ressource ihrer Positionierung in sozialen Interaktionen. Hult (2014) „analysiert aus ökologischer Perspektive“<sup>242</sup>, reflektierend auf seinen eigenen ethnographischen Forschungshintergrund, seine Reflektionen davon, wie er selbst als bilingualer Sprecher Sinngehalte verhandelt und besonders wie er seinen verdeckten Bilingualismus<sup>243</sup> (Sawyer 1978) in Bezug auf symbolische Kompetenz erforscht hat. „Bilinguale haben Zugang zur Sprachauswahl als eine Ressource, um eine bedachte Selbstpräsentation unter bestimmten sozialen Umständen zu ermöglichen. [...] (Diese) strategische Sprachauswahl könnte symbolische Kompetenz fördern“<sup>244</sup> (Hult 2014: 66). Den Zusammenhang zwischen symbolischer Kompetenz und verdecktem Bilingualismus hinsichtlich der Positionierung bilingualer Ethnographen in der Gesellschaft, welche sie erforschen, übernimmt auch Nero (2015) in seiner entsprechenden Studie in Jamaica. Nero (2015) vergleicht Hults

---

<sup>241</sup> „[...]]; curricula must also encourage critical awareness of how one takes up space in the social world through language, the social constraints at play, and the potential for transgressive and oppositional practices“ (Samaniego/Warner 2016: 196) (übers. von E. V.).

<sup>242</sup> Basierend auf Dell Hymes Werk zur Ethnographie der Kommunikation (1974) und auf Scollon/Scollon (2004) und nicht auf den breiteren ökolinguistischen Rahmen, auf den sich die vorliegende Arbeit bezieht.

<sup>243</sup> In Anlehnung an Beardsmore (1986) und Sawyer (1978) definiert Hult (2014) verdeckten Bilingualismus wie folgt: „a socially imposed attitudinal disposition to conceal one's knowledge of a language, often with the purpose of appearing to be monolingual“ (Hult 2014: 66).

<sup>244</sup> „Bilinguals have access to language choice as a resource for facilitating a mindful presentation of self for a particular social circumstance. [...] For bilinguals, strategic language choice can be used to facilitate symbolic competence“ (Hult 2014: 66) (übers. von E. V.).

(2014) Beispiele bzw. Ereignisse symbolischer Kompetenz mit Mullings' (1999) Konzept der positionellen Räume<sup>245</sup> im Rahmen ethnolinguistischer Forschung.

### **3.7.8 Impliziter Beitrag symbolischer Kompetenz auf dem Werk griechischer Forscher**

Im griechischen Raum haben sich manche Forscher mit Kramersch' Konzepten auseinandergesetzt, doch keine Studie bezieht sich explizit auf symbolische Kompetenz, weder auf ihre Förderung im fremdsprachendidaktischen Rahmen noch auf die Erzeugung symbolischer Elemente im fremdsprachlichen Diskurs. Trotzdem wäre es ein Versehen, den Einfluss der Theorie hinter und um symbolische Kompetenz im griechischsprachigen Raum nicht zu erwähnen. Für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, und zwar auf C2-Niveau, plädieren Αγαθός/Τσοτσόρου/Γιαννάκου/Δημοπούλου/Ρουμπής/Μοντζόλη (2011) auf theoretischer Ebene, indem sie sich dabei explizit auf Positionierung, Intertextualität und Ambiguität<sup>246</sup> beziehen, ohne aber auf die Terminologie zurückzugreifen. Hu (2015) befasst sich auch mit dem Wert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht und zwar in Bezug auf den Erwerb des Griechischen als fremde Sprache anhand von Kazantzakis Werke und fokussiert auf die kulturellen Unterschiede und wie diese durch Sprachmittlungsaktivitäten auf die Lerner und den Lernprozess wirken.

Mit dem Einsatz von Sprachmittlungsaktivitäten im Bereich fremdsprachlicher Evaluation befasst sich Stathopoulou (2013a, 2013b). Stathopoulou fokussiert auf eine interlinguistische Sprachmittlung als translanguaging-Aktivität, indem sie sich auf Shohamy (2006), Canagarajah (2006a) und Dendrinos (2012) bezieht. Stathopoulou betrachtet „die Fähigkeit zur Sprachmittlung als Teil der plurilingualen Kompetenz des Sprechers sowie als komplexe Kapazität“. Ohne in diesem Rahmen *symbolische Kompetenz* per se einzuführen, trägt Stathopoulou trotzdem dazu bei, das

---

<sup>245</sup> „[...] what I will refer to as *positional spaces*, that is, areas where situated knowledge of both parties in the interview encounter, engender a level of trust and co-operation“ (Mullings 1999: 340).

<sup>246</sup> „Η αμφισημία που χαρακτηρίζει συνήθως το λογοτεχνικό κείμενο δίνει τη δυνατότητα για πολλαπλές ερμηνείες, διευρύνοντας έτσι τον διάλογο μεταξύ σπουδαστών και κειμένου, μεταξύ σπουδαστών και καθηγητή“ (Αγαθός/Τσοτσόρου/Γιαννάκου/Δημοπούλου/Ρουμπής/Μοντζόλη 2011: 29).

vernachlässigte Konzept multilingualen Testens in die Diskussion einzubringen, was auch Gegenstand (aus einer anderen Perspektive) der vorliegenden Dissertation ist. Auf Shohamys (2001) Gedanken über die symbolische Macht der Texte in Sprachtests bezieht sich auch Balourdi (2012) in ihrer Dissertation über diskursanalytische Annäherungen zu Texten, die als Stimuli zur Evaluation des Leseverständnisses der LernerInnen benutzt werden. Sie hebt Intertextualität und Subjektpositionierung in Sprachtests hervor, indem sie bemerkt, dass „[...] das Verhalten von Kandidaten, wenn sie mit diesen Texten konfrontiert werden, feindlich ist, da der Kandidat ‚die Wahrheit‘ des Testentwicklers zu akkomodieren versucht“<sup>247</sup> (Shohamy 2001 in Balourdi 2012: 55). Obwohl sich die oben beschriebenen Studien, wie erwähnt, nicht auf symbolische Kompetenz direkt beziehen, gewährleisten sie einen Einblick in die entstehende Forschungslücke, die die vorliegende Arbeit zu erfüllen versucht.

### **3.8 Bedarf an weiterer Forschung**

Wie anhand der Beschreibung des gegenwärtigen Forschungsstandes ersichtlich wurde, bleibt das Feld der symbolischen Kompetenz noch relativ unerforscht. Obwohl es mehrere Studien gibt, die den Begriff zur Stärkung ihres theoretischen Kontextes verwenden, sind die Studien, die symbolische Kompetenz zum Kernbegriff machen und ihre Wirkung in Interaktionen erforschen, in der Minderheit. In der vorliegenden Arbeit wird durch den Einsatz diskursanalytischer Vorgehensweisen versucht, die Lücken zwischen dem theoretischen Rahmen der symbolischen Kompetenz und der Bestimmung der Bedingungen für die Erscheinung symbolischer Kompetenz in unserer diskursiven Praxis zu verringern, nämlich in der Praxis zu untersuchen, wie symbolische Kompetenz im Diskurs auftaucht bzw. erzeugt wird. Ein Grund dafür, warum die Untersuchung für die Förderung symbolischer Kompetenz im Kontext fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse noch unklare Schlussfolgerungen liefert, ist darauf zurückzuführen, dass noch weitere Parameter der Erzeugung symbolischer Kompetenz erst in der Mikroebene zu erforschen sind. Das heißt zwar nicht, dass bereits vorgeschlagene pädagogische Annäherungen und Anwendungen nicht nützlich

---

<sup>247</sup> „[...] the behaviour of the test takers when confronted with these texts is described as being subversive, whereby the test taker is making an effort to accommodate ‘the truth’ that is owned by the tester“ (Balourdi 2012: 55) (übers. von E. V.).

sind; Alle Anwendungen, die diese Richtung anstreben, gewähren neue Einblicke in transformative Unterrichtspraktiken. Ergebnisse erweisen sich aber noch als unreif und bieten deshalb der Mehrheit der Lehrenden keine umfassenden Leitfäden zur Förderung symbolischer Kompetenz an.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte ableiten, die noch unbekanntes Neuland zum Vorschein bringen. Sie dienen somit zu einer ersten Skizzierung der Fragen, die in der vorliegenden Dissertation behandelt werden:

- Die Mehrheit der Studien (siehe Unterkapitel 3.7) widmen sich der Bestimmung innovativer pädagogischer Ansätze und Rahmenbedingungen, die symbolische Kompetenz, besonders anhand kulturbedingter Stimuli, zu fördern versuchen. Wenige Studien gehen der Erzeugung symbolischer Kompetenz im Diskurs nach.
- Nur wenige Studien befassen sich diskursanalytisch mit mündlichen Daten, die diskursive Realitäten im fremdsprachlichen Unterricht widerspiegeln. Diskurse fremdsprachlicher Prüfungen sind noch nicht zum Gegenstand der Forschung bezüglich der symbolischen Kompetenz gemacht worden<sup>248</sup>.
- Die meisten der dargestellten Studien im Bereich fremdsprachlicher Didaktik befassen sich eher mit dem Schriftlichen Ausdruck, während der mündliche Ausdruck methodologisch meist anhand von Narrativen erforscht wird. Nur wenige Studien gehen methodologisch anhand diskursanalytischer Prinzipien mit mündlichen Daten in instruktiven Umfeldern vor.
- Die meisten Studien beschäftigen sich mit der Sensibilisierung von Lehrern. Dies deutet auf den Bedarf hin, in Richtung Lehrertraining und folglich auch Prüfer-, Bewerter-, Testautoretraining usw. zu arbeiten.
- Laut den Studien wird die Förderung symbolischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht anhand kulturbedingter Stimuli ermöglicht, wie z.B. literarische und historische Quellen, Autobiographien, Fotos usw., die Lernenden einen Perspektivenwechsel bieten (Wiedenmayer 2013). Inwiefern

---

<sup>248</sup> Im Bereich der Evaluation von Fremdsprachen setzen sich mangelnde Studien mit Daten mündlicher Prüfungen auseinander. Darüber hinaus ist das Konstrukt der *symbolischen Kompetenz* im Bereich Testen noch nicht erforscht worden (siehe Kapitel 3.7).

derartige Stimuli symbolische Kompetenz in Prüfungsdiskurse erregen, sollte erforscht werden.

- Diejenigen Studien, die auf symbolische Kompetenz eingehen, stützen sich auf eine Fallanalyse, was uns methodologisch besagt, dass für die Erforschung symbolischer Kompetenz eher eine Mikroanalyse geeignet ist.

Weitere Punkte, deren mangelnde Erarbeitung in der Bibliographie ersichtlich wurde und an denen sich die vorliegende Dissertation stark orientiert, sind:

- Subjektpositionierung als Variable symbolischer Kompetenz, nämlich das Selbstbild als Lerner einer fremden Sprache, soll innerhalb von Prüfungssituationen erforscht werden. Dabei sollten affektive, soziale, kulturelle, politische, geschlechtsbedingte, sprachliche usw. Aspekte berücksichtigt werden.
- Die Rolle symbolischer Macht in Form von Dominanzgefühlen (vgl. Vovou 2011) und wie dies im Prüfungsdiskurs indiziert wird.
- Inwiefern sich die Stimuli für die Evaluation mündlichen Ausdrucks auf dem erforschten Niveau auf Humor, Satire usw. basieren und inwiefern das symbolische Kompetenz erzeugt.
- Inwiefern ein höheres Kompetenzniveau symbolische Kompetenz voraussetzt.
- Inwiefern beeinflusst Erfahrung die Performativität und somit die Erzeugung symbolischer Kompetenz.
- Inwiefern fremdsprachliche Sozialisierung oder linguistische Kompetenz entscheidender für die Erzeugung symbolischer Kompetenz ist.
- Inwiefern symbolische Kompetenz in kontrollierten, standardisierten Umfeldern, wie Prüfungssituationen, zu beobachten ist.
- Inwiefern sich symbolische Kompetenz auf verschiedenen Ebenen entfalten lässt.
- Inwiefern in Prüfungssituationen Spannungsfelder entstehen können und wie dies den Prüfungsdiskurs beeinflussen könnte.
- Inwiefern Sprecher unterschiedlicher L1 komplexe Sinnesgehalte unterschiedlich konnotieren und ob dies die Prüfungsinteraktion beeinträchtigen könnte.

- An welchen Instanzen im Prüfungsdiskurs symbolische Kompetenz erzeugt werden könnte.
- Inwiefern symbolische Kompetenz idiosynkratisch ist oder im Diskurs co-konstruiert wird.
- Inwiefern die verschiedenen Stimuli bzw. Aufgabentypen symbolische Kompetenz erzeugen.

Da die Forschung im Bereich des Testens fremdsprachlicher Kenntnisse eher nach quantitativen Fragestellungen und somit auch Problemlösungen strebt, wird in der vorliegenden Dissertation versucht, unmessbare bzw. nicht leicht parametrisierbare Konstrukte und ihren Einfluss auf die Evaluationspraxis ins Licht zu bringen. Zu diesem Zweck stehen die ineinandergreifenden, rückbezüglichen, auftauchenden Komponenten der symbolischen Kompetenz im Vordergrund der Forschung.

## 4. Zur Methodologie der Untersuchung

Die Auswahl und Implementierung eines methodologischen Prinzips, das die in Kapiteln 2 und 3 diskutierten Züge *symbolischer Kompetenz* sowie die *ökologischen* Grundsätze reflektiert, war komplizierter als vorgestellt. Der holistische doch diverse Charakter der Ökologie von Sprache sowie die Natur der *symbolischen Kompetenz*, die Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Dissertation ist, unterstrichen die Notwendigkeit einer interdisziplinären methodologischen Annäherung. Dementsprechend wurde zu Zwecken der Bearbeitung der Fragestellung (siehe Kapitel 3.8 und 2.10) ein *Mixed Methods* Ansatz (Heigham/Croker 2009; Teddlie/Tashakkori 2009; Richards/Ross/Seedhouse 2011) gewählt, was auch den neuesten Forschungsrichtungen im Bereich fremdsprachlicher Evaluation folgt (Kim 2009; Barkaoui 2010; Baker 2012; Jang/Wagner/Park 2014; Tsushima 2015). Für die vorliegende Dissertation bedeutet dies, dass die Datenanalyse anhand qualitativen Methoden erfolgte, während dabei auch Fragebögen implementiert wurden, die zu Zwecken der *Triangulation*<sup>249</sup> dienten. Zu denselben Zwecken wurde eine Vielfalt methodologischer Konzepte für die Annäherung an die Daten angewendet, wie die *Konversationsanalyse*, die *Performative Narrative Analysis* und die *Conceptual Metaphor Analysis*. Im weiteren Verlauf werden sowohl die verschiedenen methodologischen Konzepte, die bei der qualitativen Datenanalyse eingesetzt wurden, als auch eine detaillierte Beschreibung des Forschungsdesigns präsentiert.

### 4.1 Methodologische Konzepte

Zunächst werden die methodologischen Verfahren und die entsprechenden Typologien, anhand deren die Daten analysiert wurden, erläutert. An dieser Stelle soll betont werden, dass man für die meisten wissenschaftlichen Methoden Typologien in

---

<sup>249</sup> „Triangulation strengthens a study by combining methods. This can mean using several kinds of methods or data, including using both quantitative and qualitative approaches“ (Patton 2001: 247). „Flick (2007) bezeichnet Triangulation als eine Strategie, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf die Bestätigung bereits vermuteter Erkenntnisse, sondern kann auch zu gänzlich neuen Ergebnissen führen“ (Bernasconi 2009: 99). Ziel der *Triangulation* ist also nicht Konsistenzen zwischen den erhobenen Daten (ob qualitativen oder quantitativen) zu überprüfen, sondern Inkonsistenzen als eine Gelegenheit zu betrachten, die Daten näher zu analysieren.



der Bibliographie finden könnte, die voneinander mehr oder weniger abweichen. Zum Beispiel, dieselben Begriffe können laut verschiedenen Autoren unterschiedliche, inkonsistente oder sogar widersprechende Bedeutungen bzw. Gewichtung tragen. In der vorliegenden Dissertation wurden solche Einzelfälle so behandelt, dass sie an den spezifischen theoretischen Rahmen und die zugrundeliegenden Forschungsfragen am besten angepasst werden könnten.

#### **4.1.1 Konversationsanalyse**

Die *Konversations-* oder *Gesprächsanalyse* hat ihre Grundlagen vorerst in der amerikanischen ethnomethodologischen Soziologie der 1960er Jahren (Garfinkel 1952, 1967; Schegloff/Sacks 1973; Schegloff/Sacks/Jefferson 1974 u.a.). Die *Konversationsanalyse* als naturalistischer Annäherung für die Erforschung gesprochener Sprache fand Anklang Ende der 1970er Jahren auch im deutschsprachigen Raum (Ehlich/Rehbein 1972, 1976, 1986; Bergmann 1981, 1994; Ehlich 1991, 1994; Becker-Mrotzek 1994; Auer 1999, Heringer 2004, Schwarze/Konzett 2014, u.a.). Kernpunkt der *Konversationsanalyse* ist die Herstellung von Wirklichkeit zwischen Interaktanten in Alltagsgesprächen <sup>250</sup>. „Die Konversationsanalyse [...] ist ein aktionsorientierter Ansatz, der linguistische Produktionen zuerst und vor allem als Handlungen innerhalb sozialer Austausche betrachtet“<sup>251</sup> (Pallotti 2007: 37). Wichtige Gegenstände der *Konversationsanalyse* sind die Struktur bzw. Ordnung der jeweiligen Konversation, die behandelten Inhalte, wie sich die Gesprächspartner an der Interaktionstätigkeit orientieren, wie sie ihre Äußerungen für die anderen konstruieren, was sie ihre Äußerungen anhand deren Empfangs vonseiten der Gesprächspartner schätzen usw. Im Mittelpunkt steht also, „Handlungsmuster zu identifizieren, mit denen soziale Ordnung hergestellt wird“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 39).

Die *Konversationsanalyse* erwies sich als das geeignetste methodologische Instrument zur Beschreibung der vorhandenen Situationen bzw. mündlichen Instanzen, die im

---

<sup>250</sup> Damit werden alle Formen dialogischer Gespräche gemeint.

<sup>251</sup> „Conversation Analysis (CA) [...] is an action-oriented approach, seeing linguistic productions first and foremost as moves within social exchanges“ (Pallotti 2007: 37) (übers. von E. V.).

Mittelpunkt der vorliegenden Dissertation stehen. Dies ist auf die unten beschriebenen Faktoren zurückzuführen:

Ein entscheidender Faktor ist, dass *Konversationsanalyse* flexibel ist. Abhängend davon, welcher der genaue Forschungsfokus ist, kann man anhand konversationsanalytischen Prinzipien verschiedene Aspekte der mündlichen Rede untersuchen und sogar auch kombiniert untersuchen, und damit komplexere und einsichtsvollere Schlussfolgerungen ziehen. „In den letzten Jahren hat sich außerdem gezeigt, dass die konversationsanalytische Methodik auch dazu geeignet ist, klassische linguistische Fragestellungen, etwa aus den Bereichen der Syntax-, der Prosodie- oder der Phonetikforschung, in innovativer und viel versprechender Weise im Rahmen einer interaktionalen Linguistik anzugehen (Selting/Couper-Kuhlen 2000 und 2001)“ (Deppermann 2000: 97). Dabei heißt es nicht, dass sich Gesprächsanalytiker separat auf Phänomene der Grammatik, der Syntax, der Lexik, der Stilistik usw. konzentrieren, sondern sie orientieren sich mithilfe der obigen Phänomene bzw. sprachlichen Merkmale auf die Wirkungen, die die verschiedenen Redebeiträge durch diese Merkmale erhalten. Bei der Analyse sollte man sich also beispielsweise fragen: Welcher ist der Gebrauch einer spezifischen grammatischen Struktur in der Wortfolge? Warum wählt der Sprecher einen spezifischen Jargon und was bringt das in die nächste Äußerung seines Gesprächspartners? Wie funktionieren Redewendungen, Metapher usw. in einem spezifischen Kontext? Die *Konversationsanalyse* darf also als ein lebendiges, vielsichtiges, hermeneutisches Verfahren benutzt werden, das uns erlaubt, die komplexe Natur beider *symbolischer Kompetenz* und mündlicher Prüfungsdiskurse aus verschiedenen Ebenen gesprochener Sprache zu untersuchen.

Noch entscheidender war, dass die *Konversationsanalyse* auf empirischer Beobachtung basiert. Anhand von empirischen Materialien versuchen Konversationsanalysten soziale Ereignisse zu rekonstruieren bzw. auf die soziale Ordnung, die in der Interaktion produziert wird, Licht zu werfen. Das „naturalistische Datenverständnis“ (Deppermann 2000: 97) zählt zu ihren Stärken. Die starke Anlehnung an naturalistischen Daten erlaubt eine ereignistreue Analyse und das sollte auch Ausgangspunkt aller interpretativen Methoden sein, da auf dieser Weise die Validität sowohl der Forschungsergebnisse als auch einer qualitativen Vorgehensweise

gesichert werden kann. Was bedeutet aber *naturalistisch* und wie lässt es sich in Bezug auf Daten von Prüfungssituationen zu interpretieren? „Psathas (1990) bezeichnet natürlich vorkommende Interaktionen als eine jegliche Interaktion, die sowieso stattfinden würde, unabhängig davon, ob sich der Forscher vor Ort befand oder eine (Ton- oder Video-) Aufnahme davon gemacht hat“ (Liddicoat 2011: 14). Das Gegenteil würde heißen, dass eine zu analysierende Interaktion nur zum Zwecke der Untersuchung vom Forscher inszeniert wurde. Solche Interaktionen sind auf keiner Weise mit den im Weiteren präsentierten Daten zu verwechseln. Prüfungsinteraktionen gehören zu institutionellen Gesprächen, indem sie folgende Charakteristika erfüllen:

- Sie sind auf ein bestimmtes Ziel aufgerichtet,
- sie weisen bestimmten Ablaufsequenzen auf, d.h. die Interaktanten beteiligen sich an dem Gespräch in einer bestimmten Reihenfolge<sup>252</sup> (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.1),
- sie sind durch bestimmten Jargon gekennzeichnet, dem situationsspezifische Bedeutung meist zugeschrieben wird,
- die Interaktanten nehmen bestimmte Rollen an, d.h. sie performieren ihre institutionelle Identität.

Im weiteren Verlauf wird mehr auf die Charakteristika von den untersuchten Prüfungsinteraktionen als institutionelle Gespräche eingegangen sowie genauer beschrieben, wie die Natürlichkeit und die Validität der Datenerhebung bewahrt wurde.

Weitere Faktoren, die für die Anwendung der *Konversationsanalyse* bei der Analyse mündlicher Daten sprechen, wie z.B. ihre Überlegenheit gegenüber der *Sprechakttheorie* als methodologisches Verfahren<sup>253</sup> oder ihre Unterschiede oder auch

---

<sup>252</sup> Die Kategorisierung von Prüfungsinteraktionen als institutionelle Gespräche erfolgte anhand der linearen Gesprächengruppierung von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974): „The linear array is one in which one polar type (exemplified by conversation involves one-turn-at-a-time allocation, i.e. the use of local allocational means; the other pole (exemplified by debate) involves pre-allocation of all turns; and medial types (exemplified by meetings) involve various mixes of pre-allocational and local-allocational means“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729).

<sup>253</sup> Im Gegensatz zur *Konversationsanalyse* werden Daten anhand der *Sprechakttheorie* als methodologisches Verfahren auf einer eher intuitiven Basis analysiert. Obwohl Kernaspekte der

Gemeinsamkeiten mit der traditionellen *Diskursanalyse*<sup>254</sup>, sind natürlich zu beachten, eine ausführlichere Auseinandersetzung würde aber den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen.

#### **4.1.1.1 Kernprinzipien konversationsanalytischer Forschung**

Zunächst werden Kernaspekte präsentiert, die für alle konversationsanalytische Verfahren von Wichtigkeit sind. Dies dient auch dazu, wichtige Prinzipien konversationsanalytischer Forschung zu klären, die dann bei der Untersuchung *symbolischer Kompetenz* in der Analyse bestimmter Gesprächs- bzw. Transkriptionsausschnitte als roter Faden dienen werden.

Da die *Konversationsanalyse* die „Konstitutionseigenschaften von Gesprächen als methodologische Leitlinie“ (Deppermann 2000: 97) benutzt, werden diese auch zugleich zu ihren Prinzipien. Auf dieser Basis listen Deppermann (2000, 2008) und Seedhouse (2004) die Prinzipien der *Konversationsanalyse* auf, indem es sich im ersten Fall um eine präzisere Präsentation folgender Prinzipien handelt:

---

*Sprechakttheorie* in der *Konversationsanalyse* übertragen worden sind (Hagemann/Rolf 2001), ist *Sprechakttheorie* vielmehr satzzentriert und kontextfrei, da die Hörerseite vernachlässigt wird (Galinski 2004: 17), während Konversationsanalytiker sprachliches Handeln als Sprecher-Hörer-Interaktion verstehen.

<sup>254</sup> Schicho (o.J.) bezeichnet *Diskurs-* und *Konversationsanalyse* als ungleiche Zwillinge. Der wesentlichste Unterschied zwischen *Diskurs-* und *Konversationsanalyse* ist, dass die *Diskursanalyse* sich auf die Untersuchung wiederkehrender Mustern sowohl in gesprochenen als auch in geschriebenen Texten konzentriert. Fairclough/Wodak (1997), beide Vertreter der *Kritischen Diskursanalyse*, betrachten *Diskurs* als eine Form sozialen Handelns. Dies deutet auf die Wechselwirkung zwischen einer spezifischen diskursiven bzw. dialektischen Praxis und den sozialen Strukturen hin, die sie prägen. Im Bereich der Evaluation von Fremdsprachen z.B. würde eine diskursanalytische Annäherung Licht darauf werfen, wie soziale Akteure (z.B. Kandidaten, Prüfer, Lehrer, das Publikum, usw.) über das Testen sprechen, wie dies ihre sozialen Identitäten und die Verhältnisse unter denen beeinträchtigt, usw. unf.. Anlehnend an den Gebrauch des Begriffes *Diskurs* von griechischen Philosophen (*Διαλεκτική* in Zenon von Elea und Platon), deutschen Philosophen (Kant, Hegel), und philosophisch-politischen Figuren wie Marx und Foucault bringt heutzutage der Begriff politische Assoziationen mit sich, von denen prominente Diskursforscher wie Wodak und Fairclough stark beeinflusst wurden. Bei vielen Autoren wird aber trotzdem der Begriff in einem eher freieren Kontext benutzt, deutet aber immerhin auf das gesprochene Wort und wird dabei als akzeptabel angesehen.

*Handlungscharakter, Methodizität, Sequenzialität, Interaktivität und Reflexivität* (Deppermann 2000: 98). Seedhouse (2004) unterstützt folgende Kategorisierung: *Indexicality, Documentary Method of Interpretation, Reciprocity of Perspectives, Normative Accountability und Reflexivity*. In Übereinstimmung mit beiden obigen Kategorisierungen wurde versucht, diejenigen konversationsanalytischen Prinzipien darzustellen, anhand deren die vorliegende Datenanalyse durchgeführt wurde.

#### **4.1.1.1.1 Sequenzialität**

Die Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen der Form eines Gesprächs und deren Funktion auf die Äußerungen der Interaktanten ist vorerst eine Frage der *sequentiellen* bzw. zeitlichen Ordnung eines Gesprächs. Schegloff/Sacks (1973) und Schegloff (1990) fassen die Wichtigkeit des *Sequenzialitätsprinzips* für die gesprächsanalytische Forschung in der Frage zusammen, ‚warum das jetzt?‘<sup>255</sup> bzw. warum ein jeweiliges Element in einem jeweiligen Punkt der Interaktion vorkommt. ‚*Sequenzialität* meint zunächst einmal, dass Gespräche zeitlich strukturiert sind und dadurch aufeinander folgende Beiträge entstehen‘ (Deppermann 2008: 49). Nach Deppermann ist Zeitlichkeit ‚keine dem Gespräch äußerliche Eigenschaft, sondern sie ist unhintergehbare Bedingung und Ressource für die Gestaltung von Äußerungen, die Herstellung von Kontexten und Bedeutung sowie für die Entstehung von Intersubjektivität (Heritage 1995: 398, 1997: 162f)‘ (Deppermann 2008: 49).

Als *Sequenzialität* darf einerseits die Organisation eines *Gesprächsschrittes*<sup>256</sup> (engl. one conversational *turn*) oder *turn-interner* Strukturen und andererseits die Organisation komplexerer Einheiten, die sich aus mehreren *turns*<sup>257</sup> bestehen,

---

<sup>255</sup> Zusammen mit Erving Goffmans (1974) fundamentale Frage ‚what is going on here?‘ haben Schegloff/Sacks (1973) und Schegloff (1990) mit der Frage ‚why that now?‘ den Rahmen zeitgenössischer diskursanalytischer Forschung definiert. Diese Beobachtungen repräsentieren zwar unterschiedliche Perspektiven, da sie anhand unterschiedlicher Beobachtungsmethoden zugrunde gelegt worden sind (gedächtnis- und intuitionsbasierte vs. Tonbandaufnahme-basierte Beobachtungen), deuten aber deutlich auf die feinen Aspekte der internen Logik eines Gesprächs als System hin.

<sup>256</sup> In Anlehnung an die Übersetzung des Begriffes *turn-taking* als *Gesprächsschrittwechsel* nach Henne/Rehbock (1982: 23). In der nachkommenden Bibliographie wird eher der Begriff *Sprecherwechsel* benutzt, den auch die vorliegende Dissertation adoptiert. In der deutschsprachigen Literatur werden die Begriffe *turn-taking* und *turn* oft im Original übernommen (*Turn*).

<sup>257</sup> *multi-unit turns* (Sacks et al. 1974 in Selting 2000: 478).

verstanden werden, nämlich die Distribution von *turns* bzw. die Distribution von Sequenzialitätsphänomenen oder *Superstrukturen* (van Dijk 2008: 209), die sich aus identifizierbaren Fragmenten bestehen. Wie auch Deppermann (2008) notiert, lassen sich *Turn*-Sequenzen nicht nur anhand zeitlicher Beschränkungen sondern auch anhand kontextueller Bedingungen definieren. „Jede institutionelle, interaktionelle Aktivität oder Gattung ist also (auch) strukturiert und sequenziert anhand ‚funktionaler‘ Einheiten oder Kategorien, die ihre Bedeutungen und Interaktion insgesamt organisieren, z.B. in mehreren Arten ‚vor-allozierter‘ *turns*, *Turn*-Sequenzen, *Turn*-Längen usw.“<sup>258</sup> (Ten Have 2001 in van Dijk 2008: 210). Interaktionsrelevante, syntaktisch und semantisch vollendete linguistische Einheiten, die die Macht haben Bedeutungen zu organisieren, können nur kontextgebunden sein<sup>259</sup>.

Die kontextuellen Bedingungen, die die *Sequentialität* und die dadurch generierte Bedeutung beeinflussen, orientieren sich an Eigenschaften, wie „[...] Alter, Geschlecht, Rang, Status oder Macht“<sup>260</sup> (van Dijk 2008: 207) oder, im Falle formeller, institutioneller Interaktionssituationen, an den kontextuellen Eigenschaften der kommunikativen Situation bzw. Gattung, wie die Zeitparameter in z.B. Firmensitzungen, schulischen Unterrichtsstunden, Vorlesungen oder sogar auch Prüfungssituationen. Im Gegensatz zu informellen Interaktionen, wo kontextuelle Bedingungen mehr oder weniger streng einwirken, sind institutionelle Interaktionen eher streng vom Kontext bedingt. In gerichtlichen Verfahren darf nur der Richter entscheiden, d.h. die Schlussequenz initiieren. Aber auch in diesem Fall können weniger strenge Bedingungen gelten, in dem Sinne, dass die Äußerungen des

---

<sup>258</sup> „Each institution, interaction activity or genre is thus (also) structured and sequenced by ‚functional‘ units or categories that organize its overall meanings and interaction, for instance, in various kinds of ‚pre-allocated‘ turns, turn sequences, turn lengths and so on“ (Ten Have 2001 in van Dijk 2008: 210) (übers. von E. V.).

<sup>259</sup> „The notion of Turn-Constructional Unit (TCU) in Conversation Analysis [...] is defined as the smallest interactionally relevant complete linguistic unit, in a given context, that is constructed with syntactic and prosodic resources within their semantic, pragmatic, activity-type-specific, and sequential conversational context. [...] Although the notion of TCU as introduced by Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974 is now widely accepted, the details of its interpretation are far from clear“ (Selting 2000: 477).

<sup>260</sup> „[...] age, gender, rank, status or power“ (van Dijk 2008: 207) (übers. von E. V.).

Gesprächspartners dem Interaktanten, der die Macht der *Turn*-Distribution hält, schließlich diktieren, wie er die *Turn*-Distribution steuert. In mündlichen Prüfungsdiskursen ist der Sprecherwechsel von expliziten Regeln festgelegt, die der Prüfer in bestimmten vorgeschriebenen Zeitpunkten durchführen muss; trotzdem kann von der vorangehenden Äußerung des Kandidaten, z.B. beim Schweigen, bei zu knappen oder zu langen Antworten usw., einigermaßen diktiert werden, wann der Prüfer die nächste Sequenz einführt, welchen *Sprechakt* er dabei einsetzt, welche kontextuelle Bedingungen dies erzwingen usw.

#### **4.1.1.1.2 Interaktivität**

Genauso wie *Sequenzialität*, relativiert das Prinzip der *Interaktivität* „die übliche Unterscheidung zwischen Sprecher und Hörer, als davon ausgegangen wird, dass am Zustandekommen von Äußerungen grundsätzlich auch die Gesprächspartner Anteil haben, die gerade nicht sprechen“ (Gülich/Mondada 2008: 6). Dies deutet auf das Prinzip der *Co-Konstruktion* (Jacoby/Ochs 1995) hin, wobei es sich um den Bezug handelt, den Gesprächsteilnehmer aufeinander nehmen, um Strukturen herzustellen und Bedeutungen zu determinieren. Dieses Element wird auch zum Hauptelement konversationsanalytischer Forschung. Ein Beispiel für *Interaktivität* im Kontext der vorliegenden Dissertation wären *Reparaturen*. *Reparaturen* sind interaktiv ausgehandelt: „In [...] Reparaturen erfolgt eine gemeinsame Bearbeitung des Referenzproblems“ (Stukenbrock 2015: 82). *Interaktivität* bedeutet also, dass „Äußerungen [...] a) als spezifisch zugeschnittene Entwürfe (sie sind adressaten-, kontext- und gesprächspositionsspezifisch) und b) als miteinander zu koordinierende Aktivitäten (sie werden nicht einfach produziert, sondern in reziproken Prozesse<sup>261</sup> etabliert) zu begreifen sind“ (Schmidt 1997: 57). Dies bringt mit sich, dass die *Positionierung* jenes Sprechers auch *interaktiv* bzw. *reflexiv* gelingt, da die Interaktanten in jedem *Turn* „markieren, wie sie die Situation verstehen und wie sie verstanden werden sollen“ (Meer/Fetzer i.E.).

#### **4.1.1.1.3 Reflexivität**

*Interaktivität* ist eng mit dem Prinzip der *Reflexivität* zusammenverbunden. Deppermann (2000) definiert *Reflexivität* wie folgt: „Interaktionsteilnehmer

---

<sup>261</sup> Deutet auf das Prinzip der *Reciprocity of Perspectives* (Seedhouse 2004) hin.

dokumentieren mit ihrem Handeln, in welchen (sozialen oder kognitiven) Kontext dieses Handeln selbst zu verstehen ist, und realisieren und bestätigen damit stets aufs Neue die Wirklichkeit und Gültigkeit der betreffenden Kontexte; entsprechend muss in der Analyse rekonstruiert werden, wie welche Kontexte im Handeln enaktiert werden“ (Deppermann 2000: 98). Das Prinzip der *Reflexivität* könnte uns Einblicke in die zweite Facette *symbolischer Kompetenz* gewähren, nämlich das *symbolische Handeln*, da sich Akteure durch ihre performativen Äußerungen, durch ihre *Sprechakte*, durch ihre *Rituale* usw. Kontexte wiedergeben oder neue Kontexte schaffen, anhand denen ein jegliches Gespräch organisiert ist. Durch die Wiedergabe oder das Schaffen von Kontexten wird die *Positionierung* der Sprecher innerhalb einer Interaktion lokalisiert. Die Interaktanten lassen auf dieser Weise einander informieren, welcher ihr Stand ist und welche ihre Absichten sind. Fairclough (2001) und Müller (2008) erklären dies in Bezug auf *Semieose*: „Der (soziale) Sinn einzelner Elemente des Handelns ist nicht als eine Art Wörterbucheintrag abgespeichert. Der Sinn schließt vielmehr eine Semiose ein, einen Prozess der zeichengelenkten Zuordnung von Konzeptionen. Im Verlauf der Semiose wägt der Interaktionsteilnehmer die ihm bekannten Sinn-Alternativen ab und verknüpft die Elemente der Kommunikation mit dem vorhandenen Wissen“ (Müller 2008: 31). „Semiose [...] figuriert als ein Teil sozialer Aktivität innerhalb einer bestimmten Praxis. [...] Zweitens, Semiose figuriert in Repräsentationen. Soziale Akteure innerhalb einer Praxis produzieren Repräsentationen anderer Praktiken sowie auch reflexive Repräsentationen ihrer eigenen Praxis, im Verlauf ihrer Aktivität innerhalb der Praxis. [...] Drittens, Semiose figuriert [...] in der Konstitution von Identitäten“<sup>262</sup> (Fairclough 2001: 28). Obwohl *Reflexivität* besonders für die Analyse von Diskursen gedacht ist, könnte sie in der Mikro-ebene bei der Analyse institutioneller Gespräche, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, eine Rolle spielen. Dadurch könnten wir z.B. überprüfen, ob eine spezifische Prüferäußerung eine vom Prüfling erkennbare

---

<sup>262</sup> „Semiosis [...] figures as a part of the social activity within a practice. [...] Secondly, semiosis figures in representations. Social actors within any practice produce representations of other practices, as well as reflexive representations of their own practice, in the course of their activity within the practice. [...] Third, semiosis figures [...] in the constitution of identities“ (Fairclough 2001: 28) (übers. von E. V.).



Prüferhandlung performiert oder nicht und ob dies die *Intelligibilität* der Äußerung und die reflexive Beziehung zwischen den Äußerungen bewahrt oder behindert.

#### **4.1.1.1.4 Exkurs: Das Co-Konstruktionsprinzip und sein Bezug auf Prüfungsinteraktionen**

Die oben erwähnten Prinzipien der Organisation von Gesprächen deuten zweifellos auf das kollaborative Verfahren der *Co-Konstruktion*. In früheren Arbeiten unterstützt Kramersch (1986, 1987) die kollaborative Natur von Interaktionen, indem sie direkte Kritik auf die ACTFL Richtlinien<sup>263</sup> ausübte<sup>264</sup>. Kramersch (1987) argumentierte, dass *Performanz* auf eine Palette von Kontexten, Interaktanten, Inhalten und kommunikativen Absichten evaluiert werden sollte und nicht anhand eines einzigen Ereignisses, nämlich eines *face-to-face* Interviews wie eine mündliche Prüfung, aus dem Grund, dass „das Interview-Format eine ungleiche Machtrelation zwischen Prüfer und Prüfling instanziiert, da es das Recht, die Interaktion zu lenken (z.B. ein Gesprächsthema auszuwählen und zu präsentieren, Informationen zu entlocken, dem Prüfer zu unterbrechen usw.) beraubt“<sup>265</sup> (Liskin-Gasparro 2003: 486). Im Hinblick dessen bringt Kramersch (1986) die *interaktionelle Kompetenz* in die Diskussion hinein, die für Scarino (2017: 14) zusammen mit der *kommunikativen Kompetenz*, als die Vorform *symbolischer Kompetenz* verstanden werden<sup>266</sup>.

Die sozialen und kognitiven Komponenten der Interaktion sind also innerhalb des Rahmens der Co-Produktion und *Co-Konstruktion* untrennbar verbunden. Jacoby/Ochs (1995: 177) definieren *Co-Konstruktion* als die „[...] verteilte

---

<sup>263</sup> ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Proficiency Guidelines for the assessment of Speaking, Writing, Listening and Reading (Stand 1986).

<sup>264</sup> Die Kommentare von Clifford (1978), Clark (1988), Kramersch (1986, 1987), Lantolf/Frawley (1985) und Savignon (1985) gaben Anlass zu dem sogenannten proficiency movement (Green 2012: 44ff.).

<sup>265</sup> „[...] the interview format in fact instantiates an unequal power relationship between interviewer and interviewee, in which the rules of interview discourse constrain the right to such discourse management moves as nominating topics, eliciting information, and interrupting“ (Liskin-Gasparro 2003: 486) (übers. von E. V.).

<sup>266</sup> Auf keinen Fall ist die von Kramersch später vorgeschlagene *symbolische Kompetenz* besonders für Prüfungssituationen gedacht, aber ihre Kritik (Kramersch 1986, 1987) wirkte als Leitfaden für die nähere Untersuchung *symbolischer Kompetenz* in mündlichen Prüfungen.

Verantwortung zwischen Gesprächspartnern für das Schaffen von sequentieller Kohärenz, Identitäten, Sinn und Ereignissen<sup>267</sup> (Jacoby/Ochs 1995: 177).

Außer der Identitäten, die in Prüfungsinteraktionen auftreten, d.h. Prüfer, Beisitzer und Prüfling(e)<sup>268</sup>, sollten auch weitere Mächte im Sinne von Identität und *symbolischer Kraft* mitberücksichtigt werden, nämlich die Mächte hinter den Kulissen. Die erforderliche Berücksichtigung solcher Mächte, die einen Effekt auf die Prüfungsinteraktion haben könnten, führt zur Erforschung sowohl text- bzw. konversationsbezogener als auch menschenbezogener Parameter<sup>269</sup>, wie auch die Definition der *symbolischen Kompetenz* besagt. Es folgt eine Darlegung dessen sowie ein Versuch, text- und konversationsbezogene Relationen im Licht des Selbst und des Fremden zu betrachten.

#### **4.1.1.1.4.1 Sekundäre Agenten der Co-Konstruktion: Die Rolle der Testentwickler**

Wie oben erwähnt, sind Prüfer bzw. Beisitzer und Prüflinge zwar die Einzigen, die an der eigentlichen Prüfungsinteraktion teilnehmen, sind aber nicht die Einzigen, deren Stimmen in der Konversation durchgewoben sind. Auf die Rolle der Testentwickler<sup>270</sup> sollte in Bezug auf die Mehrstimmigkeit innerhalb einer Prüfungsinteraktion nicht verzichtet werden. Die exogenen<sup>271</sup> Eigenschaften der Testentwickler prägen den

---

<sup>267</sup> „[...] distributed responsibility among interlocutors for the creation of sequential coherence, identities, meaning and events“ (Jacoby/Ochs 1995: 177) (übers. von E. V.).

<sup>268</sup> Im Falle einer Paarprüfung.

<sup>269</sup> „Menschenbezogene Parameter“ weisen an dieser Stelle auf den Einfluss gewisser Eigenschaften der Testentwickler hin, die als Vermittler zwischen Prüfungskonstrukten, wie Prüfungsstimuli (Text, Bild etc.), Anweisungen, ausgewählte Prüfungstypologie, usw. und Prüfer/Prüfling wirken. Dazu könnten auch die Testanbieter als Entscheidungsträger gehören. Da aber eine nähere Ausführung dieses Punktes den Rahmen der vorliegenden Dissertation überschreiten würde, sind nur manche erforderliche Anmerkungen gemacht.

<sup>270</sup> gemeint sind die Testautoren bzw. Item-Schreiber.

<sup>271</sup> „Die Lernervariablen [...] bestehen einerseits aus den exogenen Faktoren des Lernumfeldes und umfassen damit kollektive und individuelle Aspekte der Umgebung. Dazu gehören kulturelle, moralische, rechtliche, religiöse und andere Werte, Normen und Gewohnheiten [...]. Andererseits bestehen sie aus endogenen Voraussetzungen der individuellen Lernerpersönlichkeit, zum Beispiel ihren Einstellungen, Erfahrungen, Präferenzen, ihrer Risikobereitschaft oder Toleranzfähigkeit“ (Roche

Prüfungsinhalt und somit auch die Prüfungsinteraktion in dem Maße, dass sie im gleichen Verhältnis zu den Eigenschaften der Prüfer stehen, da Testentwickler und Prüfer die Pflicht zu erfüllen haben, Entscheidungen zu treffen. Ob entweder Testentwickler oder Prüfer die Prüfungsinteraktion in Bezug auf den Prüfungsinhalt durch ihre kulturbedingten Entscheidungen am stärksten lenken, ist vorerst anhand der Rahmenrichtlinien für Testentwickler zu bestimmen<sup>272</sup>. Gibt es mangelnde Testentwicklerschulung oder mangelndes Feedback bezüglich der Itemanalyse, dann birgt dies die Gefahr, dass Testentwickler mehrere als erforderlich oder/und unpräzise oder/und dem getesteten Niveau nicht entsprechende Fragen etc. formulieren. Um dann Schwerfällen zu vermeiden, liegt es an den Prüfer, die passenden Fragen auszuwählen, was auch offensichtlich wegen kulturgeprägter Biases den Teufelskreis fortsetzen könnte. Auch wenn die Schulung der Testentwickler und Prüfer in dieser Hinsicht gesichert ist, kann es in Prüfungsinteraktionen zu Schwerfällen kommen, wobei der Prüfer z.B. beim Stocken des Prüflings noch weitere Fragen stellen sollte oder die gestellte Frage umzuformen versucht, was die Testentwickler bei der Itemkonstruktion nicht mitberücksichtigen haben können, denn alle Prüflinge verfügen nicht über dieselben Traits bzw. Persönlichkeitsmerkmale (psychologische, emotionelle, haltungsprägende usw.)<sup>273</sup> und alle Prüfungen haben trotz festgelegter Prüfungsordnung nicht denselben Verlauf. Man kann also sagen, dass Testentwickler zwar den Diskurs in seinem formalen Detail prägen, indem sie den Prüfungsinhalt und die Prüfungsdurchführung bestimmen. Das Endresultat hängt aber eher von den Entscheidungen der Prüfer ab; er lenkt die Interaktion und damit die Bewertung der Prüflinge. Dennoch ist der Einfluss der Identität der Testentwickler auf den Interaktionsverlauf unbestritten und ihre *symbolische Kraft* sollte neben der *symbolischen Kraft* der Prüfer untersucht werden.

---

2008: 32). In Anlehnung an die oben beschriebenen Termini wird im Kontext der Dissertation auf die Eigenschaften der Prüfer und Testentwickler hingewiesen. Ihre Differenzierung erfolgt an denselben Prinzipien.

<sup>272</sup> „It is not clear [...] that further guidance to item writers was not relevant to their tests, unless they meant to emphasize that it is up to the oral examiners rather than the item writers to decide what questions to ask“ (Alderson/Clapham/Wall 1995: 35).

<sup>273</sup> Als latente Variablen.

#### 4.1.1.1.4.2 Sekundäre Agenten der Co-Konstruktion: Die Rolle des Prüfungsmaterials

Sowohl die Natur der Prüfungsinteraktion als auch das Prüferprofil, in Bezug auf die hervortretende *symbolische Kraft*, bringen die Frage auf, bis zu welchem Grade der Prüfer die Teilnahme des Prüflings in der Interaktion prägt, fördert oder hindert (Brown 2003 & 2005, Chalhoub-Deville 2003, Leung/Lewkowicz 2006, Leung/Mohan 2004, McNamara 1997, 2001). Im Hinblick darauf führt Norton (2013) den Begriff des *Co-Konstruktionsprinzips* neu ein. Norton (2013) argumentiert auf der Basis der Definition von Jacoby & Ochs (1995: 171)<sup>274</sup>, dass Prüfer und Prüfling mit einander anhand des Prüfungsmaterials (d.h. Prüfungstexte, Aufgabenstellungen, multimodale Stimuli, Prüfungsfragen, Bewertungsraster usw.), des Schulungsmaterials (sowohl der Prüfer als auch der Testentwickler), und der Prüfungsordnung interagieren<sup>275</sup>. Der Prüfungstext erfüllt also nur dadurch seine Funktion, indem er den linguistischen, sozialen und kulturellen Kontext bestimmt, innerhalb dessen sich die Identitäten des Prüfers und des Prüflings, und die interaktionalen Beziehungen zueinander, neudefiniert werden. Betrachtet unter diesem Aspekt, eignet sich das Prinzip der *Co-Konstruktion* der *ökolinguistischen* Annäherung, indem es sich um die Wechselwirkung von Kräften zwischen den oben erwähnten Parametern handelt. Erforscht man das Material mündlicher Prüfungen, dann sind Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, wie die verschiedenen Identitäten während der Prüfungsinteraktion geformt werden und wie die Prüfungsinteraktion diejenigen Facetten der Prüfer-/Testentwickleridentität prägt, mit denen die Prüflinge konfrontiert werden. Dies deutet nämlich auf die Konzepte der *Intertextualität*<sup>276</sup> und

---

<sup>274</sup> „Co-construction is commonly defined in the testing literature as "the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality (Jacoby & Ochs 1995: 171)“ (Norton 2013: 310).

<sup>275</sup> „[...] the way interviewers and candidates interpret and interact with the test materials (interlocutor frames, tasks, and visual materials, such as photographs and drawings), and not just with each other, appears to be an aspect of co-construction that has previously been overlooked in the testing literature“ (Norton 2013: 310).

<sup>276</sup> *Intertextualität* beschreibt die Art und Weise, wie sich Texte überschneiden lassen bzw. aufeinander verweisen. Beispiele dafür wären z.B. Literaturquellen und multimodale Texte, die oft Elemente anderer Texte beinhalten.

der *Interdiskursivität*<sup>277</sup> als Aspekte des *Co-Konstruktionsprinzips* hin (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.4.3), die zugunsten wirksamer Reflexion parallel zu betrachten sind<sup>278</sup>.

#### **4.1.1.1.4.3 Intertextualität/Interdiskursivität als Kernaspekte der Co-Konstruktion**

Was die *intertextuellen* Beziehungen angeht, die die Prüfungsinteraktion prägen, lassen sich zwischen dem von den Testentwicklern kodierten *Prüfungsittem*<sup>279</sup>, der vom Prüfer dekodierten Aufgabenstellung (Aufgabenstellung als geschriebener Text), der vom Prüfer wieder kodierten Aufgabenstellung (Aufgabenstellung als gesprochener Text) und schließlich der vom Prüfling dekodierten Aufgabenstellung (Aufgabenstellung als gehörter Text) entfalten. Obwohl also der Prüfungstext mit demselben Inhalt doch in verschiedener Form erscheint und von verschiedenen Rezipienten wahrgenommen und wiedergegeben wird, gewinnt er an neue Bedeutungen, die vielmehr durch den soziokulturellen Parametern des Prüfungskontextes als durch die semantische Bedeutung der Äußerung geprägt werden. Besonders bei Prüfungssituationen, wobei Prüfer, Prüfling und getestete Sprache unterschiedlichen kulturellen Normen folgen, werden die *intertextuellen* Relationen zwischen den verschiedenen Äußerungen problematisch. Sei der Testentwickler unterschiedlichen sozialen und besonders kulturellen Hintergrundes als der Prüfer und/oder die getestete Sprache, wird die *Intertextualität* gestört, da „das primäre Medium, innerhalb dessen die verschiedenen Identitäten geschaffen und als solche validiert werden, ist nicht nur sprachlich sondern auch textuell: Personen sind anhand ihres Engagements im eigenen oder im fremden Diskurs Identitäten zugerechnet“<sup>280</sup> (Shotter/Gergen 1989: ix). Das Vorhandensein einer

---

<sup>277</sup> „*Interdiscursivity* refers to the mixing of diverse genres, discourses, or styles associated with institutional and social meanings in a single text“ (Wu 2001: 95).

<sup>278</sup> Mehr über die verschiedenen Differenzierungsebenen zwischen *Intertextualität* und *Interdiskursivität* sind in Wu (2001: 97-98) zu lesen.

<sup>279</sup> *Prüfungsittem* deutet an dieser Stelle an Aufgabenstellung, Frage(n), visuelle Begleitmittel und alle weiteren Stimuli, die zur mündlichen Produktion und Interaktion benutzt werden. Im Rahmen der Analyse *intertextueller* Beziehungen wird jenes Prüfungsittem als Text charakterisiert.

<sup>280</sup> „[...] the primary medium within which identities are created and have their currency is not just linguistic but textual: persons are largely ascribed identities according to the manner of their

Prüfungsordnung sowie einer Prüfer- und Testentwicklerschulung bzw. eines *Code of Ethics* minimiert die Wahrscheinlichkeit einer Störung *intertextueller* Bezüge zwischen der vom Testentwickler kodierten Aufgabenstellung und der vom Prüfer dekodierten Aufgabenstellung, besonders im Falle einer Kulturkluft. Sind Testentwickler und Prüfer von unterschiedlichem Hintergrund, d.h. verfügen sie über kein kollektives kulturelles Gedächtnis, dann sollten Testentwickler die Last aufnehmen, konkrete Anweisungen zum Prüfungsinhalt, zur Prüfungsdurchführung sowie zur Fragetechnik zu geben. Die *intertextuellen* Beziehungen zwischen den oben erwähnten Anweisungen und der vom Prüfling dekodierten Aufgabenstellung werden durch den Erfahrungen des Prüfers bezüglich gesellschaftlicher Normen, kultureller Diskrepanzen und raumzeitlicher Hiatus filtriert. Zwischen Prüferäußerung und deren Dekodierung vom Prüfling besteht also eine *textuelle*, „ineinander gestülpte Erfahrungsdiachronie“<sup>281</sup> (Dutt/Laube 2013: 23), in dem Sinne, dass jede Prüferäußerung die institutionellen, professionellen, psychologischen, sozialen und kulturellen Erfahrungen des Prüfers widerspiegelt und somit die Wahrnehmung bzw. Dekodierung und die davon ableitende Antwort des Prüflings prägen. Die Antwort des Prüflings als Text begreift in sich die vorangehenden Prüfererfahrungen und, wie schon erwähnt, die Erfahrungen der Testentwickler. Die Diachronie der Erfahrungen, Erinnerungen, Ritualen usw. als dynamischer Prozess bestimmt also die *intertextuellen* und *interdiskursiven* Relationen, die in der Prüfungsinteraktion vorkommen.

Im Prüfungsdiskurs, wobei der Prüfling seine Antwort auf der Frage des Prüfers basiert, d.h. wobei „die Worte anderer Personen die Quelle sind, aus der der Sprecher seine Informationen entnimmt, dann spricht man von Redewiedergabe oder Quotation. Damit ist eine Form von Texten im Text gegeben“ (Vögel 1998: 17). In mündlichen Sprachprüfungen haben Prüferäußerungen die Funktion des Stimulus,

---

embedding within a discourse - in their own or in the discourse of others“ (Shotter/Gergen 1989: ix) (übers. von E. V.).

<sup>281</sup> Basierend auf Saussures Perspektive der *Diachronie*, gemäß deren ein sprachliches Phänomen in seiner zeitlichen Entwicklung untersucht wird. Die diachrone Perspektive wird auf *Co-Konstruktion* übertragen, da Texte bzw. Diskurse vorangehenden oder folgenden Texte bzw. Diskurse entsprechen. Dies impliziert sowohl eine sprachliche als auch eine soziale, kulturelle, psychologische usw. interne kohärente Fortsetzung; Texte und Diskurse gewinnen ergo einen diachronischen Charakter.

nämlich sie ermöglichen die Reaktion der Prüflinge, dienen als Hilfe bei möglichen Schwerstellen und schließlich lenken den Diskurs. Aufgrund der Funktion der Redestimuli sind Redewiedergaben vonseiten der Prüflinge sogar zulässig und valide. In welchem Ausmaß beeinflusst dieser Aspekt der Intertextualität bzw. Interdiskursivität die Validität der Testergebnisse sollte Gegenstand weiterer Untersuchung sein, doch ist es schon in diesem Punkt zu bemerken, dass es nur vom Prüfer abhängt, inwiefern mögliche Redewiedergaben des Prüflings an welchen Stellen der Prüfung und aus welchem Grund akzeptabel sind. Der Einfluss von Redewiedergaben auf das nachfolgende Prüferverhalten, auf die vom Prüfer wahrgenommenen Beurteilungsprinzipien, auf die Interaktionskontinuität bzw. -kohärenz und schließlich auf die Objektivität der Testergebnisse sollte bei der Prüferschulung berücksichtigt und bestimmt werden. Häufig ist dies aber nicht der Fall. Dann könnten Redewiedergaben als Manifestationen der *Intertextualität*, die in der authentischen Kommunikation zwischen multikulturellen Gesprächspartnern dem Verständnis dienen, im Kontext von Sprachprüfungen zwischen Prüfern und Prüflingen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds die Validität verringern.

Wie es anhand der obigen Beobachtungen ersichtlich wurde, sind *Intertextualität* und *Interdiskursivität* meist synonym zu verstehen, da sich „*Intertextualität* und *Interdiskursivität* als bestimmte Typen von in Wissensrahmen organisierten Wissensstrukturen begreifen lassen“ (Busse 2007: 94). *Interdiskursivität* ist ein dynamischer Prozess linguistischer, psychologischer und sozialer Verhandlung. Durch die Interpretation *interdiskursiver* Kräfte lassen sich alle ökolinguistischen Variablen der multikulturellen Interaktion realisieren, besonders der soziokulturelle Kontext, die davon abgeleitete Prominenz der Gesprächspartner und ihre Funktionen in der mündlichen Kommunikation. Wus (2011) pragmatisches Modell der *Interdiskursivität* legt genau dar, warum Gesprächspartner diverse Muster innerhalb einer Diskussion kombinieren und welche Folgen jene Muster auf den Ausgang bzw. den Erfolg des Gesprächs haben könnten. Die Untersuchung sowohl der *Intertextualität* als auch der *Interdiskursivität* als Kernaspekte des *Co-Konstruktionsprinzips* im Rahmen einer mündlichen Sprachprüfung anhand linguistischer Data, was auch Unterziel des praxisorientierten Teils der Dissertation ist, bringt die psychologischen, sozialen und kulturellen Dimensionen zum Vorschein.

#### 4.1.1.2 Institutionelle Interaktion und Konversationsanalyse

Seit ihren Anfängen hat sich die Konversationsanalyse mit Interaktionen im institutionellen Rahmen (Sacks 1964-1965/1992a und b, Atkinson/Drew 1979, Wootton 1976) beschäftigt. Im Folgenden werden Hauptunterschiede zwischen alltäglichen und institutionellen Gesprächen sowie die besonderen Merkmale von mündlichen Sprachprüfungsdiskursen als *institutionelle Interaktionen* (engl. *institutional talk*) aufgeleuchtet.

Bauend auf Goffmans (1955, 1983) Konzepte von *Facework*, *Interaktionsordnung* und sozialer *Situierung* von Handlungen und Garfinkels (1967) *Indexikalität*<sup>282</sup> stützen sich Konversationsanalysten darauf, dass „[...] konversationelle Interaktion eine institutionelle Ordnung sui generis repräsentiert, gemäß der interaktionelle Rechte und Pflichten nicht nur mit dem eigenen *Gesicht* und der Identität sondern auch mit makrosozialen Institutionen eng zusammenhängen“<sup>283</sup> (Heritage 1997: 103). Dies bedeutet nicht, dass alle Gespräche innerhalb eines institutionellen Rahmens erfolgen, sondern dass Gespräche eine interne Organisation bzw. Logik besitzen bzw. normativ strukturiert sind (Heritage 1997). Einige deutschsprachige Konversationsanalysten (Lindemann 1990, Heinemann 2000, Schütte 2000, Meer 2011) begründen die obige Behauptung aus einer anderen Perspektive; sie vertreten nämlich die Ansicht, dass eine Gegenüberstellung alltäglicher und institutioneller Gespräche eher unfruchtbar ist, da „unser Alltag im Gänze in hohem Maße institutionalisiert ist“ (Ehlich/Rehbein 1980: 15). Was in frühen konversationsanalytischen Arbeiten (Drew/Heritage 1992, Heritage 1997, Schegloff 1999) als Hauptmerkmal institutioneller Gespräche herrschte, ist, dass die Absichten der Gesprächspartner eher begrenzt und institutionenspezifisch sind, dass ihre interaktionelle Gesprächsbeiträge (Turns)

---

<sup>282</sup> Mit *Indexikalität* haben sich viele Forscher unterschiedlicher Gebiete beschäftigt. Als Ethnomethodologe hat Garfinkel die Gedanken von z.B. Austin und Pierce radikalisiert, indem er den Zusammenhang zwischen Sinngenerierung, Kontext und Institutionen radikalisierte, indem er auf die Rolle institutioneller Texte als Indexzeihen der sozialen Systeme, die sie bedienen, hindeutete. Der Parameter der *Indexikalität* im Sinne Garfinkels wird im weiteren Verlauf näher diskutiert.

<sup>283</sup> „[...] conversational interaction represents an institutional order sui generis in which interactional rights and obligations are linked not only to personal face and identity, but also to macrosocial institutions“ (Heritage 1997: 103) (übers. von E. V.).



beschränkt sind und dass sich Gespräche nur innerhalb eines institutionsspezifischen bzw. aufgabenspezifischen Rahmen verwirklichen.

Laut der linearen Gesprächskategorisierung von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) (siehe Fußnote 250) und Ten Have (2001) könnte man Prüfungsinteraktionen als die strikteste Form von Gesprächen bezeichnen, bei der alle Turns vor-allokiert sind<sup>284</sup>. Dies trifft völlig für die externe sequentielle Ordnung einer Prüfung zu, die von den Prüferanweisungen, Prüfungsfragen usw. bestimmt wird. Als Prüfer soll man aus Gründen der *Validität* und *Reliabilität* der Messung sowie der *Ökonomie* des Verfahrens nicht von dieser Ordnung abweichen. Bei Prüfungsinteraktionen aber, wie bei allen natürlichen Gesprächen, könnte auch zu Fehl- oder Störstellen kommen (z.B. Schweigen, unerwartete Antworten), was dann eine Veränderung in der sequentiellen Organisation<sup>285</sup>, eine Variation der Handlungsmuster (von erwarteten bis zu unerwarteten) oder auch eine Abweichung von der institutionellen *Relevanz* (Becker-Mrotzek/Meier 2002) bedeuten würde. Dies aber deutet auf den *medialen* Konversationstyp hin<sup>286</sup>. Prüfungsinteraktionen sind also im Rahmen der vorliegenden Arbeit, d.h. im Hinblick auf das C-Niveau, als eine erweiterte Form der vor-allokierten Polarkategorie zu definieren, wobei auch *lokale Allokationen*<sup>287</sup> auftauchen könnten. Diese Mischung greift auch auf den Standpunkt von Ehlich/Rehbein (1980), Lindemann (1990), Heinemann (2000), Schütte (2000) und Meer (2011) sowie auf die Tatsache zurück, dass Akteure innerhalb eines institutionellen Rahmens an „präinstitutionell oder naturwüchsig bestehenden Konventionen für Sprechhandlungen“ (Wunderlich 1972: 38) anknüpfen.

---

<sup>284</sup> „[...] the other pole (exemplified by debate) involves pre-allocation of all turns“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729).

<sup>285</sup> Besonders in der Organisation von *Paarsequenzen* (*adjacency pairs*), die in der Mitte eines Prüfungsgesprächs zu finden sind (z.B. Frage-Antwort-Sequenz). „Eine der grundlegendsten Organisationsweisen von *Turns* ist die *Paarsequenz* (*adjacency pair*), wobei *adjacent* bedeutet, dass *Turns* verschiedener SprecherInnen direkt nacheinander folgen. Das Wort *pair* oder *Paar* deutet auf die interne Beziehung hin: Beide Äußerungen gehören zusammen“ (Egbert 2009: 43).

<sup>286</sup> „[...] and *medial* types (exemplified by meetings) involve various mixes of pre-allocational and local-allocational means“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729).

<sup>287</sup> *Lokal allokiert*, wie es auch Sacks/Schegloff/Jefferson 1974 anwenden, bedeutet gebunden an den Ablauf des (sozialen) Handelns (Klomfaß 2005).

Die *institutionelle KA* basiert also auf den bereits beschriebenen Prinzipien der klassischen *KA* und legt ihren Schwerpunkt auf die Vorgänge sozialer Institutionen, die sich in Gesprächen verwirklichen. Die Annahme der selben Prinzipien bedeutet, dass es sich bei der Auswahl konversationsanalytischer Vorgehensweisen eigentlich um Perspektivenwechsel handelt, was die Forschungsfragen angeht. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation würde das heißen: Man erforscht fremdsprachliche Prüfungsdiskurse entweder in ihrer Funktion als Evaluationsprozesse oder als interlinguale/-kulturelle Gespräche. Institutionelle *KA* konzentriert sich auf die erste Perspektive. Da aber institutionelle *KA* den Prinzipien der klassischen *KA* folgt und dadurch die Mechanismen sozialer Makro- und Mikrosysteme wie Prüfungssysteme zu interpretieren versucht, bietet dies eine gewisse Flexibilität, die der Autorin erlaubt hat, das komplexe Konstrukt der *symbolischen Kompetenz* zu erforschen. Die vielfältige Natur *symbolischer Kompetenz* bedingt eine zielgenaue sowie auch flexible methodologische Annäherung, damit auf diese Weise alle drei Facetten ausreichend untersucht werden können. Die Befunde einer institutionellen *KA* könnten mehr Licht besonders auf die dritte Facette *der symbolischen Kompetenz* werfen, nämlich die *symbolische Macht*, da es sich dabei um soziale Identitäten und kollektive Prozesse handelt, während die klassische *KA* mehrere Einblicke bei der Untersuchung *symbolischer Repräsentation* und *symbolischen Handelns* bieten könnte. Die Anwendung also der Prinzipien sowohl der institutionellen als auch der klassischen *KA* erlaubt der Autorin Prüfungsgespräche zweifach zu untersuchen: Als Evaluationsprozesse in einem bestimmten institutionellen Kontext und als interkulturelle Gespräche unter Akteuren unterschiedlicher Herkunft.

#### **4.1.1.2.1 Besondere Aspekte von Prüfungsgesprächen als die erweiterte Form institutioneller Interaktion**

Bevor es zu konkreteren Charakteristika von Prüfungsinteraktionen, die den Rahmen für die kommende Analyse setzen, weitergegangen werden kann, sollte die Natur institutioneller Interaktion (und auch der erweiterten Form) möglichst genau definiert werden. Wie schon kurz erläutert wurde, sind unter *institutionelle Interaktionen* diejenigen Interaktionen in begrenzten sozialen Umfeldern zu verstehen, in denen (i) die Absichten der Teilnehmer arbeits- bzw. institutionsbezogen sind, (ii) oft Beschränkungen auf die Natur interaktioneller Gesprächsbeiträge herrschen, (iii) institutions- und aktivitätsbezogene Rahmen üblich sind (Drew/Heritage 1992). Laut

Μπατσαλιά (2012) herrscht zwischen Individuen in institutionellen Interaktionen zwar eine heterogene Beziehung, die aber von beiden Seiten akzeptabel ist. Aus den oben beschriebenen Charakteristika institutioneller Interaktionen ergeben sich folgende Folgerungen bzw. Nebenbedingungen: (i) In institutionellen Interaktionen lassen sich *Fachkräfte* von der *Kundschaft* (Wright 2005) bzw. Experte von Novizen unterscheiden, (ii) die Natur der durchgeführten Handlung setzt gewisse Typen von Gesprächsbeiträgen voraus, (iii) gewisse Typen von Gesprächsbeiträgen, die im Rahmen institutionellen Interaktionen erlaubt sind, scheinen in anderen sozialen Kontexten eher unfreundlich oder distanziert zu sein. Desweiteren werden gewisse Feststellungen präsentiert, die sich von den oben beschriebenen Bedingungen institutioneller Interaktionen ableiten lassen und dem spezifischen Kernpunkt der vorliegenden Dissertation, nämlich fremdsprachliche Prüfungsinteraktionen, anpassen. Als Erstes werden bestimmte Rollen, die Prüfer und Prüflinge in fremdsprachlichen Prüfungsinteraktionen annehmen. In diesem Rahmen können die Rollen von Prüfer und Prüfling wie folgt kategorisiert werden: i) Experte und Novize, ii) Lehrer und Lerner und iii) Akteur und Beobachter. Anhand dieser Rollen wird dann die institutionelle Natur von Prüfungsinteraktionen näher erläutert.

#### **4.1.1.2.1.1 Experte vs. Novize**

Die Distanzierung zwischen Experten und Novizen könnte für viele Konversationsanalysten einen eher neutralen affektiven Kontext bedeuten. Von Experten in einem Call-Center zum Beispiel ist erwartet, dass sie emotionelle Reaktionen vermeiden, indem sie sich dabei für ihre Gesprächsbeiträge stark auf ein Skript beziehen. Im Falle von Prüfungsgesprächen, wobei zwar vorerst vor-allokierte Gesprächsbeiträge herrschen, aber auch lokale Allokationen vorkommen können, ist die Interaktion der Standardisierung zugunsten durch die Prüfungsordnung, die Aufgabenstellung usw. zwar vorgeschrieben, es ist aber zu bezweifeln, inwiefern bei einer Prüfungssituation keine emotionalen Spannungen herrschen oder herrschen könnten. Allein die Leistungs-, Prüfungs- sowie die fremdsprachenspezifische Angst sind affektive Faktoren, die trotz Standardisierung auftreten können. Dies ist ein erstes Anzeichen dafür, dass Prüfungssituationen nicht steril sind. Der Einfluss affektiver Faktoren auf die mündliche Performanz von Fremdsprachenlernern hat viele Forscher beschäftigt, sowohl im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs im schulischen Rahmen (bspw. Chastain 1975, Horwitz/Horwitz/Cope 1991, Aida 1994,

Dörnyei 1994b, Kormos/Csizér 2008, Henter 2014, Kormos/Préfontaine 2016) als auch im Bereich fremdsprachlicher standardisierter Evaluation (bspw. Young 1986, Philips 1992, O'Brien/Segalowitz/Collentine/Freed 2006, Plough/Bogart 2008, Soozandehfar 2010, Hewitt/Stephenson 2011, Salehi/Marefat 2014, Huang 2018). Affektive Faktoren, wie z.B. *Motivation, innere Einstellung, Fremdsprachenangst*<sup>288</sup> (Henter 2014) und *interkulturelles Bewusstsein* (Guo/Wang 2013: 59), sind eng mit der soziolinguale *Selbst- und Fremdpositionierung* verbunden, die im Unterkapitel 3.6.2 diskutiert wurde. „MacIntyre/Gardner (1994) argumentierten, dass Fremdsprachenangst die Prozesse des L2-Lernens auf drei Ebenen negativ beeinflusst: Das Bearbeiten von Input, die Durchführung kognitiver Vorgänge, wodurch Input in Repräsentationen von Wissen umwandelt wird sowie die Produktion von Output“<sup>289</sup> (Kormos/Préfontaine 2016: 702). Dieser negative Einfluss könnte dann die Selbst- bzw. Fremdpositionierung im Prüfungsgespräch direkt beeinträchtigen, was anschließend einen Wechsel in die Dynamiken innerhalb der Interaktion und das Auftauchen *symbolischer Macht* bedeuten könnte. Da gewisse lexikalische, grammatische usw. Auswahlen der Interaktanten in einer Prüfung als Kennzeichen sozialer Identitäten wirken, sollte erst auf die Natur der Identitäten bzw. der Rollen, die Prüfer und Prüfling in der Prüfung mit sich bringen und die keinen neutralen Spannungsfeld voraussetzen, eingegangen werden.

#### **4.1.1.2.1.2 Lehrer vs. Lerner**

Da fremdsprachliche Prüfungssituationen eng mit Lehr- und Lernsituationen verbunden sind, und zwar mit Situationen in institutionalisierten schulischen Kontexten, darf als Tatsache angenommen werden, dass manchmal die Interaktion nicht völlig reibungslos läuft, so wie es in schulischen Umfeldern der Fall ist. Die Unterscheidung zwischen Experten und Novizen ist auch in dem Dipol Lehrer/Lerner zu finden. Außer der offensichtlichen Rollenüberschneidung (d.h. der Prüfer ist in den meisten Fällen auch als Fremdsprachenlehrer tätig, der Prüfling hat in den meisten Fällen die Fremdsprache in gesteuerten Kontexten erworben) ist hier die asymmetrische Kommunikationssituation als Gemeinsamkeit zwischen den beiden

---

<sup>288</sup> *Motivation, Attitude, Language Anxiety* (Henter 2014).

<sup>289</sup> „MacIntyre and Gardner (1994) argued that anxiety affects L2 learning processes at three stages: processing input, carrying out the cognitive operations involved in turning input into knowledge representations, and producing L2 output“ (Kormos/Préfontaine 2016: 702) (übers. von E. V.).

Eigenschaftspaaren zu bemerken: Eine Lehr-/Lernsituation ist asymmetrisch in dem Sinne, dass der Lehrer dem Lerner im Rahmen einer sozialen Situation, nämlich des Engagements in einer Lernaktivität, Hilfe bietet. „Diese interpersonale Interaktion ist der Ausgangspunkt neuer kognitiven Funktionen und Kompetenzen“<sup>290</sup> (Hessamy/Ghaderi 2014: 646). Die Asymmetrie in diesem Fall ist eher als eine Asymmetrie in der Rollenverteilung zu verstehen, was auch in der Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling vorkommt. Was die Asymmetrie in der Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner angeht, können, je nach der Aktivität, in der sich Lehrer und Lerner engagieren, sowohl Symmetrien als auch Asymmetrien auftauchen. Eine Evaluationssituation ist dann auch asymmetrisch, da der Prüfer das obige Engagement in einer Aktivität anhand der vom Testentwickler bestimmten Bedingungen zu regenerieren versucht, mit dem Ziel aber die Performanz der hergestellten Kompetenzen zu beurteilen und letztlich zu messen.

#### **4.1.1.2.1.3 Akteur vs. Beobachter**

Auch in Bezug auf die zweite und dritte Facette der *symbolischen Kompetenz*, nämlich *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht*, lassen sich Asymmetrien zwischen der Prüfer- und Prüflingsrolle beobachten. Die Analyse von Prüfungsinteraktionen als *symbolische Handlungen* fokussiert auf die (gewollten oder ungewollten) Absichten, die Prüfer und Prüfling durch ihre Äußerungen ins Licht bringen. Eine jegliche Absicht ist neben anderen Parametern auch von der Rolle bzw. der Selbstpositionierung geprägt. Äußert z.B. der Prüfling einen situativ ungeeigneten oder auch vom Prüfer unerwarteten Sprechakt, dann kann dies zu einem Positionierungswechsel führen. In unterschiedlichen Kontexten aber jedoch präzise haben Spolsky (1985) und Cook (2001) die obige Bemerkung auch gemacht: „Bei Prüflingen, die die Spielregeln nicht kennen oder nicht einhalten wollen, werden die Ergebnisse formaler Tests keine zutreffende und keine valide Widerspiegelung ihrer Kenntnisse sein“<sup>291</sup> (Spolsky 1985: 31). Cook (2001) überprüfte die obige Feststellung auch quantitativ, zwar nicht in Bezug auf den Positionierungswechsel,

---

<sup>290</sup> „This interpersonal interaction is the originator of new cognitive functions and learning abilities“ (Hessamy/Ghaderi 2014: 646) (übers. von E. V.).

<sup>291</sup> „With examinees who do not know or who are unwilling to play by the rules of the game the results of formal tests will not be an accurate and valid account of their knowledge“ (Spolsky 1985: 31) (übers. von E. V.).

aber auf Kontextualisierungshinweise (*contextualization cues*<sup>292</sup>) und Intuition über geeignete Sprechakte: „[...] Amerikanische Lerner mit Englisch als Muttersprache und Japanisch als Fremdsprache erkannten mit großer Mehrheit einen für die Sprechsituation ‚Bewerbungsgespräch‘ durchaus ungeeigneten Sprachstil nicht. Stattdessen fokussierten sie auf den propositionalen Gehalt<sup>293</sup>, während sie die Kontextualisierungshinweise ignorierten [...]“<sup>294</sup> (Cook 2001 in Roever 2011: 471). Ähnliches passiert, wenn der Prüfling z.B. zur Ausführung einer Testaktivität eine Rolle in einer unvertrauten Domäne des Sprachgebrauchs annehmen soll (z.B. bei einer Rollenspielaktivität, siehe Unterkapitel 4.2.3). Anhand der obigen Feststellungen lässt sich eine weitere flexiblere Beziehungsstruktur zwischen Prüfer und Prüfling beweisen: Der eine Interaktant übernimmt die Rolle des *Akteuren* und der andere die Rolle des *Beobachters*. Diese Beziehungsstruktur hängt zwar von der Gesprächsordnung und der Verteilung der Gesprächsrollen bzw. der Rederechte in den untersuchten institutionellen Verhältnissen ab, erweist sich aber als viel individualisierter als die schon beschriebenen (Lehrer/Lerner u. Prüfer/Prüfling). Damit ist nicht nur gemeint, dass jeder Akteur in einem Moment zu Beobachter werden kann, sondern auch dass gewisse geäußerte Sprechakte, gewisse paralinguale, prosodische, lexikalische, semantische usw. Hinweise (cues) zu einem

---

<sup>292</sup> „[...] a contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions. Such cues may have a number of such linguistic realizations depending on the historically given linguistic repertoire of the participants. The code, dialect and style switching processes, some of the prosodic phenomena we have discussed as well as choice among lexical and syntactic options, formulaic expressions, conversational openings, closings and sequencing strategies can all have similar contextualizing functions. Although such cues carry information, meanings are conveyed as part of the interactive context, the meanings of contextualization cues are implicit“ (Gumperz 1982: 131).

<sup>293</sup> „Proposition ist der Satzinhalt, die Satzbedeutung, der Satz begriff; die (realistische) Bedeutung eines Satzes, [...]. Das, was der Satz über die Welt und ihre Sachverhalte aussagt. [...] Die (aktuelle) Äußerung besteht aus der P. und kontextuellen Merkmalen [...]. Dabei bestimmen P., aber auch Kontext und mögliche Welten (d.h. die pragmatisch-situativen Merkmale) den Wahrheitswert eines Satzes“ (Lewandowski 1994: 844).

<sup>294</sup> „[...] native American English speaking learners of Japanese as a foreign language overwhelmingly did not recognize a highly inappropriate speech style for the speech event of a job interview. They focused instead on propositional content, ignoring the contextualization cues [...]“ (Cook 2001 in Roever 2011: 471) (übers. von E. V.).

Positionierungswechsel zwischen *Akteur* und *Beobachter* führen können. Die Akteur-/Beobachterpositionierung im Prüfungsgespräch hängt also nicht nur von den institutionsabhängigen sequenziellen Prozessen sondern auch in hohem Maße von der individuellen kognitiven, situativen und subjektiven Auswahlentscheidung.

#### **4.1.1.2.1.4 Muttersprachler vs. Nicht-Muttersprachler**

Betrachtet man die Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling als eine Interaktion zwischen Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler, verweist dies unmittelbar darauf, dass Prüfungsinteraktionen auch als interkulturelle Interaktionen interpretiert werden können (siehe Unterkapitel 4.1.1.2). Wie auch Bachman/Palmer (1996) feststellen, sind beide 'real life' interkulturelle Interaktionen und Prüfungsinteraktionen von denselben Komponenten und Konventionen des Sprachgebrauchs beeinflusst. Obwohl also unter diesem Gesichtspunkt Ähnlichkeiten in der Interaktion zwischen einem Prüfer-Prüfling-Paar und einem Muttersprachler-Nicht-Muttersprachler-Paar geben könnte (z.B. Zeichen sozialer Deixis, opportunistischer Charakter der Äußerungen (Vovou 2011: 221), Dominanz eines Sprechers usw.), sind diese von Sprachevaluationsforscher nicht so oft diskutiert. Der Forschungsschwerpunkt liegt vielmehr auf der Evaluierung der interkulturellen Kompetenz der Lerner (Byram 1997, Sercu 2004, Fantini/Tirmizi 2006, Deardorff 2011, Camerer 2014) auf der Gegenüberstellung von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrern/Prüfern (bspw. Barnwell 1989, Brown 1995, Chalhoub-Deville 1995, Kim 2009, Zhang/Elder 2010, Winke/Gass/Myford 2012, Pinget/Bosker/Quené/de Jong 2014) oder von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lernern/Prüflingen (bspw. Lado 1986, Hamilton/Lopes/McNamara/Sheridan 1993, Stricker 2004, Hulstijn 2015), aber weniger auf der Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling aus der Sicht einer interkulturellen Interaktion. Lazaraton (1996) bestimmte diesen Mangel an relevanter Forschung schon vor 20 Jahren, doch ist der interaktive Prozess von Prüfungsgesprächen bis jetzt noch wenig erforscht. Die vorliegende Dissertation will versuchen, diese Forschungslücke durch die Annahme bestimmter Parameter zu schließen.

Obwohl Ross (1992) Prüfungsgespräche als interkulturelle Interaktionen in Bezug auf die Akkommodationsstrategien der Prüfer und die Authentizität von

Prüfungsgesprächen identifiziert, stellt seine Feststellung die Relation zwischen Prüfer/ Muttersprachler und Prüfling/ Nicht-Muttersprachler in den Vordergrund: „Die Validität eines Interviews als ein legitimer interaktioneller Prozess hängt in entscheidender Weise von dem Zusammenhang ab, wie Sprache zu Zwecken der Kommunikation im Rahmen des Interviews gebraucht wird und wie dieser Gebrauch das Ausmaß und die Qualität sprachlicher Akkommodation im Muttersprachler-Nicht-Muttersprachler Diskurs repräsentiert“<sup>295</sup> (Ross 1992: 175). Die Betrachtung von Prüfungsgesprächen als interkulturelle Interaktionen ist also unmittelbar mit deren *Validität* verknüpft. Dies lässt sich dann zweifach interpretieren: Misst ein Sprachtest bzw. eine mündliche Prüfung nicht diejenigen Aspekte, die die *interkulturelle Kompetenz* eines Prüflings umfassen, dann sinkt die *Konstruktvalidität*<sup>296</sup> des obenerwähnten Sprachtests. Das *interkulturelle Bewusstsein* bzw. die *interkulturelle Kompetenz* gehört, zusammen mit *Weltwissen* und *soziokulturelles Wissen*, zu denjenigen allgemeinen Kompetenzen, die die Fremdsprachenlerner entwickelt haben sollen, „um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten ausführen“ (Trim/North/Coste 2001: 103) zu können. Um also die *Konstruktvalidität* einer mündlichen Fremdsprachenprüfung zu bewahren, sollte man den Muttersprachler-Nicht-Muttersprachler-Aspekt im Sinn behalten und näher untersuchen. Der zweite validitätsbezogene Grund, warum Prüfungsgespräche als interkulturelle Interaktionen betrachtet werden und warum deren Analyse die Relation zwischen Muttersprachler/ Prüfer und Nicht-Muttersprachler/ Prüfling berücksichtigen sollte, ist eine Frage der *Legitimierung* von Identitäten im Rahmen einer Interaktion (siehe Kapitel 3) und kann wie folgt zusammengefasst werden: Wird der Nicht-Muttersprachler/ Prüfling vom Muttersprachler/ Prüfer nicht als solcher legitimiert und umgekehrt, dann könnte dies Folgen für den ganzen Evaluationsprozess haben. Besonders was das C2-Niveau betrifft, könnte eine

---

<sup>295</sup> „The validity of the interview as a legitimate interactional process depends crucially on the interface between the way language is used for the purpose of communication in the interview and how this use represents the extent and quality of linguistic accommodation in native-non-native discourse“ (Ross 1992: 175) (übers. von E. V.).

<sup>296</sup> „Bei der Bestimmung der Konstruktvalidität wird zunächst einmal gefragt, inwieweit die beobachteten Testergebnisse valide Indikatoren von zugrunde liegenden theoretischen Konstrukten sind, oder anders formuliert, inwieweit das manifeste Verhalten im Test auf latente Eigenschaften der Testteilnehmer zurückzuführen werden kann“ (Grotjahn 2000: 45).



misslungene Legitimierung der Identität des Prüflings als Nicht-Muttersprachler vonseiten des Prüfers zu sehr hohen Erwartungen und daher auch zur Fehlinterpretation/ Interpretierung der Bewertungskriterien führen. Obwohl gemäß dem GERfS das C2-Niveau nicht dem Muttersprachler- bzw. Fast-Muttersprachler-Niveau entspricht<sup>297</sup>, ist dies oft zum Gegenstand heißer Diskussionen unter Forscher (Weir 2005, Jones 2013, Cook/Singleton 2014, Hynninen 2014) und Betroffenen geworden. Das Gegenteil könnte auch Folgen mit sich bringen: Legitimiert der Prüfling die Identität des Prüfers als Muttersprachler oder Fast-Muttersprachler nicht, dann sinkt dies die *Augenscheinvalidität*<sup>298</sup> der Prüfung, da der Prüfling den Prüfer dann als ungeeignet bezeichnet. Zu den obigen Punkten könnte man extensiv weiter argumentieren, doch würde dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

#### **4.1.1.2.1.5 Institution innerhalb einer Institution**

Wie es schon in den vorigen Unterkapiteln beschrieben wurde, sind die sozialen Rollen Experte/Novize, Lehrer/Lerner, Muttersprachler/Nicht-Muttersprachler und Prüfer/Prüfling sehr eng zu einander verbunden<sup>299</sup>. Prüfungsinteraktionen beinhalten bzw. ähneln Instanzen, Manieren, Inhalte, Kommunikationsstrukturen, Prozessen der (schulischen) Interaktion zwischen Lehrer und Lerner. Auf dieser Basis darf man über eine Institution innerhalb einer Institution sprechen. Prüfungen als soziale Institutionen validieren die Existenz von schulischen Institutionen und umgekehrt. Makroskopisch gesehen, repräsentieren institutionelle Interaktionen die soziale Ordnung innerhalb nicht nur der besagten Institution sondern auch allen zusammenhängenden Institutionen (hier: Die Familie, die Schule, den Arbeitsmarkt, die soziale Hierarchie, die interkulturellen Relationen usw.). Aus dieser Sicht scheint

---

<sup>297</sup> „Level C2, whilst it has been termed 'Mastery', is not intended to imply native-speaker or near native-speaker competence. What is intended is to characterize the degree of precision, appropriateness and ease with the language which typifies the speech of those who represent highly successful learners“ (Trim/North/Coste 2001: 36).

<sup>298</sup> „Diese sog. Augenscheinvalidität (engl.: face validity) ist nicht unwichtig für die Akzeptanz eines Verfahrens und damit auch z.B. für dessen prädiktive Gültigkeit. So haben häufig neue Testverfahren erst einmal eine geringe Augenscheingültigkeit für die angezielte Personengruppe (Lerner, Lehrende, Administratoren usw.). Gelingt es nicht, die Augenscheinvalidität z.B. durch gezielte Informationen über den Sinn des Tests zu erhöhen, kann dies den (praktischen) Wert des neu entwickelten Tests deutlich beeinträchtigen“ (Grotjahn 2000: 45).

<sup>299</sup> Die Rolle des Akteurs/Beobachters bezieht sich vielmehr auf die interaktionellen Prozesse.

der Washback-Effekt von Prüfungsinteraktionen, und nicht nur von Prüfungsergebnissen, auf andere institutionelle Verhältnisse von großer Bedeutung zu sein.

#### **4.1.2 Performative Narrative Analysis**

*Performative Narrative Analysis* (Riessman 2001; Riessman/Quinney 2005) gehört zu den aktuellsten interpretativen Methoden qualitativer Forschung und ist eine besondere typologische Kategorie des Ansatzes *Narrative Analysis* (Rogan/de Kock 2005). Obwohl die Parameter dieses Ansatzes in den Bereichen der soziologischen und pädagogischen Forschung noch unbestimmt bleiben (Rogan/de Kock 2005, Bischofing/Gazso 2016), stehen dessen Prinzipien in engem Zusammenhang mit dem theoretischen Forschungsrahmen der vorliegenden Arbeit.

Ein erster Grund dafür ist, dass *Performativität* im Vordergrund sowohl des diskutierten Ansatzes als auch der Facette der *symbolischen Handlung* steht (siehe Kapitel 3). Besonders was Sprachprüfungen auf C-Niveau betrifft, sollen Prüflinge die Zielsprache nicht nur beherrschen, in dem Sinne, dass sie die fremde Sprache als Kommunikationskode angemessen verwenden, sondern auch die Sprache performieren, d.h. sich dem Fremden zu eigen machen. *Performieren* heißt in diesem Kontext also die kulturellen Grenzen zu überschreiten oder aufrecht zu halten, je nach den kommunikativen Bedürfnissen der Prüfungsinteraktion. *Performative Narrative Analysis* könnte die Wechselwirkungen, die das Überschreiten oder das Aufrechterhalten der Grenzen prägen, hervorheben, aber das ist noch zu beweisen.

Ein weiterer Grund ist die narrative Natur der zweiten Aufgabe der Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ der KPG-Prüfung auf C-Niveau, wo der Prüfling die in einem multimodalen Text präsentierten Konzepte anhand einer entsprechenden Frage kommentieren soll (siehe Unterkapitel 4.2.3). Dendrinos/Mitsikopoulou (2013) stützen sich auf die Genrekategorisierung von Knapp/Watkins (2005) in Bezug auf der Typologie schriftlicher Aktivitäten und bestimmen Narration wie folgt: „[...] wenn Texte narrativ sind, präsentieren sie

Ereignisse, Handlungen und Menschen in einer Zeit-Raum-Abfolge“<sup>300</sup> (Dendrinou/Mitsikopoulou 2013: online). Die multimodalen Texte in Form von Comics, Werbungen usw., die Stimuli der zweiten Aufgabe der Phase 4 sind, schildern sehr oft Konzepte bzw. Handlungen, die nur/auch in einer zeiträumlichen Dimension verstanden werden können und als solche von dem Prüfling oder auch dem Prüfer verhandelt bzw. performiert werden. Dementsprechend gehören solche multimodale Texte (vgl. Chrissou 2015) zur Genre der *visuellen Narrative*, die zum Kerngegenstand zeitgenössischer multimodaler Forschung geworden sind (Bateman/Wildfeuer 2014). Wie es offensichtlich ist, erzeugen solche Texte eine narrative Dynamik in der Interaktion, da der Prüfling bei der Verhandlung eines Konzepts aus der eigenen Erfahrung spricht, die eigene soziale Identität (Ich-Perspektive) hervorhebt, aber auch gleichzeitig auf kollektive, breitere Kontexte aufgreift. Die Aufgabe dahinter ist dann, dadurch den Prüfer zu überzeugen, auf gemeinsame Kontexte aufzugreifen und kommunikative Brücken zu schaffen. Die obigen Behauptungen sind eng mit der Facette der *symbolischen Macht* verbunden. Betrachtet man die untersuchten mündlichen Daten, besonders diejenigen Sequenzen, die sich auf Aufgabe 2 beziehen, als Narrative, dann könnten individuelle und kollektive Weltanschauungen sowie alltägliche Lebenserfahrungen auftauchen. Ob diese dann die Prüfungsinteraktion lenken oder stören, wird im nächsten Kapitel behandelt.

#### 4.1.3 Conceptual Metaphor Analysis

Ein weiterer methodischer Ansatz, der bei der Analyse der mündlichen Daten von Nutzen sein könnte, ist *Conceptual Metaphor Analysis*. Da manche multimodale Texte, die bei der zweiten Aufgabe der Phase 4 eingesetzt werden, auch über metaphorische Parameter verfügen, die oft von den Prüflingen nicht als solche oder gar nicht verstanden werden und daher die Prüfungsinteraktion zum Scheitern bringen, könnte eine entsprechende Annäherung zu den Daten fruchtbare Einsichten gewährleisten. Die Performierung von Metaphern in der L1 erfolgt fast unbewusst, d.h. ein Muttersprachler ist der Konzepte, die die Metapher beinhalten, nicht bewusst; Metapher lassen sich unbewusst in Bedeutungsgehalte umsetzen. Das ist aber nicht

---

<sup>300</sup> „[...] when texts narrate, they sequence events, actions and people in time and space“ (Dendrinou/Mitsikopoulou 2013: online) (übers. von E. V.).

der Fall bei L2-Sprecher bzw. -Lerner. An dieser Stelle könnte Folgendes beobachtet werden: Obwohl sich aktuelle Forschungen mit konzeptuellen Metaphern in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen befassen (Johnson/Rosano 2008; Farias/Lima 2010, Howell 2010; Littlemore 2012; Çakır 2016), werden Fremdsprachenlerner nicht so oft mit metaphorischem Denken konfrontiert. Es lässt sich also fragen, wie sich Prüflinge und Prüfer innerhalb der Prüfungsinteraktion mit metaphorischen Stimuli auseinandersetzen.

#### **4.1.4 Die Fallstudie als qualitatives Forschungsdesign**

Um die Facetten der *symbolischen Kompetenz* anhand konversationsanalytischer Prinzipien tiefgründig untersuchen zu können, wurde ein individualisiertes Design ausgewählt, nämlich die qualitative Fallstudie, bei der hauptsächlich mit Simulationen gearbeitet wurde. „Die meisten Definitionen von *Fallstudie* heben die [...] individualisierte Natur einer Situation, die Wichtigkeit von Kontext, [...] und die gründliche Natur der Analyse hervor“<sup>301</sup> (Duff 2008: 22). In Bezug auf Erziehungswissenschaft unterstreichen Merriam (1988) und Gall/Gall/Borg (2003) das Obige und plädieren dafür, dass die qualitative Fallstudie für die „[...] holistische Darstellung und Analyse eines einzigen [...] Phänomens [...]“<sup>302</sup> (Merriam 1988: 16) geeignet ist, und zwar auch „[...] aus der Perspektive der am Phänomen Beteiligten“<sup>303</sup> (Gall/Gall/Borg 2003: 436).

Außer der oben erwähnten Forschungszwecken wurde das Fallstudiendesign zur Verwirklichung der Ziele der vorliegenden Arbeit auch aus praktischen Gründen ausgewählt. Da es sich um Prüfungsgespräche unter der Rahmenbedingungen eines bestimmten Evaluationssystems, nämlich der KPG-Prüfung für die deutsche Sprache, handelt und da die Erhebung von Daten tatsächlicher Prüfungsinteraktionen gesetzlich verboten ist, waren Simulationen durchzuführen, und zwar in einer Anzahl, die

---

<sup>301</sup> „Most definitions of case study highlight the [...] singular nature of the case, the importance of context, [...] and the in-depth nature of analysis“ (Duff 2008: 22) (übers. von E. V.).

<sup>302</sup> „[...] holistic description and analysis of a single [...] phenomenon [...]“ (Merriam 1988: 16) (übers. von E. V.).

<sup>303</sup> „[...] from the perspective of the participants involved in the phenomenon“ (Gall/Gall/Borg 2003: 436) (übers. von E. V.).

sowohl sichere als auch generalisierbare Schlussfolgerungen erlaubte. Sichere Forschungsergebnisse sind dadurch zu erhalten, dass die Anzahl der durchgeführten Simulationen auch die Anzahl tatsächlicher Prüfungsgespräche auf C-Niveau, die ein jeglicher Prüfer in einem jeglichen KPG-Prüfungszentrum an einem Tag im Durchschnitt durchführt, widerspiegelt. Man darf auch über generalisierbare Forschungsergebnisse sprechen, da die Fallstudie nicht auf die Traits, das Verhalten usw. einzelner Personen sondern auf ein Phänomen, nämlich die *symbolische Kompetenz*, fokussiert, die eher dynamisch und diskursabhängig ist. Dabei wurde um der Generalisierbarkeit willen auch beachtet, dass das Profil der Teilnehmer, sowohl der Prüfer als auch der Prüflinge, mit dem Profil der an tatsächlichen KPG-Prüfungen Teilnehmende korreliert und dass die Prüfungsthemen, anhand deren die Simulationen erfolgten, durch ihren Einsatz an tatsächlichen KPG-Prüfungen schon kalibriert und standardisiert sind. Darüber hinaus wurden zu Zwecken der *Triangulierung* und der Bewahrung externer Validität der Forschung auch Fragebögen eingesetzt, die dazu dienten, auf mögliche Missinterpretationen der Daten Licht zu werfen und die Generalisierbarkeit zu unterstützen. Im nächsten Unterkapitel Verlauf werden die obigen sowie zusätzliche Parameter für die Durchführung der Untersuchung detailliert dargestellt.

## **5. Zum experimentellen Vorgehen**

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das methodische Vorgehen der Untersuchung gestaltet wurde, unter welchen Bedingungen die mündlichen Daten erhoben worden sind, nach welchen Konventionen die Transkribierung der Prüfungsgespräche erfolgte, welche kritischen Parameter für die Qualitätssicherung der Simulationen eingehalten wurden, welche die Inhalte der untersuchten mündlichen Prüfung sind, und schließlich wie die Prüfer- und Prüflingfragebögen erstellt wurden.

### **5.1 Erhebung der mündlichen Daten und Gestaltung des Korpus**

Das Datenmaterial, auf dem sich die vorliegende Arbeit stützte, besteht aus Videoaufnahmen von Simulationen mündlicher Prüfungsverfahren auf C-Niveau im Format der KPG-Prüfung (Vovou 2014). Es handelt sich um einen Korpus aus 6 Simulationen von Prüfungsinteraktionen, an denen insgesamt 14 Probanden teilnahmen, d.h. 12 Prüflinge und 2 Prüfer. Der Gesamtkorpus dokumentiert etwas mehr als 3 Stunden von Prüfungsgesprächen, während die Transkription dessen mehr als 200 Seiten umfasst. Die Prüfungsgespräche wurden im Sommer 2016 an einer Sprachschule in Athen aufgenommen. Die Simulationen erfolgten in Echtzeit und in one-shot Aufnahmen. Der Aufnahmeprozess fand an einem Wochenende statt; die Teilnehmer hatten schon lange vorher vom Stundenplan Kenntnis genommen. Da schon bei der Aufnahme auf die Ziele der kommenden Analyse beachtet werden soll, waren zu diesem Zweck zwei Kameras benutzt, die stationär aufgestellt waren. Die eine Kamera erfüllte das Ziel, die Prüfungsinteraktion aus dem Blickwinkel des Prüfers aufzunehmen, während die andere aus dem Blickwinkel der Prüflinge aufnahm. Die Absicht dahinter war erstens, dass man auf diese Weise mögliche schwer gehörte oder unverständliche Stellen minimieren kann, wenn man beim Transkribierungsprozess den Sprecher nicht nur hört, sondern auch ansieht. Zweitens könnten die zwei verschiedenen Aufnahmen dazu dienen, weitere Aspekte des Gesprächs, wie z.B. Gestik, in einem künftigen Projekt zu untersuchen<sup>304</sup>. Alle Simulationen erfolgten nach den Rahmenbedingungen (Prüfungsordnung u. Durchführungsbestimmungen) und dem Format der KPG-Prüfung auf C-Niveau. Dies bestimmte die Dauer jeder Simulation, die benutzte Standardsprache (Hochdeutsch), die Prüfungsmaterialien, die Raumgestaltung (Sitzplan) usw. bis zur Übungstypologie

---

<sup>304</sup> Ein extensiver Bezug auf die Gestik würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.

der kommunikativen Aktivitäten hin. Darüber hinaus wurden die Simulationen nach dem Natürlichkeitsprinzip durchgeführt (siehe Unterkapitel 4.1.1), da bei der Datenerhebung ihr Entstehungskontext berücksichtigt wurde. Außerdem wurde mit der größten Vorsicht vorgegangen, damit die Vorgehensweise, gemäß der die Simulationen durchgeführt wurden, genau den Bedingungen der KPG-Prüfung entsprach. Die Prüfungsgespräche waren weder vom Simulierungsvorgang noch von der Aufnahme beeinflusst. Ein Beispiel für die Bewahrung der Natürlichkeit ist, dass die Prüflinge ein gewisses Maß an Prüfungsangst schon in der Vorbereitungsphase, am Beginn der Prüfung, und manche auch in bestimmten Instanzen während der Prüfung aufwiesen, was auch bei Kandidaten in eigentlichen Sprachprüfungen zu bemerken ist. Darüber hinaus ist der Grad der Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Simulationen erheblich hoch, was auch zur Bewahrung der Natürlichkeit beiträgt. Es soll auch erwähnt werden, dass die Forscherin bei der Transkribierung der Videos an keiner Stelle bemerkte, dass die Probanden auf das Vorhandensein der Aufnahmegeräte aufmerksam waren. Was noch zur Natürlichkeit beiträgt, ist die Tatsache, dass die Prüfungsgespräche nicht kontrolliert oder manipuliert waren. Dazu spielte auch die Erfahrung der Forscherin eine entscheidende Rolle<sup>305</sup>.

## **5.2 Aufbereitung der mündlichen Daten**

Damit die Handlungen, die sich in den visuell aufgenommenen mündlichen Daten aufzeigen lassen, rekonstruiert werden können, sollen sie auf ein schriftliches Medium übertragen werden. Die Transkription gesprochener Daten ist der erste Schritt zur Interpretation und soll daher sehr sorgfältig erledigt werden. Eine präzise und systematische Transkription dient auch zur Bewahrung der Natürlichkeit, da dadurch der Analyst von seinen eigenen Erwartungen und Annahmen geschützt bleibt und von den eigentlichen Daten geleitet wird. Deppermann (2008) unterstreicht die wichtige und schwere Aufgabe der Transkribierung: „Transkribenten dürfen auf keinen Fall ‚Ordnung in das Gespräch bringen‘, indem sie Versprecher bereinigen, Korrekturen weglassen, Abbrüche ergänzen, Ungrammatisches berichtigen, Pausen eliminieren, Überlappungen entzerren etc.“ (Deppermann 2008: 40).

---

<sup>305</sup> Die Forscherin ist seit 2007 als Prüfer- und Bewertertrainerin, Beobachterin und Prüferin mündlichen Ausdrucks für die KPG-Prüfung.

Die Auswahl eines Transkriptionssystems stellte eine weitere Herausforderung dar. Da es in Griechenland keine entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, hat die Autorin an extensiven Online-Workshops in Deutschland teilgenommen. Zuerst einmal spielte bei der Entscheidung zwischen den verschiedenen Transkriptionssystemen die Praktikabilität und die Präsentation bzw. Lesbarkeit eine Rolle. Die mündlichen Daten waren mithilfe des EXMARaLDA Transkriptions- und Annotationseditors (Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Sprachkorpora) nach den HIAT<sup>306</sup>-Konventionen<sup>307</sup> (Ehlich/Rehbein 1976, 1979, 1979b, 1981; Ehlich 1992; Rehbein/Schmidt/Meyer/Watzke/Herkenrath 2004) transkribiert. Was die Präsentation der Daten angeht, bietet EXMARaLDA im Gegensatz zu anderen Transkriptionssystemen (z.B. FOLKER) eine leserfreundlichere Darstellungsweise in Form einer Partitur. Auf der Partiturfläche<sup>308</sup> können Sprechereignisse<sup>309</sup> (events in EXMARaLDA), ob verbale oder nicht, gleichzeitig für mehrere Sprecher annotiert werden. Die EXMARaLDA-Partitur lässt sich also bidirektional lesen: Waagrecht, nach zeitlicher Abfolge, und senkrecht, nach gleichzeitiger Darstellung der Ereignisse. Dabei ist die Dauer eines event von den entsprechenden Segmentierungszeiten abzulesen. Ein event beginnt an der Stelle, wo die Zahl des Segments und dessen Anfangszeit zu sehen ist, und endet an der Stelle, wo das nächste Segment<sup>310</sup> beginnt (siehe Abb. 1 u. 2). SG 158 in PF [56] z.B. beginnt am Zeitpunkt [22:14.3] und endet am Beginn des nächsten Segments, nämlich am Zeitpunkt [22:16.8], d.h. die Äußerung des Wortes „(Kern)entwicklung“ dauert ca. 2s, während der Prüfling dabei den Prüfer anblickt. Hierfür ein Beispiel der Partiturschreibweise und -notation nach HIAT und der entsprechenden Partiturflächen in .rt-Format<sup>311</sup>:

---

<sup>306</sup> Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (Ehlich/Rehbein 1976).

<sup>307</sup> Die Transkriptionskonventionen, die bei dieser Arbeit verwendet waren, sind im Anhang zu finden.

<sup>308</sup> Im Folgenden mit der Abkürzung PF bezeichnet.

<sup>309</sup> In Anlehnung an Dell Hymes' (1972) speech events.

<sup>310</sup> Im Folgenden mit der Abkürzung SG bezeichnet.

<sup>311</sup> Rich Text Format.



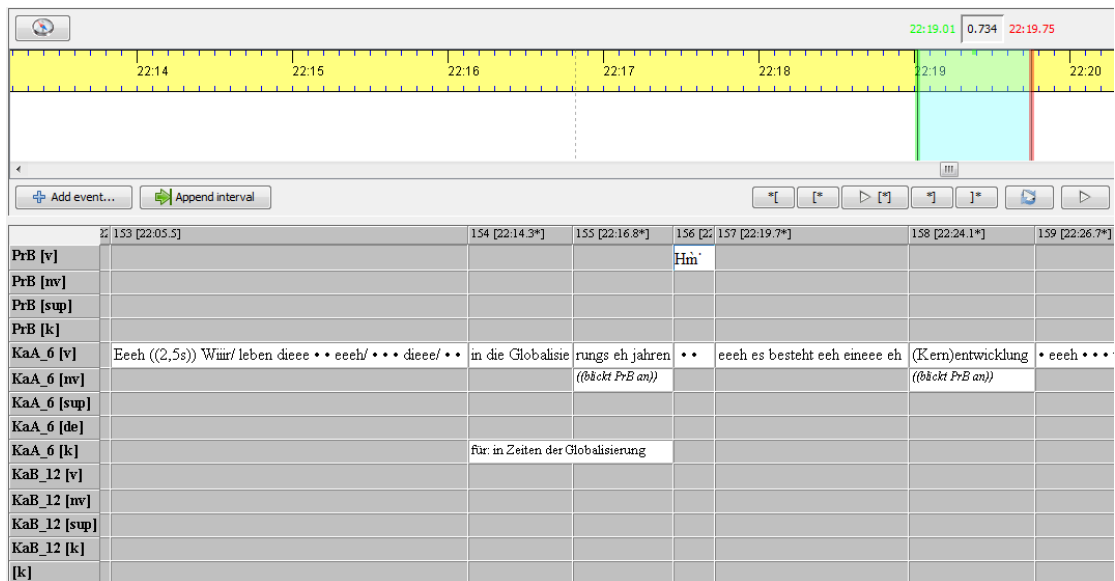


Abbildung 1 - EXMARaLDA Interface

[54]

|            | 148 [22:00.2*]                  | 149 [22:03.7*]    | 150 [22:04.5] | 151 [22:04.9] | 152 [22:05.4] | 153 [22:05.5] |
|------------|---------------------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| PrB [v]    |                                 |                   |               | Aha           |               |               |
| KaA_6 [v]  | ich) eh seehr/ • eh seehr/ • eh | wahr.             |               |               |               | Eeeh ((2,5s)) |
| KaA_6 [nv] |                                 | ((blickt PrB an)) |               |               |               |               |

[55]

|            |   | 154 [22:14.3*]                    | 155 [22:16.8*]     |
|------------|---|-----------------------------------|--------------------|
| PrB [v]    |   |                                   | Hm                 |
| KaA_6 [v]  | Wiiiiir/ leben dieeee •• eeeh/ ••• dieeee/ •• | in die Globalisie                 | rungs eh jahren •• |
| KaA_6 [nv] |   |                                   | ((blickt PrB an))  |
| KaA_6 [k]  |   | für: in Zeiten der Globalisierung |                    |

[56]

|            | 157 [22:19.7*]                | 158 [22:24.1*]    | 159 [22:26.7*]        |
|------------|-------------------------------|-------------------|-----------------------|
| PrB [v]    |                               |                   |                       |
| KaA_6 [v]  | eeeh es besteht eeh eineee eh | (Kern)entwicklung | • eeeh ••• und eeeh • |
| KaA_6 [nv] |                               | ((blickt PrB an)) |                       |

Abbildung 2 - EXMARaLDA Partitur

Was die Praktikabilität betrifft, hat EXMARaLDA den großen Vorteil, Videos abspielen zu können. Dieser Aspekt ist wichtig für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung, da eine Tonaufnahme die besonderen Charakteristika von Prüfungsinteraktionen auf keinen Fall zum Vorschein bringen könnte. Entscheidend für die Praktikabilität waren auch die verschiedenen Spuren der Partitur, in denen die Transkribentin wichtige Aspekte für die untersuchte Gesprächsart annotieren könnte. Im Hinblick darauf waren für die Untersuchung von

Prüfungsinteraktionen folgende Spuren, die jedem Sprecher zugeordnet sind (siehe Abb. 1 u. 2): (i) die [v]-Spur, in der verbales Verhalten beschrieben wird, (ii) die [nv]-Spur, wo die Transkribentin z.B. Gestik annotierte, (iii) die [sup]-Spur, wo die Transkribentin paralinguale Phänomene annotierte, wie z.B. Lachen, Lächeln, tiefes Atmen, Räuspern, Flüstern usw.. Paralinguale Phänomene wie das Lächeln oder tiefe Atmen können uns einen Einblick in die psychische Situation von Prüflingen gewähren, was dann auch bei der Interpretation verbaler Auswahlen in Bezug auf die *symbolische Kompetenz* dienen könnte. (iv) Die [k]-Spur, bei der die Transkribentin Auffälliges annotierte. Ein Beispiel dafür sind Pausen zwischen den verschiedenen Äußerungen, die auch zu interpretieren sind. Außer der oben beschriebenen [k]-Spur sind auch [k]-Spuren jedem Sprecher zugeordnet, wobei auch auffällige Aussprache bzw. phonetische Transkriptionen, alternative Vorschläge der Transkribentin zu einem gegebenen Wort, etc. annotiert war. (v) Die [de]-Spur bzw. die Übersetzungsspur, wobei Äußerungen auf Griechisch in die Zielsprache der Untersuchung, Deutsch, übersetzt waren. Dies passierte zwar in sehr wenigen, eher unbewussten Instanzen, da es sich hier um Prüfungsgespräche auf C-Niveau handelt, aber es ist trotzdem zu annotieren und interpretieren.

Erschwerend beim Transkribierungsprozess war die Segmentierung der Sprecheräußerungen, d.h. die Unterteilung verschiedener sinnzusammenhängender Einheiten einer Äußerung. Eine Äußerung kann und in manchen Fällen muss in mehreren Segmenten unterteilt werden, besonders wenn für dasselbe Element an zwei unterschiedlichen Spuren annotiert werden muss (siehe Abb. 1 u. 2), z.B. wenn der Sprecher etwas sagt und dabei Gestik verwendet. Weitere wichtige Phänomene, wie Betonungen, Überlappungen, Interjektionen usw. sind auf die Partituren in der [v]-Spur des entsprechenden Sprechers annotiert (siehe Anhang Seite II - Transkriptionskonventionen). Was die SprecherInnenspuren angeht, ist jedem Sprecher ein Kürzel verliehen, das folgende Charakteristika beschreibt: (i) Die Eigenschaft (Pr: Prüfer und Ka: Kandidat). Im Falle der Prüfer: (ii) Die Teilnahme an der Experimental -oder der Kontrollgruppe (siehe Unterkapitel 3.2.5.1, Tabelle 2) basierend auf deren Herkunft (PrA: Prüfer deutscher Herkunft und PrB: Prüferin griechischer Herkunft). Im Falle der Prüflinge: (iii) Die Reihenfolge, an der sie im Gespräch vorkommen (KaA: kommt in Aufgabe 1 als erster dran, KaB: kommt in

Aufgabe 1 als zweiter dran) und schließlich (iv) die Reihenfolge, an der sie an den Simulationen teilnehmen (siehe Tabelle 1 u. Anhand 1.2 und 2.). Weitere Informationen zu den SprecherInnenkürzeln auch im Anhang zu finden (siehe Anhang 1.2 und 2.). In Bezug auf die SprecherInnen ist auch zu erwähnen, dass Namen abgeändert und durch Kodennamen mit derselben Buchstabenanzahl ersetzt waren, um die Anonymität der Probanden zu gewährleisten.

|           | Simulation1 | Simulation2 | Simulation3 | Simulation4 | Simulation5 | Simulation6 |
|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Prüfer    | PrA         | PrA         | PrA         | PrB         | PrB         | PrB         |
| Prüflinge | KaA_1       | KaA_2       | KaA_3       | KaA_4       | KaA_5       | KaA_6       |
|           | KaB_7       | KaB_8       | KaB_9       | KaB_10      | KaB_11      | KaB_12      |

**Tabelle 1 - Sprecherkürzel**

Zuletzt ist anzuwenden, dass es nicht nur anhand eines Transkripts für jede Simulation gearbeitet wurde; für jede Simulation wurde ein Basistranskript und im Durchschnitt bis zu drei Feintranskripte angefertigt. Im Anhang sind die Endfeintranskripte der zweiten Aufgabe (siehe Unterkapitel 4.2.3) jeder Simulation zu finden, was auch Gegenstand der Analyse ist. Wichtig ist auch, dass die Transkribentin bei der Interpretation nicht nur anhand der Transkripte sondern auch anhand der Videoaufnahmen arbeitete, da das eine das andere nicht überflüssig macht. Dies zielte darauf ab, die Validität der Untersuchung zu erhöhen.

### **5.3 Beschreibung der Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ der KPG-Prüfung auf C-Niveau**

Bevor auf das Format der Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ auf C-Niveau eingegangen wird, sind manche allgemeine Informationen über das Griechische Staatszertifikat (KPG<sup>312</sup>) erforderlich. Die KPG-Prüfung ist seit 2003 das offizielle, standardisierte, nationalweite Evaluationssystem für fremde Sprachen des Griechischen Ministeriums für Bildung, Forschung und Religionsangelegenheiten, das nach dem GERfS kalibriert ist und in mehreren Sprachen angeboten wird. Der Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen trägt die

<sup>312</sup> Abkürzung steht für Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Verantwortung für die wissenschaftliche Projektleitung<sup>313</sup>, was die Gestaltung der Rahmenbedingungen sowie der Leitfäden für Bewerter und Prüfer, die Themenbearbeitung und Gestaltung der Themenbank, das Bewerter- und Prüfertraining, die Gestaltung des Bewerter- und Prüferkorpus, die Leitung des Bewerterzentrums usw. beinhaltet<sup>314</sup>. Die KPG-Prüfung richtet sich an ein breites Publikum, nämlich an SchülerInnen, StudentInnen und Berufstätige und alle Interessierten. Obwohl es keine konkretere Begrenzung gibt, die ausländische Bürger ausschließt, richtet sich die KPG-Prüfung mehr an griechische Bürger, was natürlich auch Migranten 1. oder 2. Generation, die in Griechisch ein Basiswissen haben, beinhaltet<sup>315</sup>. Die Prüfungen bei allen drei Niveaus (A1&A2, B1&B2 und C1&C2) haben einen gestaffelten Aufbau, d.h. sie beinhalten Items, die beiden getesteten Niveaus entsprechen. Ab einer gewissen Punktzahl wird ein Prüfling auf A1, B1 oder C1-Niveau zertifiziert, während man ab einer höheren Punktzahl das A2, B2 oder C2-Zertifikat bekommt. Die gestaffelte Prüfung auf C-Niveau setzt eine kompetente Sprachverwendung voraus und entspricht die Niveaus C1 ‚Effective Operational Proficiency‘ und C2 ‚Mastery‘ des GERfS. Sie besteht aus vier Phasen: Phase 1 - ‚Leseverstehen und Sprachbewusstsein‘, Phase 2 - ‚Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘, Phase 3 - ‚Hörverstehen‘ und Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘.

Phase 4 - ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ auf C-Niveau dauert insgesamt 30 Minuten, der Benotung inbegriffen, und besteht aus drei Aufgaben. Zwei Prüfer nehmen daran teil, der eine führt die Prüfung durch, während der andere als Beisitzer mitwirkt<sup>316</sup>. Prüflinge werden zu zweit abwechselnd geprüft, ohne dass sie

---

<sup>313</sup> Ab Mai 2018 ist die Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Universität Thessaloniki verantwortlich.

<sup>314</sup> Mehr dazu könnte man unter [www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssoma8eias.html](http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssoma8eias.html) und [rcel2.enl.uoa.gr/kpg/](http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/) erfahren (Stand 06.2018).

<sup>315</sup> „Η σχετική νομοθεσία προβλέπει πως στις εξετάσεις έχουν δικαίωμα να λάβουν μέρος Έλληνες πολίτες ή ομογενείς, πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή αλλοδαποί που ζουν, εκπαιδεύονται και εργάζονται στην Ελλάδα ή εκτός αυτής. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους είναι η βασική γνώση της Ελληνικής“ (Online-Quelle: [rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr\\_about\\_thesmothetisi.htm](http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_about_thesmothetisi.htm)).

<sup>316</sup> Seit Dezember 2017 änderte das Ministerium die Anzahl der Prüfer aus Gründen der Ökonomie von zwei zu einem, d.h. es gibt keinen Beisitzer mehr und ein Prüfer allein ist verantwortlich für die Benotung der Prüflingen. Die vorliegende Studie fand vor dieser Änderung statt.

miteinander interagieren. Die Paare werden anhand des Alters der Prüflinge geformt, was ein mögliches gemeinsames Weltwissen voraussetzt. Die Gestaltung der Paare ist Aufgabe des jeweiligen Prüfungszentrums und nicht der Prüfer. Vor Beginn der eigentlichen Prüfung begrüßt sich der Prüfer, der die Prüfung durchführt, stellt sich vor und stellt anschließend allgemeine Fragen zur Person (Schule, Beruf, Studium usw.), die der Auflockerung dienen und den Prüfer erkennen lassen, welche Interessen, Neigungen usw. die Prüflinge haben, damit er in den kommenden Aufgaben die geeignetste Thematik für jeden Prüfling auswählen kann. Dabei darf der Prüfer so feststellen, wie offen oder verschlossen und gesprächsbereit ein Prüfling ist. Die einleitenden Fragen dauern ungefähr eine Minute und werden vom Prüfer nicht bewertet.

Demnächst kommt der Prüfer zur ersten Aufgabe der Prüfung, wobei die Prüflinge zu einem Thema argumentieren sollen. Beim ersten Teil der Aufgabe sind die Prüflinge dazu aufgefordert, anhand von Karten desselben Themenbereiches zu argumentieren. Der Prüfer nennt die Thematik, Prüfling A bekommt dann die Karte mit den Pro-Argumenten, während Prüfling B die Karte mit den Kontra-Argumenten bekommt. Der Prüfer stellt erst Prüfling A eine Frage, wobei sich der Prüfling bei seiner Antwort auf die stichwortartig aufgelisteten Argumente (3 bis 4) seiner Karte beziehen soll. Der Prüfling muss alle Argumente der Karte anwenden und darf auch weitere eigene Argumente zur Diskussion einführen, obwohl dies nicht so oft der Fall ist. Diesen Teil der Aufgabe könnte man auch als ein quasi-Rollenspiel interpretieren, da ein Prüfling eine unterschiedliche persönliche Meinung als die Argumente seiner Karte haben könnte. Aus der persönlichen Erfahrung der Autorin her wirkt dies auf manche Prüflinge etwas verwirrend, vielleicht wegen mangelnder Schulung. Der Prüfer stellt dann Prüfling A eine weiterführende, allgemeinere Frage zur selben Thematik. Nachdem die Frage beantwortet wird, macht der Prüfer mit Prüfling B weiter und wiederholt dasselbe Verfahren. Die erste Aufgabe dauert insgesamt 9 Minuten (4,5 Min. pro Prüfling).

Der Prüfer geht dann zur zweiten Aufgabe weiter und erklärt den Prüflingen, was von ihnen verlangt wird. Die Prüflinge sollen anhand einer Frage zu einem multimodalen Text (Statistik, Werbung, Skizze usw.) unterschiedlicher Thematik ihre persönliche Meinung äußern. Die Frage kann hier aus mehreren Teilen bestehen. Der Prüfer erteilt

erst Prüfling B das Wort, weist auf den entsprechenden multimodalen Text hin und stellt die entsprechende Frage. Nachdem sich Prüfling B geäußert hat, macht der Prüfer mit Prüfling A weiter und wiederholt dasselbe Verfahren. Die zweite Aufgabe dauert insgesamt 8 Minuten (4 Min. pro Prüfling).

Zuletzt kommt der Prüfer zur dritten Aufgabe, nämlich Sprachmittlung. An dieser Stelle wird von den Prüflingen verlangt, je einen Text unterschiedlicher Thematik auf Griechisch zu lesen (Dauer: 2 Min.) und dann schließlich eine entsprechende Frage zu beantworten bzw. die wichtigsten Informationen des Textes zu vermitteln (vgl. Μπατσαλιά/ Σελλά 2016: 32). Bevor die Prüflinge ihre Texte lesen, wird ihnen ihre Frage mitgeteilt. Dies zielt darauf ab, dass die Prüflinge ihren Text gezielt lesen. Die Frage kann aus mehreren Teilen bestehen, die fast den ganzen Text bzw. die wichtigsten Stellen betreffen. Der Prüfer wendet sich erst an Prüfling A, weist auf seinen Text hin, stellt ihm die entsprechende Frage und gibt ihm dann 2 Min. Zeit den Text zu lesen. Gleich danach wendet sich der Prüfer an Prüfling B und wiederholt dasselbe Verfahren. Nachdem 2 Min. vorbei sind, wendet sich der Prüfer wieder an Prüfling A und wiederholt seine Frage. Nachdem sich Prüfling A geäußert hat, wendet sich der Prüfer an Prüfling B und wiederholt seine Frage. Prüfling B beantwortet und die Prüfung kommt dann zu Ende. Die dritte Aufgabe dauert insgesamt 12 Minuten (6 Min. pro Prüfling, 2 Min. für das Lesen der Texte inbegriffen).

#### **5.4 Durchführung der Studie**

Es folgt eine Beschreibung des Protokolls, gemäß dem der Versuch durchgeführt wurde. Die Protokollierung des Verfahrens diente dazu, die Validität der Untersuchung zu gewährleisten. Bei Schritten, für deren Erledigung bestimmte Bedingungen erfüllt werden sollten, wird auf kommende Unterkapitel hingewiesen. Die unten beschriebenen Schritte waren der Reihe nach durchgeführt.

1. Auswahl der Prüfungsthemen (siehe Unterkapitel 5.5.3 u. Anhang 4.),
2. Auswahl des deutschen Prüfer. Die Forscherin nahm an den Simulationen als Prüferin griechischer Herkunft teil (siehe Unterkapitel 5.5.2.1).
3. Auswahl der Prüflinge (siehe Unterkapitel 5.5.2.2). An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Auswahl der Prüflinge anspruchsvoller als erwartet war, da die meisten Deutschlerner in Griechenland das C-Niveau nicht

erreichen. Die Forscherin wendete sich an verschiedenen Sprachschulen und Privatlehrer, die Kurse auf C-Niveau bieten, sowie an Athener Sprachcafés. Da die Probanden genau dem Profil der Prüflinge der tatsächlichen KPG-Prüfung entsprechen mussten, war die Aufgabe der Auswahl anstrengend und zeitaufwendig.

4. Erstellen der Experimental- und Kontrollgruppe (siehe Unterkapitel 5.5.1),
5. Erstellen der Prüferfragebögen (I und II) und des Prüflingefragebogens (siehe 5.5.4 u. Anhang 5.),
6. stichprobenartige Pilotierung des Simulationsverfahrens, d.h. der Prüfungsthemen, des Prüferfragebogen II und des Prüflingefragebogens in einer Gruppe von zwei Prüfern und zwei Prüflingen. Dabei hatte die Forscherin eine Kollegin, die bei der Pilotierung als Prüferin mitwirkte, und zwei griechische ehemalige Schüler der Forscherin, die das C-Niveau schon erreicht hatten, um Hilfe gebeten. Alle drei erfüllten die Profile von Prüfern und Prüflingen der KPG-Prüfung, konnten aber an den Simulationen nicht teilnehmen, da sie zu der Forscherin in freundschaftlichem Verhältnis stehen, was die Validität der Untersuchung stören würde. Die Prüfungsthemen, die bei der Pilotierung verwendet wurden, sind zwar schon vorhandene kalibrierte Themen früherer KPG-Prüfungen, doch nicht dieselben Prüfungsthemen, die bei den Simulationen eingesetzt wurden, denn dies würde die Erwartungen der Forscherin zu stark lenken und daher Bias erzeugen (siehe Anhang 4.4).
7. Erprobung der technischen Mittel (Videoaufnahme der Pilotierung),
8. Erarbeitung der Fehlstellen der Fragebögen anhand der Pilotierungsbemerkungen,
9. Gestaltung des Stundenplans, gemäß dem die Simulationen stattgefunden haben,
10. Gestaltung der Prüflingspaare (siehe Unterkapitel 5.5),
11. Gestaltung von Prüferanweisungen auf Deutsch (entsprechen dem formellen Trainingsmaterial für Prüfer des KPG-Systems<sup>317</sup>, siehe Anhang 6.),
12. Gestaltung der Einverständigungserklärung für alle Probanden (siehe Anhang 7.),

---

<sup>317</sup> Βηδενμάιερ/Βώβου/Χατζοπούλου (2014).

13. Zusammensetzung von schon vorhandenen Prüfungsthemen, die beim Trainingsseminar mit dem deutschen Prüfer verwendet waren. Diejenigen Prüfungsthemen sind nicht dieselben zu den Prüfungsthemen, die bei den Simulationen verwendet waren aus Gründen der Validität und Reliabilität der Untersuchung (siehe Anhang 4.5).
14. Trainingsseminar für den deutschen Prüfer zu Philosophie, Format, Verlauf, Prüfer- bzw. Beisitzerrolle, Bewertungsskalen usw. anhand der KPG-Rahmenbedingungen und des entsprechenden formellen Trainingsmaterials (siehe Punkt 11). Außerdem wurde Prüferfragebogen II mit dem deutschen Prüfer diskutiert, damit mögliche Unklarheiten vermieden werden. Dabei füllten beide Prüfer den Prüferfragebogen I und die Einverständigenerklärung (siehe Anhang 5. und 7.1) aus.
15. Istündiges Trainingsseminar für die Prüflinge, wobei ihnen Informationen zum Format und Verlauf der KPG-Prüfung auf C-Niveau gegeben wurden. Dabei unterschrieben alle Prüflinge die Einverständigenerklärung (siehe Anhang 7.2).
16. Auswahl und Aufstellung des Simulationsraumes nach den KPG-Vorgaben,
17. Ausfüllen der Prüferfragebögen I (beide Prüfer),
18. Am Tag der Simulationen: 2stündige Erarbeitung der für die Simulationen ausgewählten Prüfungsthemen von den Prüfern nach den KPG-Vorgaben (vor dem Beginn der Simulationen), Aufstellen der Aufnahmegeräte im Raum.
19. Durchführung der Simulationen (Dauer: 30 Min. per Simulation).
20. Nach jeder Simulation: Beide Prüfer füllten die Prüferfragebögen II für jeden Prüfling aus, während die Prüflinge ihre Fragebögen ausfüllten.
21. Zusammenstellung des Materials und Ende der Simulationen.

### **5.5 Parameter zur Qualitätssicherung der Studie**

Um das experimentelle Vorgehen zu sichern, wurden spezifische Parameter eingeführt: (i) Die Einteilung der Probanden in einer Experimental- und einer Kontrollgruppe, (ii) die Auswahl der Probanden genau nach dem Profil der Beteiligten an der KPG-Prüfung auf C-Niveau, (iii) die Auswahl der bei der Simulationen eingesetzten Prüfungsthemen.



### 5.5.1 Experimental- und Kontrollgruppe

Zwei Probandengruppen wurden gebildet: Eine Experimental- und eine Kontrollgruppe. Der Experimentalgruppe, bestehend aus einem Prüfer deutscher Herkunft und sechs Prüflingen griechischer Herkunft, wird die Funktion verliehen, die Wirkung der bestimmten unabhängigen Variablen, die die Fragestellung darstellt, zu beweisen. Die Kontrollgruppe, bestehend aus einer Prüferin griechischer Herkunft und sechs Prüflingen derselben Herkunft, dient zum Vergleich und zu einer eindeutigeren Interpretation der Befunde (Tent/Stelzl 1993: 192). Die Kontrollgruppe ist der Experimentalgruppe in einer Mehrheit relevanter Kriterien ähnlich. Diese Kriterien beziehen sich vorerst auf formelle Charakteristika beider methodischen Instrumente: gleiche Anzahl der Probanden, gleiche Anzahl und persönliche Eigenschaften (Alter, Geschlecht, Studium, kurzer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land) der Prüflinge per Gruppe/Prüfer und per Simulation, gleiches Prüfungsformat, gleiche Prüfungsthemen, Dauer der Simulationen, Kalibrierung des Forschungsvorgehens usw. Was die Prüfungsthemen angeht, veranschaulicht Tabelle 2 die Distribution der Themen, die bei jeder Simulation eingesetzt wurden. Die horizontal dargestellten Prüflingspaare, sowohl der Experimental als auch der Kontrollgruppe, sind anhand unterschiedlicher Prüfungsthemen evaluiert, während die vertikal dargestellten Prüflingspaare anhand derselben Themen evaluiert wurden.

|                                  |                                     |                                     |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|                                  |                                     |                                     |                                     |
| <b>Experimentalgruppe</b><br>PrA | <b>Simulation 1</b><br>KaA_1/KaB_7  | <b>Simulation 2</b><br>KaA_2/KaB_8  | <b>Simulation 3</b><br>KaA_3/KaB_9  |
| <b>Kontrollgruppe</b><br>PrB     | <b>Simulation 4</b><br>KaA_4/KaB_10 | <b>Simulation 5</b><br>KaA_5/KaB_11 | <b>Simulation 6</b><br>KaA_6/KaB_12 |

**Tabelle 2 - Distribution der Prüfungsthemen nach Simulation**

Die obige Distribution der Prüfungsthemen prägte wiederum die Gestaltung der Prüfungspaare. Diejenigen Prüfungspaare, die anhand derselben Themen evaluiert wurden, verfügten über ähnliche Charakteristika bezüglich ihres Alters, ihres Geschlechts, ihres Ausbildungsniveaus und ggf. ihrer Beziehung zu deutschsprachigen Ländern (z.B. Erasmusaufenthalt). KaB\_7 und KaB\_10 z.B. sind beide weiblich, 23 Jahre alt, Hochschulabsolventen und haben 6 Monate in einem

deutschsprachigen Land als Erasmus-Studenten verbracht. Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe beziehen sich auf dem Prüferprofil (Herkunft, Muttersprache), was in direkter Korrelation zu den Forschungsfragen steht und im Weiteren näher diskutiert wird.

### **5.5.2 Kriterien zur Auswahl der Probanden**

Im vorliegenden Unterkapitel folgt eine Beschreibung der Eigenschaften der Prüfer, die zum Prüferkorpus des KPG-Systems auf C-Niveau gehören, sowie eine Beschreibung des Profils der Prüflinge, die die C-Niveau-Prüfung ablegen. Angesichts dieser Beschreibung werden dann die Kriterien zur Auswahl der Probanden dargestellt, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben.

#### **5.5.2.1 Profil der Prüfer**

Der Prüferkorpus des KPG-Systems (Karavas 2009) für das C-Niveau ist unterschiedlich und kleiner als der Prüferkorpus für die A- und B-Niveaus, da die Prüfer für das C-Niveau folgende Merkmale haben: (i) sie sind als DaF-Lehrer tätig, (ii) sie verfügen über einen relevanten Magister oder höher, (iii) sie verfügen über das entsprechende muttersprachliche oder fast-muttersprachliche Niveau in der Zielsprache, (iv) sie haben einen Bezug zu Deutschland (bilingual aufgewachsen, in Deutschland studiert, deutscher Herkunft usw.), (v) sie haben an C-Niveau-Trainingworkshops der Universität Athen teilgenommen und eine Genehmigung bekommen. Prüfer der C-Niveaus dürfen auch auf A- und B-Niveau prüfen, aber nicht umgekehrt.

Die Argumentation hinter der Auswahl der relevanten Kriterien, die die Prüferprofile bestimmen würden, ist auf die Fragestellung der Studie zurückzuführen. Da sich die erste Facette des Diskurses als symbolisches System, nämlich Diskurs als symbolische Repräsentation, auf unsere kognitiven Prozesse hindeutet, war es im experimentellen Teil der Forschung von Bedeutung, die individuellen denotativen bzw. konnotativen Unterschiede zwischen deutschem Prüfer und griechischer Prüferin in ihrer Interaktion mit griechischen Kandidaten zu zeigen. Die zu testende Hypothese der Forschungsfragestellung war zu überprüfen, ob unterschiedliche Konnotationen von Konzepten in Prüfungsinteraktionen zwischen deutschen und griechischen Muttersprachlern den Diskurs beeinflussen könnten und inwiefern dies in der

Beurteilung der deutschen Sprachkenntnisse der griechischen Kandidaten zum Ausdruck kommen würde. Anhand dieser Variante wurde für die Experimentalgruppe ein Prüfer deutscher Muttersprache und für die Kontrollgruppe eine Prüferin griechischer Muttersprache ausgewählt.

Es sollte doch betont werden, dass es sich in diesem Forschungsrahmen nicht in eine kontrastive Analyse verschiedener sprachlichen Teilbereiche des Deutschen und des Griechischen eingegangen wird (z.B. Phonetik/Phonologie, Morphologie usw.), sondern inwiefern Unterschiede in der Repräsentation bestimmter Konzepte bzw. Symbole vorkommen, die in den vorhandenen Prüfungsinteraktionen auftauchen. Gespräche bringen die verschiedenen Kognitionsmuster der Sprecher zum Vorschein, die ihre Begriffsbildung, Objektidentifikation, Einstellungen, Normen und ihr Verhalten prägen. D.h. dass die verschiedenen Sozialisierungsprozesse von Sprechern unterschiedlicher L1 unterschiedliche Wahrnehmungs- bzw. Kognitionsprodukte formen, die danach als Filter der Verhaltenssteuerung auf die Realitätsperzeption und -konstruktion wirken. Dies bedeutet, dass Sprecher unterschiedlicher L1 gewissen Konzepten voneinander abweichende Konnotationen verleihen und deren Äußerung den interkulturellen Prüfungsdiskurs beeinflussen bzw. "stören" könnte; Das Intendierte und Geäußerte des Sprechers könnte vom Entzifferten des Hörers stark abweichen.

Derselbe Gedankengang war auch in Bezug auf weitere Charakteristika der Prüferprofile, wie "Geschlecht" und "Alter", zugrunde gelegt. Wie bei der Rolle der Muttersprache, wurde es auch hier eine Korrelation des methodischen Instrumentes zu den Forschungsfragen angestrebt. Basierend auf der zweiten und dritten Facette des Diskurses als symbolisches System, nämlich Diskurs als *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht*, könnten die Varianten "Geschlecht" und "Alter" unterschiedlich zwischen deutschem Prüfer und griechischer Prüferin sein, denn *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht* werden durch die Performativität und Legitimierung in Ausdruck gebracht. Was die Performativität der Äußerungen und die davon konstruierten Subjektivitäten und historischen (Dis)Kontinuitäten im Kontext mündlicher Sprachprüfungen angeht, wurde im Rahmen dieser Studie der Fokus auf die Interaktion selbst gelegt und nicht auf den Vergleich zwischen Interaktionen. D.h. dass *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht* in Instanzen einer Interaktion

aufzutreten, wo bestimmte Identitäten und individuelle Einstellungen, Erinnerungen, Werte und Gefühle wechselwirken. Also, die zweite und dritte Facette des Diskurses als symbolisches System sind nicht vergleichend zwischen zwei unterschiedlichen Interaktanten zu untersuchen, in diesem Fall zwischen zwei Prüfern, die natürlich nicht miteinander interagieren, sondern als diskursive Instanzen der Interaktionen, die die beiden Prüfer mit ihren Prüflingen durchführen. Prüfer desselben Geschlechts und desselben Alters auszusuchen, würde heißen, dass die Simulationen zu eng gelenkt wurden und kaum Raum zur Generierung der zu beobachtenden Instanzen lassen wurden, was die Ziele dieser qualitativ-orientierten Forschung übersehen wurde.

Was Ähnlichkeiten bei der Prüferauswahl angeht, waren folgende Eigenschaften zu berücksichtigen:

- DaF-Lehrererfahrung im griechischen Bildungskontext. Beide Prüfer verfügen über eine mindestens 10jährige Erfahrung im Bereich DaF-Lehren in Griechenland an SchülerInnen griechischer Herkunft. Dabei sind beide an Schulen im öffentlichen und privaten Bereich tätig.
- DaF-Prüfererfahrung im griechischen Bildungskontext. Beide Prüfer verfügen über eine mindestens 10jährige Erfahrung im Bereich DaF-Evaluation und Zertifizierung nicht nur als Prüfer des mündlichen Ausdrucks sondern auch als Bewerter schriftlichen Ausdrucks. Diese Erfahrung haben beide sowohl in internationalen bzw. nationalweiten High-Stakes Sprachtests (Goethe Institut, Abitur-Prüfung, KPG-Prüfung) als auch in Low-Stakes Sprachtests im griechischen schulischen Rahmen erworben.

### **5.5.2.2 Profil der Prüflinge**

Ohne auf präzise soziodemographische Daten stützen zu können, ist das Alter der Prüflinge der C-Prüfung zwischen 17 und ca. 45 Jahre alt zu bestimmen. Das Durchschnittsalter der Prüflinge könnte man rund um 25 Jahre beziffern. Laut persönlicher Einschätzungen ist das Durchschnittsalter der Prüflinge in den letzten Jahren wesentlich höher, nachdem die Folgen der Wirtschaftskrise in Griechenland auf die Entwicklung bestimmter Berufe spürbar waren (2009 - heute). Vor der Krise waren die C-Niveau Prüflinge in ihrer überwiegenden Mehrheit absolvierende SchülerInnen oder StudentInnen, die Ihr Studium bzw. eine Fortbildung in

deutschsprachigen Ländern aufnehmen möchten. In den letzten Jahren hat sich die Teilnahme der Berufstätigen über 25 Jahre alt an der C-Prüfung erheblich erhöht, da Berufsbranchen wie Heil- bzw. Pflegeberufe, Ingenieurberufe usw. größere Arbeitsmobilität besonders nach Deutschland und der Schweiz erweisen. Was das Geschlecht der C-Niveau Prüflinge betrifft, könnte man einschätzen, dass die Anzahl der weiblichen ugf. so groß wie die Anzahl der männlichen Prüflinge ist. Die Muttersprache der Mehrheit ist Griechisch, es kann aber auch eine kleine Anzahl von Prüflingen mit Migrationshintergrund geben, insbesondere albanischer Herkunft (vgl. Wiedenmayer 2011: 228).

Basierend auf den Gründen, warum sich Deutschlerner in Griechenland auf C-Niveau zertifizieren lassen wollen, kommt man zur folgenden Kategorisierung der Profile:

- Lerner, die die deutsche Sprache im schulischen Kontext als Jugendliche bis auf C-Niveau gelernt haben. Unter denen gehören Lerner, die nach der Schule in einem deutschsprachigen Land studieren wollten. Diese Kandidaten sind für die KPg-Prüfung auf C-Niveau in der Minderheit.
- Lerner, die die deutsche Sprache im schulischen Kontext erst als Jugendliche bis auf B-Niveau gelernt haben und dann als junge Erwachsene während des Bachelorstudiengangs auf C-Niveau weitergemacht haben. Sie sind meistens Lerner, die ein Aufbaustudium bzw. ein Magisterstudium in einem deutschsprachigen Land in Aussicht haben.
- Lerner, die die deutsche Sprache im schulischen Kontext erst als Jugendliche bis auf B-Niveau gelernt haben und dann als berufstätige Erwachsene auf C-Niveau weitergelernt haben. Sie sind meistens Lerner, die Fremdsprachen als einen Pluspunkt für bessere Arbeitschancen im Inland oder im Ausland betrachten.
- Lerner, die die deutsche Sprache als Erwachsene gelernt haben und das C-Niveau erreichten.
- Berufstätige oder Studierende, die eine kurze Zeit (bis zu einem Jahr) in einem deutschsprachigen Land wegen ihrer Arbeit oder als Erasmus-Studenten verbracht haben, vor Ort Deutschkenntnisse gesteuert oder ungesteuert erworben haben und sich nach ihrer Rückkehr zertifizieren lassen wollen.

Bei der Auswahl der Prüflinge, dessen Profil für die Zwecke der vorliegenden Studie geeignet waren, wurde vorerst darauf Rücksicht genommen, dass deren Profile dem oben beschriebenen Profil der Prüflinge der eigentlichen KPG-Prüfung genau entsprachen. Folgende Kriterien wurden also dabei berücksichtigt: (i) Muttersprache, (ii) Niveau der Sprachkompetenz im Deutschen, (iii) Rahmen des Deutscherwerbs, (iv) Alter und (v) Geschlecht.

Gemäß der Informationen, die sie in den Prüflingefragebögen (siehe 4.2.4) angegeben haben, ist Folgendes festzustellen: Die Prüflinge sind alle griechische Muttersprachler, die die deutsche Sprache im institutionellen Bildungsrahmen entweder als L2 oder als L3 erworben haben. Keiner der Prüflinge ist bilingual aufgewachsen. Bezüglich des Kompetenzniveaus verfügen die meisten Prüflinge über eine bestandene B2- und nur wenige über eine C1-Prüfung einer internationalen Zertifizierungsinstitution. Diejenigen, die schon über ein B2-Zertifikat verfügen, nahmen zum Zeitpunkt der Simulationen schon seit einem Schuljahr an C1-Niveau Deutschkursen teil, während diejenigen, die schon über das C1-Zertifikat verfügten, nahmen schon seit einem Schuljahr an C2-Niveau Deutschkursen teil. Alle Prüflinge wollten in der nahen Zukunft eine C-Niveau Prüfung ablegen. Alle Prüflinge nahmen vor der Durchführung der Simulationen an einem einstündigen Trainingsseminar teil, mit dem Ziel sich an die Typologie der mündlichen Aktivitäten der KPG-Prüfung vertraut zu machen.

Was das Alter der Prüflinge betrifft, wurde soweit wie möglich anhand des durchschnittlichen Altersprofils der Prüflinge der eigentlichen KPG-Prüfung vorgegangen, d.h. eine Altersspanne von 21 bis 30 Jahre alt. Was das Geschlecht betrifft, ist die Anzahl der Frauen niedriger als die Anzahl der Männer. Um diesen Unterschied gleichzustellen, war haben die beiden Prüfer die gleiche Anzahl von weiblichen und männlichen Prüflingen geprüft: In Bezug auf die Verteilung der Prüflinge in der Experimental- und Kontrollgruppe wurde jeder Gruppe die gleiche Anzahl an weiblichen und männlichen Kandidaten verliehen. Wie schon erwähnt, ist die Forschung nicht geschlechtsspezifisch, besonders was die Prüferauswahl angeht, sondern interaktionsorientiert. Für die Auswahl der Prüflinge bedeutete dies, dass die gleiche Anzahl von Frauen und Männern die Qualität des Experiments sichert, in dem Sinne, dass eine höhere Anzahl von Frauen bzw. Männern die Diskurse lenken

könnte. Dann würde die Simulationenschätzung einen geschlechtsspezifischen Bias aufweisen.

### 5.5.3 Auswahl der Prüfungsthemen

Die Prüfungsthemen der Simulationen bestehen aus Teilen verschiedener früheren KPG-Prüfungen ab dem Jahr 2013 (siehe Quellen), nach Einsatz der gestaffelten Form der C-Prüfung, aus dem Grund, dass vorhandene Themen genau nach den Rahmenbedingungen des GERfS schon kalibriert sind. Dies trägt dazu bei, dass sowohl die Validität als auch die Authentizität der Simulationen gesichert ist. Wie schon erwähnt, behandelte die Kontrollgruppe dieselben Themen wie die Experimentalgruppe, damit es eine Äquivalenz in der Interpretation ergeben kann. Die Auswahl der Prüfungsthemen für jedes Prüflingspaar erfolgte nach den Richtlinien der KPG-Prüfung, wobei der Prüfer die Thematik anhand des Alters und des Profils der Prüflinge in situ auswählen soll. Die ausgewählten Prüfungsthemen für jede Simulation, jeweils mit Angabe der Nummer und des Prüfungsdatums, wurden wie folgt distribuiert:

|                          |                |                      |                 | Distribution der Prüfungsthemen |                        |                        |
|--------------------------|----------------|----------------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|------------------------|
|                          |                |                      |                 | Aufgabe 1                       | Aufgabe 2              | Aufgabe 3              |
| Experimentalgruppe (PrA) | Simulation 1   | Kontrollgruppe (PrB) | Simulation 4    | Thema 1.5<br>Nov.2015           | Thema 2.4<br>Nov.2014  | Thema 3.2<br>Mai 2015  |
|                          | KaA_1<br>KaB_7 |                      | KaA_4<br>KaB_10 |                                 | Thema 2.6<br>Jun.2016  | Thema 3.2<br>Nov. 2014 |
|                          | Simulation 2   |                      | Simulation 5    | Thema 1.1<br>Nov.2015           | Thema 2.3<br>Nov.2015  | Thema 3.5<br>Nov. 2014 |
|                          | KaA_2<br>KaB_8 |                      | KaA_5<br>KaB_11 |                                 | Thema 2.3<br>Mai 2014  | Thema 3.3<br>Jun.2016  |
|                          | Simulation 3   |                      | Simulation 6    | Thema 1.6<br>Nov.2014           | Thema 2.2<br>Nov. 2013 | Thema 3.5<br>Nov. 2013 |
|                          | KaA_3<br>KaB_9 |                      | KaA_6<br>KaB_12 |                                 | Thema 2.5<br>Nov. 2013 | Thema 3.2<br>Nov. 2015 |

Tabelle 3 - Distribution der Prüfungsthemen nach Prüfling

Die Prüfungsthemen für jede Simulation sowie die Prüfungsthemen der Pilotierung (siehe Unterkapitel 4.2.4) sind im Anhang zu finden.

#### 5.5.4 Gestaltung der Fragebögen

Zur Validierung der Ergebnisse der konversationsanalytischen Interpretation sowie zur *Triangulierung* der ausgewählten qualitativen Forschungsmethoden wurden entsprechende Prüfer- und Prüflingfragebögen pilotiert, verteilt und von den Probanden ausgefüllt.

Beide Prüfer haben je einen Fragebogen mit demographischen Daten und persönlichen Ansichten vor den Simulationen ausgefüllt (Prüferfragebogen I). Prüferfragebogen I beinhaltet folgende Fragenkategorien: (i) Soziodemographische Angaben, (ii) Informationen zum sozialen Netzwerk/Kontakt zur griechischen/deutschen Sprache und Kultur, (iii) Einstellungen über Griechenland und die Griechen/Deutschland und die Deutschen, und (iv) Kontakt zum Heimatland/Zielland. Genau nach jeder Simulation füllten beide Prüfer, der eine als Prüfer und der andere als Beisitzer, einen Fragebogen für jeden Kandidaten aus (Prüferfragebogen II). Prüferfragebogen II bezieht sich auf die Einstellungen der Prüfer über das, was in jeder Interaktion stattgefunden hatte, sowie auf ihre Beurteilung und Benotung. Er beinhaltet folgende Fragenkategorien: (i) Behandlung von Konzepten, (ii) Performatives Handeln, (iii) Organisation der Äußerungen, und (iv) Dynamisches Wechselspiel. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass der Prüferfragebogen II umfangreich war, da sowohl geschlossene als auch offene Fragen beinhaltet waren. Da der Prüferfragebogen II nach jeder Simulation von jedem Prüfer für jeden Prüfling ausgefüllt werden sollte, war dies eher zeitaufwendig.

Was den Prüflingfragebogen betrifft, ist folgende Unterteilung vorhanden: (i) Soziodemographische Angaben, (ii) Informationen/Ansichten über die Zielsprache, (iii) Erfahrungen in Bezug auf die vorangehende mündliche Prüfung. Dieser Fragebogen beinhalten mehrere geschlossene Fragen und war deshalb nicht zeitaufwendig. Alle Prüflinge haben einen Fragebogen gerade nach der Simulation ausgefüllt. Alle Fragebögen dienen vorwiegend zum Cross-check der Befunde der konversationsanalytischen Interpretation der Simulationen und zur *Triangulierung* der Schätzwerte der transkribierten Daten und der Benotungen. Sie sind nicht als das primäre Forschungsinstrument zu betrachten und werden deswegen dann nur an Stellen diskutiert, an denen sie zur konversationsanalytischen Interpretation beitragen. Alle Fragebögen sind im Anhang zu finden.



## 5.6 Abschließende Überlegungen zur Methodologie

Nachdem sowohl die methodologisch-analytischen Instrumente als auch der methodologische Vorgang des experimentellen Teils der Untersuchung präsentiert wurden, sind manche ergänzende Erläuterungen in Bezug auf die Forschungsmethodik erforderlich, damit der Forschungsrahmen gesichert wird. Es folgen Überlegungen über die Perspektive der Analytiker auf die mündlichen Daten.

Bezüglich der Perspektive der Analytiker auf die vorliegenden Gesprächsdaten, wurden deren Aufnahme sowie deren Analyse auf primärer Ebene sowohl aus *ethischer* als auch aus *emischer*<sup>318</sup> Perspektive durchgeführt. In Anlehnung an die Anwendung der obigen Termini im Bereich der Ethnographie, könnte man auch im Rahmen dieser Arbeit Folgendes feststellen: Aus *ethischer* Perspektive ist die Analytikerin Beobachterin der Prüfungsgespräche, d.h. sie interagiert nicht mit den Forschungsobjekten. Dies ist der Fall bei der Experimentalgruppe (siehe Unterkapitel 5.5.1), wobei die Analytikerin als Beobachterin bzw. zweite Prüferin der Gesprächssituation wirkt. Obwohl sie eine aktive Rolle bei der Beurteilung und Benotung der sprachlichen Produktion des Prüflings hat und dadurch die Messung lenkt, beeinflusst sie das eigentliche Prüfungsgespräch nicht, indem sie daran passiv teilnimmt. Aus *emischer* Perspektive übernimmt die Analytikerin die Rolle eines aktiven Interaktanten, indem sie in der Kontrollgruppe (siehe Unterkapitel 5.5.1) als Prüferin mit den Prüflingen interagiert und die Prüfungsgespräche führt. Beide Perspektiven stellen keine Gefahr für die Validität der Untersuchung dar, besonders wenn man Rückschlüsse über die Prüfungsgespräche als Evaluationsprozesse innerhalb eines bestimmten institutionellen Kontext ziehen möchte (siehe Unterkapitel 4.1.1.2).

Auf sekundärer Ebene, und basierend auf einer erweiterten, freieren Anwendung der oben beschriebenen ethnographischen Termini, ist dann Folgendes festzustellen:

---

<sup>318</sup> *Emisch* und *etisch* sind epistemologische Termini der anthropologischen und ethnographischen Forschung. *Emisch* deutet auf die Perspektive des Subjektes hin, d.h. der Forscher interagiert mit dem Forschungssubjekt und analysiert dann also das vorgeführte Gespräch von innerhalb der Gruppe bzw. aus einer Innen-Perspektive. *Etisch* deutet auf die Perspektive des Beobachters hin, d.h. der Forscher interagiert nicht mit dem Forschungssubjekt; Er/Sie analysiert dann das Gespräch von außerhalb der Gruppe bzw. aus der Außen-Perspektive (Harris 1976).

Untersucht man die Prüfungsgespräche als interkulturelle Gespräche zwischen Prüfer und Prüfling unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe (Experimentalgruppe) oder zwischen Prüfer und Prüfling mit demselben sprachlichen Hintergrund aber interagierend in einer fremden Sprache, nämlich die Zielsprache (Kontrollgruppe), vertritt die Analytikerin sowohl eine *emische* als auch eine *etische* Perspektive: Die Muttersprache der Analytikerin ist Griechisch, dieselbe wie die Muttersprache der Prüflinge, was auf eine *emische* Perspektive auf die Daten deutet. In diesem Fall könnte die Analytikerin dazu tendieren, dass sie näher zu der Perspektive des griechischen Muttersprachlers bzw. der Prüflinge stehen könnte. Aus *etischer* Perspektive ist die Analytikerin selbst als Prüferin bei fremdsprachlichen mündlichen Prüfungen in deutscher Sprache tätig. Für die Analyse könnte dies bedeuten, dass die Analytikerin näher zu der Perspektive des deutschen Prüfers stehen könnte. Ob diese Gegebenheiten die Analyse der Daten beeinflussten oder nicht, ist im weiteren Verlauf festzustellen. Ein Einfluss wäre dann aber nicht als eine Validitätsstörung zu interpretieren, sondern als eine ideale Möglichkeit, die Natur fremdsprachlicher Prüfungsgesprächen ausführlicher und tiefgründiger zu untersuchen. An dieser Stelle sollte auch ein weiterer Punkt erwähnt werden: die *emische* Perspektive der Analytikerin an die Gesprächsdaten, nämlich der Faktor der griechischen Sprache, könnte die Transkribierung der Daten eher negativ beeinflussen. Während des Transkribierungsprozesses aber waren keine Schwierigkeiten in Bezug auf die Muttersprache der Analytikerin zu merken. Dies ist einerseits auf das sprachliche Niveau der Analytikerin in der deutschen Sprache und andererseits auf die vorgeschriebene Gestaltung und den vorgeschriebenen Inhalt solcher institutioneller Gespräche zurückzuführen. Nur wenige und kurze Stellen waren schwer herauszuhören, die entweder auf Außengeräusche oder auf die Tatsache, dass die Interaktanten zu leise sprachen bzw. vor sich hinmurmelten, zurückzuführen sind. Dabei spielte auch die hohe Qualität der Videoaufnahmen eine entscheidende Rolle.

Abschließend lässt sich in Bezug auf die besprochenen Inhalte des vorliegenden Kapitels zusammenfassen: Hauptgegenstand der kommenden Analyse ist es, institutionelle Interaktionsgattungen in Form von mündlichen fremdsprachlichen Prüfungsgesprächen in Bezug auf die in diesem Kapitel aufgeführten Bedingungen typologisch zu beschreiben sowie anhand der im selben Kapitel dargestellten Methoden heuristisch zu interpretieren, ihre Funktion zu bestimmen und

Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, wie sich *symbolische Kompetenz* in Prüfungsgesprächen auftaucht und welche diskursive Elemente den verschiedenen Facetten der *symbolischen Kompetenz* anpassen. Anschließend wird anhand der Befunde der Analyse versucht, einen ersten Erscheinungsrahmen *symbolischer Kompetenz* zu skizzieren, der geeignet für die bestimmten Forschungsparameter und den bestimmten Interaktionstyp ist.

## 6. Konversationsanalytische Untersuchung symbolischer Kompetenz in interkulturellen Prüfungsgesprächen

Kapitel 6 befasst sich mit der Aufzeichnung und Analyse diskursiver Phänome, aufgrund denen *symbolische Kompetenz* bewiesen wird. Diese sind: *Metaphorizitäten*, *Historizitäten*, nonverbale sowie paraverbale Signale der *Verkörperung* und *Subjektivitäten* (siehe Unterkapitel 3.6). Zur Formulierung der Ziele des vorliegenden Kapitels, dessen Hauptgegenstand die Analyse und Interpretation konkreter Segmente der transkribierten Daten ist, diente die anfängliche Fragestellung der Forschung. Eine genaue Entsprechung zwischen den zentralen Forschungsfragen, die in Kapitel 1 beschrieben sind, und den zwei Zielen des vorliegenden Kapitels, nämlich das der Analyse und das der Interpretation, trug zur optimaleren Strukturierung der Inhalte sowie zur direkteren Erschließung der Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis bei.

Erstes Ziel des vorliegenden Kapitels ist also die mikroskopische Untersuchung der drei Facetten *symbolischer Kompetenz* im Rahmen interkultureller Prüfungsinteraktionen. Um das Ziel zu erreichen, wurde mittels konkreter transkribierter Segmente des Datenkorpus (siehe Unterkapitel 5.1) der Gebrauch sprachlicher Elemente und deren repräsentativer Wert bzw. deren repräsentative Funktion anhand der im Kapitel 4 präsentierten *konversationsanalytischen* Prinzipien analysiert. Zu diesem Zweck darf man vielmehr über diskursive Phänomene statt Elemente<sup>319</sup> sprechen, die sich in den mündlichen Daten aufgrund ihres für die gegebene Interaktion entscheidenden heuristischen Wertes natürlich erhoben. Die analysierten Phänomene waren wie folgt ausgewählt: i. sie lehnen sich an die theoretischen Kernpunkte der vorliegenden Dissertation an, nämlich an *symbolische Kompetenz*, an deren drei Facetten sowie an deren Grundprinzipien (z.B. *Verkörperung*, *Subjektpositionierung* usw.) (siehe Kapitel 3), ii. sie lehnen sich an die

---

<sup>319</sup> Im Rahmen der vorliegenden Dissertation sind diskursive Phänomene als Oberbegriff zu verstehen: sie sind komplexe Konstellationen, die aus konkreten sprachlichen Elementen bestehen, anhand spezifischer Handlungen realisiert werden, oftmals von kulturellen und sozialen Traditionen abhängig sind und die Machtverhältnisse zwischen Gesprächspartnern bzw. Interaktanten generieren und/ oder verändern können.

Prinzipien *konversationsanalytischer* Forschung an, z.B. *Co-Konstruktion*, *Sequenzialität* usw. (siehe Kapitel 4), iii. sie sind für das gegebene Anwendungsfeld charakteristisch (z.B. Intonation der Prüfer), iv. sie sind von der Aufgabentypologie abhängig (z.B. Metapher), v. sie sind anhand empirischer Beobachtung<sup>320</sup> wichtig, und iv. sie bilden aufgrund z.B. ihrer Vorkommenshäufigkeit<sup>321</sup> normative Muster. Methodologisch darf man also über die Skizzierung eines Rahmens sprechen, wobei diskursive Phänomene i. aufgrund ihrer bestimmten Funktion, ii. in demjenigen Zeitpunkt, in dem sie in der Prüfungsinteraktion auftauchen, iii. zwischen den bestimmten Interaktanten bzw. sozialen Akteuren, zu einer Facette *symbolischer Kompetenz* gehören. D.h., dass jedes der im weiteren Verlauf untersuchten Phänomene in die entsprechende Facette, nämlich in *symbolische Repräsentation*, *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht* (siehe Unterkapitel 3.3), eingeordnet wird, was schließlich zur Entwicklung eines Rahmens für die Identifizierung spezifischer diskursiver Züge *symbolischer Kompetenz*. Da die Neudefinition *symbolischer Kompetenz* nach Kramsch (2011) eher auf theoretischer Basis formuliert ist, erwies sich dieser Versuch zur Kategorisierung als erheblich kompliziert und schwer, und war demzufolge methodologisch mithilfe eines Kategorisierungsschemas zu vervollständigen. Zu diesem Zweck wurden zwei Anschlagbrette benutzt (siehe Anhang 8.): das eine wurde in vier Spalten aufgeteilt: die drei ersten Spalten entsprechen den drei Facetten *symbolischer Kompetenz*, wobei die Autorin während ihrer Erforschung konversationsanalytischer Prozesse und ihrer detaillierten Analyse der vorhandenen Transkriptionen alle diejenigen diskursiven Phänomene einsammelte und entsprechend einordnete. Die vierte Spalte diente dazu, noch nicht eingeordnete diskursive Phänomene aufzunotieren, die zwar in den mündlichen Daten zu finden waren, aber deren Zusammenhang zu *symbolischer Kompetenz* nicht klar zu sehen

---

<sup>320</sup> *Empirische Beobachtung* deutet an dieser Stelle auf die schon vorhandene Erfahrung der Autorin als Prüferin/ Beisitzerin bei mündlichen Prüfungen, auf die aktive Rolle der Autorin als Prüferin/ Beisitzerin bei den Prüfungssimulationen, auf die Beobachtung der entsprechenden Videoaufnahmen und schließlich auf die Beobachtung der transkribierten Gespräche hin.

<sup>321</sup> Vorkommenshäufigkeit wird zuletzt angewendet, da Häufigkeit kein sehr entscheidendes Kriterium für die Konversationsanalyse ist. „[...] the conversation analyst is not interested in the frequency with which the practice occurs. [...] More instances cannot be taken as ‚proof‘ of an adequate analysis of the machinery; what they can do is provide more examples of the machinery itself in action“ (Lazaraton 2002: 80).

war (siehe Anhang 8.1). Das zweite Anschlagbrett war in vier Kategorien aufgeteilt, nämlich *Symbolische Kompetenz* (Kapitel 3), *Analyse* (Kapitel 6), *Transkriptionen* (Kapitel 5 und 6) und *Sonstiges*<sup>322</sup>, und hatte die Funktion, Zusammenhänge zwischen Theorie (Kapitel 3) und Praxis (Kapitel 5 und 6) herzustellen (siehe Anhang 8.2). An dieser Stelle soll betont werden, dass die Frage der Generalisierung noch offen bleibt: ob diejenigen diskursive Phänomene, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation als Indizien einer der Facetten *symbolischer Kompetenz* identifiziert worden sind, auch in anderen Anwendungsfeldern, in anderen Kontexten, mit anderen Interaktanten auf *symbolische Kompetenz* hinweisen, soll weiter erforscht werden und zwar anhand von größeren Datenkorpora. Nach Meinung der Autorin spielt aber die Möglichkeit der Generalisierung keine bedeutende Rolle bei der Untersuchung *symbolischer Kompetenz*. Die Tatsache allein, dass bestimmte diskursive Phänomene als Indizien *symbolischer Kompetenz* bezeichnet werden können, darf als hinreichender Beweis angesehen werden.

Die Befunde der Analyse der oben erwähnten diskursiven Phänomene, die schließlich das Aufkommen *symbolischer Kompetenz* in den vorliegenden Prüfungsinteraktionen nachweisen, wurden dann anhand *ökolinguistischer* Prinzipien (siehe Kapitel 3) interpretiert; d.h. es wurde versucht den Befunden auf solche Weise anzunähern und interpretieren, dass man Rückschlüsse über die Natur einer interkulturellen Prüfungsinteraktion als eine *Mikroökologie* ziehen kann. Zum Erreichen dieses zweiten Zieles wurde die Vorgehensweise bevorzugt, das vorliegende Kapitel nicht in zwei gesonderte Unterkapitel aufzuteilen, die jeweils der Analyse und der Interpretation dienen würden, sondern die kommenden Unterkapitel je nach präsentiertem Phänomen aufzuteilen, wobei es anhand konkreter Segmente bezüglich der Facetten *symbolischer Kompetenz* analysiert sowie laut *ökolinguistischen* Prinzipien interpretiert wird. Ein weiterer wissenschaftlicher Grund, warum diese Vorgehensweise bevorzugt wurde, ist, dass sowohl die *symbolische Kompetenz* (Neudefinition 2011) als auch die *ökolinguistischen* Konventionen die Standpunkte poststrukturalistischer Theorien reflektiert. Hierdurch wird also versucht, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, d.h. die Schnittstellen zwischen dem theoretischen Konstrukt der *symbolischen Kompetenz* und deren Erscheinung und

---

<sup>322</sup> Auf Englisch aufnotiert: *SC review, analysis, transcripts, misc.*

Funktion auf der mikro- als auch auf der makroökologische Ebene des Sprachgebrauchs bzw. der Sprachproduktion unter den gewissen Bedingungen, die von der untersuchten Gesprächsart geprägt sind, zu verdeutlichen. Im weiteren Verlauf werden also die in den Prüfungsinteraktionen auftauchende diskursive Phänomene präsentiert, bezüglich der Facetten *symbolischer Kompetenz* analysiert und *ökolinguistisch* valide interpretiert.

### **6.1 Metaphorizität als Erzeugungsfaktor symbolischer Kompetenz**

Als erstes untersuchtes Phänomen wird *Metaphorizität* präsentiert. „Im Allgemeinen befasst sich Metapher damit, einen Inhaltsbereich in Form eines anderen zu beschreiben. [...] Relevante Studien haben gezeigt, dass Metapher wie folgt funktionieren können: als Einschätzungssignale, [...], als *Abschwächung*- und Humormechanismen, als Fachsprache, als Referenz für gemeinsames Wissen, und als Mittel zum Themawechsel (vgl. Semino 2008)<sup>323</sup>“ (Littlemore/ Krennmayr/ Turner/ Turner 2012: 14). Obwohl der Terminus *Metapher* zahlreiche Unterkategorien umfasst, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine nähere Differenzierung zwischen den Kategorien figurativer Rede nicht als notwendig betrachtet, da der Kernpunkt der vorliegenden Forschung in Bezug auf *Metaphorizität* vielmehr auf deren Einfluss auf die Sinnesverarbeitung und -verhandlung seitens unterschiedlicher Sprecher (vgl. Habscheid 2007) bezieht<sup>324</sup>. Aus diesem Grund wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Begriff *Metaphorizität* und nicht einfach *Metapher* verwendet; *Metaphorizität* deutet auf einen dynamischen Prozess der Verhandlung symbolischer, sprachlicher usw. Konstrukte. Nach Jensen (2017) ist *Metaphorizität* unter dem ökolinguistischen Ansatz als die Performanz der Metapher (*metaphor performance, doing metaphor*) gesehen, die, wie alle Sinneskonstrukte, zwischen den Interaktanten verhandelt wird. Der *Metaphorizität* wird ein emergenter Charakter verliehen, der mit zentralen Begriffen der vorliegenden Arbeit zusammenhängt, wie *Verkörperung*, *Co-*

---

<sup>323</sup> „In very broad terms, metaphor involves describing one thing in terms of another. [...] Studies of metaphor have shown that they perform key functions, such as: the signaling of evaluation; [...]; mitigation and humour; technical language; reference to shared knowledge; and topic change (Semino 2008)“ (Littlemore/ Krennmayr/ Turner/ Turner 2012: 14) (übers. von E. V.).

<sup>324</sup> Enge Grenzen zwischen Metapher und z.B. Metonymie zu adoptieren, würde eher formalistischen Zwecken dienen, d.h. zu einer formalistischen Erklärung in Bezug auf Sinneskonstruktion, -verarbeitung und -verhandlung führen.

*Konstruktion, Fremd- und Selbstrelativität, Interdiskursivität, und schließlich natürlich symbolische Kompetenz.*

In den vorliegenden mündlichen Daten wird *Metaphorizität* als diskursives Phänomen anhand der Aufgabenstellung generiert, und zwar anhand der Gesprächsstimuli (vgl. Charpentier/ Cros/ Dupont/ Marcou/ Momenteau/ Vrignaud/ Wackwitz 1988) der Aufgabe 2 (siehe Unterkapitel 4.2.3). Als Gesprächsstimuli werden authentische<sup>325</sup> multimodale<sup>326</sup> Texte, wie z.B. Karikatur, Werbung/ Plakat, Zitat, Grafik/ Statistik usw., benutzt, die zusammen mit einer der Thematik entsprechenden Frage<sup>327</sup> als Anregung für die Erzeugung eines Monologs wirken (vgl. Wiedenmayer 2006). Oft orientiert sich der erste Teil der Frage auf die Beschreibung bzw. Erläuterung des multimodalen Textes, während die weiteren Teile der Frage zur Vertiefung und Erweiterung der im multimodalen Text behandelten Thematik dienen. Damit der Kandidat den zweiten/ die kommenden Teil/-e der Frage ausreichend beantworten kann, soll er den ersten Teil der Erläuterung des multimodalen Textes ausführlich schon behandelt haben. Dies hat nicht nur mit der zeitlichen und inhaltliche Abfolge der ganzen Frage zu tun, die ihre innerliche Kohärenz bewahrt, sondern auch damit, dass der Kandidat in seinem Monolog induktiv, d.h. vom Spezifischen (Stimulus) zum Allgemeineren (allgemeines Kommentar, Weltwissen, eigene Sicht einbringen), vorgehen soll. Einfach gesagt: um vom Spezifischen zum Allgemeinen übergehen zu können, soll man erst das Spezifische verstanden haben. Was passiert aber, wenn der Gesprächsstimulus metaphorische Elemente beinhaltet und wie ist dies dann in Bezug auf die Erzeugung symbolischer Kompetenz zu interpretieren? Im Weiteren wird anhand konkreter Segmenten der transkribierten Prüfungsinteraktionen die Verhandlung von metaphorischen Elementen bzw. Konzepten zwischen Prüfer und Prüfling präsentiert, in Bezug auf *symbolische Kompetenz* analysiert und anhand

---

<sup>325</sup> Stammend aus authentischen Quellen: Zeitungen, Zeitschriften, Internetseiten, usw.

<sup>326</sup> Multimodale Texte generieren bzw. vermitteln Sinn mithilfe unterschiedlicher Modi, d.h. dass die Sinneskonstruktion, -vermittlung und -verhandlung anhand mehrerer semiotischer Ressourcen (vgl. Karatza 2017) erfolgt (Im Falle der Gesprächsstimuli der Phase 4 der KPG-Prüfung auf C-Niveau geht es um verbale Ressourcen: Text, Abbildungen, Grafik, Karikatur, usw.). Zur Wichtigkeit des Einsatzes von Bildern in Sprachtests spricht auch Wiedenmayer (2016).

<sup>327</sup> Die Frage kann aus mehreren Teilen bestehen, wird aber von den Testentwicklern und den Prüfertrainern als eine Frage behandelt, d.h. sie wird vom Prüfer auf einmal ausgesprochen.



*ökolinguistischer* Prinzipien interpretiert. Bevor man aber in dieser Hinsicht weitergehen darf, sollte man den Status von idiomatischem Wissen im GERfS berücksichtigen. Dies wird dem Leser erlauben, die Bedeutung des Einsatzes metaphorischer Elemente in mündlichen Sprachprüfungen zu verstehen, auch wenn dies das C-Niveau betrifft.

### **6.1.1 Figurative Sprache im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen**

In Bezug auf das Lernen und Beurteilen von Fremdsprachen hat der GERfS (2000) figuratives Wissen in die postulierten Sprachkompetenzen einbezogen (Βηδενμάιερ 2004α, 2006). Es folgt eine ausführliche tabellarische Darstellung der jeweiligen Kontexte im GERfS, in denen sich Formen figurativen Wissens direkt oder indirekt erwähnt werden, damit der Leser einen allgemeinen Eindruck über den Gebrauch figurativer Sprache in Bezug auf die vom GERfS vorgestellten Kompetenzen und Kompetenzniveaus in den Bereichen des Lernens und der Evaluation und dementsprechend auch der Testkonstruktion gewinnt, und zwar der Konstruktion bzw. Auswahl geeigneter multimodaler Stimuli, die in der KPG-Prüfung auf C-Niveau (Aufgabe 2) als Anreiz zum Sprechen wirken.

Um genauere Schlussfolgerungen über die Bedeutung des Einsatzes von Stimuli mündlichen Ausdrucks, die metaphorische Elemente beinhalten, und deren Aushandlung in Prüfungsinteraktionen ziehen zu können, war erst eine tabellarische Zusammenfassung der entsprechenden Textstellen im GERfS erforderlich, wobei folgende Parameter berücksichtigt wurden: i. welche Form figurativer Rede wird erwähnt bzw. welche Wortauswahl wurde von den Autoren getroffen (Zeile: Form figurativer Rede), ii. in welchem Kontext ist die jeweilige Form im GERfS zu finden (Zeile: Bezug im GERfS), iii. auf welchem Kompetenzniveau wird die jeweilige Form bezogen (Zeile: Lernniveau), iv. in welchem Kapitel ist die entsprechende Textstelle zu finden (Zeile: Kapitel). Darüber hinaus wurde in der letzten Spalte ein Kommentar angefügt, wobei jede Textstelle beschrieben und interpretiert wird. Es folgt eine Zusammenfassung der Befunde sowie eine Interpretation deren bezüglich der Inhalte der vorliegenden Arbeit.

| Zusammenfassung der Elemente idiomatischer Rede im GERfS <sup>328</sup> |                              |  |  |
|---|------------------------------|--|--|
|   |                              |  | Kommentar  |
| 1.  | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen  | Die Autoren weisen auf Redewendungen in Bezug auf die kognitive Organisation des Wortschatzes und die Speicherung von Redewendungen usw. hin, indem sie die Ansicht ausdrücken, dass die oben beschriebenen Aspekte, darunter auch d. Zugriffmöglichkeiten, <b>unter anderem von kulturellen Eigenschaften der Sprachgemeinschaft oder Sprachgemeinschaften abhängen, in denen ein Mensch aufgewachsen und sozialisiert worden ist und in denen sein Lernen stattgefunden hat.</b>   |
|   | <b>Bezug im GERfS</b>        | linguistische Kompetenzen  |  |
|   | <b>Lernniveau</b>            | allgemein  |  |
|   | <b>Kapitel</b>               | Kommunikative Kompetenz (2.1.2)  |  |
| 2.  | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen  | Die erste Referenz zur Beherrschung von Redewendungen in Bezug sowohl auf ein Kompetenzniveau als auch auf eine Fertigkeit. Der Begriff erscheint im Evaluationskontext und zwar als Nebenpunkt eines Kann-Deskriptoren, der in einen Raster zur Selbstevaluation integriert ist. Die Kann-Beschreibung lautet: <b>Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut.</b> Der Deskriptor widerspiegelt Aspekte soziolinguistischer bzw. -kultureller Angemessenheit, wie Unterschiede im Register, soziale Varietäten usw. |
|   | <b>Bezug im GERfS</b>        | Sprechen;<br>an Gesprächen teilnehmen  |  |
|   | <b>Lernniveau</b>            | C2   |  |
|   | <b>Kapitel</b>               | Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus (3.3); Tabelle 2 - Raster zur Selbstbeurteilung |  |
| 3.  | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen  | Hier werden Redewendungen als <b>Elemente hoher Informationsdichte</b> in Bezug auf das Lesen geschriebener Texte angewendet, wobei der Leser gemäß seiner <b>Ziele und Zwecke</b> an solcher Elementen orientieren kann. Dabei wird auf die Natur <b>sprachlicher Aktivitäten</b> (Produktion, Rezeption, Interaktion, Sprachmittlung) hingedeutet. In diesem Bezug wird auf den <b>Einsatz paratextueller Mittel</b> hingewiesen, was direkten Bezug zu den multimodalen Texten hat, die als Sprechstimuli bei der KPG-Prüfung wirken.   |
|   | <b>Bezug im GERfS</b>        | Geschriebene Texte   |  |
|   | <b>Lernniveau</b>            | allgemein  |  |
|   | <b>Kapitel</b>               | Texte und Aktivitäten (4.6.4)  |  |

<sup>328</sup> Die entsprechenden Textstellen im GERfS sind fett gekennzeichnet.

|    |                              |   |   |
|----|------------------------------|---|---|
| 4. | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen   | Redewendungen werden an dieser Stelle zusammen mit einem <b>sehr begrenzten Repertoire auswendig gelernter Wörtern</b> als Einheiten verstanden, die ein Lerner auf A1-Niveau korrekt aussprechen kann, sodass er/ sie mit <b>einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden kann, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind</b> . Hier wird Bezug auf interaktionelle Konventionen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern genommen, obwohl sich dies nicht direkt auf Redewendungen bezieht. Obwohl es hier um einen Deskriptoren des Konstrukts <i>Aussprache und Intonation</i> handelt, d.h. Redewendungen haben keinen höheren Wert als andere Wörter, wurde merkwürdigerweise auf Redewendungen nicht verzichtet, wahrscheinlich mit dem Ziel das <i>Auswendiglernen</i> auf A-Niveau zu betonen.  |
|    | <b>Bezug im GERFS</b>        | Beherrschung der Aussprache und Intonation                                  |   |
|    | <b>Lernniveau</b>            | A1  |   |
|    | <b>Kapitel</b>               | Phonologische Kompetenz (5.2.1.4)   |   |
| 5. | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen   | An dieser Stelle werden Redewendungen, zusammen mit vertrauten Wörtern, in Bezug auf korrektes <b>Abschreiben</b> angewendet. Zu <i>Redewendungen</i> wird hier, im Gegensatz zu 4., die Eigenschaft <b>kurz</b> verliehen. Dabei wird anhand <b>regelmäßig benutzter Wendungen</b> spezifiziert.   |
|    | <b>Bezug im GERFS</b>        | Beherrschung der Orthographie   |   |
|    | <b>Lernniveau</b>            | A1  |   |
|    | <b>Kapitel</b>               | Orthoepische Kompetenz (5.2.1.6)  |   |
| 6. | <b>Form figurativer Rede</b> | feste Wendungen,<br>Redewendungen   | An dieser Stelle werden feste Wendungen, en allumfassender Begriff, in Zusammenhang zur <b>soziokulturellen, -linguistischen Kompetenz</b> angewendet und zwar mit Bezug darauf, wie Sprache interaktionell gebraucht wird. Redewendungen werden hier als ein <b>Ausdruck akkumulierten Volkswissen</b> bezeichnet, was auf eine ethnische/ monokulturelle Perspektive hinweist. Dabei werden diese als <b>wichtiger Bestandteil der Alltagskultur</b> und dementsprechend als <b>bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts soziokultureller Kompetenz</b> bezeichnet. Darüber hinaus wird auf deren <b>anspielende</b> Funktion hingedeutet sowie auf mögliche Testsorten, wie z.B. <b>Zeitungsschlagzeilen bzw. -artikel, Fernsehlogans, Poster usw.</b> , in denen sich figurative Sprache ausdrücken lässt. Obwohl der sprachliche Aspekt von festen Wendungen mit einbezogen wird, wird auf deren kognitiven Aspekt verzichtet. |
|    | <b>Bezug im GERFS</b>        | Soziolinguistische Kompetenzen  |   |
|    | <b>Lernniveau</b>            | allgemein   |   |
|    | <b>Kapitel</b>               | Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten (5.2.2.3) |   |

|     |                              |   |  |
|-----|------------------------------|---|--|
| 7.  | <b>Form figurativer Rede</b> | idiomatische Wendungen,<br>idiomatische Bewusstheit         | An dieser Stelle werden idiomatische, zusammen mit umgangssprachlichen, Wendungen als Komponente des Konstrukts <i>soziolinguistische Angemessenheit</i> im Rahmen eines Kann-Deskriptoren angewendet. Laut dem Deskriptoren <b>verfügt ein C2-Lerner nicht nur über gute Kenntnisse idiomatischer Wendungen, sondern auch ist deren Konnotationen bewusst sein.</b> An dieser Stelle wird zwar auf die semantische Ebene idiomatischer Wendungen Bezug genommen, wird aber auf cross-kulturelle/-linguistische Besonderheiten und deren Implikationen z.B. im Register verzichtet.        |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Soziolinguistische Angemessenheit                           |  |
|     | <b>Lernniveau</b>            | C2  |  |
|     | <b>Kapitel</b>               | Soziolinguistische Kompetenzen (5.2.2)                      |  |
| 8.  | <b>Form figurativer Rede</b> | idiomatische Redewendungen,<br>idiomatischer Sprachgebrauch | An dieser Stelle werden idiomatische Redewendungen als Komponente des Konstrukts <i>soziolinguistische Angemessenheit</i> im Rahmen eines Kann-Deskriptoren angewendet. Laut dem Deskriptoren soll ein C1-Lerner <b>ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und schätzt dabei Wechsel im Register richtig ein</b> (Rezeption). Die Behandlung idiomatischer Elemente, zusammen mit <b>salopper Umgangssprache oder Gruppensprache</b> , vonseiten eines C1-Sprachbenutzers ist auch Ziel beim Folgen fremdsprachiger Filme (Rezeption). |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Soziolinguistische Angemessenheit                           |  |
|     | <b>Lernniveau</b>            | C1  |  |
|     | <b>Kapitel</b>               | Soziolinguistische Kompetenzen (5.2.2)                      |  |
| 9.  | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen   | An dieser Stelle werden idiomatische Redewendungen als Komponente des Konstrukts ‚soziolinguistische Angemessenheit‘ im Rahmen eines Kann-Deskriptoren angewendet. Laut dem Deskriptoren soll ein A2-Lerner <b>auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/ sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt.</b> Der Gebrauch von Redewendungen soll also interaktionell sowie situativ effektiv sein.   |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Soziolinguistische Angemessenheit                           |  |
|     | <b>Lernniveau</b>            | A2  |  |
|     | <b>Kapitel</b>               | Soziolinguistische Kompetenzen (5.2.2)                      |  |
| 10. | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen   | An dieser Stelle werden Redewendungen als Bestandteil eines Kann-Deskriptoren eingeführt, der der Messung mündlicher Flüssigkeit als einer der Aspekte funktionaler Kompetenz dient. Ein Lerner auf A2-Niveau soll in der Lage sein, <b>ohne große Mühe Redewendungen über ein vertrautes Thema zusammenstellen, um kurze Gespräche zu meistern, obwohl er/ sie ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss.</b> Der Gebrauch von Redewendungen in der mündlichen Produktion ist hier mit Selbstkorrekturen verbunden.   |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Qualitative Aspekte Funktionaler Kompetenz<br>(5.2.3.2)     |  |
|     | <b>Lernniveau</b>            | A2  |  |
|     | <b>Kapitel</b>               | Pragmatische Kompetenz (5.2.3)                              |  |

|     |                              |  |   |
|-----|------------------------------|--|---|
| 11. | <b>Form figurativer Rede</b> | feststehende Wendungen,<br>idiomatische Wendungen              | An dieser Stelle wird der Zusammenhang zwischen Wortschatz bzw. Umfang des Wortschatzes und idiomatischer Rede berücksichtigt. <b>Durch bloßen Kontakt mit [...] feststehenden Wendungen, die in authentische gesprochenen [...] Texten verwendet werden, sowie durch Erklärung und Einübung [...] idiomatischer Wendungen sollen Lernende den Umfang ihres Wortschatzes erweitern.</b> Hiernach wird festgestellt, dass die Benutzer des GERfS, an dieser Stelle nämlich die Fremdsprachenlehrer, dazu aufgefordert werden, idiomatische Rede mit ihren Lernenden mithilfe derselben Lehr- bzw. Lerntechniken wie jede andere lexikalische Struktur zu üben.<br><br>Es soll erwähnt werden, dass der Einsatz von visuellen Stützen auch als Lehr-/Lerntechnik für die Wortschatzerweiterung angewendet wird, ohne dass aber besonderer Bezug auf das Erlernen/ Einüben/ Testen idiomatischer Rede genommen wird.   |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Wortschatzerweiterung (Umfang)<br>(6.4.7.1, 6.4.7.2)           |   |
|     | <b>Lernniveau</b>            | allgemein  |   |
|     | <b>Kapitel</b>               | Wie können linguistische Kompetenzen gefördert werden? (6.4.7) |   |
| 12. | <b>Form figurativer Rede</b> | Redewendungen  | Redewendungen werden an dieser Stelle in Bezug auf die Auswahl von Unterrichts- und Testmaterialien erwähnt. In diesem Kontext werden die Benutzern des GERfS, nämlich hier die Lehrer und Testentwickler, aufgefordert, Redewendungen wie folgt auszuwählen: <b>a) in thematischen Bereichen, die für die Bewältigung der für die Lernenden relevanten kommunikativen Aufgaben erforderlich sind; b) die kulturelle Unterschiede beinhalten und/ oder wichtige Werte und Überzeugungen der sozialen Gruppe(n), deren Sprache gelernt wird.</b> Die erste Option ist auf die fundamentalen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes zurückzuführen, wobei Inhalte (grammatische, lexikalische usw.) kontextbezogen und kommunikationsorientiert beigebracht sowie evaluiert werden, während sich die zweite Option vielmehr an ökolinguistischen Parametern (kulturelle, psychologische, ästhetische, moralische, soziale und ethnographische, siehe Unterkapitel 2.5) anknüpft, obwohl sich hier ein Widerspruch bei der Gleichung zwischen der sozialen Gruppe und deren Sprache feststellen lässt, was auf die Dualität zwischen nationaler Sprache (L1/L2) und nationaler Kultur (C1/C2), die vor der <i>Kulturellen Wende</i> den theoretischen Rahmen des Spracherwerbs prägte, zurückzuführen ist (siehe Unterkapitel 3.6.2, 3.6.6, 3.7.2). Notwendigkeit aktualisierter Rahmenbestimmungen. |
|     | <b>Bezug im GERfS</b>        | Auswahl des Wortschatzes (6.4.7.3)                             |   |
|     | <b>Lernniveau</b>            | allgemein  |   |
|     | <b>Kapitel</b>               | Wie können linguistische Kompetenzen gefördert werden? (6.4.7) |   |

Tabelle 4 - Zusammenfassung der Elemente idiomatischer Rede im GERfS

Zunächst soll die Wortwahl kommentiert werden, die die Autoren des GERfS bevorzugt haben: an 10 von 12 Stellen ist *Redewendungen* zu finden, wobei *idiomatische Redewendungen* einmal vorkommt, ohne dabei zu erklären, ob diese eher redundante Differenzierung beabsichtigt war. *Wendungen* erscheint an 3 Stellen, jedes Mal mit einem unterschiedlichen Adjektiv versehen (feste, feststehende und idiomatische), während *idiomatische Bewusstheit* und *idiomatischer Sprachgebrauch* je einmal vorkommen. Betrachtet man die obigen Termini als eine einzige Einheit, dann könnte der Gebrauch der vielen Alternativen als begründet gesehen werden, obwohl sich dies auch als Unklarheit schätzen lässt (vgl. Barkowski 2003). Dies kann man auch anhand folgendes Beispiels feststellen: Der Begriff *Redewendungen* erscheint an Stellen, die sich entweder als allgemeine Grundsätze dienen sollen oder sich auf ein Lernniveau beziehen; im zweiten Fall wird *Redewendungen* an Stellen verwendet, die das A-Niveau (A1&A2) und das C-Niveau (C1&C2) angehen. Der Kontext sowie auch an manchen Fällen die betreffende Kompetenz sind natürlich unterschiedlich bzw. niveaubezogen; z.B.: auf A1-Niveau werden Redewendungen in der Kannbeschreibung bezüglich der Beherrschung der Orthographie, während auf C1-Niveau in der Kannbeschreibung bezüglich der soziolinguistischen Angemessenheit eingesetzt. Davon wird ersichtlich, dass der Begriff *Redewendung* i) als Oberbegriff idiomatischer Rede wirkt, d.h. seine Funktion wirkt in diesem Rahmen abstrakt und theoretisch, ii) eher unsystematisch und ungezielt eingesetzt wird, d.h. die Haupteigenschaften von Redewendungen (als Oberbegriff), wie z.B. die Variabilität idiomatischer sprachlicher Mittel, aber besonders deren Dichte bzw. Komplexität und deren Progression im Lehr-/Lernprozess<sup>329</sup>, werden wenig reflektiert. Dies könnte zur Folge haben, dass sich die Benutzer des GERfS, in Anbetracht des diskutierten Rahmens die Testentwickler, Redewendungen (als Oberbegriff) vielmehr intuitiv bezüglich deren Variabilität, Dichte und Progression einsetzen<sup>330</sup>. Bei der Testkonstruktion könnten z.B. folgende Fragen auftauchen:

---

<sup>329</sup> Dichte und Progression von Redewendungen stehen eng zueinander und zwar in dem Sinne, dass je dichter eine idiomatische Einheit ist (quantitativ, z.B. Anzahl der Wörter, sowie qualitativ, z.B. konnotativer bzw. semantischer Effekt), desto progressiver sie bezüglich des Niveaus des Sprechlers eingeführt werden soll.

<sup>330</sup> Im Unterkapitel 5.2.2 - Soziolinguistische Kompetenzen des GERfS, wobei über Redewendungen in Bezug auf soziolinguistische Angemessenheit gesprochen wird, räumen die Autoren ein, dass sich die Benutzer des GERfS selbst bedenken sollen, in welcher Weise den Lernenden sprachliche Elemente,

Welche stilistische Mittel fallen unter *Redewendungen*? Sind z.B. Metapher in den im GERfS benutzten Begriffen mit einbezogen? Inwiefern ist es auf dieser Basis dann sinnvoll, Metapher zu verwenden? Welches stilistische Mittel ist für welches Niveau geeignet? Die obigen Fragen dienen dazu, die Eigenschaften der multimodalen Texte, die in der zweiten Aufgabe der Phase 4 ‚Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung‘ der KPG-Prüfung auf C-Niveau als Sprechstimuli dienen, und deren Einfluss auf die Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling in Bezug sowohl auf *symbolische Kompetenz* als auch auf die *ökolinguistischen* Parameter, die die Prüfungsinteraktion prägen, näher zu untersuchen (siehe Unterkapitel 6.1.2).

Eine weitere Feststellung, die sich von der Zusammenfassung der Elemente idiomatischer Rede im GERfS (siehe Tabelle 4) ableiten lässt, ist der enge Zusammenhang aller Formen idiomatischer Rede mit der kognitiven Organisation des Wortschatzes und des Gedächtnisses, sowohl in Bezug auf Kapazität als auch auf Zugriffspotential. Beide Eigenschaften des Gedächtnisses sind von den kulturellen Praktiken und Ritualen der jeweiligen Sprachgemeinschaft sowie der sich daraus ergebenden Erfahrung stark abhängig. „Gedächtnis und Geschichte bilden, [...] keine Opposition sondern sind auf komplexe Weise miteinander verschränkt. Das bedeutet, dass sich Erinnerungsprozesse im Spannungsfeld zwischen subjektiver Erfahrung, wissenschaftlich objektiver Geschichte und kultureller Kommemoration bewegen. Als Individuen sind wir mit unseren biographischen Erinnerungen in unterschiedliche Gedächtnishorizonte eingespannt, die immer weitere Kreise ziehen: das Gedächtnis der Familie, der Generation, der Gesellschaft, der Kultur. [...] Das individuelle Gedächtnis ist das Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung“ (Assman o. J.: 16). Erfahrung, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene, spielt eine entscheidende Rolle bei der sprachlichen Sozialisation und dem sprachlichen Habitus aller Mitglieder jener Sprachgemeinschaft. Linguistische Konzepte, wie alle kognitiven Prozesse, entwickeln sich durch die Verkörperung von Erfahrungen (Langacker 1990). Im Gegensatz zur individuellen Erfahrung umfasst kollektive Erfahrung laut Lakoff/ Johnson (1999) „[...] die konzeptuellen Pole grammatischer

---

wie z.B. Begrüßungsformel, Höflichkeitskonventionen, Sprichwörter, Klischees, Eigenschaften der sozialen Gruppe(n) in der Zielgemeinschaft, usw., beigebracht bzw. evaluiert werden sollen. Idiomatische Rede wird nicht angesprochen.

Konstruktionen, die Universalien der Raumordnung (bzw. Ortsdeixis) und die Universalien der Metapher<sup>331</sup> „<sup>332</sup> (Lakoff/ Johnson 1999: 508). Was aber die individuelle Erfahrung angeht, ist sie von *ökolinguistischen* Parametern (Haarmann 1980: 199) (siehe Unterkapitel 2.5, 2.8) und Verhältnissen geprägt, die das Verständnis über die Welt beeinflussen, was dann durch die Sprache ausgedrückt wird. Ein Hiatus zwischen den individuellen und den kollektiven Erschließungsprozessen von idiomatischen Elementen höher Informationsdichte, wie z.B. Metaphern, ist also zu erkennen. In der Interaktion bedeutet dies Folgendes: Verfügen die Interaktanten über unterschiedliche Erfahrungen, haben sie sie in unterschiedlichen sprachlichen, sozialen, kulturellen usw. Umfeldern erworben, dann könnte dieser Hiatus unüberbrückbar werden. Diese Feststellung widerspiegelt sich in einer der Kernfragen der vorliegenden Dissertation: inwiefern wird die Prüfungsinteraktion als Erscheinungsfeld *symbolischer Kompetenz* von der Tatsache beeinflusst, dass die Interaktanten Träger unterschiedlichen kulturellen, sozialen, sprachlichen usw. Kapitals (deutscher Prüfer und griechischer Prüfling) sind. Wie lässt sich dieser Einfluss mit demjenigen Einfluss vergleichen, der sich zwischen Interaktanten derselben kulturellen, sozialen, sprachlichen usw. Kapitals (griechischer Prüfer und griechischer Prüfling) generiert wird. Die Unterteilung der Forschungsprobanden in zwei Gruppen (siehe Unterkapitel 5.5.1) diene genau diesem Zweck, Diskrepanzen zwischen den beiden obigen Hypothesen zu untersuchen.

Warum wird aber in diesem Rahmen angenommen, dass idiomatische Elemente, besonders Metapher, eher problematisch in der Interaktion zwischen Trägern unterschiedlicher sozialen, kulturellen, sprachlichen Realitäten wirken könnten? Die Informationsdichte derjenigen Elemente spielt dabei eine wichtige Rolle. Da dichte sprachliche Elemente im Allgemeinen für Fremdsprachenlernende oft als Orientierungsfloskeln in allen Aktivitäten (Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung) dienen (Βηδενμάτερ 2004a, 2006), besteht bei Prüfungsinteraktionen (d.h. interkulturellen Interaktionen) wie die untersuchte die Gefahr, dass sich

---

<sup>331</sup> Mit *Universalien der Metapher* werden hier die kognitiven Strukturen von idiomatischen Konstrukten verstanden.

<sup>332</sup> „[...] the conceptual poles of grammatic constructions, universals of spatial relations, and universals of metaphor“ (Lakoff/ Johnson 1999: 508) (übers. von E. V.).



Prüflinge in ihrer Behandlung der kommunikativen Aufgabe, die informationsdichte, mehrdeutige Elemente beinhalten könnte, daran zu orientieren versuchen, was natürlich angesichts des oben beschriebenen Hiatus die Kommunikationssituation zum Scheitern führen kann. Dieselbe Gefahr wäre unter folgenden Umständen zu betrachten: Verfügen Prüfer und Prüfling über dasselbe kulturelle, soziale und sprachliche Kapital (im untersuchten Fall griechischer Prüfer und griechischer Prüfling), verhandeln sie aber während der Prüfungsinteraktion Konzepte anhand von Aufgabenstimuli, die in einem unterschiedlichen linguistischen Kapital (Zielsprache) formuliert sind, könnte der oben festgestellte Hiatus die Perzeption des Prüfers beeinträchtigen. Auf dieser Basis sollte man sich also fragen, ob man Prüfungsgespräche als Interaktionen zwischen nicht zwei (Prüfer/ Prüfling) sondern mehreren Personen (Prüfer/ Prüfling/ Testentwickler) bedenken sollte. Der Prüfer übernimmt zwar die Rolle des Gesprächspartners, dient aber auch der Sinnesübertragung zwischen Aufgabenstimuli/-stellung (Testentwickler) und Prüfling. Dabei soll er/ sie in der Lage sein, Sinnesgehalte so treu wie möglich in der Zielsprache zu übertragen. Verwendet also der Testentwickler dichte idiomatische Elemente in seiner Aufgabenstimuli/-stellung, was auf C-Niveau oft der Fall ist, dann besteht die Gefahr, dass der Prüfer die entsprechenden Sinnesgehalte gegenüber den vom Testentwickler ausgedachten Konzepten aufgrund des oben beschriebenen Hiatus untreu überträgt. Sinnesgehalte werden dann nicht co-generiert und die Kommunikation wird zu einem Bruch kommen. Im weiteren Verlauf wird anhand sowohl der für die Simulationen ausgewählten Themen der Aufgabe 2 als auch konkreter Gesprächssequenzen mithilfe der im Kapitel 4 diskutierten Prinzipien der *Konversationsanalyse* sowie der *Conceptual Metaphor Analysis* interpretiert. Dabei wird auf die Facetten *symbolischer Kompetenz* und die *ökolinguistischen* Parameter der Prüfungsinteraktionen Bezug genommen.

### **6.1.2 Metaphorizität der Gesprächsstimuli**

Zunächst werden die Gesprächsstimuli in Form von multimodalen Texten präsentiert, die, wie erwähnt, Teil der Aufgabenstellung bei Aufgabe 2 der mündlichen gestaffelten Prüfung auf C-Niveau sind<sup>333</sup> (siehe Unterkapitel 5.3). Obwohl sich alle

---

<sup>333</sup> Nicht alle multimodalen Texte, die bei den Simulationen benutzt worden waren (siehe Anhang 4.1, 4.2 und 4.3), erregten Instanzen *symbolischer Kompetenz*. Im vorliegenden Unterkapitel werden nur

Prüfungsthemen, die bei den Simulationen eingesetzt worden waren, im Anhang befinden, war es an dieser Stelle erforderlich, die *Metaphorizität* erregenden multimodalen Texte mit einzubeziehen, damit dann die kommende Analyse der entsprechende(n) *Turn*-Sequenz(en) vom Leser effektiver präsentiert werden kann. Was die Untersuchung von *Metaphorizität* angeht, werden nach der Präsentation der Gesprächsstimuli die entsprechenden transkribierten Partiturstellen sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe analysiert, damit auf diese Weise mögliche Unterschiede festgestellt werden können<sup>334</sup>.

An dieser Stelle sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung von *Metaphorizität* im Rahmen der KPG-Prüfung auf zwei Ebenen erfolgt, was die Analyse und Interpretation erheblich erschwert: Vermittler metaphorischer Elemente sind in der Phase 4 der KPG-Prüfung auf C-Niveau die multimodalen Texte. Das heißt aber, dass ursprüngliche Träger der *Metaphorizität* als dynamische Verhandlung der Testentwickler ist, in dem Sinne, dass er die gewissen multimodalen Texte aus einer Menge *Metaphorizität* erregender multimodaler Texte aus spezifischen Gründen ausgewählt hat. Der Testentwickler wirkt also als ein *projizierter dritter* Gesprächspartner, was im Unterkapitel 6.1.3 diskutiert wird. Dies beeinflusst nicht nur die Verhandlung metaphorischer Elemente in der Prüfungsinteraktion anhand der Metapher beinhalteten Gesprächsstimuli sondern auch die ganze Prüfungsinteraktion. Da sich aber die vorliegende Dissertation eher konversationsorientiert ist, könnte man mangelnde Feststellungen über den Einfluss des Testentwicklers auf die Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling treffen, sondern nur daten- und materialbasierende Annahmen formulieren. Trotzdem wird die Rolle des Testentwicklers besonders in Bezug auf die Auswahl der Metapher beinhalteten Stimuli im weiteren Verlauf näher erläutert.

---

diejenigen präsentiert, analysiert und interpretiert, deren metaphorische Elemente Instanzen *symbolischer Kompetenz* erzeugten.

<sup>334</sup> Im Gegensatz zum Unterkapitel 6.2, wobei die zu analysierenden Partiturstellen sowohl im Unterkapitel als auch in ihrer Ganzheit im Anhang zu finden sind, war dies in diesem Unterkapitel nicht möglich, da die zu analysierenden Partiturstellen großen Teilen der ganzen Transkription entsprachen. Aus Gründen der Ökonomie des Textes also wird der Leser gebeten, die zu analysierenden Partiturstellen im Anhang nachzusuchen.

Ein weiterer Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist der Modus, in dem die *Metaphorizität* vermittelt wird. Wie schon beschrieben, ist *Metaphorizität* als das Performieren von Metaphern in der Interaktion, was genau auf Mündlichkeit hindeutet. Im untersuchten Fall aber werden metaphorische Elemente anhand von Texten vermittelt; d.h., dass es hier das *written language bias*<sup>335</sup> (Linell 1982, 2005) berücksichtigt werden sollte. Demzufolge wird der Auseinandersetzung mit der Rolle des Testentwicklers als projizierter dritter Gesprächspartner besonderer Wert verliehen, damit sich der Leser dadurch von der textuellen statischen Betrachtung mündlicher Sprache (vgl. Karvela 2011) befreien kann.

### Beispiel 1

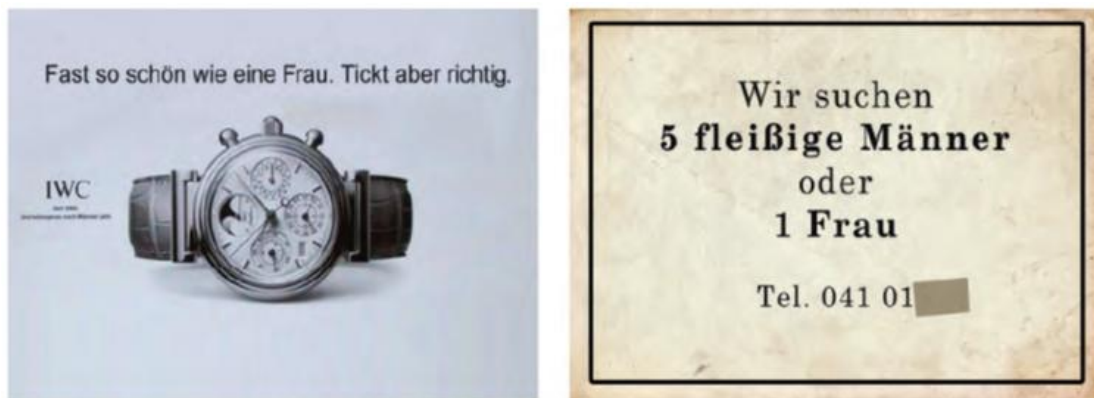


Abbildung 3 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.1.1)

Im obigen Beispiel (Abb. 3) instigiert das Wort *tickt* metaphorische Konnotationen; d.h. es geht hier um einen Verbalmetapher, wobei die Verbform den Anlass zur *Metaphorizität* gibt. Da „die meisten Verbalmetaphern von Vergleichen begleitet werden, die das für die Interpretation der Verbalmetapher erforderliche Nomen vermitteln“ (Kanz 2000: 100) sind hier die lexikalische Einheit Frau sowie die visuelle Einheit (Armband)Uhr als Bei-Träger metaphorischer Konnotationen zu berücksichtigen. Genau diese sind die Metapher tragenden Elemente, an denen sich

---

<sup>335</sup> „[...] the language sciences, and in particular linguistics, have developed models and theories of language that are strongly dependent on long-time traditions of dealing with writing and written language. This [...] is true of present-day linguistics too [...]. Therefore, modern linguistics is partly characterized by a paradox: there is an almost unanimous agreement on the absolute primacy of spoken language, yet language is explored from theoretical and methodological points of departure that are ultimately derived from concerns with cultivating, standardizing and teaching forms of written language“ (Linell 2005: 1) (übers. von E. V.).

die Sprecher, und besonders die Prüflinge, bei der Verhandlung der *Metaphorizität* orientieren. Darüber hinaus ist im ersten Stimulus eine *Äquivalenz* festzustellen, die nach Μπατσαλιά/ Σελλά-Μάζη (1994) „[...] in Idiomatismen [...] durch völlig unterschiedliche strukturelle und stilistische Elemente“<sup>336</sup> (Μπατσαλιά/ Σελλά-Μάζη 1994: 31) vollzogen wird. Im zweiten Stimulus ist es schwerer, die Metapher tragenden Elemente zu bestimmen und somit als Anlässe zur Meinungsäußerung zu behandeln, wie die Aufgabe diktiert, da das Verb *suchen* in diesem lexikalischen Kontext keine komplexen kognitiven Schemata bzw. Bilder hervorruft. Dasselbe gilt für alle im multimodalen Stimulus einbezogenen lexikalische Einheiten. Woran ist es zu erkennen, dass sich der Metapher im Verhältnis zwischen den lexikalischen Strukturen *5 fleißige Männer* und *1 Frau* verbirgt? Beide Strukturen evozieren keine figurative Konnotationen, doch ist im multimodalen Text eine metaphorische Ebene zu erkennen. In diesem Fall funktioniert *Metaphorizität* in Form sozialer *Affordanzen* (siehe Unterkapitel 2.7, 2.9 und 3.6.4), d.h. *Affordanzen* der Lebenswelten, die aus dem Zeitraum unserer individuellen verkörperten Erfahrungen stammen und denen wir Sinn beimessen. *Soziale Affordanzen* tragen in diesem Fall - wie beim ersten Stimulus die lexikalischen Strukturen *5 fleißige Männer* und *1 Frau* - repräsentativen Wert, sind also mit *symbolischer Repräsentation* zusammen zu bedenken. Dies hat für die spezifische Situation zur Folge, dass die Gesprächspartner über gemeinsamen zeiträumlichen Erfahrungen verfügen sollten, damit der Prüfling „kommunikativ angemessen“ auf das Stimulus reagieren kann und der Prüfer diese „kommunikative Angemessenheit“ bewerten kann.

Anhand Transkription 1 (siehe Anhang 2.1, 3.1 und 4.1), die Simulation 1 der Experimentalgruppe entspricht, lassen sich hinsichtlich der Gesprächsstimuli (Abb. 3) folgende Schlussfolgerungen ziehen: KaB\_7<sup>337</sup> behandelt beide Gesprächsstimuli, indem sie sich bei der Auseinandersetzung mit dem ersten Stimulus an den Verbalmetaphern orientiert (PF<sup>338</sup> [9]-[10] SG<sup>339</sup> 19-21, PF [12] SG 27, Anhang 3.1), während sie beim zweiten ihre Meinung auf solche Weise äußert, so dass man leicht

<sup>336</sup> „[...] στους ιδιωτισμούς, [...] μέσω τελείως διαφορετικών δομικών ή υφολογικών στοιχείων“ (Μπατσαλιά/ Σελλά-Μάζη 1994: 31) (übers. von E. V.).

<sup>337</sup> Für Sprecherkürzel siehe Anhang 1.3.

<sup>338</sup> Partiturfläche

<sup>339</sup> Segment

feststellen kann, dass sie von dem anhand des Stimulus vermittelten Metapher betroffen ist (PF [20ff.] SG 37ff.); d.h., dass ihre *soziale Affordanzen* ihr erlauben, die *Metaphorizität* in der Prüfungsinteraktion anhand des Stimulus zu verhandeln. Interessant ist dabei, dass KaB\_7 sowohl beim ersten Aussprechen der Verbalmetapher (SG 21 *ticken*) als auch beim zweiten Aussprechen der Verbalmetapher (SG 81 *tickt*), PrA anblickt, was als Zeichen *verkörperter Kognition* interpretiert werden kann (siehe Unterkapitel 5.3). Die Betroffenheit, die KaB\_7 in Bezug auf beide Stimuli ausdrückt, sowie der Blickkontakt, der zu der Betroffenheit erregenden Verbalmetapher redegleitend, synchronisiert stattfindet, zeigen die kognitiv-psychologische Ebene *symbolischer Repräsentation* auf. Vergleichend zu der Transkription 4 (Kontrollgruppe, Anhang 3.4) kann derselbe Zusammenhang zwischen Verbalmetapher (kognitiver, repräsentativer Wert) - Betroffenheit (affektiver, psychologischer Wert) - Blickkontakt (verkörperter Wert) festgestellt werden: KaA\_4 orientiert sich bei ihrer Antwort bezüglich des ersten Gesprächsstimulus an der Verbalmetapher *tickt*, wobei sie bei dessen Aussprache PrB anblickt (SG 41).

Dies ist der Fall auch bei weiteren metaphortragenden lexikalischen Einheiten, die KaA\_4 vom Gesprächsstimulus ausleiht, nämlich SG 36 *schön*, SG 39 *eine Uhr*, SG 47 *Männer* usw. usf (siehe Unterkapitel 6.3.1). Ein enger Zusammenhang zwischen der Verhandlung von *Metaphorizität* in interkulturellen Prüfungssituationen und dem Einsatz von Verkörperungsressourcen lässt sich also feststellen; das Gebrauchen von Verkörperungsressourcen wie der Blickkontakt kann also laut dem beschriebenen Beispiel als ein Mechanismus definiert werden, die nicht-muttersprachliche Akteure in institutionellen Interaktionen einsetzen. Der Bedarf an weiterer Forschung zu Zwecken der Generalisierung ist aber erforderlich.

## Beispiel 2

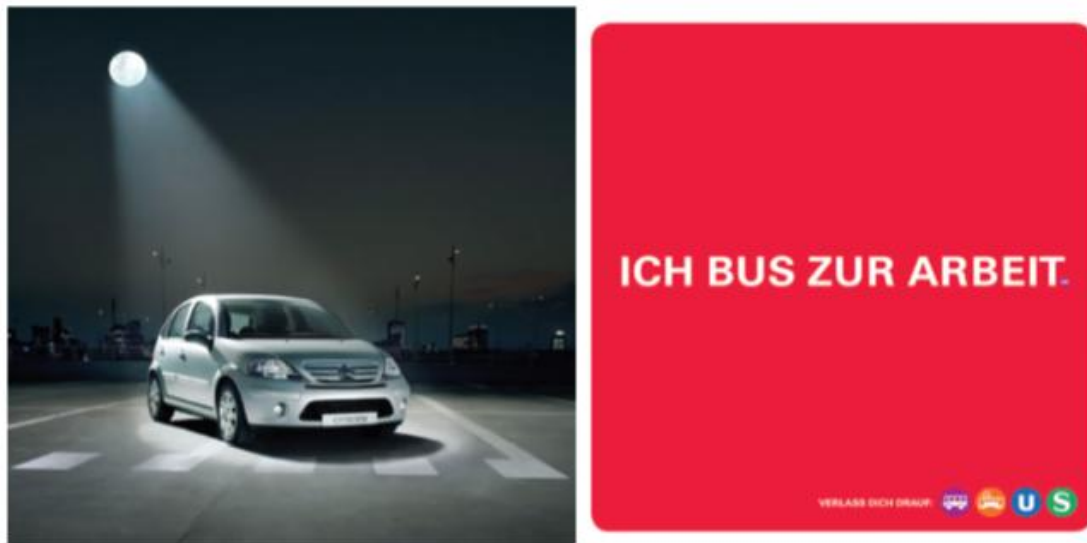


Abbildung 4 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.2.1)

Beispiel 2 ermöglicht unterschiedliche Gedanken als Beispiel 1, da nur eins der Gesprächsstimuli figurative Elemente übermittelt. In Zusammenhang zu der entsprechenden Aufgabenstellung (siehe Anhang 4.2.2) sind metaphorische Elemente nur anhand des zweiten Bildes in die Prüfungsdiskussion zu übermitteln. Im zweiten Bild aber ist der Kontext der metaphorischen Elemente schwer zu identifizieren. Der rot-weiße Kontrast hängt konnotativ mit der Absicht eine Verbots zusammen. Darüber hinaus wird *Metaphorizität* anhand von *BUS* aktiviert und durch das Wortspiel *BUS/MUSS* konnotiert. *MUSS* ist hier wegen der gleichen Anzahl von Silben sowie des Wortklangs die engste Konnotation zum Metapher tragenden *BUS*. Zu der konnotativen Annahme von *MUSS* trägt auch der rot-weiße Kontrast bei und die für (fast) alle Menschen gemeinsame Auffassung, dass sie zur Arbeit *MÜSSEN*. Der Prüfling wird also mit einem Verbot konfrontiert. Den Bus aber zu benutzen, statt das eigene Auto, das uns im ersten Bild zum Kaufen einladet, ruft keine Konnotationen des Verbots hervor. Im Gegenteil, laut der auf dem Bild stehenden Logos der U- und S-Bahn, könnte die Hälfte der metaphorischer Elemente des zweiten Bildes - wenn man sie quantifizieren darf - positive Konnotationen zur Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel hervorrufen. Die Aufgabenstellung löst dann das Rätsel nicht, d.h. bietet der Prüflinge keine Orientierungsfloskel bezüglich der Gesprächsstimuli und behandelt die zwei Bilder als semantisch unabhängig voneinander. Inhaltlich werden sie dann nur anhand ihrer Werbefunktion

zusammengeknüpft. In der Praxis könnte dies dann bedeuten, dass zwei von einander auf metaphorischer Ebene unabhängige Gesprächsstimuli, die sich mit einander semantisch nicht verknüpfen lassen, und die auch anhand der Aufgabenstellung als unabhängig bezüglich der Hauptinhalte, die sie mittels figurativer Zeichen (im zweiten Fall) zu vermitteln versuchen, den kognitiv-repräsentativen Vorstellungen der Prüflinge<sup>340</sup> nicht anpassen werden. In den analysierten und interpretierten Turn-Sequenzen PF [4]-[19] (siehe Anhang 3.2) übernimmt KaB\_8 die Metapher des Stimulus nicht und beweist durch seine Äußerungen die semantische Diskrepanz zwischen dem ersten, dem zweiten Bild und der Aufgabenstellung. Das Misslingen seiner Äußerungen in SG 17-36 (PF [7]-[16]) lässt sich dann anhand des kommenden Turns von PrA (SG 37-40, PF [17]-[19]) feststellen, wobei PrA seine vorige Äußerung wiederholt und das Thema wiederaufgreift. Dabei ist mittels wechselnden Intonation (steigender/ fallender Ton) ein Versuch der *Akkommodierung* seitens PrA zu beobachten (siehe Unterkapitel 6.3.2). Nachdem PrA KaB\_8 zu akkommodieren versucht, macht KaB\_8 mit einer Beschreibung der beiden Gesprächsstimuli auf eher visueller Ebene weiter, die zu mehr Unsicherheit führt, zum *Gesichtsverlust* beiträgt (i. SG 49 viele Reparaturen, ii. SG 50 u. 52 Blickkontakt bei Metapher tragenden Elementen: Bedarf an Hilfe), iii. SG 53 Hörerrückmeldung ohne interaktiven Modus usw.) und noch eine Erklärung seitens PrA beantragt (SG 55-57 PF [26]-[27]), wobei PrA die eigene Erfahrung von KaB\_8 indexiert. Diese Instanz kann und soll wie folgt interpretiert werden: Seiner *Fremdpositionierung* als Fremder/ Muttersprachler/ Experte bewusst, versucht PrA eine *dritte Ebene der Verständigung* (siehe Unterkapitel 3.6.6.) zu schaffen, in der er auf *Identitätsfragmete* seines Gesprächspartners zurückgreift, und zwar auf *Identitätsfragmente*, die PrA annimmt bzw. für wahr oder möglich hält. In PF [28]-[32] aber zieht sich KaB\_8 von der Aufgabenstellung zurück und fokussiert sich auf einen der metaphorischen Aspekte, die schon besprochen wurden, nämlich die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel (und ihren Zusammenhang zur Umwelt). PrA initiiert dann einen neuen *Turn*, der wegen des Zeitverlusts keine erklärende Funktion haben kann und daher nur zur Abschaffung der Spannung dient, und kommt schließlich zum Abbruch der Turn-Sequenzen und der Thematik, indem er den nächsten *Turn* KaA\_2 übergibt.

---

<sup>340</sup> In diesem Fall kann es sein, dass auch die Prüfer keinen Zusammenhang zwischen den beiden Stimuli finden. Ob dies anhand ihrer Äußerungen ersichtlich wird, wird im weiteren Verlauf diskutiert.

Die Verhandlung der oben beschriebenen metaphorischen Elemente zwischen PrB und KaB\_11 (siehe Anhang 3.5) war, wie bei Simulation 2, auch misslungen. In den entsprechenden SG 20-31, SG 35-40 und SG 44-54 kann man i. keinen Bezug zu den Metapher tragenden Elementen (*BUS*, rot-weißer Kontrast), ii. viele Planungsindikatoren, die meisten davon gedehnt, und iii. durchschnittlich viele Reparaturen beobachten. PrB, wie PrA, versucht KaB\_11 zu akkommodieren, indem sie das Wort *Werbung* hervorhebt (SG 60), thematisch weitererklärt (SG 61-65) und in der schon eingeführten Frage wiederholt (SG 66, 70-73). Es lassen sich also keine Diskrepanzen bezüglich der Verhandlung der metaphorischen Konzepte des Stimulus zwischen PrA und PrB feststellen, was wiederum als ein Gleichgewicht zwischen dem Prüfer deutscher Herkunft und der Prüferin griechischer Herkunft bezüglich der Verhandlung der obigen metaphorischen Konzepte (Abb. 4) mit griechischen Prüflingen interpretiert werden kann. Die Störungen sind eher auf den Stimulus und dessen Eigenschaften zurückzuführen

### Beispiel 3

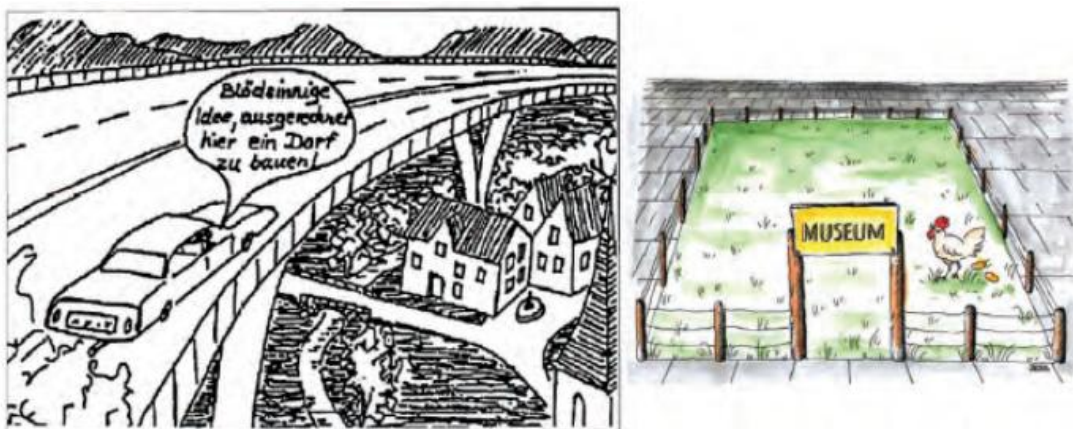


Abbildung 5 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.2.1)

Beispiel 3 beinhaltet ein Paar von Gesprächsstimuli, deren metaphorischer Inhalte mit einander sehr eng verknüpft sich, doch erweist diese Zusammensetzung der beiden Bilder einen erheblich hohen Grad<sup>341</sup> an implizite *Metaphorizität*, und zwar aus dem Grund, dass die Metapher tragenden Elemente des einen Bildes mit den Metapher tragenden Elementen des anderen Bildes auf konnotativer Ebene korrelieren. Das textuelle sowie visuelle Element *Dorf* des ersten Bildes korreliert auf konnotativer

<sup>341</sup> Erfahrungsbasierte Behauptung der Autotin, keine Korpusanalyse wurde eingesetzt.



Ebene mit dem visuellen Element der Bruthenne. Darüber hinaus korreliert der auf Bild 2 abgebildete Zaun und das Schild mit der Aufschrift *Museum* mit dem visuellen Element der Autobahn und dem textuellen Element in der Schablone, welcher auch metaphorische Unschärfe übermittelt. Einfach gesagt: zu viele vice versa Elemente, die der Prüfer in Zusammenhang bringen soll, um die aufgetauchten *Metaphorizitäten* angemessen verhandeln zu können. Diese konnotative Äquivalenz, die vom Prüfling verlangt wird, kann nur dann erfolgreich sein, wenn die erwähnten visuellen/textuellen Elemente dem Prüfling zusammenhängende Konnotationen hervorrufen. D.h. dass falls ein Prüfling die *konzeptuellen Kategorien* der beiden Gesprächsstimuli mit einander nicht korrelieren kann, dann wird die Prüfungsinteraktion bei dieser Aufgabe zum Scheitern geführt.

Diese konnotative Äquivalenz bringt zwei Aspekte zum Vordergrund, die berücksichtigt werden sollten: i. die Ebene der *Prototypen* und ii. die Ebene der *Stereotypen* (Rosch 1983, siehe Unterkapitel 3.5). In Anlehnung an die Prototypentheorie ist Folgendes festzustellen: Ein Prüfling, der keine mentalen Bilder des Lebens im Dorf hat, sondern nur eine projizierte Erfahrung davon, wird dem visuellen Element *Henne* keinen Wert prototypischer Kategorie verleihen, sondern wird die konzeptuelle Kategorie weniger prototypisch und deshalb peripherer in der Kategorie angesiedelt (vgl. Löbner 2003). Einfacher formuliert kann die Prototypenkategorie *Henne* nicht denselben *symbolisch repräsentativen* Wert für alle haben, und zwar nicht denjenigen, den die visuelle Metapher diktiert. Dies ist der Fall auch für *Autobahn*, *Museum* usw. usf. In Bezug auf die *Stereotypen* basierte der Testentwickler bei der Auswahl der vorliegenden Gesprächsstimuli sowie bei der Entwicklung der entsprechenden Aufgabenstellung (siehe Anhang 4.2.2) auf dem Vorhandensein gemeinsamer *stereotypischer* Assoziationen, die die Autobahn und das *Museum* mit einem negativen Fortschritt verbinden, während die Henne und das *Dorf* den Prüflingen eher positive Konnotationen wecken sollten, damit sie die entsprechende Aufgabenstellung, die negative lexikalische Assoziationen zum Schema ‘Autobahn-heutiges Leben-Fortschritt’ durch die Partikel schon und noch voraussetzt (siehe Anhang 4.2.2), in der Interaktion angemessen beantworten können.

In Bezug auf den ersten Teil der Aufgabenstellung ‘Halten Sie die Karikaturen für witzig oder entsprechen sie schon der Realität?’ (siehe Anhang 4.2.2), den PrA

getrennt vom zweiten Teil ‘Ist die darin ausgesagte Entwicklung noch rückgängig zu machen?’ und nach einer kurzen Einleitung in die Thematik (SG 83) in die Diskussion einführt (PF [39]-[40] SG 84-85), orientiert sich KaA\_2 in seiner anfänglichen Äußerung (SG 88-89) anhand der lexikalischen Floskeln der vorangehenden Äußerung und nimmt keinen Bezug auf die Gesprächsstimuli. In den nachkommenden *Turns* (SG 90-91) greift KaA\_2 auf das Metapher tragende visuelle Element des ersten Bildes (SG 90 *Autobahnen*) sowie auf seine semantische Assoziation zu *Entwicklung* zurück, kann aber weitere Konnotationen anhand des Gesprächsstimulus nicht erheben, was ihn dann zum turninternen Abbruch und *topic abandonment* führt (SG 91). Das leise *Okay* dient als ein Versuch seine Äußerungen wieder zu organisieren. Die Absicht dazu, seine Äußerungen wieder zu organisieren, lässt sich auch anhand der Ligatur in SG 92 feststellen. Die Ligatur, also das schnelle Anknüpfen an die vorige Äußerung ist an dieser Stelle als ein Versuch zur *Gesichtsbewahrung* zu interpretieren. Der darauf folgende Turn (SG 92-109), obwohl angemessen in Dauer, erweist keine innere Kohärenz. Zum Verlust innerer Kohärenz tragen folgende konversationsanalytische Phänomene bei, die in diesem Beispiel vorhanden sind: i. die große Anzahl von Pausen, ii. die Anzahl von Reparaturen, iii. der mangelnde Bezug auf die Metapher erregenden lexikalischen bzw. visuellen Einheiten der Gesprächsstimuli (in SG 92-109 kommen zwar die Strukturen *Autobahnen*, *Museum*, *Hühnern* vor, werden aber bezüglich ihrer in Wechselwirkung zu einander stehenden (vice versa) konnotativen Assoziationen auf metaphorischer Ebene nicht umfasst. Dies führt PrA zu einer umformten Wiederholung des ersten Teils der Aufgabenstellung (SG 111-113). Der nachkommende Turn (SG 116) dient als Beweis dafür, dass KaA\_2 eine der (unmittelbar verflochtenen) metaphorischen Ebenen der Gesprächsstimuli zwar erkennt ([...] *Tiere* [...] im *Museum* sind, okay, ist das nicht eine Beschreibung der Realität [...]), doch haben sie für KaA\_2 keinen *symbolisch repräsentativen* Wert, wie sie für den Testentwickler haben. In diesem interaktionellen Kontext führt PrA den zweiten Teil der Aufgabenstellung ein (SG 124-127), wobei er durch seine Intonation KaA\_2 akkommodiert. Auf die Verhandlung von *rückgängig* reagiert dann KaA\_2 effektiver, indem er angemessene lexikalische und semantische Konnotationen, wie *Entwicklung* (SG 134), *Einfluss auf unsere Gesellschaft* (SG 134), *Technologie* (SG 134), *ändern/ Ändern* (SG 138/139), *Folge hat* (SG 139), anwendet und effektiv laut ihrer semantischen Kohärenz

syntaktisch, grammatisch und lexikalisch zusammenknüpft. Es lässt sich also feststellen: der erste Teil der Aufgabenstellung, der erheblich enger mit den in den Gesprächsstimuli auftauchten, *Metaphorizität* erregenden Instanzen verknüpft war, wurde in den Kandidatenäußerungen unangemessen verhandelt. Um dies zu vermeiden, sollten Testentwickler metaphorische Gesprächsstimuli auswählen, die über bis zu einem gewissen Grad an Komplexität der *Metaphorizität* erregenden Einheiten verfügen.

#### Beispiel 4



Abbildung 6 - Gesprächsstimulus der Aufgabe 2 (Anhang 4.3.1)

Beispiel 4 gehört zu den Thematiken, deren Bearbeitung innerhalb eines institutionellen Rahmens, wie die mündliche Sprachprüfung, eventuell einen jenen Gesprächspartner verletzen könnte. D.h. dass die Konzepte, die zuallererst verhandelt werden, das *Gesichtsbewahren* und der *Gesichtsverlust* ist. Die sprachlichen Elementen, die eine jener Gesprächspartner in seinen Äußerungen dann einsetzt, haben zuallererst die Funktion Gesicht zu bewahren. Dadurch erheben sich in der Interaktion Dynamiken, die als Instanzen *symbolischen Handelns* und *symbolischer Macht* identifiziert werden können. Die *Co-Konstruktion* der, in dieser Aufgabentypologie, *Metaphorizität* erregenden Sinnesgehalte wird durch den (ständigen) Versuch *Gesicht zu bewahren*, erschwert. Dieser *ökolinguistische Balanceakt* wird in folgendem Beispiel erläutert:

In Simulation 3 (siehe Anhang 3.3) führt PrA das Thema ein (PF [48]-[49] SG 86-88, indem er zwar dabei der Aufgabenstellung treu bleibt, doch sie in zwei Teilen unterteilt und zunächst den ersten einführt. Dieselbe Taktik war an durchschnittlich vielen Stellen, wobei PrA die Aufgabenstellung bezüglich des multimodalen Stimulus einführte, zu beobachten, und könnte darauf zurückzuführen sein, dass PrA als Muttersprachler der semantischen Last der metaphorischen Konnotationen, die die multimodalen Stimuli bei einem Nicht-Muttersprachler/ Novizen erregen könnten, mehr bewusst als PrB (Experte/ Nicht-Muttersprachler) ist, (da PrB diese Taktik nicht anwendet und die Aufgabenstellung dem Prüfling auf einmal präsentiert), was wiederum mit den in Verhandlung stehenden konzeptuellen Kategorien und deren *symbolischen Repräsentationen* im muttersprachlichen/ nicht-muttersprachlichen Gehirn zu tun hat (siehe Seite 193 - Beispiel 3). PrA führt also den ersten Teil der Aufgabenstellung ‘*inwiefern ist die Karikatur witzig?*’ und akkommodiert dabei KaA\_3 durch die steigende/ fallende Intonation (siehe 5.3.2), während er den zweiten Teil ‘*Meinung zur Integration von Ausländern*’ in PF [65]-[66] (SG 124-126) einführt. Gegensätzlich führt PrB das Thema in PF [41]-[42] (SG 127, siehe Anhang 3.6).

Bezüglich der Verhandlung von Gesicht ist in beiden Simulationen 3 und 6 Folgendes zu beobachten: wie erwartet, reagiert KaA\_3 (Simulation 3) auf eine solche Weise, dass der Versuch Gesicht zu bewahren anhand von konkreten Lexemen und deren Assoziationen ersichtlich war: in SG 130 bilden *sollten* und das einmal reparierte doch wiederholte *vorerst* einen solchen Erwartungshorizont für den Hörer, in diesem Fall PrA, dass KaA\_3 gegenüber des Integrationskonzeptes steht. In SG 132-143 führt KaA\_3 ein Beispiel aus seiner eigenen Erfahrungssphäre und verleiht somit seiner Äußerung einem narrativen Charakter. Aus dem von KaA\_3 ausgefüllten Fragebogen wurde die Information entnommen, dass er als Grundschüler mit seinen nicht-deutschsprachigen Eltern (Lehrer von Beruf) für 3-4 Jahre in Deutschland lebte. Seine in SG 132-143 narrative Äußerung widerspiegelt, obwohl er die Ich-Perspektive nicht direkt einsetzt, seine *Selbstpositionierung* gegenüber Nicht-Muttersprachlern/ Muttersprachlern der getesteten Zielsprache (SG 132-134 *Griechen in Deutschland [...] Griechen, die kein Deutsch sprechen, [...] obwohl [...] jahrelang in Deutschland [...], SG 140 [...] wäre besser [...] Alltag, SG 141 leichter (mit verkörperter*

Gewichtung durch Blickkontakt), SG 142 [...] *Deutsch lernen* [...] *Deutsch sprechen* [...] *ihre Kinder* [...] *ins*, SG 143 *deutsche Schule* (*verkörperte* Gewichtung durch Blickkontakt) [...] *schicken*), indem er eine klare Zuneigung zu der L1/C1 von PrA zeigt. An diesem Beispiel ist folgender Aspekt von Bedeutung: PrA greift in die Narration von KaA\_3 an keiner Stelle ein, auch wenn er zu Ende des zweiten Teils kommen soll, d.h. den *Turn* aus zeitlichen Gründen abbrechen soll. Eine interaktionelle Abwesenheit würde außerhalb eines institutionellen Kontexts anders interpretiert, hier aber könnte angenommen werden, dass PrA dazu beiträgt, dass KaA\_3 seine *Selbstpositionierung* freilich formuliert, ohne ihm durch ein Kommentar zu zeigen, dass er davon positiv oder negativ beeinflusst wurde, dass seine Äußerungen schmeichelnd oder belästigend auf seine Identität als Muttersprachler wirkten. Dies wird als ein Fall sowohl der *Gesichtsbewahrung* des Anderen als auch der *Gesichtsbewahrung* des Selbst charakterisiert: durch seine Abwesenheit ermöglicht PrA, dass er seine neutrale Rolle als Prüfer/ Experte bewahrt. Obwohl es also *symbolische Macht* erzeugende Instanzen vorgekommen waren, übte dies keinen Washback-Effekt auf die Interaktion.

### **6.1.3 Der Testentwickler als projizierter Dritte**

Beispiele, die die Wichtigkeit der Rolle des Testentwicklers als *projizierten Dritten* anleuchten, sind anhand der in den vorangehenden Kapiteln analysierenden Sequenzen zu finden. Als Erstes ist die Rolle des Testentwicklers bezüglich der Auswahl des zweiten Gesprächsstimulus, der bei der 1. und 4. Simulation eingesetzt wurde (Abb. 3 und Anhang 4.1), zu interpretieren. Wie im Unterkapitel 5.1.2 ausführlich analysiert wurde, sollten die Gesprächspartner, nämlich Prüfer und Prüfling, die mit dem gewissen Stimulus *konfrontiert* wurden (vgl. Theisen 2013), über gemeinsamen zeiträumlichen Erfahrungen verfügen, damit die Prüfungsinteraktion aufgrund der *Metaphorizität* des Stimulus nicht zu Fehlstellen gelingt. In der Praxis würde dies Folgendes bedeuten: ein männlicher Prüfling, der in seiner Lebenswelt mit keiner Art sexistischer Diskriminierung konfrontiert war, würde die in *sozialen Affordanzen* verborgenen metaphorischer Perspektive des Stimulus nicht wahrnehmen. Dies würde dann bedeuten, dass er die Aufgabe nicht erfüllen könnte; oder besser gesagt: er würde nicht in der Lage sein, die *Metaphorizität* des Stimulus auf so eine Weise zu verhandelt, wie es von ihm die

entsprechende Aufgabenstellung verlangt und/ oder wie es eine Prüferin von ihm „verlangen“ würde, die selbst unterschiedliche Erfahrungen, Weltanschauungen, Werte usw. hat und daher den metaphorischen Elementen unterschiedlichen semantischen Wert verleihen würde.

Trotz der Tatsache, dass der Testentwickler durch seine Auswahl eine mögliche Fehlstell in der Prüfungsinteraktion erzeugt hat, könnte er diesen Effekt dann durch die von ihm entwickelte Aufgabenstellung, die das Gesprächsstimulus begleitet, entweder abschwächen oder verstärken. Die entsprechende Aufgabenstellung<sup>342</sup> (siehe Anhang 4.1.2) berücksichtigt zwar die offensichtliche Möglichkeit, dass der Prüfling entweder weiblich oder männlich sein kann (*Frau/ Mann*), doch setzt sie voraus, dass der Prüfling - weiblich oder männlich - entweder *sich angegriffen fühlt* oder *darüber lachen kann*; sie setzt voraus, dass der Prüfling auf irgendeine Weise vom anhand *sozialer Affordanz* wahrgenommenen metaphorischen Konstrukt betroffen ist, was manchmal nicht der Fall ist, wie die oben beschriebene hypothetische Situation veranschaulicht. So diktiert die Stimme des Testentwicklers als *projizierter dritter* Gesprächspartner die Richtung, in der sich die Prüfungsinteraktion entwickelt. Im Extremfall würde es heißen, dass die Fehlstellen des interaktiven Prozesses vom Anfang an festgelegt sind.

Als letzte Beobachtung bezüglich der Rolle des Testentwicklers könnte man Folgendes erwähnen: es wäre von großem Interesse zu überprüfen, wie viele Individuen sich hinter dem generischen ‚Testentwickler‘ wirken. Darauf basierend könnte man dann konkretere Rückschlüsse über seine Funktion als *projizierter Dritte* ziehen. Eine solche Untersuchung wäre anhand einer *Korpusanalyse* der Gesprächsstimuli sowie der Aufgabenstellungen, um auf diese Weise zu überprüfen, ob sich kognitive Muster wiederholen oder nicht. Wäre z.B. eine Wiederholung anhand der Daten ersichtlich, dann könnte man über einen spezifischen Testentwickler sprechen, über dessen sprachlichen und kulturellen Eigenschaften dann anhand von Fragebögen, Interviews usw. näher untersuchen.

---

<sup>342</sup> Die im Prüferheft dargestellte Aufgabenstellung wurde in beiden Simulationen von PrA und PrB treu vorgestellt.

## 6.2 Historizitäten als diskursive Instanzen symbolischer Macht

*Historische Kontinuitäten* bzw. *Diskontinuitäten* (siehe Unterkapitel 3.3, 3.6.4, 3.6.6) gehören oft zur interkulturellen Interaktion, doch kommen sie nicht so oft - oder besser gesagt: sollten sie nicht so oft - bei institutionellen Interaktionen zwischen interkulturellen Gesprächspartnern vor. Dies ist der Fall, weil institutionelle Gespräche oft einem Skript bzw. einem Ritual folgen, wobei bestimmte Äußerungen/Sprechakte an einem bestimmten Moment eine bestimmte Funktion erfüllen. Besonders bei Prüfungsinteraktionen ist noch ein Grund dafür zu beobachten: Themen, die bei den Kandidaten unerwünschte Gefühle erregen könnten, wie z.B. politische und/ oder historische Themen sollte man bei der Testkonstruktion vermeiden<sup>343</sup>. Auch wenn der oben beschriebene Parameter gewährleistet wird, wie es auch bei der KPG-Prüfung meist<sup>344</sup> der Fall ist, bedeutet dies nicht, dass im Prüfungsdiskurs keine historisch aufgeladenen Instanzen vorkommen werden, die ihre Grundlage immer auf Erinnerung und Erfahrung haben und die mit den im multimodalen Stimulus semiotischen Ressourcen assoziiert werden.

Dementsprechend war in den untersuchten Daten eine Sequenz festzustellen, wo *Historizitäten* in der Prüfungsinteraktion auftauchten. Der im weiteren Verlauf analysierten Sequenz wird aus folgenden Gründen großer Wert verliehen: i. das Vorkommen einer historizitätabhängigen Sequenz im Rahmen einer Fallstudie, d.h. in einem relativ begrenzten Datenkorpus, könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass historische Diskontinuitäten bzw. Kontinuitäten ein nicht so seltenes diskursives

---

<sup>343</sup> „Testautorinnen und -autoren benötigen Hinweise zur Auswahl von Texten. Diese sollten folgende Punkte berücksichtigen: [...]. Auch können Gründe angegeben werden, warum frühere Texte abgelehnt wurden, zum Beispiel: · zu viel vorausgesetztes kulturspezifisches oder lokales Wissen (es sei denn, dies soll getestet werden), · Themen, die für die Zielgruppe als nicht angemessen erachtet werden, z.B. Krieg, Tod, politische oder religiöse Einstellungen oder andere Themen, die einige Prüfungsteilnehmende verletzen oder aufregen können“ (Europarat & ALTE 2012: 83).

<sup>344</sup> Manche Themenbereiche, die in vergangenen Prüfungsthemen bei Phase 4 der KPG-Prüfung auf C-Niveau behandelt waren, sind Themenbereiche, die Spannungen erwecken könnten, z.B. Migration, Integration, Gleichberechtigung, usw. Dies hängt vom Kompetenzniveau ab, da auf C-Niveau die behandelnden Aufgaben auf soziale Themen zurückgreifen, die oft divers sind und politische, psychologische, ethische, usw. Einstellungen reflektieren. Auch die Aufgabentypologie prägt in gewisser Hinsicht die in Sprachtests auf C-Niveau eingesetzte Thematiken; wenn das Ziel der Aufgabe z.B. die Argumentation ist, dann soll sich die ausgewählte Thematik dazu bieten.

Phänomen sind, wie z.B. ein Testentwickler glauben würde. ii. Der innere Zusammenhang bzw. das Auseinanderhervorgehen zwischen der aufgetauchten historischen Diskontinuität und der vom Testentwickler ausgewählten und bearbeiteten Thematik, die die historische Diskontinuität erzeugte, ist nicht klar bzw. vorhersehbar. D.h., dass der Testentwickler zwar „heiße Themen“ vermeiden kann (und muss), was aber die Entwicklung von *Historizitäten* im diskursiven Prozess nicht ausschließt. Themenbereiche sind neutral, Interaktion ist aber immer dynamisch und sollte als solche evaluiert werden.

In der kommenden PF [84]-[111] (SG 94-SG 142), wobei historische Diskontinuitäten festzustellen sind, wird die C2-Frage für KaB\_9 behandelt<sup>345</sup>. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass die Analyse der bestimmten PF sowie aller PF, die als Beispiele für die untersuchten Phänomene im Rahmen der vorliegenden Dissertation vorkommen, nicht nur auf der spezifischen Mikroebene bzw. in spezifischen SG erfolgt, sondern darauf abzielt, das untersuchte Phänomen eher holistisch zu präsentieren, analysieren und interpretieren. Aus diesem Grund werden alle Beispiele diskursiver Phänomene in *Turn-Sequenzen*<sup>346</sup> untersucht, d.h. in längeren PF. Bevor man also Historizität in der spezifischen PF präsentieren und analysieren darf, ist eine Darstellung der ganzen *Turn-Sequenz* erforderlich.

### **Instanzen symbolischer Kompetenz sind keine isolierten Ereignisse**

In SG 94-96 gibt PrA die im Prüferheft gestellte C2-Frage (Anhang 4.3.2) wieder, indem er sich nicht genau der Aufgabenstellung anhängt; Diese Paraphrasierung dient dazu, die C2-Inhalte zu bewahren, die Absicht des Testentwicklers zu erfüllen und der Spontaneität des Dialogs zu pflegen. Mit *Bewahrung der Inhalte* und besonders mit *Paraphrasierung* wird hier auf die Auswahl lexikalischer Elemente mit gleicher

---

<sup>345</sup> Aufgabe 1, während der die historische Diskontinuität auftaucht, beginnt ab PF [31]. Bis PF [65] SG 75 wird KaA\_3 angesprochen und ab PF [65]-[66] SG 77 wendet sich PrA KaB\_9 an und stellt die B1-Frage, die sich auf die Behandlung der Stichpunkte der Contra-Karte bezieht. In den PF[69]-[81] (SG81-92) äußert sich KaB\_9 in Bezug auf seine B1-Frage.

<sup>346</sup> *Turns*, zusammengesetzt aus einem oder mehreren *turn constructional units* (TCUs), werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als die Grundbausteine von *adjacency pair sequences* betrachtet (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.1). Da in *Turns* soziale Handlungen widerspiegelt werden, werden diskursive Phänomene anhand deren präsentiert, analysiert und interpretiert.



semantischer Gewichtung seitens PrA hingewiesen. PrA führte einen reibungslosen Übergang von „Sagen Sie uns, in welchem Alter Ihrer Meinung nach eine Person als volljährig gelten soll und warum“ (Aufgabenstellung, siehe Anhang 4.3.2) zu „Können Sie uns noch erklären, wann denn dann ihrer Meinung nach, ein Mensch volljährig ist. [...] Ab welchem Alter oder nach welchen Kriterien ist denn jemand dann volljährig?“ Als Erstes zeigt dies, dass PrA ein sehr erfahrener Prüfer mündlicher fremdsprachlicher Leistung ist. Was aber viel wichtiger in Bezug auf *symbolische Kompetenz* ist, ist die Tatsache, dass die Paraphrase der lexikalischen und grammatischen Struktur „gelten soll (und) warum“ zu „nach welchen Kriterien“ für PrA möglich war, da beide Äußerungen für ihn als Muttersprachler dieselbe Realität konnotieren.

[84]

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 94 [10:29.1]95 [10:42.1] |   |
| PrA [v]<br>[k]           | Gut. Ähm Können Sie uns noch erklären, <u>wann</u> denn dann Ihrer<br><i>Prüferäußerung</i> |

[85]

|         |  |
|---------|--|
| PrA [v] | Meinung nach, ein Mensch <u>volljährig</u> ist. Also diese ganzen negativen • äh |
|---------|--|

[86]

|         |   |
|---------|---|
| PrA [v] | Aspekte nicht mehr zutreffen. Ab welchem Alter oder nach welchen Kriterien <u>ist</u> |
|---------|---|

[87]

|                             |   |              |
|-----------------------------|---|--------------|
| 96 [10:47.1]97 [10:47.1]    |   | 98 [10:48.3] |
| PrA [v]<br>KaB_9 [v]<br>[k] | denn jemand dann volljährig?<br><br><i>Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> | Hm' . . .    |

Beispiel 1 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Eine Nebenfeststellung also, die zwar nicht direkt mit der Erzeugung von *Historizitäten* zu tun hat, aber mit *symbolischer Kompetenz* und zwar mit *symbolischer Repräsentation* zusammenhängt, *turn-organisatorisch* als Vorentwicklung *symbolischer Macht* aufgrund der untersuchten *Historizität* zu betrachten ist und an dieser Stelle unterstrichen werden sollte, lässt sich wie folgt formulieren: Kontrastiv gesehen, könnte man zur Annahme neigen, dass PrA zu einer

so expliziten, dem Original tatsächlich synonymen Paraphrase aufgrund der Tatsache gelangen sein, dass er - im Gegensatz zu PrB - dieselbe L1 wie die getestete Sprache bzw. die Sprache, in der die Aufgabenstellung formuliert ist, hat. An derselben Stelle der entsprechenden Simulation der Kontrollgruppe (siehe Unterkapitel 5.5.1) bleibt PrB der Aufgabenstellung treu (SG [208]):

[92]

|                            |   |
|----------------------------|---|
| 207 [09:33.8]208 [09:33.8] |   |
| <b>PrB [v]</b>             | Hm. Eeh Die zweite Frage für Sie, Nasos, lautet: Eh Sagen Sie |
| <b>[k]</b>                 | Prüferäußerung  |

[93]

|                |   |
|----------------|---|
| <b>PrB [v]</b> | uns <u>in welchem Alter</u> — <u>Ihrer M/ persönlicher Meinung nach</u> — eine Person als |
|----------------|---|

[94]

|                            |  |
|----------------------------|--|
| 209 [09:47.6]210 [09:47.8] |  |
| <b>PrB [v]</b>             | volljährig ge/ eh gelten soll und warum. |
| <b>KaB [v]</b>             | Ich glaube hmm/ au/ aus meiner           |

Beispiel 2 - Anhang 3.8

© Vovou 2016

Die genaue Einhaltung der Aufgabenstellung seitens PrB könnte, wie erwähnt, auf folgende Gründe zurückzuführen sein: i. PrB verfügt über eine ausreichende Prüfererfahrung und glaubt daher, dass eine genaue Einhaltung der Aufgabenstellung die Validität der Aufgabe bewahrt, und ii. eine Abweichung von der Aufgabenstellung, die aber zugunsten des Prüflings expliziter als das Original formuliert wird, setzt eine semantische Äquivalenz der bedeutendsten Sinneskonstrukte voraus, die ein Nicht-Muttersprachler (vgl. Chrissou/ Makos 2018: 27) wie PrB trotz seiner fremdsprachlicher Sozialisierung nicht gewährleisten könnte. Ist dies der Grund, dann könnte auch die erste Annahme gelte: Aufgrund seiner weitgehend ausreichender Prüfererfahrung verzichtet PrB (bewusst oder unbewusst) darauf, eine Paraphrase der Aufgabenstellung zu benutzen, die wegen einer möglichen Asymmetrie gegenüber dem Originellen, zu Ambiguität führen würde. Die stabile Realität, die der Testentwickler durch seine ausgewählten lexikalischen/ grammatischen Strukturen bei der Formulierung der Aufgabenstellung repräsentieren wollte, könnte also durch eine Paraphrasierung seitens eines Nicht-Muttersprachlers

beeinträchtigt werden. Die genaue Enthaltung der anfänglichen Aufgabenstellung seitens PrB könnte dementsprechend als Instanz *symbolischer Repräsentation* interpretiert werden.

Kommen wir zurück zu *historischer Diskontinuität*, die das herrschende diskursive Phänomen in der untersuchten PF abbildet. Obwohl KaB\_9 in SG 98-99 (Beispiel 3) die Frage von PrA beantwortet (Beispiel 1), d.h. die Konzepte der Fragestellung genügend und effektiv behandelt, sind in seiner Äußerung viele Planungsindikatoren (eh, ehm) festzustellen, die i. keinen Modus haben, d.h. sie versuchen nicht, den Hörer zu lenken, ii. sie sind oft gedehnt (eeh, eeeh), und iii. sie sind nicht in der Einleitung einer Äußerung sondern innerhalb der Äußerung zu finden, und zwar an so vielen Stellen - fast nach jedem Wort -, so dass sie als Dehnung des vorigen Wortes dienen, was im Griechischen oft der Fall ist, wenn ein Sprecher stockt<sup>347</sup>.

[87]

|           |   |              |
|-----------|---|--------------|
|           | 96 [10:47.1]97 [10:47.1]                                      | 98 [10:48.3] |
| PrA [v]   | denn jemand dann volljährig?                                  |              |
| KaB_9 [v] |   | Hm̃ • • •    |
| [k]       | <i>Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |              |

[88]

|           |   |  |
|-----------|---|--|
|           | 96 [10:47.1]97 [10:47.1]  |  |
| KaB_9 [v] | Ach, ich glaube, dass mit eeh <u>achtzehn</u> ist ein • eh • • gutes Alter, • eeeh um als |  |

[89]

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           | 96 [10:47.1]97 [10:47.1]   |  |
| KaB_9 [v] | eh Wahl•eh•alter eeh • zu behalten, eeeh denn eeh ich ((unverständlich, 0,1s)) |  |

<sup>347</sup> Dies war auch ein Grund, warum sich die Autorin/ Transkribentin für eine Differenzierung zwischen den Planungsindikatoren, die vom deutschen Prüfer/ Probanden benutzt wurden, und den Planungsindikatoren, die die Probanden griechischer Herkunft äußerten, entschieden hat. Das griechische *eh* (besonders das nicht-gedehnte) wird oft auf prosodischer Ebene als Dehnung der Endung des vorigen Wortes (finale Dehnung nach Beckman/ Edwards 1990: 152) verstanden, während das gedehnte *eh* (eeh, eeeh) und das *ehm* (eehm, eeehm) als reinere Planungsindikatoren dienen. Das *eh* als Dehnung der Endung war auch bei anderen Prüflingen/ Probanden griechischer Herkunft festzustellen.

[90]

|           |  |
|-----------|--|
| KaB_9 [v] | mich mit achtzehn eiin • • Mensch eeh hat schon • die Schule eeh aa/ |
|-----------|--|

[91]

|           |   |
|-----------|---|
| KaB_9 [v] | abgeschlossen und eeeh beginnt eeeh sein eh/ sein eigenes Leben zu führen |
|-----------|---|

[92]

|           |   |
|-----------|---|
|           | 99 [11:39.2]  |
| KaB_9 [v] | eeehm... Er oder sieee macht selbst eh • E/ E/ Entscheidungen • uuund eeh |

[93]

|           |  |
|-----------|--|
| KaB_9 [v] | • er oder sie konnte • verschiedene Dinge eeh • • • überlegen und eeeh selbst eeh/ |
|-----------|--|

[94]

|           |  |
|-----------|--|
|           | 100 [12:09.1]  |
| KaB_9 [v] | selbst bestimmen, was eeh/ • was ihm zugunst/ zugunsten ist. |
| [k]       | <i>Pause ((2,2s))</i>  |

Beispiel 3 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Dies führt KaB\_9 dazu, dass er an *Gesicht verliert* (Goffman 1955, 1967), was die kommende Äußerung von PrA (SG 101-103) beeinflusst.

[95]

|           |   |               |
|-----------|---|---------------|
|           | 101 [12:11.2]                                     | 102 [12:14.1] |
| PrA [v]   | Hm̃ Ähm Also Sie glauben, <u>achtzehn</u> ist das |               |
| KaB_9 [v] | Hm̃   |               |
| [k]       | <i>zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung</i>    |               |

[96]

|             |   |               |                             |
|-------------|---|---------------|-----------------------------|
|             | 103 [12:14.6]   | 104 [12:15.3] | 105 [12:17.4] 106 [12:20.5] |
| PrA [v]     | angemessene Alter.  |               |                             |
| PrA [sup]   | fallender Ton   |               |                             |
| KaB_9 [v]   | Njaaa... • • • Ach, eh •                                      |               |                             |
| KaB_9 [sup] | lächelnd  |               |                             |
| [k]         | <i>Pause ((2,1s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |               |                             |

Beispiel 4 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Die Rezipientenäußerung, d.h. die Äußerung des Rezipienten der äußerst hohen Anzahl von *Planungsindikatoren*, nämlich PrA, beinhaltet eine Repetition des von KaB\_9 geäußerten *achtzehn* (SG 101 und 102 als dessen Sinneserweiterung), wobei das Lexem auch betont wird, was als ein Versuch der Verständnisklärung bzw. -sicherung verstanden werden kann, obwohl dies nicht erforderlich ist, da KaB\_9 die Frage *ab welchem Alter* schon beantwortet hat (SG 98) und durch die affirmative Hörerrückmeldung *Hm̂*<sup>348</sup> (SG 102) gleich nach dem Aussprechen von *achtzehn* bestätigt. Sowohl die dichte zeitliche Abfolge als auch die Interjektion ohne Modus (*Hm̂*, siehe Anhang 1.1) deuten darauf hin, dass KaB\_9 dem bewusst ist, dass er die Altersangabe schon erwähnt hat bzw. dass er also die entsprechende Frage schon beantwortet hat.

An dieser Stelle ist es also ersichtlich, wie der *Verlust an Gesicht* seitens KaB\_9 einen dynamischen Aushandlungsprozess auslöst, der alle Facetten *symbolischer Kompetenz* widerspiegelt:

- Zunächst und vor allem ist der *Verlust an Gesicht* wegen des Gebrauchs der außerordentlichen Zahl gedehnter Planungsindikatoren und die daraus erfolgende betonte performative Wiederholung eines bedeutenden Teils der anfänglichen Frage seitens PrA als Instanz *symbolischen Handelns* zu interpretieren. PrA performiert dadurch seine Absicht, nicht nur sein Verständnis zu sichern, sondern auch KaB\_9 zu signalisieren, dass seine vorige Äußerung trotz inhaltlich ausreichend beantworteter Frage nicht überzeugend bzw. nicht *intelligibel* (siehe Unterkapitel 3.6.1) wirkte. In der kommenden Äußerung von KaB\_9 (SG 105-109, Beispiel 5) wird dann dieses vom PrA übertragene Gefühl der *Nicht-Intelligibilität* KaB\_9 dazu treiben, an *Gesicht* weiter zu verlieren (Avalanche-Effekt).

[96]

|                    | 103 [12:14.6]   | 104 [12:15.3] | 105 [12:17.4]          | 106 [12:20.5] |
|--------------------|---|---------------|------------------------|---------------|
| <b>PrA [v]</b>     | angemessene Alter.  |               |                        |               |
| <b>PrA [sup]</b>   | fallender Ton   |               |                        |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |   |               | Njaaa... ••• Ach, eh • |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   |               | lächelnd               |               |
| <b>[k]</b>         | <i>Pause ((2,1s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |               |                        |               |

<sup>348</sup> Die Tonalität der vorliegenden Interjektion (Ehlich 1979, 1986, 2007) zeigt eine Affirmation bzw. Übereinstimmung des vom Gesprächspartner Geäußerten.

[97]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | 107 [12:22.2]   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | ich bin eeh • nicht der Meinung, um diee/die • Wahlalt zu erhöhen, zum Beispiel |

[98]

|                    |  |               |
|--------------------|--|---------------|
|                    | 108 [12:38.2]  | 109 [12:39.0] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | zum zwanzig Jahren, das ist • eeh ein bisschen übertrieben. Eeh Also jà, • • |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | lächelnd   |               |

[99]

|                  |  |                |
|------------------|--|----------------|
|                  | 110 [12:46.1]  | 111 [12:47.0]  |
| <b>PrA [v]</b>   |  | In Deutschland |
| <b>KaB_9 [v]</b> | achtzehn ist ein gutes Alter.                                |                |
| <b>[k]</b>       | <i>Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten und Prüferäußerung</i> |                |

Beispiel 5 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

- Dies führt zur Feststellung, dass PrA entweder die Aussage von KaB\_9 als passende Antwort zu seiner Frage nicht legitimiert oder KaB\_9 selbst als adäquaten Gesprächspartner/ Prüfling in seiner Aussage nicht legitimiert. Die erste Annahme kann widerlegt werden, da dies von der Bewertung/ Benotung nicht ableiten lässt. Versucht man die zweite Annahme als wahr zu begründen, dann kommt man zur folgenden Feststellung bezüglich *symbolischer Macht*: In der *Mikroökologie* einer Sprachprüfung bedeutet dies, was die Autorin im Unterkapitel 3.6.1 präzise beschrieben hat: „In diversen Kontexten aber führen Intelligibilitätslücken zu einer Denaturalisierung von Identitäten, was in der Praxis Exklusion von bestimmten Sprechern bzw. Sprechergruppen bedeutet“. KaB\_9 wird von seinen Identitätszügen als kompetenter, fast-muttersprachlicher Gesprächspartner (und nicht bloß als kompetenter Prüflinge) denaturalisiert und soll näher - nach Meinung des Prüfers - zum zweiten Mal beweisen, ob seine Äußerung - aber dadurch auch seine Meinung - legitim ist, d.h. ob sie als solche ratifiziert werden darf, weil sein Stocken in der vorigen Äußerung (SG 98-99) als *Nicht-Legitimierung* seiner Identität wirkte; er identifizierte sich selbst oder/ und PrA identifizierte ihn trotz beantworteter Frage als inadäquater/-en Gesprächspartner. Man darf also an dieser Stelle über misslungene *interkulturelle/ interdiskursive Personogenesis*

(siehe Unterkapitel 3.6.3) sprechen, die zu *symbolischer Macht* in engem Zusammenhang steht.

- Darüber hinaus sind aus den oben beschriebenen *Turn*-Sequenzen Rückschlüsse über *symbolische Repräsentation* zu ziehen: Die *Rekurrenz* bzw. die Wiederholung seitens PrA der zuvor von KaB\_9 geäußerten lexikalischen/ grammatischen Struktur *achtzehn* könnte darauf hindeuten, dass PrA und KaB\_9 der Struktur unterschiedliche semantische Konnotationen verleihen, die wiederum auf unterschiedliche kognitive Modelle zurückgreifen. Dies lässt sich in den Äußerungen beider Sprecher zeigen. KaB\_9 benutzt *achtzehn* in einem solchen denotativen und konnotativen Bedeutungshof (siehe SG 98, Beispiel 3), der sich vielmehr Griechisch statt Deutsch anhört: „[...] achtzehn ist ein [...] gutes Alter, [...] um als [...] Wahlalter [...] zu behalten, [...] denn [...] mit achtzehn ein [...] Mensch...“ usw. usf. „Τα δεκαοχτώ είναι μια καλή ηλικία, για να την κρατήσουμε ως (κατάλληλη) ηλικία ψήφου, γιατί στα δεκαοχτώ ένας άνθρωπος...“. Ob es sich hier um lexikalisch und grammatisch korrektes Deutsch handelt, ist nicht von Interesse<sup>349</sup>. Ob es sich aber auf denotativer/ konnotativer Ebene um germanisiertes Griechisch handelt, ist die Kernfrage. Die auf Deutsch ausgesprochene Äußerung von KaB\_9 entspricht nicht denselben *Prototypen* und *Stereotypen* (Lakoff 1987), die für einen deutschen Muttersprachler, in diesem Fall für PrA, entsprechen würde. Es soll betont werden, dass sowohl der Prototyp *achtzehn* als auch dessen Denotation *Alter* eher zu Basiskategorien gehören, d.h. über *rigide* Grenzen verfügen (vgl. Lakoff 1987). Deswegen „[...] müssen sich ihre Prototypeneffekte anhand anderer Aspekte der internen Kategorienstruktur ableiten lassen“<sup>350</sup> (Lakoff 1987: 45).

---

<sup>349</sup> Es ist nur für den Prüfer von Interesse, der danach die lexikalische Angemessenheit und die grammatische Korrektheit anhand der entsprechenden Kriterien der Bewertungsskala benoten soll. Ob aber dieser genaue Auszug PrA dazu getrieben hat, die Leistung von KaB\_9 bei den bestimmten Kriterien als unangemessen zu bewerten und entsprechend zu benoten, kann man nicht wissen, denn die in den Kriterien bewertete Leistung beinhaltet mehrere Auszüge und wird nicht nur anhand des spezifischen definiert. Zur Überprüfung dessen wäre eine Follow-up Studie mithilfe mehrerer Prüfer/ Bewerter erforderlich.

<sup>350</sup> „[...] the prototype effects must result from some other aspect of internal category structure“ (Lakoff 1987: 45).

In diesem Fall ist also Verhandlung linguistischen Kapitals festzustellen, was wiederum als Indikator *symbolischer Macht* zu interpretieren ist. Es lässt sich an dieser Stelle einen Zusammenhang zu Bakhtin'schem (1981) *internally dialogized interillumination* <sup>351</sup> herstellen, was weiterhin auf einen Positionierungswechsel hindeutet; KaB\_9 versucht dadurch sein Selbst zu der Positionierung des Fremden näher zu bringen. Dies könnte man als eine Strategie zur Gesichtsbewahrung, als einen Versuch schon vorhandene Kontexte neu zu definieren sowie Instanzen symbolischer Macht zu verhandeln.

- Abschließend soll noch Folgendes bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem *Verlust an Gesicht* wegen der hohen Zahl gedehnter *Planungsindikatoren* (SG 98-99) und der *Hörerrückmeldung* ohne Modus (SG 102) kommentiert werden: in Einklang mit den in Kapitel 2 *ökolinguistischen* Prinzipien und der performativen Dimension *symbolischer Kompetenz* ist die nachfolgende Hörerrückmeldung als ein Versuch seitens KaB\_9 zu interpretieren, *an Gesicht* wieder zu *gewinnen*. Dies versucht KaB\_9 so schnell wie möglich zu realisieren, indem er seine Hörerrückmeldung gleich nach der Wiederholung von *achtzehn* seitens PrA platziert. Wäre die gleiche *Turn-Sequenz* außerhalb eines institutionellen Rahmens zu betrachten, d.h. außerhalb einer Prüfungssituation fremdsprachlicher Leistung, dann hätte KaB\_9 auf die betonte Wiederholung seiner schon gegebenen Antwort anders reagiert; vielleicht nicht mit einer bloßen Interjektion ohne Modus. Der *Verlust an Gesicht*, die Reaktion von PrA darauf, und der Versuch von KaB\_9 wieder *an Gesicht zu gewinnen* sind *performative* Handlungen, die von sozialen Konventionen abhängig sind. In diesem Fall handelt es sich um institutionsabhängige Konventionen, die mit der Rollen von Prüfer und Prüfling zu tun haben. Bei den untersuchten Segmenten und besonders bei SG 102 weist der Prüfling keine diskursive Indikatoren *symbolischer Macht* gegenüber dem Prüfer auf, was auf erster Linie auf die institutionell bedingten

---

<sup>351</sup> „[...] there is no direct mixing of two languages within the boundaries of a single utterance - rather, only one language is actually present in the utterance, but it is rendered in the light of another language. This second language is not, however, actualized and remains outside the utterance“ (Bakhtin 1963/1981: 362).



Konventionen (Rollen Prüfer/ Prüfling) zurückzuführen ist. Dabei spielen aber auch weitere soziale Konventionen eine wichtige Rolle, die interdiskursiv wirken, wie z.B. die Identitäten von Prüfer/ Prüfling als Expert/ Novize, Lehrer/ Lerner und Muttersprachler/ Nicht-Muttersprachler (siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1). Dass KaB\_9 also mit einer Hörerrückmeldung ohne Modus zu zeigen versucht, dass er darauf schon reagiert hat, dass er schon angemessen beantwortet hat, dass er die verlangte Handlung schon vollzogen hat, erweist sich als nicht gelungen; KaB\_9 Versuch *an Gesicht* wieder zu *gewinnen* war nicht erfolgreich. Er benutzt zwar die Hörerrückmeldung ohne Modus, um den Prüfer und seine Identität als Experten und Muttersprachler nicht zu verletzen, er schafft es aber nicht, dem Prüfer seine Botschaft der schon beantworteten Frage zu vermitteln. In diesem Fall wird sowohl linguistisches als auch soziales Kapital verhandelt, was als das Zugrundeliegen von Dynamiken *symbolischer Macht* interpretiert werden kann.

Die bisherige Analyse zeigt auf den Aufbau von Spannung hin, die sich in der Verhandlung der aufgetauchten *historischen Diskontinuität* auslöst. Resultierend aus dem *Gesichtsverlust* (SG 98-99) und deren beständigen Erhaltung trotz Hörerrückmeldung (SG 102) aber besonders aus der betonten Repetition des schon beantworteten Inhaltes seitens PrA (SG 101-102) wirkt die nachfolgende Äußerung von KaB\_9 (SG 105-109) auch nicht überzeugend (Beispiel 6).

[96]

|                    | 103 [12:14.6]   | 104 [12:15.3] | 105 [12:17.4]            | 106 [12:20.5] |
|--------------------|---|---------------|--------------------------|---------------|
| <b>PrA [v]</b>     | angemessene Alter.  |               |                          |               |
| <b>PrA [sup]</b>   | fallender Ton   |               |                          |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |   |               | Na jaaa... ••• Ach, eh • |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   |               |                          | lächelnd      |
| <b>[k]</b>         | <i>Pause ((2,1s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |               |                          |               |

[97]

|                  | 107 [12:22.2]   |
|------------------|---|
| <b>KaB_9 [v]</b> | ich bin eeh • nicht der Meinung, um die/die • Wahllalt zu erhöhen, zum Beispiel |

[98]

|                    |  |               |                  |
|--------------------|--|---------------|------------------|
|                    |  | 108 [12:38.2] | 109 [12:39.0]    |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | zum zwanzig Jahren, das ist • eeh ein bisschen | übertrieben.  | Eeh Also jà, • • |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | lächelnd      |                  |

[99]

|                  |                               |  |                |
|------------------|-------------------------------|--|----------------|
|                  |                               | 110 [12:46.1]  | 111 [12:47.0]  |
| <b>PrA [v]</b>   |                               |  | In Deutschland |
| <b>KaB_9 [v]</b> | achtzehn ist ein gutes Alter. |  |                |
| <b>[k]</b>       |                               | <i>Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten und Prüferäußerung</i> |                |

Beispiel 6 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

In SG 105-109 herrschen an zwei Stellen - sowohl redegleitend als auch nicht redegleitend - non-verbale, akustische Signale (Lächeln), die handlungsrelevant sind und als Indizien der Emotion in Bezug auf die geschilderte Situation wirken. Dadurch scheint KaB\_9 irritiert und verwirrt zu sein. Zur Veräußerlichung der Verwirrung dient auch der Gebrauch des vorangehenden gedehnten Partikels *Na jaaa...* (mit Äußerungsabbruch), das hier als weder zustimmendes noch ablehnendes Hörersignal interpretiert werden kann. Dabei ist eine Veränderung seiner Körpersprache zu beobachten, die die Transkribentin zu einem Eindruck der Irritation und Verwirrung vermittelte. Dennoch greift KaB\_9 das Konzept des *Alters* (SG 95, Beispiel 1 und 103, Beispiel 4) wieder auf und beantwortet die Frage - zum zweiten Mal - angemessen (SG 107-109), und zwar bestätigt sie anhand einer *assertiven Illokution*<sup>352</sup> (SG 109).

Ab SG 111 kommen *historische Diskontinuitäten* zum Vorschein, die die Kommunikation zwischen PrA und KaB\_9 bis zum Ende des Aufgabenteils (SG 142) beeinträchtigen.

[98]

|                    |  |               |                  |
|--------------------|--|---------------|------------------|
|                    |  | 108 [12:38.2] | 109 [12:39.0]    |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | zum zwanzig Jahren, das ist • eeh ein bisschen | übertrieben.  | Eeh Also jà, • • |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | lächelnd      |                  |

<sup>352</sup> Bei einer *assertiven Illokution* legt sich der Sprecher auf die Wahrheit der ausgedrückten Proposition fest (behaupten, identifizieren, berichten, feststellen u.a.) (Searle in Voltrová 2015: 100).

[99]

| ..               |                               | 110 [12:46.1]   | 111 [12:47.0]  |
|------------------|-------------------------------|---|----------------|
| <b>PrA [v]</b>   |                               |   | In Deutschland |
| <b>KaB_9 [v]</b> | achtzehn ist ein gutes Alter. |   |                |
| <b>[k]</b>       |                               | Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten und Prüferäußerung |                |

[100]

| ..                 |   | 112 [12:49.2]  | 113 [12:50.4] |
|--------------------|---|--|---------------|
| <b>PrA [v]</b>     | <u>war</u> das mal <u>ein</u> undzwanzig. |  |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |   |  | Mit           |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   |  | lächelnd      |
| <b>[k]</b>         |   | Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung |               |

[101]

| ..                 |                        | 114 [12:51.8]                               | 115 [12:54.8]                   |
|--------------------|------------------------|---|---------------------------------|
| <b>PrA [v]</b>     |                        | Ja, bis in diee/ äh Anfang siebziger Jahre. |                                 |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | <u>ein</u> undzwanzig? |   |                                 |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | steigender Ton         |   |                                 |
| <b>[k]</b>         |                        |   | Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer- |

Beispiel 7 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

In SG 111 (Beispiel 7) versucht PrA ein Beispiel zu geben, das er in Form einer Assertion bzw. Meinungsäußerung ausdrückt. Der *perlokutionäre* Effekt der vorliegenden Assertion ist, KaB\_9 davon zu überzeugen, dass sie wahr ist. Also, allein schon die Äußerung von PrA zielt darauf ab, KaB\_9 über die Wahrheit des Ausgesprochenen zu überzeugen. Infolgedessen übt die Aussage von PrA in diesem spezifischen Moment eine größere *symbolische Macht* auf die nächste Äußerung von KaB\_9 auf, denn im vorliegenden institutionellen Kontext fällt dem Prüfling schwerer, einer Prüferäußerung, und zwar in Form einer Behauptung, zu widersprechen bzw. ihren Wert als nicht wahr zu schätzen (vgl. Knapp 2007: 418). Außerdem weist die Auswahl von Sprechakten auf *symbolisches Handeln* hin; Betrachtet man die komplexere sequentielle Superstruktur in PF [95]-[100] und die Art und Weise, wie die darin beinhalteten Turns (SG 101-103/ 105-109/ 111/ 113, Beispiele 4-8) organisiert sind, dann kommt man zur folgenden Schlussfolgerung: der eingesetzte Sprechakt in SG 111 erfüllt laut dem Prinzip der *Sequenzialität* (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.1) die kontextuellen Bedingungen der ganzen Superstruktur nicht, sondern er generiert einen neuen Kontext. Die *symbolische* Handlung, die durch den Sprechakt widerspiegelt wird, gehört semantisch, syntaktisch, phonologisch usw.

nicht zur vorangehenden Turn-Sequenz (SG 101-103/ 105-109), die innerhalb ihres Rahmens ihre vorausgesetzte Funktion (Frage-Antwort) erfüllt hat, sondern schafft für KaB\_9 einen neuen Kontext, der sowohl institutionell als auch sequentiell unangemessen ist. Diese Unangemessenheit hat zur Folge, dass KaB\_9 die Äußerung von PrA (SG 111) eher als einen Widerspruch bezüglich seiner vorangehenden Äußerungen (SG 105-109) wahrnimmt, was sich auch von der Betonung von *war* und *ein*(undzwanzig) (SG 111) ableiten lässt. Das betonte *war* steht in Widerspruch zu der grammatischen Einheit *ist*, die im vorangehenden *Turn* von KaB\_9 benutzt war, während das betonte *ein*(undzwanzig) in Widerspruch zu achtzehn (SG 109) steht. Der von KaB\_9 wahrgenommene Widerspruch zeigt sich auch in seiner kommenden Äußerung (SG 113) (Beispiel 9). In SG 113 kann das Lächeln anhand der Videoaufnahme als ein Ausdruck von Nervosität verstanden werden. Dabei hat die mimische Akzentuierung von *ein*(undzwanzig) seitens KaB\_9 eine Amplifikationsfunktion; durch die Wiederholung eines Bestandteils der Prüferäußerung (SG 111) versucht KaB\_9 in SG 113 erstens Zeit zum Reagieren zu gewinnen, da er sich von der schon beschriebenen Unangemessenheit beeinträchtigt ist, und zweitens die zwar als wahrhaft präsentierte aber kontextuell unangemessene Prüferäußerung (SG 111) zu beweisen, d.h. dadurch den Bezug zum Konversationsstand wieder aufzugreifen. Darüber hinaus ist in SG 113 sowohl von der Betonung von *ein*(undzwanzig) als auch von der redebegleitenden körperlichen Entäußerung (Gesichtsausdruck) eine leiseste Ironie festzustellen, die auf die erwähnte Unangemessenheit zurückzuführen ist und wegen des institutionellen Rahmens der untersuchten Gesprächsart nicht voll ausgedrückt werden könnte. Auf dieser Grundlage kann argumentiert werden, dass PrA in SG 111 *an Gesicht verlor*, während KaB\_9 durch seine Äußerung in SG 113 *Gesicht zu bewahren* versuchte (Goffman 1955, 1967).

[96]

|                    | 103 [12:14.6]  | 104 [12:15.3] | 105 [12:17.4] 106 [12:20.5] |
|--------------------|--|---------------|-----------------------------|
| <b>PrA [v]</b>     | angemessene Alter.                                     |               |                             |
| <b>PrA [sup]</b>   | fallender Ton  |               |                             |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  |               | Njaaa... ••• Ach, eh •      |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  |               | lächelnd                    |
| <b>[k]</b>         | Pause ((2,1s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung |               |                             |

[97]

|                  |   |
|------------------|---|
| 107 [12:22.2]    |   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | ich bin eeh • nicht der Meinung, um diee/die • Wahlalt zu erhöhen, zum Beispiel |

[98]

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 108 [12:38.2]      109 [12:39.0] |  |
| <b>KaB_9 [v]</b>                 | zum zwanzig Jahren, das ist • eeh ein bisschen übertrieben. Eeh Also jà, • • |
| <b>KaB_9 [sup]</b>               | lächelnd   |

[99]

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 110 [12:46.1]      111 [12:47.0] |  |
| <b>PrA [v]</b>                   | In Deutschland   |
| <b>KaB_9 [v]</b>                 | achtzehn ist ein gutes Alter.                                |
| <b>[k]</b>                       | <i>Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten und Prüferäußerung</i> |

[100]

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 112 [12:49.2]      113 [12:50.4] |   |
| <b>PrA [v]</b>                   | Mit   |
| <b>KaB_9 [v]</b>                 | lächelnd  |
| <b>KaB_9 [sup]</b>               |   |
| <b>[k]</b>                       | <i>Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |

[101]

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 114 [12:51.8]      115 [12:54.8] |   |
| <b>PrA [v]</b>                   | Ja, bis in diee/ äh Anfang siebziger Jahre. |
| <b>KaB_9 [v]</b>                 | einundzwanzig?                              |
| <b>KaB_9 [sup]</b>               | steigender Ton                              |
| <b>[k]</b>                       | <i>Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer-</i>      |

Beispiel 8 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Darüber hinaus könnte man in Anlehnung sowohl auf die *Subjektpositionierung* als Grundkonzept *symbolischer Kompetenz* (laut der Kategorisierung der Autorin, siehe Unterkapitel 3.6) als auch auf die *ökolinguistische* Dimension der *Selbst-* bzw. *Fremdrelativität* (siehe Unterkapitel 2.9) die Äußerung von PrA in SG 111 als eine erweiterte *Selbstpositionierung*, nämlich eine Positionierung der kollektiven Erfahrung, die PrA als Träger seiner C1<sup>353</sup> an diesem Moment der Prüfungsinteraktion zu widerspiegeln versucht. Infolgedessen wird der Aussage *In Deutschland war* (SG 111) eine höhere Gewichtung in den Augen von KaB\_9 verliehen. Es handelt sich auf

<sup>353</sup> Herkunftskultur (siehe Unterkapitel 3.6.2).

keinen Fall um die Vermittlung einer landeskundlichen Information, die den Prüfling/ Novize/ Nicht-Muttersprachler/ Lerner dazu treiben würde, sich mehr über das Thema zu äußern, sondern es wirkt hier als reine *Positionierung des Selbstbildes* (PrA), der kollektiven Erfahrung, des Ziellandes. In Anlehnung an Habermas' *Repräsentativa*<sup>354</sup> (1984) könnte die Aussage von PrA nicht nur als repräsentativ einer kollektiven Identität, zu der PrA auch gehört, sondern auch als repräsentativ seines eigenen Selbstbildes (L1/C1-Dualität). Bei repräsentativen Sprechakten „wird die Vernünftigkeit eines Sprechers an der Wahrhaftigkeit seiner Äußerungen gemessen“ (Andrzejewska 2001: 70), was auch an dieser Stelle der Fall ist. Die Äußerung klingt KaB\_9 (mehr) wahr, genau weil PrA diejenige ethnologische Gruppe repräsentiert, wie das angewendete Land. Wenn *Repräsentativa* wahrhaft sind bzw. erscheinen, dann gilt ihre Funktion den Hörer zu überzeugen als gelungen. In diesem Fall bedeutet dies, dass KaB\_9 keinen anderen Weg hat, als die Äußerung von PrA als wahrhaft zu halten, da PrA zur selben ethnologischen Gruppe gehört; im *sprachökologischen* Sinne sind die oben beschriebenen Verhandlungen von Realitätsfragmenten als Dynamiken *symbolischer Macht* zu interpretieren.

Dabei wäre interessant zu untersuchen, wie PrA darauf kommt, eine solche Äußerung (SG 111) in der Prüfungsinteraktion einzuführen. Damit wird gemeint, aus welchem Grund PrA eine Äußerung mit *deklarativem* Modus<sup>355</sup> als Überleitung zu der nächsten Äußerung von KaB\_9 benutzt. Was soll ihm dazu angefordert haben, eine *deklarative* Äußerung einzusetzen? Und wie wirkt dies auf die kommende Äußerung von KaB\_9? Ein erster Grund dafür wäre, dass KaB\_9 keine angemessene Antwort gegeben hat bzw. das getestete Thema ungenügend behandelt hat. Wie schon beschreiben wurde, hat KaB\_9 die vorige Frage von PrA schon angemessen beantwortet (SG 98-99 und 106-109). Ein zweiter Grund, warum sich PrA für eine deklarative Äußerung an diesem Moment der Prüfungsinteraktion entschieden hat, in dem KaB\_9 eine umfassende Antwort gegeben hat, die die Behandlung der Thematik abgeschlossen hat, könnte auf die vorletzten Äußerungen von KaB\_9 (SG 98-99) zurückzuführen

---

<sup>354</sup> „*Repräsentativa* nennt Habermas jene Sprechakte, die dazu dienen sich selbst auszudrücken. Dem Sprecher wird damit ermöglicht, einem Hörer seine subjektiven Empfindungen darzulegen“ (Jahn 2008: 30).

<sup>355</sup> Kein fallender Tonverlauf ist vorhanden (siehe Beispiel 7, PF [99]-[100], SG 111), der einen Alternativfragesatz implizieren würde.

sein. Wie erwähnt, nutzt KaB\_9 in den SG 98-99 eine hohe Anzahl von Planungsindikatoren (eh, eeh, eeeh), viele davon als finale Dehnungen interpretiert<sup>356</sup>, sowie eine Anzahl von Pausen (< 1s). Dabei treten an sieben Stellen Reparaturen auf, dies aufs Stocken hindeuten, und eine unverständliche Stelle (SG 98), die anhand ihrer Dauer auf ein schwer gehörtes Wort hinweisen (Beispiel 3 und Anhang 1.1). Man könnte also hier annehmen, dass die vorletzte Äußerung von KaB\_9 einen solchen Erwartungshorizont schuf, dass der Modus der Äußerung von PrA beeinflusst wurde. An der Stelle, wo die deklarative Äußerung vorkommt (SG 111), wäre seitens PrA die Platzierung eines Fragesatzes oder die Einführung einer neuen Thematik bzw. der kommenden Aufgabe sinnvoller. Infolgedessen ist ein direkter Bezug zwischen dem Erwartungshorizont von PrA und dem Modus seiner Äußerung festzustellen. PrA modifiziert seine kommende Äußerung auf Grund der vorigen Äußerung(en) des Prüflings. Allein diese Feststellung liefert einen Beweis für die Natur fremdsprachlicher mündlicher Prüfungen allgemein, und besonders als interaktionelle Prozesse, und führt uns wieder zu den anfänglichen Hypothesen, die die Fragestellung der Dissertation bilden (siehe Kapitel 1): Ist es sinnvoll anstatt der Prüfungsinteraktion allein die Kandidatenproduktion zu messen, wenn diese an Stellen auch von der interaktiven Kraft der Prüferäußerungen stark beeinflusst wird, wie uns das obere Beispiel zeigt? Ist das Testkonstrukt „Mündlicher Ausdruck“ eine rein institutionelle Gesprächsart, die bestimmten Ritualen und Registern folgt, oder ist es vielmehr ein Kampffeld, wobei unterschiedliche *ökolinguistische* Dynamiken wirken, wie die vorliegende Dissertation zu beweisen versucht (siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1)?

Die dem SG 111 nachfolgenden *Turn*-Sequenzen (SG 114-116/ 118-128/ 129-135/ 136-142) können die Äußerungen von PrA (SG 114/ 118/ 120-121/ 129-132/ 136-

---

<sup>356</sup> Die in SG 98-99 Stellen finaler Dehnung allein könnten auch ein Grund dafür sein, warum die Äußerung von PrA (SG 111) einen deklarativen Modus hat. Finale Dehnungen schaffen phonetische Ambiguität (vgl. Katsika 2007), besonders wenn von der L1 zur L2 übertragen werden, wie im vorliegenden Fall. Diese Ambiguität lässt sich laut Katsika mithilfe lexikalischer (und kontextueller) Informationen auslösen. Falls diese nicht in genügendem Grade vorhanden sind, wie in SG 98-99, wobei es sich - grob gesagt - nach Meinung der Autorin um germanisiertes Griechisch handelt, könnte dies zu möglichem Scheitern auf perzeptueller Ebene vonseiten des Hörers, in diesem Fall PrA, führen.

137/ 139-142) als Erläuterungen der ursprünglichen Aussage<sup>357</sup> (SG 111) interpretiert werden, in denen sich wiederum zur Unterstützung seines in SG 111 ausgewählten Sprechaktes neue *Historizitäten* vorkommen. Zu Zwecken sinnvollerer Präsentation werden diese anhand der erwähnten *Turn*-Sequenzen analysiert.

[100]

|                    |  | 112 [12:49.2]   | 113 [12:50.4] |
|--------------------|--|---|---------------|
| <b>PrA [v]</b>     |  | war das mal <u>ein</u> undzwanzig.                            |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  |   | Mit           |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  |   | lächelnd      |
| <b>[k]</b>         |  | <i>Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |               |

[101]

|                    |  | 114 [12:51.8]                              | 115 [12:54.8] |
|--------------------|--|--|---------------|
| <b>PrA [v]</b>     |  | Ja, bis in die/ äh Anfang siebziger Jahre. |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  | <u>ein</u> undzwanzig?                     |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | steigender Ton                             |               |
| <b>[k]</b>         |  | <i>Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer-</i>     |               |

[102]

|                    |  | 116 [12:55.9]                 | 117 [12:57.4]   |
|--------------------|--|-------------------------------|---|
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  | Das kannte ich nicht.         |   |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | lächelnd, leiser, schneller   |   |
| <b>[k]</b>         |  | <i>und Kandidatenäußerung</i> | <i>Pause ((2,7s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung</i> |

Beispiel 9 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

In der *Turn*-Sequenz SG 113-116 handelt es sich um die Verhandlung von *Historizitäten* zwischen PrA und KaB\_9 bzw. zwischen zwei Trägern unterschiedlicher L1/ C1. SG 114, deren grammatische und semantische Referenz in SG 111 zu finden ist (*war*), hat eine respondierende Funktion zu SG 113, die lokal zwar erfüllt wird (*Turn*-Sequenz 113-114), im breiteren Kontext aber - im Kontext der Superstruktur - wegen ihrer grammatischen/ semantischen Referenz zur Unangemessenheit von SG 111 beiträgt. Durch seine Frage (SG 113) initiiert KaB\_9 auf intonatorischer und syntaktischer Ebene eine Frage, die von PrA als die Notwendigkeit von weiteren Informationen, die in seiner kommenden Handlung (SG 114) verwirklicht wird. Obwohl, wie erwähnt, die Äußerung von KaB\_9 in SG 113

<sup>357</sup> In dem Sinne, dass historische Diskontinuitäten ursprünglich in SG 111 auftauchten.



keine Frage ist aber vielmehr ein *indirekter* Sprechakt<sup>358</sup> (Intention: Zeit gewinnen, die vorangehende Äußerung beweisen), der einen affektiven Aspekt belegt, wird sie aufgrund der steigenden Intonation von PrA als eigentliche Frage verstanden, was auch die Struktur und Intention seiner Äußerung in SG 114 beeinflusste. Die Reaktion von PrA (SG 114) auf den *indirekten* Sprechakt von KaB\_9 (SG 113) richtete sich auf das Wörtliche und nicht auf das Gemeinte; dies führt das Gespräch zu einer weiteren Kommunikationslücke, wobei PrA die von ihm wahrgenommene Notwendigkeit für weitere Informationen durch die Einführung von genaueren historischen Angaben (*Anfang siebziger Jahre* - Beispiel 10), die auf seine vorangehende Assertion (SG 111) semantisch bezogen sind, anzusprechen versucht. Dies hat zur Folge, dass die Äußerung von KaB\_9 in SG 116 immer noch von situativ unangemessenen Lächeln begleitet wird, das auf Nervosität hindeutet. Die in SG 116 vollzogene Handlung entspricht sowohl dem vorangehenden Sprechakt (SG 114) als auch die *Turn*-Sequenz (SG 113-116). Trotz der unpassenden lexikalischen Einheit *kannte*, reagiert KaB\_9 auf die Äußerung in SG 114 inhaltlich und kommunikativ angemessen, indem er einen Deklarativsatz einsetzt (Beispiel 9, SG 116). Was an dieser Stelle wichtig ist, ist, dass der von KaB\_9 eingesetzte Deklarativsatz, der den Mangel an entsprechendem zeiträumlichem (bezüglich *Anfang siebziger Jahre*) Wissen diktiert, ein Indikator für PrA sein sollte, die *Turn*-Sequenz zu vollenden. Trotzdem wirkte die Äußerung in SG 116 auf die kommende Äußerung von PrA (SG 118, Beispiel 10) nicht gemäß dem intendierten Akt, sondern wurde vielmehr von dem redegleitenden paralingualen Phänomen (Lächeln) und dessen prosodischen Merkmale<sup>359</sup> beeinflusst, die die inhaltliche Erweiterung der historischorientierten Äußerungen (SG 111, 114) seitens PrA erlaubten.

[102]

|                    | 116 [12:55.9]          | 117 [12:57.4]  |
|--------------------|------------------------|--|
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Das konnte ich nicht.  |  |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | lächelnd               |  |
| <b>[k]</b>         | und Kandidatenäußerung | Pause ((2,7s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung |

<sup>358</sup> Bei indirekten Sprechakten „scheint der intendierte Sprechakt ein anderer zu sein als der, der buchstäblich von dem Satz ausgedrückt wird“ (Krifka 2004: 7).

<sup>359</sup> In diesem Fall werden der Sprechfluss und die Höhe gemeint (siehe Beispiel 9, PF [102], SG 116).

[103]

118 [13:00.2]

119 [13:04.2] 120 [13:04.7]

|           |   |                  |
|-----------|---|------------------|
| PrA [v]   | War es also eine • sch/ <u>schlechter</u> Zustand <u>damals</u> . | Das war doch ein |
| KaB_9 [v] |   | Eh Wie bittee?   |

Beispiel 10 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Bevor in der Analyse weitergegangen werden darf, sollte der *ökolinguistische* Rahmen der Äußerungen von PrA (SG 111, 114) so genau wie möglich skizziert werden, da dies die nähere Erläuterung der weiteren *Turn*-Sequenzen ermöglichen wird. Wie schon vorher besprochen, sind die Äußerungen von PrA in SG 111 und 114 Widerspiegelungen sowohl seiner eigenen soziopolitischen subjektiven Erfahrung, der PrA als Träger seiner L1/C1 mit sich bringt, als auch des kollektiven ethnischen Gedächtnisses. Gemäß beiden Perspektiven bilden Erfahrung und Gedächtnis einen Teil der Identität und somit einen Kontext, in dem wir neue Erfahrungen, Sachverhalte, andere Menschen usw. wahrnehmen, entsprechend neudefinieren bzw. denen neue Konnotationen verleihen und in der Interaktion verhandeln. In SG 111, und entsprechend auch in SG 114, führt PrA einen zeiträumlichen Aspekt ein, an dem er seine Positionierung als Träger seiner L1/C1 in der Prüfungsinteraktion gegenüber einem Nicht-Muttersprachler orientiert. *In Deutschland, war und Anfang neunziger Jahre* wirken dementsprechend als zeiträumliche Indizien; als solche konnotieren sie die soziopolitische Situation in Westdeutschland der 70er Jahre, und zwar die Geschehnisse ab 1972 bis zum Herbst des Jahres 1977, die als der „Deutsche Herbst“<sup>360</sup> bezeichnet wurden, den PrA als Jugendlicher und junger Erwachsene miterlebt hat.

Es könnte an dieser Stelle von vielen Testexperten argumentiert werden, dass ein erfahrener, trainierter Prüfer in der Lage sein sollte, solche historisch geladenen Elemente in der Prüfungsinteraktion nicht mit einzubringen. Diese Behauptung ist eher zu strikt formuliert und kann aufgrund der Natur von Prüfungsinteraktionen als die erweiterte Form *institutioneller* Gespräche (siehe Unterkapitel 4.1.1.2 und

---

<sup>360</sup> Die Anschläge der terroristischen Gruppe Rote Armee Fraktion (RAF) in Westdeutschland, das politische Verhalten der linken Szene, usw. (vgl. Hanshew 2012) gaben Anlass zu kontroversen Diskussionen betreffend der Zivilrechte, des Konzeptes der *Demokratie* sowie des Mindestalters in Bezug auf zivil- und strafrechtliche Verantwortung.

4.1.1.2.1), die die vorliegende Dissertation theoretisch annimmt und unterstützt, nicht stimmen. Erfahrene und trainierte Prüfer sollen nicht in der Lage sein, das Prüfungsgespräch stärker als gebraucht zu lenken, sondern angemessen bewerten und benoten, so dass auftauchende Instanzen, die die Prüfungsinteraktion zwar beeinträchtigen aber nicht zu den Bewertungskriterien gehören, dementsprechend zu kategorisieren und zu behandeln. Laut der analysierten Transkriptionen des gesamten Korpus, der zu Zwecken der Dissertation gestaltet wurde, war Folgendes festzustellen: „[...] es gibt manche Aspekte des [...] Sprachgebrauchs, deren Folgen (auf die Interaktion) dem Sprecher (hier dem Prüfer) nicht bewusst sind, obwohl diese dann zum Vorschein gebracht werden, wenn ein gewisser Hiatus in einem erwarteten Muster vorkommt“<sup>361</sup> (Samata 2014: 166). Genau dies ist der Fall bei der Superstruktur PF [84]-[111] (siehe Anhang 3.7): die historischen Konnotationen, die PrA in die Diskussion einbrachte (SG 111ff.), wurden - konversationsanalytisch gesehen - durch den ursprünglichen kommunikativen Hiatus angespornt, der in SG 98 bis SG 102 (Beispiele 3 und 4) stattfand. Inhaltlich ist natürlich auch die Thematik der Aufgabe als Trigger der historischen Konnotationen von PrA, nämlich „Wahlrecht“ (siehe Anhang 4.3.2) zu erwähnen, doch übt die Thematik nur eine geringe Rolle in dem Prüfungsgespräch als interaktiven, dynamischen Prozess; vielmehr sind dafür die semantische Konnotationen bestimmter lexikalischen und grammatischen Einheiten verantwortlich. Es ist also festzustellen, dass eine scheinbar unzusammenhängende Instanz historische Diskontinuitäten auslösen könnte, die wiederum als diskursive Instanzen *symbolische Repräsentation*, *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht* zu interpretieren sind.

Die nachkommenden Sequenzen beweisen die bisherigen Rückschlüsse. Die im Vergleich zum Durchschnitt längere Pause zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung (SG 117) könnte als eine Lösungspause interpretiert werden; PrA versucht dadurch die in den vorangehenden Äußerungen existierende Spannung in SG 118 abzubauen. Dies lässt sich auch anhand weiterer Merkmale erklären: i. anhand der Selbstreparatur, wobei das betonte Wort *schlechter* abgebrochen und wiederholt wird,

---

<sup>361</sup> „[...] there are aspects of [...] language use the effects of which the speaker is not consciously aware of, although these may become evident when there is some sort of break in an expected pattern“ (Samata 2014: 166) (übers. von E. V.).

ii. anhand der Betonung der zwei Schlüsselwörter *schlechter* und *damals* selbst und  
iii. anhand der kurzen Pause (<0,25s) vor der Selbstreparatur. Bei dieser Art von Selbstreparaturen handelt es sich oft um Wortsuche (Deppermann/Helmer 2013: 118), d.h. der Sprecher sucht nach dem kognitiv und semantisch passenden Wort und die Wortwiederholung hilft ihm dabei, seine Auswahl zu festigen. An dieser Stelle, wobei die lexikalische Einheit, in der die Reparatur stattfindet, betont wird, handelt es sich nicht um Wortsuche, die „nicht die Produktion einer zunächst unzugänglichen Formulierung betrifft“ (Deppermann/ Helmer 2013: 118), sondern um Wortsuche und -festigung durch die Betonung, die zur Hervorhebung des semantisch stark geladenen Wortes *schlechter* beiträgt.

Durch die Betonung von *schlechter* und seine nominale Erweiterung durch *Zustand* versucht PrA einen Referenzpunkt für KaB\_9 zu schaffen bzw. seine eigenen Referenzpunkte mit KaB\_9 zu teilen, d.h. ein gemeinsames Feld der Verständigung zu co-konstruieren (siehe Unterkapitel 4.1.1.1.4), seine zeiträumlichen Erfahrungen (siehe Unterkapitel 3.6.4), die die Interaktion ursprünglich beeinträchtigten, zu deterritorialisieren (siehe Unterkapitel 3.6.5) und seine Selbstpositionierung als Träger seiner L1/C1 zu dekontextualisieren (siehe Unterkapitel 3.6.3). Dem linguistischen Zeichen *schlechter Zustand* wird von PrA eine besondere Gewichtung verliehen, in der sein Wahrnehmungsvermögen und seine Werthaltungen kodiert sind. *Schlechter Zustand* ist keine Zufallsauswahl; nachdem PrA mit der Äußerung von KaB\_9 konfrontiert wurde, in der der Mangel an dem entsprechenden zeiträumlichen Wissen bestätigt wurde (SG 116), versucht er durch den Kontextualisierungshinweis (siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1.3) *schlechter Zustand* das Wissen von KaB\_9 zu lokalisieren oder auf ähnliches Wissen des KaB\_9 zurückzugreifen und somit ein gemeinsames semantisches Feld zu generieren. Es handelt sich hier um *double-voicing*<sup>362</sup> (Bakhtin 1963/1981): PrA übernimmt in seiner Äußerung die (von ihm als solche wahrgenommenen) kognitiven und diskursiven

---

<sup>362</sup> „According to Bakhtin, singlevoiced discourse seeks in a straightforward way to name, inform, express and represent the topic to which it refers. Whereas a speaker using doublevoiced discourse has a double agenda: to represent the topic under discussion and to adjust their language to take account of interlocutors’ views and concerns. Bakhtin suggests that speakers using double-voicing are trying to protect their own standing by pre-empting the thoughts and intentions of other speakers“ (Baxter 2011: 235).

Praktiken von KaB\_9, um dadurch auf die sprachlichen, sozialen, psychologischen, politischen, ethnischen usw. Normen von KaB\_9 Bezug zu nehmen<sup>363</sup>. Eine solche Feststellung könnte nur anhand einer ökolinguistischen Annäherung an die mündlichen Daten vollzogen werden. Darüber hinaus wirkt an der diskutierten Stelle das hinzugefügte betonte *damals* sowohl als temporale *Deixis*, die für KaB\_9 als Orientierungsfloskel dienen könnte, als auch als eine konnotative Brücke zu der vorigen Äußerung von PrA (SG 114), und zwar zu *Anfang siebziger Jahre*.

Der nachkommende *Turn* (SG 119, Beispiel 11) beweist das Misslingen des von PrA als Indikator gemeinsamen Wissens eingesetzten *schlechter Zustand* (SG 118). Durch die geäußerte Bitte versucht KaB\_9 den angesprochenen PrA zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen, nämlich zu einer weiteren Erläuterung, die PrA in SG 120-121 in Form einer Assertion ausdrückt. Die Assertion wirkt wiederum als misslungen (SG 123-128, Beispiel 12), denn es werden lexikalische Einheiten wiederholt (*schlechter Zustand*, *neunzehnhundertsiebzig*), die zwar semantisch stark geladen sind, bei KaB\_9 aber schon beim ersten Mal (*schlechter* in SG 118 und *neunzehnhundertsiebzig* in SG 114 als *siebziger Jahre*) keine semantischen Konnotationen hervorriefen, also kein common ground der Verständigung ermittelten. Darüber hinaus zeigt die Überlappung der Kandidatenäußerung (SG 119) und der Prüferäußerung (SG 120), dass PrA schon genügend Missverständnismarker seitens KaB\_9 wahrgenommen hatte, um zu spüren, dass eine Wiederholung von *schlechter Zustand* als Signal gemeinsamer Konnotationsebene erforderlich war.

[103]

|           |   |                             |
|-----------|---|-----------------------------|
|           | 118 [13:00.2]   | 119 [13:04.2] 120 [13:04.7] |
| PrA [v]   | War es also eine • sch/ <u>schlechter</u> Zustand <u>damals</u> . | Das war doch ein            |
| KaB_9 [v] |   | Eh Wie bittee?              |

[104]

|           |   |                                     |
|-----------|---|-------------------------------------|
|           | 121 [13:06.2]   | 122 [13:07.6]                       |
| PrA [v]   | <u>schlechter</u> Zustand. <u>Vor</u> neunzehnhundertsiebzig. |                                     |
| KaB_9 [v] |   |                                     |
| [k]       |   | Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer- und |

Beispiel 11 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

<sup>363</sup> Obwohl Bakhtin laut Baxter (2011, 2014) das *double-voicing* auch als gesichtsbewahrende Strategie definiert, ist in diesem Fall das Gegenteil zu beobachten.

Wie erwähnt, erweist sich die Assertion von PrA in SG 120-121 anhand des kommenden *Turns* von KaB\_9 (SG 123-128, Beispiel 12) als misslungen. Dies lässt sich anhand folgender sprachlicher Merkmale feststellen: i. anhand der auf ein-, zwei- und dreimal gedehnten Planungsindikatoren *Eeeh*, *eeehm* und *eh*, die vor und genau nach dem Äußerungsanfang platziert sind (SG 123, 125 und 127) und von den nonverbalen Handlungen *lächelnd* (SG 125) und *seufzend* (SG 127) begleitet werden, ii. anhand des gedehnten *Aach* am Äußerungsanfang und der redebegleitenden nonverbalen Handlung *seufzend* (SG 124), iii. anhand der durchschnittlich sehr langen Pause (4,1s) (SG 126), iv. anhand der Äußerung, die als Gestehen verstanden wird (SG 127), v. anhand der begleitenden Gestik (Beispiel 12), vi. anhand von *Ha!* (SG 128), das als die Einführung einer neuen Äußerung bzw. themenbezogenen Idee funktioniert und sich durch eine Ligatur an die vorige Äußerung anschließt, und vii. schließlich anhand des in SG 128 dargestellten Äußerungsabbruch.

[105]

|                    | 123 [13:08.7]             | 124 [13:09.4*] | 125 [13:10.2*] | 126 [13:11.0*] | 127 [13:12.3]                      |
|--------------------|---------------------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------------|
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Eeeh                      | Aach,          | eeehm          | ((4,1s))       | eh                                 |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |                           | seufzend       | lächelnd       |                | seufzend                           |
| <b>KaB_9 [k]</b>   |                           |                |                |                | verschließt die Augen mit der Hand |
| <b>[k]</b>         | <i>Kandidatenäußerung</i> |                |                |                |                                    |

[106]

|                  | 128 [13:12.4]   | 129 [13:21.8] | 130 [13:23.3*] | 131 [13:24.2*] |
|------------------|---|---------------|----------------|----------------|
| <b>PrA [v]</b>   | Also die Entscheidung war richtig. Das ääh auf achtzehn |               |                |                |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton   |               |                |                |
| <b>KaB_9 [v]</b> | blockiert. _Ha! Eeh...                                  |               |                |                |

Beispiel 12 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

Die Äußerung von KaB\_9 in SG 127 erfüllt eine performative Handlung und wird anhand der lexikalischen Auswahl *Entschuldigung* und deren begleitenden nonverbalen akustischen Signals als ein Gestehen zu interpretieren ist. Dazu trägt auch die Positionierung von KaB\_9 als Novize und Nicht-Muttersprachler (siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1.1 und 4.1.1.2.1.4) bei. Gemäß dieser Positionierung in der Interaktion versucht KaB\_9 anhand seiner performativen Handlung in SG 127 *Gesicht* zu bewahren. Da eine solche performative Handlung außerhalb des Rahmens institutioneller Gesprächsarten, auch in deren erweiterten Form wie Sprachprüfungsinteraktionen, versucht KaB\_9 durch eine institutionell und situativ akzeptable sprachliche Handlung (*Ha!*), die die Funktion der Initiierung einer neuen

Äußerung hatte, weiter Gesicht zu bewahren. Seine Absicht wird aber nicht zustande gekommen, da dem *Ha!* ein gedehnter Planungsindikator und ein Abbruch folgte. Die Äußerung in SG 128 erfüllte also eine Gegenfunktion als die intendierte und *KaB\_9 verlor an Gesicht*, was auch im nächsten *Turn* ersichtlich ist (Beispiel 13).

[106]

|                  | 128 [13:12.4] | 129 [13:21.8]         | 130 [13:23.3*] | 131 [13:24.2*]       |
|------------------|---------------|-----------------------|----------------|----------------------|
| <b>PrA [v]</b>   |               | Also die Entscheidung | war richtig.   | Das ääh auf achtzehn |
| <b>PrA [sup]</b> |               |                       |                | fallender Ton        |
| <b>PrA [k]</b>   |               | leiser                |                |                      |
| <b>KaB_9 [v]</b> | blockiert.    | „Ha! Eeh...           |                |                      |
| <b>KaB_9 [k]</b> |               |                       |                |                      |

[107]

|                  | 132 [13:26.1*]   | 133 [13:26.7]   |
|------------------|------------------|---|
| <b>PrA [v]</b>   | Jahre zu senken. |   |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton    |   |
| <b>PrA [k]</b>   |                  |   |
| <b>KaB_9 [v]</b> |                  | Vielleicht, aber ich eh • weiß nicht, ob/ was Sie sagen, dass |

[108]

|                  | 134 [13:31.7*]  | 135 [13:32.7*] |
|------------------|---|----------------|
| <b>KaB_9 [v]</b> | die Wahlalt ist mit einundzwanzig Jahren, als hat eeh/ ist man in Deutschland mit |                |
| <b>KaB_9 [k]</b> | für: Wahlalter  |                |

[109]

|                  | 136 [13:39.8]   |
|------------------|---|
| <b>PrA [v]</b>   | Ne, jetzt nicht mehr. „Das ist • geändert worden. • • • Das |
| <b>KaB_9 [v]</b> | einundzwanzig eeh...  |

Beispiel 13 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

In SG 129-139 beweist die Äußerung von PrA durch die erklärende Assertion (*Also...*), dass der vorige Sprechakt von *KaB\_9* misslungen war. Dabei spielt die sinkende Intonation des Äußerungsendes eine Rolle, da somit auf eine Bestätigung von *richtig* hindeutet wird. Betrachtet man die Äußerungen von PrA in SG 129-130 und SG 131 als eine *Turn*-Sequenz, könnte man aufgrund des fallenden Tons auf die Endelemente jeder Äußerung sowie aufgrund der sinkenden Lautstärke (SG 129-130

werden leiser als die anderen Äußerungen von PrA ausgesprochen<sup>364</sup>) einen wiederholenden melodischen Muster feststellen, der darauf hinweist, dass beide Assertionen (SG 129-130 und SG 131) dieselbe Funktion zu erfüllen versuchen: die sinkende Höhe zeigt, dass die Äußerungen von PrA in SG 129-130 und 131 ohne spezielle Gewichtung ausgesprochen werde, d.h. sie beinhalten keine semantischen Referenzen, an denen Sich KaB\_9 orientieren könnte, um das Thema weiter zu behandeln. Intonatorisch, syntaktisch, grammatisch und lexikalisch erinnern sie an Schlusssätze einer Narration, wobei der Sprechakt eine Assertion widerspiegelt, *Deiktika* einer zusammenfassenden Darstellung vorhanden sind und fallende Intonation den *Turn* abschließt<sup>365</sup>. PrA zielt also darauf ab, das Gespräch zu Ende zu führen. Die kommende Äußerung von KaB\_9 (SG 133-135) initiiert aber eine neue Turn-Sequenz, in der KaB\_9 PrA zu widersprechen versucht (SG 133): durch das Modalpartikel vielleicht wird ein Vorschlag markiert, der die Funktion hat, die behandelnde Thematik weiter zu erweitern. In SG 134-135 aber scheitert die oben beschriebene Absicht von KaB\_9, was man durch folgende Merkmale feststellen kann: i. durch die falsche Aussprache von *Wahlalter* (SG 134), ii. durch die Wiederholung von *ist [...] mit einundzwanzig (Jahren)* (SG 135 siehe iv.), iii. durch die gedehnten Planungsindikatoren *eeh* (der erste führt die Reparatur ein, der zweite initiiert den Abbruch), iv. und schließlich durch die Reparaturen (SG 135) (vgl. Aguado 2003: 17). Es handelt sich hier um eine grammatische Reparatur, die den Konstruktionswechsel ermöglicht (Deppermann/Helmer 2013: 118), was aber KaB\_9 zum Schluss nicht gelingt, da der Abbruch in SG 135 zum *Turn*-Verlust führt.

PrA übernimmt den nächsten *Turn* (SG 136), der die letzte *Turn*-Sequenz (SG 136-141) der Superstruktur initiiert (Beispiel 14).

[109]

|               |   |
|---------------|---|
| 136 [13:39.8] |   |
| PrA [v]       | Ne, jetzt nicht mehr. ◡Das ist • geändert worden. • • • Das |
| KaB_9 [v]     | einundzwanzig eeh...  |

<sup>364</sup> Das phonologische Phänomen *Leiser* sollte auf der Partitur in der PrA [sup]-Spur notiert werden, was aber an dieser PF die visuelle Darstellung der Partitur behindern wurde (PrA [sup]-Spur war von der Annotation *fallender Ton* besetzt).

<sup>365</sup> (GR) Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα. (DE) Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.



[110]

|           |  |               |               |                     |
|-----------|--|---------------|---------------|---------------------|
|           |  | 137 [13:40.4] | 138 [13:45.2] | 139 [13:46.5]       |
| PrA [v]   | hat man neunzehnhundertsiebzig geändert. |               |               | Naa? Vorher war das |
| KaB_9 [v] |  |               |               | Ah!_Geändert.       |

[111]

|            |  |                |               |               |
|------------|--|----------------|---------------|---------------|
|            |  | 140 [13:47.6*] | 141 [13:48.0] | 142 [13:48.5] |
| PrA [v]    | so. _Jetzt ist es auch • wie in Griechenland. Gut! Kommen wir zum/ zum |                |               |               |
| PrA [sup]  |  |                | fallender Ton | Ton steigt    |
| KaB_9 [v]  |  | Nαi'           |               |               |
| KaB_9 [de] |  | Ja'            |               |               |

Beispiel 14 - Anhang 3.7

© Vovou 2016

In den *Turns* von PrA (SG 136-137 und SG 139-141) herrschen temporale *Deiktika*, die als direkte Referenz zu der vorangehenden Äußerung von KaB\_9 (SG 133-135) interpretiert sind. Sie scheinen keine weitere Absicht außer der zeiträumlichen Klärung zu erfüllen, und zwar nur was die vorige Äußerung von KaB\_9 betrifft, was an dieser Stelle nicht als *gesichtsbewahrende* Handlung seitens PrA funktionieren kann, da die temporale und lokale Referenzfloskeln in SG 136-137 und 139-140 i. zu weit weg von der ursprünglichen Fehlstelle stehen und ii. Wiederholungen beinhalten (*Das [...]* geändert in SG 136-137 und *jetzt* in SG 136 und 139), die vielmehr als Echo statt als Orientierungsmarker wirken. Diese Wiederholungen haben zur Folge, dass KaB\_9 im ersten Fall die wiederholte lexikalische Einheit *geändert* in Tonalität und Sprachtempo nachahmt (SG 138), während er im zweiten Fall genau nach der wiederholten temporale *Deixis jetzt*, in seinem Versuch die Deixis bzw. die Wiederholung seitens PrA zu beweisen, die Muttersprache einsetzt (SG 140). Dies trägt weiter zum *Gesichtsverlust* seitens KaB\_9 bei.

Die letztere Wiederholung seitens PrA (SG 139) und der Versuch seitens KaB\_9, sie durch Einsatz seiner L1 (SG 140) instinktiv zu beweisen, haben direkten Bezug zu den Rollen, die PrA und KaB\_9 während der Prüfungsinteraktion vertreten, nämlich die Rollen von Expertem/Novizen, Akteuren/Beobachter und Muttersprachler/Nicht-Muttersprachler (siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1). Diese Instanzen sind sehr repräsentativ für Instanzen *symbolischer Macht*, die im spezifischen institutionellen Rahmen von Sprachprüfungen. Lokal gesehen, klingt die Wiederholung der temporalen *Deixis jetzt* (SG 139) in den Ohren von KaB\_9 als die Hervorhebung einer semantisch wichtigen

Einheit, die die vorigen Aussagen von PrA bestätigt. Dass PrA nicht diese Intention hatte, nämlich *jetzt* hervorzuheben<sup>366</sup>, ist an dieser Stelle für KaB\_9 irrelevant. Weil KaB\_9 die Wiederholung als wichtig für das *Gesichtsbewahren* von PrA wahrnimmt, versucht er dies durch eine bejahende Handlung weiter zu bewahren. D.h. der Novize/Nicht-Muttersprachler versucht das Gesicht vom Experten/Muttersprachler zu bewahren und umgekehrt, sein Gesicht als Novize/Nicht-Muttersprachler während einer Interaktion in der Zielsprache, wobei er für seine sprachliche Leistung bewertet wird, nicht zu verlieren. Warum er dann dazu instinktiv die Muttersprache einsetzt, lässt sich nicht anhand der Daten beantworten. Man könnte nur annehmen, dass er dadurch dem Prüfer seine Identität als Nicht-Muttersprachler vorzuführen versucht, um ihm auf diese Weise zu zeigen, dass er (PrA) in der Interaktion nicht nur als Prüfer sondern auch als Muttersprachler *symbolisch* überlegen ist. KaB\_9 bestätigt damit instinktiv sowohl seine Unterlegenheit als Novize/Nicht-Muttersprachler und seinen a priori *Gesichtsverlust* als auch die Überlegenheit seines Gesprächspartners als Expert/Muttersprachler und seine a priori *Gesichtsbewahrung*. Dabei wird auch die Subjektpositionierung vorgehoben: das Selbst positioniert sich gegenüber dem Fremden als Unterlegen, und benutzt zu diesem Zweck auch seine Muttersprache als unterlegene L1. Weitere identitätstheoretische Überlegungen diesbezüglich wären an dieser Stelle eher überflüssig, doch ist Folgendes zu behalten: man sollte die Kandidatenproduktion nicht als steril betrachten und als steril bewerten; man sollte sich vielmehr auf die dynamische Verhandlung zwischen Gesprächspartnern orientieren, denn die kleinste Einheit (z.B. *jetzt*) kann größere Widersprüche, bezüglich dem, was kommunikativ angemessen oder unangemessen ist, auslösen. Kommunikative Angemessenheit ist dann eine zu kleine Messeinheit, um gemäß der die Dynamiken einer interkulturellen Interaktion wie die Prüfungsinteraktion zu messen. Was in dieser Richtung zu tun ist, wird im Kapitel 6 diskutiert.

### **6.3 Verkörperung als Indikator symbolischer Kompetenz**

Zeichen *kognitiver Verkörperung* sind in allen Transkriptionen in Form von Gestik, Betonung bzw. Intonation, Sprech-Pausen-Verhalten usw. zu finden, obwohl bei der Transkribierung nicht alle Signale, die auf *verkörperte Kognition* und *verkörperte*

---

<sup>366</sup> *Jetzt* ist sowohl in SG 136 als auch in SG 139 nicht betont. In SG 39 ist es sogar durch die Ligatur zu der vorigen Äußerung angeschlossen.

*Zeiträume* der Erfahrung hindeuten könnten, wie z.B. das Anblicken-Verhalten der Prüfer<sup>367</sup>, die Körperhaltung der Probanden usw., berücksichtigt worden sind<sup>368</sup>. Im Weiteren werden anhand konkreter Partiturstellen nonverbale sowie paraverbale Signale der *Verkörperung* untersucht.

### 6.3.1 Nonverbale Signale der Verkörperung

In Bezug auf Gestik als Signal *verkörperter Kognition* wurde das Anblicken-Verhalten der Prüflinge untersucht. Dieses Beispiel *verkörperter Kognition* wurde an vielen Stellen im ganzen transkribierten Datenkorpus festgestellt, und zwar sowohl in den Transkriptionen der Simulationen, die zur Experimentalgruppe gehören, als auch in denjenigen der Kontrollgruppe<sup>369</sup>. An gewissen Stellen bzw. lexikalischen Einheiten blickten die Prüflinge die Prüfer (entsprechend PrA oder PrB) an. Diese Instanz *verkörperter Kognition* wurde bei allen Prüflingen - wie gesagt, unabhängig davon, ob ihr Gesprächspartner bzw. Prüfer deutscher (PrA) oder griechischer Herkunft (PrB) war - festgestellt, was auf einen gewissen Grad von *Fraktalität* (siehe Unterkapitel 2.9.5) solcher Instanzen hindeuten könnte<sup>370</sup>. Zu Zwecken der Bewahrung des internen Zusammenhangs der vorliegenden Arbeit wurden Instanzen aus den in Unterkapiteln 5.1 und 5.2 analysierten Sequenzen präsentiert; der Leser kann aber die obige Feststellung von den im Anhang vorhandenen Transkriptionen beweisen.

In Simulation 1 (Experimentalgruppe, siehe Unterkapitel 6.1.2 u. Anhang 2.1, 3.1, 4.1) sind in den Äußerungen von KaB\_7 Zeichen verkörperter Kognition festzustellen, wobei KaB\_7 PrA bei spezifischen Instanzen anblickt, wobei eine

---

<sup>367</sup> Das Anblicken-Verhalten der Prüflinge wurde transkribiert.

<sup>368</sup> Der Grund dafür war, dass in diesem Fall die Partituren sehr dicht sein würden, was ihre Lesbarkeit dann beeinflussen würde. Was transkribiert ist, hängt davon ab, nach welchen Phänomenen der Forscher/ Transkribent sucht bzw. welche Phänomene für ihn wichtig sind.

<sup>369</sup> Im vorliegenden Unterkapitel werden sowohl die nonverbalen als auch die paraverbalen Signale der Verkörperung anhand von Simulation 1 (Experimentalgruppe) und Simulation 4 (Kontrollgruppe) präsentiert. Weitere Anblicken-Instanzen, Prüfer-Betonungen, Sprech-Pausen-Verhalten, usw. kann der Leser auch in den bleibenden Simulationen/ Transkriptionen finden (siehe Anhang 3.2/ 3.5 und 3.3/ 3.6).

<sup>370</sup> Um diese Hypothese validieren zu können, sollte man Zugang zu einem erheblich größeren Datenkorpus haben.

semantisch stark gewichtete lexikalische/ grammatische Struktur vorkommt. Solche Instanzen entsprechen z.B. i. lexikalischen Einheiten, die auf Grundlage des Gesprächsstimulus metaphorische Elemente beinhalten bzw. die Verhandlung von *Metaphorizität* in der Prüfungsinteraktion anspornen (PF [10] SG 21 *ticken*, PF [17-18] SG 32 *fleißige Männer*, PF [46] SG 81 *tickt*), ii. lexikalischen Einheiten, die zum selben semantischen Feld wie die in i. beschriebenen Strukturen und die entsprechenden Strukturen, die die Aufgabenstellung hervorhebt, gehören (z.B. PF [21] SG 40 *Mütter*, PF [21] SG 42 *Haushalt*, PF [36] SG 61 *Scherz*), iii. lexikalischen Einheiten, die Betroffenheit bzw. eine affektive Dimension zeigen (PF [11] SG 23 *frauenfeindlich*) und iv. lexikalischen Einheiten, die die *Selbstpositionierung* in der Interaktion bezüglich der behandelnden Thematik widerspiegeln (siehe auch Unterkapitel 5.3.3) (PF [14] SG 28 *Ich/ ich*).

In Simulation 4 (Kontrollgruppe, siehe Unterkapitel 6.1.2 u. Anhang 2.4, 3.4, 4.1), wobei dieselben Prüfungsthemen eingesetzt wurden, wie bei Simulation 1, waren folgende lexikalische Einheiten, die Instanzen von *Metaphorizität* in der Prüfungsinteraktion auslösten, festzustellen: i. lexikalische Einheiten, die auf Grundlage des Gesprächsstimulus metaphorische Elemente beinhalten (PF [11] SG 36 *schön*, PF [12] SG 39 *eine Uhr*, PF [12] SG 41 *das tickt*, PF [17] SG 56 *die Frauen*, PF [20] SG 69 *eine Frau*, PF [21] SG 74 *fleißige*), ii. lexikalische Einheiten, die zum selben semantischen Feld wie die in i. beschriebenen Strukturen und die entsprechenden Strukturen, die die Aufgabenstellung hervorhebt, gehören (PF [18] SG 62 *kann nicht lachen*), iii. lexikalische Einheiten, die Betroffenheit bzw. eine affektive Dimension zeigen (PF [9] SG 32 *rassistisch*, PF [18] SG 60 *Diskrimination*, PF [25] SG 87 *ärgerlich*), iv. nicht-phonologische akustische Elemente (redebegleitend oder nicht), die eine affektive Ebene widerspiegeln (PF [26] SG 90 ((*Lacht*))), und v. lexikalische Einheiten, die die *Selbstpositionierung* in der Interaktion bezüglich der behandelnden Thematik widerspiegeln (siehe auch Unterkapitel 5.3.3) (PF [28] SG 95 *Ich habe es*, PF [28] SG 97 *mit meinen*, PF [30] SG 108 *und ich*). Die oben beschriebenen Beispiele lassen sich zwar in Anzahl nur wenig unterscheiden, aber in dieselben Kategorien einordnen (außer der nicht-phonologischen akustischen Elemente, die gemäß der Natur der Fallstudie als akzeptabel erscheint). In denselben Kategorien lassen sich alle diejenigen Instanzen

des gesamten Korpus unterteilen, die als Instanzen *verkörperter Kognition* interpretiert werden können und die sich als Anblicke auf den Prüfer in der Prüfungsinteraktion vorkommen. Die Kategorie der Betroffenheit, die stimulusbezogen ist (siehe Unterkapitel 6.1.3), d.h. gemäß der Einführung sozialer Affordanz in die Diskussion über *Metaphorizität* gebildet wurde, darf in Kategorisierungen weitere transkribierten Sequenzen des ganzen Korpus nicht vorhanden sein, wenn sie nicht stimulusbedingt ist.

In Bezug auf Gestik wird anhand von Beispielen ersichtlich, dass redegleitende Gesten situativgeprägt sind, d.h. sie werden von der Gesprächsart beeinflusst. In Prüfungsinteraktionen dienen Gesten dazu bei, i. einen Sinnesgehalt zu erklären und ii. Emotionen zu verhandeln, iii. einem Interaktanten das Wort zu geben, iv. eine gewisse Stelle in den Materialien aufzuzeigen, was man auch anhand der transkribierten Daten feststellen kann. In Simulation 1 (siehe Anhang 3.1) zeigt PrA mit der Hand auf seinen Gesprächspartner hin, während er seinen Namen ausspricht (PF [1] SG 1). Dies kann sowohl als *Akkommodierungsstrategie* (Berwick/ Ross 1993) als auch als *Signal symbolischer Macht* interpretiert werden. Gemäß dem zeitlichen Kontext (Beginn des zweiten Teils der Prüfung, Einführung des Themas, Initiierung des Turns seitens PrA) wird die Geste als eine *Akkommodierungsstrategie* interpretiert. Wäre die Geste an einem anderen Zeitpunkt in der Interaktion festgestellt, wobei der Prüfling z.B. zum turninternen Abbruch gelang oder zu einer längeren Pause und der Prüfer dann auf ihn zeigte, als ob er weitermachen sollte, würde dies als *Zeichen symbolischer Macht* interpretiert. In PF [30]-[31] kommt eine weitere Instanz der Gestik als *Verkörperungssignal* vor, die von affektiven Parametern zusammenhängt: KaB\_7 schüttelt bei der Aussprache von *Männern* ihren Kopf links und rechts und grinst. Dementsprechend stellt man fest, dass KaB\_7 von dem behandelten Gesprächsstimulus und der entsprechenden Fragestellung betroffen fühlt. Dadurch könnte KaB\_7, die sich dadurch gegenüber dem männlichen Prüfer sowie dem projizierten Testentwickler positioniert, entweder *an Gesicht verlieren* oder *Gesicht bewahren*; es hängt vom Geschlecht des Prüfers ab.

### 6.3.2 Paraverbale Signale der Verkörperung

Ein paraverbales Phänomen, das als Signal der *Verkörperung* im Rahmen der untersuchten institutionellen Gesprächsart kategorisiert werden kann, ist die Betonung seitens der Prüfer, und zwar die Betonung von Elementen der Aufgabenstellung. Die Betonung dieser Elemente wurde sowohl aus Gründen des validen Vergleichs zwischen PrA und PrB, da die Aufgabenstellung zu ihrer Verfügung im Prüferheft steht. Aus der Transkribierung und Analyse des ganzen Datenkorpus wurde ersichtlich, dass beide PrA und PrB ähnliche Tonalitätsmuster in Bezug auf die Intonation von Aufgabenstellungen<sup>371</sup> aufweisen. Zu Zwecken der Interpretation werden diejenigen Textstellen präsentiert (siehe Anhang 3.), die vergleichend interpretiert werden können:

[69]

|                  |   |                |
|------------------|---|----------------|
|                  | 124 [18:59.8]   | 125 [18:59.8*] |
| <b>PrA [v]</b>   | Kann man diese <u>Entwicklung</u> — das is eine Kritik an der modernen Welt — |                |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton  |                |

[70]

|                  |  |                |               |
|------------------|--|----------------|---------------|
|                  | 126 [19:03.2*]   | 127 [19:04.2*] | 128 [19:05.2] |
| <b>PrA [v]</b>   | kann man die irgendwie <u>rückgängig</u> machen.       |                |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton   | fallender Ton  |               |
| <b>[k]</b>       | <i>((3,2s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |                |               |

Beispiel 15 - Anhang 3.2

© Vovou 2016

[102]

|                |  |                            |
|----------------|--|----------------------------|
|                | 307 [28:38.2]308 [28:38.3]                             | 309 [28:40.5]310 [28:40.5] |
| <b>PrB [v]</b> | Also, durch eineen Boykott •                           |                            |
| <b>[k]</b>     | <i>((2,2s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |                            |

<sup>371</sup> In der Mikroebene der Analyse wäre auch sinnvoll, nicht ‘Intonation der Aufgabenstellung’ sondern ‘Intonation in Bezug auf Sprechakt’ (direkte/ indirekte Frage) zu benutzen. An dieser Stelle wird aber die Struktur nicht lokal sondern vergleichend (PrA/ PrB) und situativ-kontextuell untersucht; daher ist ihr Wert als Aufgabenstellung wesentlich größer.

[103]

|                   | ..311 [28:42.3*]                               | 312 [28:43.1*] | 313 [28:46.0*]       |
|-------------------|--|----------------|----------------------|
| <b>PrB [v]</b>    | zum Beispiel, ja? Kann man diese Entwicklungen |                | • rückgängig machen. |
| <b>PrB [sup]</b>  | steigender Ton                                 |                | fallender Ton        |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Ja, • ja.                                      |                | E/                   |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((nickt zu))                                   |                |                      |

Beispiel 16 - Anhang 3.5

© Vovou 2016

Beispiele 15 (PrA) und 16 (PrB), die in Bezug sowohl auf Inhalt als auch auf Morphosyntax am vergleichbarsten sind, legen einen steigenden Ton bei der Initiierung der Aufgabenstellung (PF [69] SG 124 und PF [103] SG 312) - und auch in der inhaltlichen Reparatur des ersten Segments (PF [70] SG 126) - sowie einen fallenden Ton bei am Aussageende, der aber nicht auf dem letzten Wort sondern auf dem semantisch schweren Wort *rückgängig* platziert ist. Obwohl beide Aussagen (SG 124-126, Beispiel 15 und SG 310-313, Beispiel 16) syntaktisch als Frage zu verstehen sind (Verb am 1. Platz), verwendet beide Prüfer eine fallende Tonalität und bestimmen damit die semantisch-pragmatische Bedeutung der Aussagen: es handelt sich zwar um Fragen, das können auch die Prüflinge mit begreifen, aber sie versuchen durch die fallende Intonation als nicht bzw. weniger drohend zu wirken. Fallende Intonation am Satzende von Aufgabenstellungen im Rahmen von mündlichen Sprachprüfungen erfüllen die Absicht, die Prüflinge zu Akkommodieren. Man kann auch sagen, dass der erste Teil beider Aussagen (PF [69] SG 124, PF [70] SG 126 als dessen Reparatur und PF [103] SG 312) durch die syntaktische Markierung (*Kann* am Satzanfang) und den steigenden Tonverlauf im Gegensatz zur oben beschriebenen Akkommodierung eine Kontroll-Funktion<sup>372</sup> erfüllen.

Der steigende-fallende Tonverlauf von Aufgabenstellungen ist eng mit der *Selbstpositionierung* der Prüfer in den *Turn*-Sequenzen verbunden; Das Verhältnis steigender Ton/Kontrollstrategie - fallender Ton/Akkommodierung deutet auf einen Wechsel bezüglich der sozialen Identität und der *Selbstpositionierung* der Sprecher, die im untersuchten Fall ihren Gesprächspartnern aufgrund ihrer institutionellen Rolle überlegen sind. Sowohl der steigende Ton/ Kontrollstrategie als auch der fallende

<sup>372</sup> In Anlehnung an Berwick/ Ross' (1993) *accommodation features* und *control strategies*.

Ton/Akkommodierung wirken als Indikatoren *symbolischer Macht*, da sie einen Aspekt der sozialen, institutionellen Identität der Prüfer zum Vorschein bringen.

Ein weiteres Beispiel in Bezug auf Intonation als Marker *symbolischer Macht* ist folgendes (Beispiele 17, 18). Die Beispiele wurden ausgewählt, da sie - im Gegensatz zu den obigen - syntaktisch voneinander abweichen. Strukturell beziehen sich auf dieselbe Aufgabentypologie, nämlich Aufgabe 2 - Meinungsäußerung/ Kommentar (siehe Unterkapitel 5.3, Anhang 4.3.1 u. 4.3.2), während sie inhaltlich von der Thematik 'Integration von Ausländern' ausgehen. In PF [65] SG 125-126 ist der zweite Teil der vom Testentwickler formulierten Aufgabenstellung zu finden, nämlich *Was ist Ihre Meinung zur Integration von Ausländern?* (siehe Anhang 4.3.2), den PrA treu realisiert. Hier herrscht das ungleiche grammatisch-intonatorische Verhältnis steigender Ton/W-Element/V2-Stellung, während in PF [79] SG 189-190 das Verhältnis steigender Ton/Verb-Erst-Fragesatz zu sehen ist (vgl. Krifka 2005: 22). Krifka behauptet, dass Verb-Erst-Fragesätze „oft steigenden Tonverlauf in der Hauptakzentsilbe“ (Krifka 2005: 22) besitzen, legt aber nicht fest, ob eine interne Variation des Tonverlaufs auch zustimmen kann, wie es hier der Fall ist. W-V2-Fragesätze haben „einen fallenden Tonverlauf in der Hauptakzentsilbe“ (Krifka 2005: 22), also der Akzent liegt auf das W-Element. Dies verleiht SG 125-126 zwar einen strikten Charakter, (d.h. die Aussage in SG 125 verleiht PrA einen gewissen Grad symbolischer Macht, indem sie seine institutionelle *Positionierung* bestätigt), der sich aber in SG 126 durch den fallenden Ton abgeschwächt wird. Auch in diesem Fall kann der steigender/ fallender Ton in SG 125-126 als Zeichen der *Verkörperung* eines *Selbstpositionierungswechsels* interpretiert wird, gemäß dem PrA KaA\_3 schließlich zu akkommodieren versucht.

[65]

|            |                 |   |                             |
|------------|-----------------|---|-----------------------------|
|            | ..              | 122 [23:55.9] 123 [23:56.0]                   | 124 [23:58.9] 125 [23:58.9] |
| PrA [v]    |                 |   | Wa/ Was ist                 |
| PrA [sup]  |                 |   | steigender Ton              |
| KaA_3 [v]  | Deutschstunden. |   |                             |
| KaA_3 [nv] | PrA an))        |   |                             |
| [k]        |                 | ((3s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |                             |



[66]

|                  |   |                             |
|------------------|---|-----------------------------|
|                  | 126 [24:00.2*]                                      | 127 [24:02.3] 128 [24:02.3] |
| <b>PrA [v]</b>   | Ihre Meinung zur <u>Integration</u> von Ausländern. |                             |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton                                       |                             |
| <b>[k]</b>       | ((0,9s)) zwischen Prüfer- u.                        |                             |

Beispiel 17 - Anhang 3.3

© Vovou 2016

Dieselbe Funktion erfüllt auch der Verb-Erst-Fragesatz in SG 189-190. Zu Beginn des Fragesatzes steigt der Ton, wie Krifka (2005) bestimmt, doch ist im zweiten Segmentierungsteil der Aussage (SG 190) ein fallender Ton festzustellen, welcher wiederum ein Verkörperungsbeispiel des Selbstpositionierungswechsels zugrunde legt. Die Akkommodierung seitens PrB ist also sowohl in SG 190 als auch in SG 192, wobei es sich um eine Ergänzungsfrage handelt. Aus den oben erwähnten Beispielen wird ersichtlich, dass sowohl PrA als auch PrB den Intonationswechsel als ein Mittel zum Wechsel der *Subjektpositionierung* benutzt. Dies deutet auf eine ähnliche Perspektive der beiden Prüfer in Bezug auf deren *Positionierung* und der daraus erfolgenden *symbolischer Macht* gegenüber den Prüflingen hin, was die Autorin zum Gedanken führt, dass i. beide Prüfer einen gewissen Grad an Prüfungserfahrung haben, (was vom Forschungsdesign vorausgesetzt wurde), ii. sich die Prüfer ihrer Rolle bzw. ihrer *Selbstpositionierung* in den Instanzen, wobei die Aufgabenstellung (oder Teile davon) den Prüflingen vermittelt werden, bewusst sind, und iii. dass die Prüfer die Möglichkeit der Erzeugung *symbolischer Macht* in institutionellen Interaktionen wie die untersuchte bewusst sind, d.h. soweit sich dies die Vermittlung der Aufgabenstellung betrifft.

[70]

|                  |  |                |
|------------------|--|----------------|
|                  | 188 [18:03.8] 189 [18:03.8]  | 190 [18:05.3*] |
| <b>PrB [v]</b>   | Ist es auch wichtig für Sie auch die <u>eigenen</u> Traditionen zu behalten? |                |
| <b>PrB [sup]</b> | steigender Ton   | fallender Ton  |

[71]

|                  |                                     |                             |                             |
|------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                  | 191 [18:07.9*] 192 [18:08.0*]       | 193 [18:08.9] 194 [18:08.9] | 195 [18:09.2] 196 [18:09.2] |
| <b>PrB [v]</b>   | • Im fremden Land?                  |                             |                             |
| <b>PrB [sup]</b> | fallender Ton                       |                             |                             |
| <b>KaA_6 [v]</b> | Es ist <u>wichtig</u> diee • eigene |                             |                             |
| <b>KaA_6 [k]</b> | räuspert sich                       |                             |                             |

Beispiel 18 - Anhang 3.6

© Vovou 2016

Weitere Beispiele sind in Anhang 3.1 PF [4]- [7], PF [50]- [52], PF [75]- [77], Anhang 3.2 PF [7], PF [18]- [19], PF [26]- [27], PF [39]- [40], PF [61]- [62], Anhang 3.3 PF [48], und Anhang 3.6 PF [70]- [71] zu finden.

### **6.3.3 Subjektivitäten und das lived body**

In Bezug auf *Subjektivitäten*, d.h. auf die in der Interaktion dynamisch vorkommenden subjektive Einschätzungen (des situativen Umfeldes, der projizierten Umfeldes, z.B. *Historizitäten*, der *Positionierung* des Gesprächspartners, der *Selbstpositionierung*, der *Positionierung* des *projizierten Dritten*, des *Gesichtsverlustes* bzw. der *Gesichtsbewahrung* usw.), ist auch Folgendes in die Diskussion einzuführen: obwohl alle schon erwähnten Signale der *Verkörperung* (siehe Unterkapitel 6.3.1, 6.3.2) in der Interaktion akustisch bzw. visuell von der Transkribentin/ Forscherin wahrgenommen werden könnten, ist auch das Konzept der *Subjektivität* als eine Form von *Verkörperung* zu verstehen. Die oben beschriebenen Formen von individuellen Einschätzungen, die jener Prüfer/ Prüfling in der Interaktion mit sich bringt, wurden in den vorangehenden Unterkapiteln anhand präziser konversationsanalytischer Merkmale als Subjektivitätsindikatoren analysiert und interpretiert. Die festgestellten *Subjektivitäten* können dann selbst als Signalisierungen *verkörperter Kognition* bestimmen werden. Dies widerspiegelt hier eine *Verkörperung* zweiter Ebene, die sich nicht bzw. nicht nur anhand linguistischer Merkmale sondern auch anhand von Konstellationen von Merkmalen, nämlich anhand von einem diskursiven Phänomen, aufzeigen lässt. Die in den vorangehenden Kapiteln untersuchten *Subjektivitäten* (in den erwähnten Formen - siehe Seiten 210-211, 215, 217, 219, 222-223) sind eng mit dem phänomenologischen Konzept des *lived body* (Gallagher 1986) verknüpft. Sprecher nehmen den Anderen/ Fremden, dessen Absicht, dessen Umfeld bzw. Lebenswelt, dessen historischen Erfahrungen, also dessen *lived body*, durch den Schleier ihrer eigenen *Subjektivität* wahr, d.h. durch ihren eigenen *lived body*, indem er dabei seine Äußerungen als angemessen oder unangemessen kategorisiert. Der Körper ist der Sprachmittler - ob der Autorin in diesem wissenschaftlichen Kontext erlaubt wird den Begriff metaphorisch zu benutzen - sozialer, historischer, affektiven, ästhetischen usw. *Affordanzen*, wobei mittels dessen (verkörperten) redegleitenden synchronisierten Manifestationen der

beschriebenen *Affordanzen*, zur *intersubjektiven Verständigung* (Eberle 2014) gelangen werden kann.

## 7. Fazit

Das siebte und letzte Kapitel erstellt ein allgemeines Fazit, das die präsentierten Argumentationslinien, mögliche Implikationen der Forschung sowie weitere Kontexte des behandelten Gegenstands zusammenfassend reflektiert und das Streben der aktuellen Forschung nach dynamischeren Evaluationsprozessen darstellt.

Die Diskussion orientiert sich zunächst an den wichtigsten in Kapitel 6 analysierten diskursiven Phänomenen, nämlich *Metaphorizität*, *Historizität*, *Stimme des Testentwicklers* und *Verkörperung*, und hat das Ziel ihren Bezug sowohl zu den Facetten *symbolischer Kompetenz* zusammenzufassen, als auch die Notwendigkeit einer *ökolinguistischen* Anschauung der Daten sowie der Befunde der Analyse zugunsten deren Erforschung im Rahmen von Sprachprüfungsinteraktionen. Es sollte dabei noch betont werden, dass die Erforschung der obigen Konstrukte datentreu ist, d.h. ausschließlich darauf basiert, was uns die Daten diktieren. Es wurde sehr beachtet, dass die theoretische Einrahmung der Befunde nicht anhand hypothetischer Kausalverbindungen sondern anhand genauer Betrachtung und Interpretation der Marker für die bestimmten diskursiven Phänomene bezüglich ihrer textuellen und meta-textuellen Umfelder, nämlich bezüglich aller *ökolinguistischen* Parameter (Haarmann 1980, siehe Unterkapitel 2.2, 2.5, 2.8), die das Existieren einer linguistischen Einheit in der Interaktion prägen, erfolgte.

### **Metaphorizität und Prüfungsdiskurs als symbolisches System**

Was die Analyse und Interpretation der *Metaphorizität* erzeugenden Instanzen und ihren Bezug auf *symbolische Repräsentation*, *symbolisches Handeln* und *symbolische Macht* angeht, sind folgende Schlussfolgerungen zusammenzufassen:

- Der Testentwickler als *projizierte Dritte* bereitet durch seinen Auswahl der Metapher tragenden Gesprächsstimuli sowie der Aufgabenstellungen die Bühne für die Prüfungsinteraktion auf. Prüfer und Prüflinge sollen dann in der Lage sein, die kognitiven, ästhetischen, zeiträumlichen, semantischen, psychologischen usw. Einstellungen des Testentwicklers zu verstehen (so wie er sie durch die Auswahl der metaphorischen Gegenstände ausgedrückt hatte),

sich denen anschließen (entweder bejahend oder dagegen stimmend, ist nicht von Interesse), und sie dann in der Interaktion verhandeln.

- Der Modus der *Metaphorizität* erregenden Stimuli spielt je nach Stimulus eine entscheidende Rolle dabei, wie die Interaktion laufen wird, besonders wenn die Metapher tragenden Elemente auf beide Modi (textuell und visuell) auftreten. Beispiel 3 (siehe Unterkapitel 6.1.2) gibt einen wichtigen Einblick hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Modus und *Metaphorizität*: das textuelle/visuelle *Metaphorizität* erregende Element korreliert semantisch mit dem visuellen *Henne*, das visuelle *Autobahn* korreliert semantisch mit dem textuellen *Museum*. Der Prüfling (und auch der Prüfer) sollte die *symbolisch repräsentativen* Werte von z.B. *Autobahn* und *Museum* zusammensetzen, um die erregende *Metaphorizität* ausreichend, angemessen und effektiv verhandelt zu haben, und dadurch auch die Frage ausreichend, angemessen und effektiv zu beantworten, wobei er zum selben Zweck auch die unterschiedlichen Modi, in denen sich diese beiden Elemente vorkommen (*Autobahn*-visuell/ *Museum*-textuell) zusammensetzen sollte. Die Wahrnehmung des kognitiv-semantischen Zusammenhangs zweier metaphorischen Elemente und deren repräsentativer Werte ist abhängig von der Wahrnehmung des kognitiv-ästhetischen Zusammenhangs ihrer Modi und umgekehrt. Da die bestimmte Interaktionssequenz scheiterte, wäre dafür auch der obige Gedanke zu berücksichtigen.
- Ein weiterer Punkt über die Verhandlung von *Metaphorizitäten* in interkulturellen Prüfungsinteraktionen befindet sich (siehe Unterkapitel 6.1.2) auch in Beispiel 3. Der Testentwickler soll bei der Auswahl der Gesprächsstimuli dem bewusst sein, dass die Prüflinge nicht über dieselben mentalen Bilder (wie er) verfügen und dass die von ihm ausgewählten metaphorischen Elemente für die Prüflinge weniger *prototypisch* sein können und dadurch nicht denselben *symbolisch repräsentativen* Wert tragen, der für die ausreichende, angemessene und effektive Verhandlung der dadurch erregenden *Metaphorizitäten* und somit für die ausreichende, angemessene und effektive Bearbeitung der Frage erforderlich ist. Es sollte ihm bewusst sein, dass die obigen Diskrepanzen unabhängig vom Kompetenzniveau in der Zielsprache sein können.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes über den Einsatz von *Metaphorizität* erregenden Stimuli in Sprachprüfungen feststellen, was wiederum auf die wichtigste Frage der vorliegenden Arbeit zurückzuführen ist: WAS testen wir, wenn wir metaphorische Elemente einsetzen? Instanzen *symbolischer Repräsentation* wie die oben beschriebenen sind entscheidend für den Verlauf der Prüfungsinteraktion, besonders was die zweite Aufgabe angeht.

### **Der projizierte Dritte und sein Einfluss auf symbolische Repräsentation und symbolische Macht**

Rückschlüsse über die Rolle des Testentwicklers als *projizierten Dritten* waren besonders anhand der Befunde der Erforschung *Metaphorizität* erzeugender Instanzen zu ziehen. Die Stimme des Testentwicklers klingt zwar durch die ganze Prüfungsinteraktion sowohl in den Gesprächsstimuli (Pro-/ Contra-Karten in Aufgabe 1, multimodale Texte in Aufgabe 2 sowie Texte zur Sprachmittlung in Aufgabe 3) als auch in den begleitenden Aufgabenstellungen auf, bei der Untersuchung von *Metaphorizität* ist aber seine Rolle schwerwiegender, da er durch die Stimuli/Aufgabenstellungen seine eigenen kognitiven, ästhetischen, semantischen, zeiträumlichen usw. Einstellungen projiziert. Besonders was Aufgabe 2 angeht, die das Erscheinungsfeld von *Metaphorizität* erzeugenden Instanzen war, trägt die Rolle des Testentwicklers als projizierte Dritte einen höheren Wert als in den anderen zwei Aufgaben, da die von ihm ausgewählten linguistischen Elemente, die metaphorische Sinnesgehalte konnotieren und daher an semantischer Komplexität und zeiträumlichem Momentum gewinnen, die Prüfungsinteraktion zum Erfolg oder zum Scheitern führen können. Die Tatsache, dass der Testentwickler an der Prüfungsinteraktion nur als Stimme von oben teilnimmt, die die Stimuli die in der Interaktion verhandelten Sinnesgehalte diktiert, schafft gewisse spezielle Bedingungen in Bezug auf seine Positionierung in der Interaktion, die weder situativ noch institutionell geprägt sind. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Positionierung des Prüfers und der Positionierung des Testentwicklers können folgende Verhältnisse beobachtet werden, die sich im Groben und Ganzen den Verhältnissen zwischen deutschem Prüfer und griechischem Prüfling bzw. griechischem Prüfer und griechischem Prüfling ähneln: sind der Testentwickler und der Prüfer derselben Herkunft, dann gibt es eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die vom Testentwickler ausgewählten metaphererzeugenden lexikalischen/

grammatischen Einheiten dieselben bzw. ähnliche Sinnesstrukturen beim Prüfer erregen werden, was das Auftauchen von *Metaphorizität* erregenden Instanzen angeht. D.h., dass die metaphererzeugenden lexikalische/ grammatische Einheiten und daher auch die *Metaphorizität* erregenden Instanzen über denselben bzw. auf ähnlichem Grad gewichteten *symbolisch repräsentativen* Wert verfügen, was auf die erste Facette *symbolischer Kompetenz* hindeutet. Dies gilt natürlich auch vice versa; sind Testentwickler und Prüfer unterschiedlicher Herkunft, dann können Hiatus beim Wahrnehmen der Metapher erregenden Sinneskonstruktionen und daher auch bei deren Verhandlung in der Prüfungsinteraktion seitens des Prüfers vorkommen. Falls der Prüfer die Metapher erregenden Sinneskonstruktionen nicht übernimmt, dann bedeutet dies, dass sie nicht zu seinem natürlichen Umfeld gehören. Die metaphererzeugenden lexikalischen/ grammatischen Einheiten und daher auch die *Metaphorizität* erregenden Instanzen verfügen dann über unterschiedlichen *symbolisch repräsentativen Wert*.

Im Falle aber von *sozialen Affordanzen*, die zu *Metaphorizität* erregenden Instanzen beitragen (siehe Unterkapitel 6.1.2), kann es Unterschiede sowohl im Paar deutscher Testentwickler/ deutscher Prüfer als auch im Paar deutscher Testentwickler/ griechischer Prüfer geben, da *soziale Affordanzen* nur durch den Einfluss der *ökolinguistischen* Parameter des natürlichen Umfeldes des jeweiligen Sprechers bedingt sind, die auch im Paar deutscher Testentwickler/ deutscher Prüfer bzw. griechischer Testentwickler/ griechischer Prüfer stark abweichen können. Die Positionierung also von Testentwickler und Prüfer in der Prüfungsinteraktion beeinflusst die Facette der *symbolischen Repräsentation*. Dadurch wird auch *symbolische Macht* beeinflusst: da die Verhandlung der Worte des Testentwicklers seitens der interagierenden Prüfer und Prüflinge kann, wie erwähnt, die Interaktion entweder zum Erfolg oder zum Scheitern führen, tragen die Worte des Testentwicklers eine ganz hohe Gewichtung, was als Zeichen symbolischer Macht wahrgenommen werden kann. In der Praxis kann dies heißen: fühlt sich ein griechischer Prüfer semantisch nicht vertraut mit den vom deutschen Testentwickler ausgewählten Gesprächsstimuli und den entsprechenden Aufgabenstellungen, dann kann es sein, dass der griechische Prüfer sie dann während der Interaktion oder sogar

während der Vorbereitungszeit<sup>373</sup> umzuformen versucht, so dass sie seiner kognitiven und semantischen Bildsprache anpassen. Was in diesem Fall also passiert, ist, dass der griechische Prüfer die *symbolische Macht* der vom deutschen Testentwickler ausgewählten lexikalischen/ grammatischen Einheiten und entsprechend deren Sinnenrepräsentationen spürt (affektive Ebene), durch seine Umformung *Gesicht zu bewahren* versucht und seine *Selbstpositionierung* gegenüber der *Fremdpositionierung* sichern möchte. Oder dass der griechische Prüfer der Aufgabenstellung so treu bleibt, dass er sie genauso vorführt, wie es auf dem Blatt steht, d.h. wie es der (deutsche) Testentwickler diktiert hat, auch wenn dies situativ unangemessen ist (z.B. der griechische Prüfer hat eine durchschnittlich lange Aufgabenstellung vor sich und führt sie in die Interaktion ein, so wie auf dem Blatt steht, ohne darauf zu denken, dass der Prüfling eine so lange Aufgabenstellung nicht im Kopf behalten kann) (siehe Unterkapitel 6.1.2 *written language bias*). Aus den oben beschriebenen Fallbeispielen lässt sich ein direkter Einfluss der Rolle des Testentwicklers als *projizierter Dritte* auf alle drei Facetten symbolischer Kompetenz.

### **Historizität und Prüfungsdiskurs als symbolisches System**

Wie in Kapitel 6 erwähnt, führt das Auftauchen historischer Diskontinuitäten in der Prüfungsinteraktion oft zum *Gesichtsverlust* (Goffman 1955), was wiederum die *Subjektpositionierung* beeinträchtigen kann. Da es sich um institutionelle Gespräche (im erweiterten Sinne, siehe Unterkapitel 4.1.1.2.1) handelt, die gewissen ritualisierten Praktiken folgen und in denen gewisse Rollen von sozialen Akteuren bzw. Interaktanten verteilt werden, ist als selbstverständlich vorauszusetzen, dass ein (oder seltener mehrere) Akteur den anderen von seiner institutionellen situativen Rolle her überlegen ist; d.h. er hat die Macht eine *Turn*-Sequenz zu initiieren oder abubrechen, den Unterlegenen zu akkommodieren oder nicht usw. usf. Obwohl dies nicht *symbolische Macht* bedeutet, stehen oft die beiden Mächte in Zusammenhang, da sich die Über-/ Unterlegenheit oft in der Interaktion vorkommt, d.h. durch lexikalische, grammatische, intonatorische, stilistische Strukturen realisiert wird. Im untersuchten Fall hängen die in der Prüfungsinteraktion auftauchenden *Historizitäten*

---

<sup>373</sup> Nach den Rahmenbestimmung der KPG-Prüfung wird Prüfern eine zweistündige Vorbereitungszeit gegeben, bevor sie mit der Prüfung anfangen, damit sie die Prüfungsthemen erarbeiten können. Dies gilt für alle Kompetenzniveaus.



zwar indirekt (d.h. durch lexikalische, grammatische usw. Einheiten geprägt) aber ganz offensichtlich mit *symbolischer Macht* zusammen, wie die analysierten Textstellen beweisen (siehe Kapitel 6.2). Was in Bezug auf *Historizität* und die Erzeugung *symbolischer Macht* noch zu betonen ist, ist der Parameter der *Interdiskursivität*. Im analysierten Beispiel bringt PrA zu der Ebene der Prüferinteraktion, die gemäß ihres institutionellen Charakters von spezifischen diskursiven Praktiken und Trajektorien geprägt ist, sein eigenes diskursives Konstrukt bzw. seine eigenen diskursive Position, wobei es „sich nicht nur um das individuelle Wissen einer Person handelt, sondern um das kollektive Unbewusste und das sprachlich fixierte Wissen einer Kulturgemeinschaft“ (Wetzel 1989: 14). Dabei sind in Anlehnung an die *ökolinguistische* Annäherung die ästhetische Erfahrung, die affektive/ *verkörperte* Filter, die moralische Ordnung, die symbolische Kapazität usw. zu berücksichtigen. Der historische Diskurs (διαλεκτική) von PrA drang in den institutionellen Diskurs der Prüfungsinteraktion ein; dadurch befand sich die *symbolische Macht* - wie in 5.2 beschrieben wurde - in einem zerbrechlichen Gleichgewicht, was wiederum die sequentielle Superkonstruktion zum Scheitern brachte. Es handelt sich hier also um kein *bounded event* (siehe Unterkapitel 2.9.4), da sich das bestimmte diskursive Ereignis, in dem die *historischen Diskontinuitäten* vorgekommen waren, von anderen Diskursen, und zwar hier von dem institutionellen situativbezogenen Diskurs, abweicht; das *unvollendete* Ereignis (siehe Unterkapitel 2.9.4) wird von den in der Interaktion emergenten Identitätsfragmenten jenes Sprechers - hier PrA - charakterisiert. WER spricht bestimmt nicht nur den wahren Sinn des Wortes sondern auch die Grenzen des Diskurses.

### **Verkörperung und Prüfungsdiskurs als symbolisches System**

In Anlehnung an die Analyse und *ökolinguistische* Interpretation der Daten ist Folgendes über die *verkörperten* Instanzen festzustellen:

- *Verkörperte* Signale lassen sich sowohl bei nonverbalen als auch bei paraverbalen Phänomenen beobachten.
- Die Instanzen verkörperter Kognition im Rahmen interkultureller Prüfungsinteraktionen sind eng mit der *Subjektpositionierung* und die Verhandlung von Identitäten verbunden. Infolgedessen sind sie als Marker *symbolischen Handelns* und *symbolischer Macht* zu interpretieren.

### **Implikationen der vorliegenden Forschung**

Zu Zwecken der *Triangulierung* der angewendeten Forschungsmethoden wurden Fragebögen eingesetzt, die sowohl von Prüfern (PrA und PrB) als auch von Prüflingen ausgefüllt wurden und gemäß ihrer Zielgruppe unterschiedlichen Forschungszielen dienten (siehe Unterkapitel 5.5.4 u. Anhang 5.) Von der ursprünglichen Skizzierung des Forschungsverfahrens her zielte die Forscherin darauf ab, dass die Fragebögen die Funktion eines Nebeninstruments hatten und dass deren beinhalteten Informationen dementsprechend nur an Stellen eingesetzt wurden, an denen die *Konversationsanalyse* nicht genug Licht werfen konnte. Im Laufe aber der Auseinandersetzung der Forscherin mit den transkribierten Daten wurde ersichtlich, dass die Forschung konversationsorientiert ist, dass sich die Facetten symbolischer Kompetenz von emergenten Merkmalen zusammensetzen, und schließlich dass die Phänomene, anhand deren Analyse und Interpretation das Auftauchen von Instanzen *symbolischer Kompetenz* bewiesen wird, auf eine diskursive Ebene untersucht werden können. Infolgedessen erfolgte die Analyse und Interpretation ausschließlich auf der Natur *symbolischer Kompetenz* ausschließlich anhand der transkribierten Daten. Darüber hinaus erreichte die ausgewählte Forschungsmethode der *Konversationsanalyse* sowie auch die komplementären methodologischen Ansätze der *Fallstudie*, der *Conceptual Metaphor Analysis* und der *Performative Narrative Analysis*, genug Licht auf die Natur der untersuchten diskursiven Phänomene als Ausdrucksformen *symbolischer Repräsentation*, *symbolischen Handelns* und *symbolischer Macht* anhand der Prinzipien des *ökolinguistischen* Ansatzes zu werden.

Aus ähnlichen Gründen wurde den Bewertungen bzw. Benotungen von PrA und PrB geringe Aufmerksamkeit gewidmet: obwohl man an Stellen, wobei die Prüfungsinteraktion offensichtlich zum Scheitern gebracht wird (siehe Unterkapitel 6.2), annehmen kann, dass dies einen negativen Washback auf die Bewertung bzw. Benotung vonseiten des Prüfers hervorrief, lässt dies hinsichtlich der Benotungen nicht beweisen, aus dem einfachen Grund, dass man anhand der Kriterien der KPG-Bewertungsskala (siehe Anhang 6.2) nicht sicher sein kann, ob die eine oder die jene Stelle der Simulation, an der Instanzen symbolischer Repräsentation, symbolischen Handelns und/ oder symbolischer Macht auftauchen, dem Prüfer genügte, um das entsprechende Kriterium zu bewerten, oder ob eine vorhandene Bewertung bzw.

Benotung der einen oder der jenen Instanz entspricht oder anhand von mehreren Instanzen erfolgte. Darüber hinaus sind, wie erwähnt, sowohl die theoretischen Inhalte als auch die methodologischen Verfahren der vorliegenden Dissertation konversationsorientiert und daher auf keinen Fall von qualitativen Vorgehen, wie die Bewertung/ Benotung, abhängig.

### **Für eine dynamische Evaluation der Mündlichkeit**

Ein Ziel der vorliegenden Dissertation war, das lehr-, lern- und evaluationsbezogene Konstrukt „Mündliche Produktion“ bzw. „Mündlicher Ausdruck“ neu zu definieren. Sowohl die wissenschaftlichen Anlässe (siehe Unterkapitel 1.2.2), die die Autorin dazu getrieben haben, das Konstrukt aus der Perspektive der Evaluation zu untersuchen, als auch die Fragestellung (siehe Unterkapitel 1.6), führten die Autorin, wie erwähnt, dazu, sich über die Natur des zu evaluierenden Gegenstands Gedanken zu machen: WAS evaluiert man in mündlichen Prüfungsinteraktionen?

Im folgenden Verlauf wird die Ausgangsfrage (siehe Unterkapitel 1.2.2 - 1.5) sowie die Forschungsfragen (siehe Unterkapitel 1.6, 2.10 und 3.8) in Anlehnung an die Befunde der Analyse in Kapitel 6 rekapituliert. In dieser Richtung werden konkrete Vorschläge gemacht, wie die Befunde der empirischen Untersuchung sinnvoll in der Praxis umgesetzt werden können. Wie die Ausgangsfrage und die entsprechend vorgelegten Hypothesen (siehe Unterkapitel 1.3) aufzeichneten, ist vielmehr die Kandidatenproduktion und weniger die interaktiven Prozesse und die daraus erfolgten wechselwirkenden Äußerungen zwischen Prüfer und Prüfling als Gegenstand der Messung zu verstehen, was gewisse Probleme sowohl auf der Ebene der Bewertung als auch bei der Interaktionsebene mit sich bringt. Es lässt sich feststellen (siehe Unterkapitel 1.3 - 1.5, 3.6.1 - 3.6.2, 3.6.5, 6.1.2 anhand Beispiel 1), dass die Parameter des kommunikativen Ansatzes, die die Testentwicklung und -bewertung bestimmen (Kannbeschreibungen, Deskriptoren, Bewertungskriterien) wesentliche Lücken erweisen, und zwar, was die Charakteristika einer (interkulturellen) Interaktion angeht.

Die oben beschriebenen Unterrepräsentierung der interaktionellen, diskursiven Prozesse des Konstrukts „Mündlicher Ausdruck“ und die Überrepräsentierung der Kandidatenproduktion als einziger, isolierter, situationsabhängiger

Messungsgegenstand bringt vielsichtige Folgen mit sich, die das Evaluationsverfahren direkt beeinflussen: (i) Die Unklarheit des Konstrukts „Mündlicher Ausdruck“ schafft ein gewisses Unsicherheitsgefühl bei Prüfern, das wiederum ihre *Selbstpositionierung* während der Prüfungsinteraktion beeinträchtigen kann. Dies könnte zur Folge haben, dass der Prüfer allzu bewusst wird, *Gesicht zu bewahren* bzw. an *Gesicht* nicht zu *verlieren*. Eine solche Haltung könnte dann übermäßige Strenge verursachen, was wiederum die Gütekriterien der *Objektivität*, *Reliabilität* und *Fairness* verletzen kann (Tschirner 2001). Das Problem lässt sich auch umgekehrt feststellen: Wenn der Gegenstand der Messung bei seiner Bestimmung durch die Kannbeschreibungen, Deskriptoren und Bewertungskriterien als mündliche interkulturelle Interaktion unterrepräsentiert wird, dann erweist sich als schwierig, die Prüfer zu trainieren bzw. die Prüferschulung effektiv zu gestalten. In der Praxis bedeutet dies, dass sich die Prüfer den Zusammenhängen zwischen den Kannbeschreibungen sowie den Deskriptoren (GERfS), den vom Testentwickler jeweils ausgewählten Bewertungskriterien und der aktuellen Prüfungsinteraktion nicht bewusst werden und das Konstrukt „Mündlicher Ausdruck“ nur ungenau und empirisch annähern, d.h. basierend auf ihre Lehrerfahrung. Die obige Beobachtung basiert auf der langjährigen Erfahrung der Autorin als Prüfer-/ Bewertertrainerin, und obwohl sich dies anhand von entsprechenden Forschungen noch nicht beweisen lässt, kann sich das oben beschriebene, oft beobachtbare und zwar wiederholte Problem als Tatsache berücksichtigt werden. (ii) Als weitere Folge ist die Erweiterung der *native speaker fallacy* (Phillipson 1992, 2016; Lindemann/ Brinkmann 2014) im Bereich fremdsprachlicher Evaluation. Hier ist die Ausgangsfrage „WAS wird evaluiert?“ wie folgt zu verstehen: Ausgehend davon, dass das Konstrukt „Mündlicher Ausdruck“ unterrepräsentiert ist, so wie in der vorliegenden Dissertation vertreten wird, erstreckt sich somit die Unterrepräsentierung auch auf die Frage „Welche Sprache wird evaluiert?“: (a) Im Falle eines muttersprachlichen Prüfers - was in dieser Hinsicht keine Probleme darstellt - die Zielsprache, (b) im Falle eines nicht-muttersprachlichen Prüfers eine quasi Zielsprache bzw. eine kognitiv hybride Sprache, in dem Sinne, dass der nicht-muttersprachliche Prüfer die Zielsprache als System beherrscht und dass sich die Konventionen (semantische, pragmatische, kulturelle, ästhetische, usw. mit einem Wort symbolische) und die Werte, die die verschiedenen Konventionen tragen, von

den Konventionen eines muttersprachlichen Prüfers stark abweichen können<sup>374</sup>. Zusammenfassend lässt sich das Problem wie folgt formulieren: Welche Sprache wird getestet, wenn nicht-muttersprachlicher Prüfer und Prüfling über dieselben bzw. ähnliche Konventionen verfügen, die von ihrer gemeinsamen Muttersprache/ Kultur (L1/C1) geprägt werden? Die Analyse der vorliegenden Dissertation gibt eine klare Antwort auf diese Frage, obwohl dies in der Zukunft durch weitere Forschung unterstützt zu werden braucht: Zwischen muttersprachlichem und nicht-muttersprachlichem Prüfer waren keine entscheidenden Diskrepanzen zu beobachten, was ihre Benotungen betrifft. Es gaben aber, wie in Kapitel 6 ausführlich dargestellt wird, Diskrepanzen, die den Prüfungsdiskurs und somit die Prüfungsinteraktion prägten, die auf die oben erwähnten Konventionen zurückzuführen sind und anhand der *symbolischen Kompetenz* festzulegen, zu kategorisieren und schließlich zu beweisen waren.

Die obige Feststellung ist eher ausschlaggebend: Wenn die Benotungen von muttersprachlichem und nicht-muttersprachlichem Prüfer bezüglich einer Kandidatenproduktion nicht voneinander erheblich und systematisch abweichen, dann ist das Konstrukt „Mündlicher Ausdruck“ tatsächlich unterrepräsentiert? Wenn die Befunde der Analyse keine Diskrepanzen zwischen muttersprachlichem und nicht-muttersprachlichem Prüfer bezüglich der Benotung aufweisen, zeigt dies dann, dass es eine Äquivalenz zwischen dem Inhalt der Prüfungsinteraktion und den Bewertungskriterien gibt? Und wenn ja, ist dann das Konstrukt „Mündlicher Ausdruck“, nämlich die Kandidatenproduktion als Gegenstand der Messung, tatsächlich unterrepräsentiert? Basierend auf die Befunde der Analyse (siehe Kapitel 6) setzte die Korrelation zwischen des vom Kandidaten Geäußerten (als Gegenstand der Messung) und dessen Zuordnung zu vorhandenen Bewertungskriterien sowie die Korrelation zwischen den Bewertungskriterien und der Benotungsbeschreibung (z.B. Note 1, 3 usw, siehe Anhang 6.2) keine Kausalität voraus: Die Prüfer gaben dieselbe Benotung bzw. die Benotungen der beiden Prüfer erwiesen keine Diskrepanzen, nicht weil die Prüfungsinteraktion per se der Beschreibung der Bewertungskriterien und der Beschreibung der Benotungen anpasst, sondern weil das vom Kandidaten Geäußerte der Beschreibung der Bewertungskriterien und der Beschreibung der Benotungen

---

<sup>374</sup> Auf keinen Fall handelt es sich hier um Prüfer, die über ein niedrigeres Sprachniveau verfügen als das erwartete.

anpasst. Problematisch im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist also nicht der Evaluationsvorgang „Kandidatenproduktion - Bewertungskriterien - Benotung“ sondern die sinnvolle Definierung des Messungsgegenstands (Kandidatenproduktion vs. interkulturelle Prüfungsinteraktion). Dass im vorliegenden Experiment bei den Benotungen der beiden Prüfer (Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler) keine nennenswerten Diskrepanzen festzustellen waren, ist wie folgt zu verstehen: (i) Die Prüfer sind dem bis heute geltenden Gegenstand der Messung im untersuchten Prüfungssystem (KPg-Prüfung), nämlich der Kandidatenproduktion als zu testendem Gegenstand bewusst, (ii) die Prüfer sind den Konventionen, die die unterschiedlichen Muttersprachen mit sich bringen, bewusst und ließen sie ihre Bewertung bzw. Benotung nicht beeinträchtigen, (iii) die Bewertungskriterien und die entsprechenden Benotungen verfügen über einen hohen Grad an Korrelation, (iv) die Bewertungskriterien entsprechen in zufriedenstellender Weise dem Konstrukt „Kandidatenproduktion“, obwohl sie auf entscheidende interaktionelle, diskursive Dynamiken keinen Bezug nehmen. Die Bewertungskriterien messen genau das, was sie messen sollen, d.h. die Kandidatenproduktion. In dem Sinne sind sie valide und reliabel. Ändert sich aber der Messungsgegenstand, indem man den Fokus auf die interaktionellen und diskursiven Dynamiken legt, dann werden die Bewertungskriterien nicht mehr reliabel und valide sein und umgekehrt. Die obigen Feststellungen verleihen der vorliegenden Dissertation zusätzlichen Wert, indem sie den Hiatus zwischen Kandidatenproduktion und Prüfungsinteraktion aufzeichnen.

Der Einsatz des *ökolinguistischen* Ansatzes sowie die Erforschung des Konstrukts „Mündlicher Ausdruck“ unter der Perspektive *symbolischer Kompetenz* ermöglichten die Formulierung einer zutreffenderen Repräsentation des Konstrukts, da die Dynamiken, die sich während einer fremdsprachlichen mündlichen Prüfung entfalten lassen, ans Licht gebracht worden sind. Wie schon erwähnt, ist eine solche Annäherung des Prüfungsgesprächs als *mündliche interkulturelle Interaktion* durch Anwendung *symbolischer Kompetenz* gerechtfertigt, da auf diese Weise das komplexe Verhältnis zwischen Geäußertem/ Wahrgenommenen, interaktionellem sprachlichem Handeln und den davon erzeugten Mikro- und Makrodynamiken innerhalb eines interkulturellen Rahmens sinnvoll zerlegen werden könnten. Um die Erforschung der Facetten *symbolischer Kompetenz* und der Interpretation der Befunde anhand

*ökolinguistischer* Prinzipien direkter zu verstehen, ist eine Wiederaufnahme der anfänglichen Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.6) erforderlich:

In Bezug auf Achse I (siehe Unterkapitel 1.6) kann man in Anlehnung an Kapitel 6 Folgendes feststellen: Bei den untersuchten Prüfungsinteraktionen gab es gewisse Stellen, wobei die *Intelligibilität* (siehe Unterkapitel 3.6.1) der Äußerungen zwischen Prüfer und Prüfling verletzt wird. Von der Analyse (Kapitel 6) lässt sich schlussfolgern, dass *Intelligibilitätslücken* von den Konventionen der L1/C1 (siehe oben und Unterkapitel 3.6.3) der Sprecher abhängig sein könnten: Die Mehrheit der Beispiele, wobei diskursive Instanzen auftauchen, die *Intelligibilitätslücken*<sup>375</sup> verursachen und als Indizien *symbolischer Kompetenz* interpretiert werden, gehören zu den Prüfungsgesprächen zwischen deutschem Prüfer und griechischem Prüfling, was besagt, dass *Intelligibilitätslücken* eher von der L1/C1 bedingt sind. Einerseits scheint dies selbstverständlich zu sein: Bei fast allen interkulturellen Interaktionen kommen *Intelligibilitätslücken* vor. Was aber wichtig zu bemerken ist, ist, dass die Prüfungsinteraktion zwischen griechischem Prüfer und griechischem Prüfling auch als interkulturelle Interaktion zu interpretieren sind, sonst würde man über einen kritischen Mangel an *Validität* und *Reliabilität* der Messung sprechen. Obwohl die Gesprächspartner also über dieselbe L1/C1 verfügen, wird die interkulturelle Ökologie anhand anderer Parameter bewahrt, wie die getestete Zielsprache und das Prüfungsmaterial. Trotzdem waren aber mehrere L1/C1-bedingte *Intelligibilitätslücken* in den Prüfungsinteraktionen zwischen deutschem Prüfer und griechischen Prüflingen festzustellen, besonders in den Fällen, wo es sich um symbolische Repräsentation und kognitive Differenzierung handelte (z.B. Unterkapitel 6.1.2 Beispiele 1 u. 4, Unterkapitel 6.2, 6.3 und Kapitel 7.). Die L1/C1-Konventionen spielen also eine entscheidende Rolle bei der Bewahrung bzw. dem Verlust von *Intelligibilität*.

Als nächster Punkt der Fragestellung (Unterkapitel 1.6, Achse I) ist die Frage nach dem Grad der *Co-Konstruktion* im Rahmen mündlicher interkultureller Prüfungsinteraktionen. Anhand der Analyse in Kapitel 6 lässt sich ein hoher Grad an *Co-Konstruktion* und *Interdiskursivität* als Hauptmerkmal deren feststellen. In der Tat

---

<sup>375</sup> Mit *Intelligibilitätslücken* sind auf keinen Fall Stellen im Gespräch gemeint, wobei die Kommunikation aufgrund für das getestete Niveau ungenügender Sprachkenntnisse scheitert.

sind alle untersuchten diskursiven Phänomene in Kapitel 6, nämlich *Metaphorizität* (siehe Unterkapitel 6.1), *Historizität* (siehe Unterkapitel 6.2) und *Verkörperung* (siehe Unterkapitel 6.3), *co-konstruierte* Instanzen, was auch anhand konkreter Beispiele gezeigt wird. Infolgedessen kann davon ausgegangen werden, dass *symbolische Kompetenz* eine *co-konstruierte* Kompetenz ist (siehe Unterkapitel 1.5), wobei Gesprächsteilnehmer nicht nur aus Fleisch und Blut sondern auch - im untersuchten Fall - projizierte Dritte (siehe Unterkapitel 6.1.3) die *Co-Konstruktion* diskursiver Instanzen beeinflussen.

Schließlich ist die Frage nach dem „wie“ zu beantworten, und zwar wie die Instanzen *symbolischer Kompetenz* während einer interkulturellen institutionellen Interaktion, wie die untersuchte Sprachprüfung, zum Vorschein kommen. Wichtig ist zu betonen, dass diese Instanzen nicht in Form von Sprachfehlern oder über dem getesteten Niveau hinaus schwierigen Fehlstellen vorkommen: Wie sich klar aus der Analyse ergab, haben *Metaphorizitäten*, *Historizitäten* und *Verkörperungsinstanzen* nicht dieselben Charakteristika wie Sprachfehler usw.. Darüber hinaus lässt sich dies auch anhand der Bewertungen bzw. Benotungen feststellen.

Für die bisherigen Evaluationsprozesse, die nicht nur die KPG-Prüfung sondern alle Messinstrumente fremdsprachlicher (mündlicher) Leistung betreffen, bedeutet dies nicht, dass sich die Praktiken, (i) anhand denen ein Prüfungsgespräch durchgeführt wird, (ii) anhand denen die Prüfungsthemen entwickelt werden, (iii) anhand denen die Prüfer trainiert werden, und (iv) anhand denen sich die Prüflinge vorbereitet werden, von einem Tag zum anderen geändert werden sollten, oder dass sie überhaupt geändert werden müssen. Sprachtests erfüllen heutzutage vielmehr soziopolitische Zwecke - was in unseren Zeiten hinreichend begründet ist - statt Zwecke der Leistungsverbesserung, der Motivation zum lebenslangem Lernen, der Motivation der zwischenmenschlichen inter- und multikulturellen Verständigung. Dies bedeutet aber nicht, dass die obigen keine Nebenzwecke sein sollten und dass die Forscher nicht nach neuen Wegen suchen sollten, die oben beschriebene Dynamik dieser Art institutioneller Interaktion zugunsten einer inter-/ multilingualen, inter-/ multikulturellen Gesellschaft zu verbessern. Die Autorin versuchte in dieser Richtung zu arbeiten und durch die Annahme solider theoretischer Grundlagen zu zeigen, dass ein Paradigmenwechsel in der Evaluation fremdsprachlicher Mündlichkeit notwendig



ist, auch wenn dies nur die Forschung betrifft, da in den Augen der Autorin und zahlreichen anderen Kollegen die Forschung von heute die Praxis von morgen prägt.

Es folgen also konkrete Vorschläge, die sowohl auf die allgemeine Optimierung der Evaluationsvorgänge in Richtung der vorliegenden Dissertation als auch auf die Optimierung der Phase 4 „Mündlicher Ausdruck und Sprachmittlung“ der KPg-Prüfung auf C-Niveau abzielen, die als Anwendungsfeld zur Erforschung symbolischer Kompetenz diene. Um die *interaktionelle Kompetenz* im Bereich der Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Kenntnisse erforschen zu können, orientierten sich manche Forscher an dem Format der gepaarten mündlichen Prüfung (u.a. Brooks 2009; Ducasse/ Brown 2009, May 2009; May 2011a, 2011b; Nakatsuhara 2011; Son 2016; Galaczi 2013; Kley 2015) oder sogar der Gruppenprüfung (u.a. Bonk/ Van Moere 2004, Nakatsuhara 2006, Ockey 2009, O' Sullivan/ Nakatsuhara 2011). Natürlich widmen sich die erwähnten Studien einem unterschiedlichen, weniger umfassenden Konstrukt als die *symbolische Kompetenz*, trotzdem ist ein Paradigmenwechsel bezüglich dem, was während einer mündlichen Prüfung passiert. Dies lässt sich auch anhand von Studien, die 2018 erschienen sind, und nach dem Revidieren des Konstrukts „Mündlicher Ausdruck“ streben (Lam 2018, Plough 2018, Roever/ Kasper 2018). Nach Meinung der Autorin sowie in Anlehnung an die Befunde der Analyse *symbolischer Kompetenz* und deren *ökolinguistischen* Interpretation (Kapitel 6) verdeckt der Fokus auf *interaktionelle Kompetenz* die oben diskutierte Gefahr: Welche Sprache wird in gepaarten bzw. Gruppenprüfungen getestet? Die Zielsprache oder eine hybride Sprache der Prüflinge, die zwar den Strukturen der Zielsprache folgt aber sich dabei an die linguistischen und kulturellen Konventionen der Muttersprache hält? Darüber hinaus ist *interaktionelle Kompetenz* im Gegensatz zur *symbolischen Kompetenz* nicht besonders für inter- bzw. multikulturellen Milieus, für inter- bzw. multikulturelle Interaktionen angedacht. D.h., dass der Fokus auf *interaktionelle Kompetenz* die Natur interkultureller Prüfungsinteraktionen nicht völlig widerspiegeln würde.

Ein weiterer Vorschlag, der sowohl für alle (nach dem GERfS kalibrierten) mündliche Sprachprüfungen gilt als auch in direktem Bezug auf die KPg-Prüfung steht, ist wie folgt zu formulieren: eine Neufestlegung der Bewertungskriterien für Phase 4 bezüglich des pragmatischen Sprachgebrauchs auf Diskursebene ist erforderlich. Dies

setzt eine Neufestlegung der entsprechenden GERfS-Deskriptoren voraus, die in der bis heute deltenden Ausgabe mangelnd beschrieben werden. Z.B. beinhalten die Bewertungskriterien und somit auch die Bewertungsskala der KPg-Prüfung (siehe Anhang 6.) das Kriterium der *Kohäsion* und *Kohärenz*, das den *funktional-pragmatischen* Gebrauch der Sprache widerspiegelt, trotzdem werden andere Aspekte *pragmatischer* Kompetenzen, wie die *Diskurskompetenz*, die Identifikation von Ironie usw. (Trim/ North/ Coste 2001: 25) vernachlässigt, die besonders auf C-Niveau von besonderem Wert sind. Die Auswahl des Kriteriums *Kohäsion* und *Kohärenz* für die Gestaltung der Bewertungsskala bzw. der Bewertungskriterien der KPg-Prüfung und aller anderen formellen Sprachtests ist nicht unbeabsichtigt: *Kohäsion* und *Kohärenz* lassen sich leichter als die *Identifikation von Ironie usw.* oder die *Diskurskompetenz* quantifizieren und sind deshalb geeigneter für die Entwicklung von Bewertungsskalen bzw. -kriterien. Natürlich spielt dabei auch das Lehren und Lernen bzw. der institutionelle Erwerb der bestimmten Kompetenzen eine Rolle: Das Lernen durch Szenarien sollte im Vordergrund gebracht werden, auch auf C-Niveau, damit die Fremdsprachenlerner die oben beschriebenen Fähigkeiten entwickeln können. Das ist aber schon der Fall im Rahmen des heutigen FSUs; was soll mehr getan werden und wieso möchte man diese Techniken revidieren? Was sich in der Zeitspanne zwischen 2001 und 2019 geändert hat, ist die sprachliche/ kulturelle Umgebung. Der Globalisierungseffekt auf das Erlernen von Fremdsprachen besagt, dass die interaktionellen Szenarien, mithilfe deren nach dem GERfS ein Lerner die pragmatischen Kompetenzen erwerben bzw. entwickeln kann (Trim/ North/ Coste: 25), im Einklang mit den inter- und multikulturellen Konventionen des Sprachgebrauchs gestaltet werden sollten.

Ein letzter Vorschlag, der sich direkt der Phase 4 der KPg-Prüfung widmet, ist die Neuprägung der Inhalte der Aufgabe 2 bezüglich der Gesprächsstimuli. Wie in Kapitel 6 festgestellt wurde, erzeugte die Mehrheit der multimodalen Gesprächsstimuli in Aufgabe 2 *Metaphorizitäten*, die wiederum Hiatus in der Interaktion erzeugten. Da diejenigen Instanzen im Rahmen einer solchen Fallstudie eher quantitativ viele sind, und obwohl es anhand der vorhandenen Bewertungen bzw. Benotungen nicht bewiesen werden kann, ob und genau welche Kriterien von der Erzeugung dieser Hiatus beeinträchtigt wurden sowie genau welche derjenigen Instanzen und bis zu welchem Grad sie die Kriterien beeinträchtigen, wäre es sinnvoll *Metaphorizität*

erregende Gesprächsstimuli bei der Entwicklung von Aufgabe 2 zu vermeiden. Ein aufbauender Vorschlag ist die Anwendung der Korpusanalyse bei der Auswahl geeigneter multimodaler Gesprächsstimuli. Dadurch könnte man mögliche L1/C1-bedingte Diskrepanzen aufzeichnen und vermeiden und daher Stimuli nicht empirisch sondern datenorientiert auswählen<sup>376</sup>.

Die vorliegende Arbeit steht in Einklang mit den aktuellsten Forschungen, die sich mit der genaueren Beschreibung des Konstrukts „Mündliche Produktion“ befassen, obwohl sie natürlich nicht denselben theoretischen Rahmen adaptieren. Solche Forschungen sind z.B., außer der oben erwähnten, in Band 35, Sonderausgabe 3, 2018 der internationalen Fachzeitschrift *Language Testing*<sup>377</sup> zu finden, die der interaktionellen Dimension des Konstrukts „Mündliche Produktion“ gewidmet ist und in dem die Herausgeber und Autoren versuchen, die *interaktionelle Kompetenz* neu zu definieren. In allen Beiträgen der Sonderausgabe wird ersichtlich, dass ein Paradigmenwechsel erforderlich ist und dies wirke für die Autorin als ein Beweis dafür, dass sich der Einfluss der poststrukturalistischen Wende auf die Evaluationsforschung und -praxis immer noch sichtbar und dass Evaluationsforscher ihre eigene Perspektive von der Quantifizierung sprachlicher Konstrukte zu einer Qualifizierung wechseln, ohne dass sie dabei auf quantitativen Methodologien verzichten, die aber die Natur des Konstrukts „Mündliche Produktion“ nicht zu quantifizieren versuchen, sondern seine Dynamiken so nah wie möglich zu definieren. Weitere Forschungen, die zum Paradigmenwechsel beitragen sind u.a. Aryadoust/ Fox (2016), Poehner (2013), Lazaraton (2012), Lazaraton/ Davis (2008) und Meer (2011). In ihrem Sammelband versuchen Aryadoust/ Fox (2016) und weitere Autoren u.a. auf individuelle Variationen von Prüfern und Prüflingen und deren Einfluss auf die Endresultate Licht zu werfen, was auf die *ökolinguistischen* Parameter der Prüfer- und Prüflingsidentität hindeutet, ohne sie als solche zu nennen. Poehner (2013) und sein interdisziplinäres Team (Pennsylvania State University) haben sich *Dynamic Assessment* der L2 gewidmet und rahmen ihre Forschung theoretisch anhand der Vygotskyschen Tradition der *Mediation* (Sprachmittlung) ein. Gewisse Schnittstellen zwischen Poehners Annäherung und den theoretischen Grundlagen der vorliegenden

---

<sup>376</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung damit würde an dieser Stelle den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen.

<sup>377</sup> SAGE Journals (homepage: <https://journals.sagepub.com/home/lj>).

Arbeit sind vorhanden; z.B. Poehners *Dynamic Assessment* geht davon aus, dass sich Individuen durch Prozesse, die von anderen Individuen sowie von kulturellen Gegenständen vermittelt werden, auf ihr Umfeld bzw. auf ihre Lebenswelten beziehen und dass das fremdsprachliche Klassenzimmer ein Mediationsfeld ist. Lazaraton/Davis (2008), Lazaraton (2012) und Meer (2011) befassten sich mit qualitativen Methodologien (*Discourse Analysis* und *Konversationsanalyse*), als den geeignetsten Weg Mündlichkeit zu erforschen.

Die Autorin hofft, durch die für den Bereich der Sprachevaluation innovativen Zusammenhänge der vorliegenden Arbeit die Diskussion über die beschriebenen Inhalte befördern zu können und die Evaluation fremdsprachlicher Mündlichkeit auf neue Basis zu stellen.

## **Tabellenverzeichnis**

|  |        |
|--|--------|
| Tabelle 1 - Sprecherkürzel   | S. 159 |
| Tabelle 2 - Distribution der Prüfungsthemen nach Simulation          | S. 165 |
| Tabelle 3 - Distribution der Prüfungsthemen nach Prüfling            | S. 171 |
| Tabelle 4 - Zusammenfassung der Elemente idiomatischer Rede im GERfS | S. 182 |

## Abbildungsverzeichnis

|  |        |
|--|--------|
| Abb.1 - EXMARaLDA Interface                            | S. 157 |
| Abb.2 - EXMARaLDA Partitur                             | S. 157 |
| Abb.3 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.1.1)  | S. 191 |
| Abb.4 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.2.1)  | S. 194 |
| Abb.5 - Gesprächsstimuli der Aufgabe 2 (Anhang 4.2.1)  | S. 196 |
| Abb.6 - Gesprächsstimulus der Aufgabe 2 (Anhang 4.3.1) | S. 199 |

## **Verzeichnis der transkribierten Textstellen**

|             |        |
|-------------|--------|
| Beispiel 1  | S. 205 |
| Beispiel 2  | S. 206 |
| Beispiel 3  | S. 207 |
| Beispiel 4  | S. 208 |
| Beispiel 5  | S. 209 |
| Beispiel 6  | S. 213 |
| Beispiel 7  | S. 214 |
| Beispiel 8  | S. 216 |
| Beispiel 9  | S. 220 |
| Beispiel 10 | S. 221 |
| Beispiel 11 | S. 225 |
| Beispiel 12 | S. 226 |
| Beispiel 13 | S. 227 |
| Beispiel 14 | S. 228 |
| Beispiel 15 | S. 234 |
| Beispiel 16 | S. 234 |
| Beispiel 17 | S. 236 |
| Beispiel 18 | S. 237 |

## Literaturverzeichnis

Adams, Frederick R./ Aizawa, Kenneth (2010): Defending the bounds of cognition. In: Menary, Richard (Hrsg.): The Extended Mind. MIT Press, S. 67-80.

Agar, Michael (1994): Language Shock. Understanding the Culture of Conversation. New York: Perennial. Harper Collins Publishers.

Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Henrici, Gert/ Königs, Frank G./ Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (LFuL). Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache, 32. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Aida, Y. (1994): Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. In: Modern Language Journal 78/2 (1994), S. 155-168.

Alderson, Charles J./ Clapham, Caroline/ Wall, Dianne (1995): Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

Alexander, R.J./ Bang, J.Chr./ Døør, J. (1993) (Hrsg.): Papers for the Symposium - Ecolinguistics. Problems, Theories and Methods: Essays for the AILA '93 Symposium, Research Group for Ecology, Language and Ideology, Odense University, Denmark.

Alexander, R. (2009): Framing Discourse on the Environment: A Critical Discourse Approach. New York; London: Routledge.

Alexander, R./ Stibbe, A. (2014): From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse. In: Language Sciences 41 (2014), S. 104-110.



Allen, Elizabeth (2004): Co-construction for school improvement. In: Teaching Times (Hrsg.) (2004): URL: <http://www.teachingtimes.com/articles/co-construction.htm>. [Stand: 10.02.2019].

Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/ Mtttheier Klaus J./ Trudgill, Peter (2005): Soziolinguistik. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Aufl., 2. Teilband. Berlin: Walter de Gruyter.

Andrzejewska, Joanna (2001): Die Habermas' sche Theorie der Sprachakte. Ein Beitrag zur Pragmalinguistik. In: Lingua ac Communitas 11 (2001), S. 67-71.

Arnaut, Karel (2004): ‚Out of the Race‘: The Poiesis of Genocide in Mass media Discourses in Côte d'Ivoire. In: Baumann, Gerd/ Gingrich, Andre (2004) (Hrsg.): Grammars of Identity/ Alterity. A Structural Approach. New York, Oxford: Berghahn Books, S. 112-141.

Aryadoust, Vahid/ Alizadeh, Mehrasa/ Mehran, Parisa (2016): Using an Artificial Neural Network to Classify Reading Test Items of an Iranian Entrance Exam for Engineering Graduate Students. In: Aryadoust, Vahid/ Fox, Joanna (2016) (Hrsg.): Trends in Language Assessment Research and Practice. The View from the Middle East and the Pacific Rim. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 14-34.

Aryadoust, Vahid/ Fox, Joanna (2016) (Hrsg.): Trends in Language Assessment Research and Practice. The View from the Middle East and the Pacific Rim. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Aschenberg, Heidi (2001): Sprechsituationen und Kontext. In: Haspelmath, Martin/ König, Ekkehard/ Oesterreicher, Wulf/ Rasible, Wolfgang (2001) (Hrsg.): Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, S. 435-443.

Assmann, Aleida (o.J.): Drei Formen von Gedächtnis. S. 15-25.  
<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyi/Horv%E1thPabis/11-Drei....pdf>. [Stand: 10.02.2019].

Atkinson, J.M./ Drew, P. (1979): Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings. London: Macmillan.

Atkinson, D./ Churchill, E./ Nishino, T./ Okada, H. (2007): Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition. In: The Modern Language Journal 91 (2007), S. 169-188.

Auer, Peter/ Di Luzio, Aldo (Hrsg.) (1992): The Contextualization of Language. Amsterdam: John Benjamins.

Bachman, Lyle F./ Palmer, Adrian S. (1996): Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. In: Language Testing 17/1 (2000), S. 1-42.

Back, M. (2013): La orchestra: Symbolic performance in a multilingual community of practice. In: The Modern Language Journal 97 (2013), S. 383-396.

Back, M. (2015): Transcultural performance: Negotiating globalized indigenous identities. Language and Globalization. Bristol, UK: Palgrave Macmillan.

Back, M. (2016a): Epistemics and expertise in peer tutoring interactions: co-constructing knowledge of Spanish. In: The Modern Language Journal, 100/2 (2016a), S. 1-14.

Back, Michelle (2016b): Symbolic Competence in Interaction: Mutuality, Memory, and Resistance in a Peer Tutoring Context. In: L2 Journal, 8/3 (2016b), S. 1-22.

Baevelde, Cor/ Verheggen, Theo (1999): Enactivism and the Experiential Reality of Culture: Rethinking the Epistemological Basis of Cultural Psychology. In: Culture & Psychology, 5/2 (1999), S. 183-206.

Baevelde, Cor/ Verheggen, Theo (2012): Enactivism. In: Valsiner, Jaan (Hrsg.) (2012): The Oxford Handbook of Culture and Psychology. New York: Oxford University Press, S. 165-190.

Baker, C. (2001): Review of Tove Skutnabb-Kangas Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? In: Journal of Sociolinguistics, 5/2 (2001), S. 279- 283.

Baker, B. A. (2012): Individual differences in rater decision-making style: An exploratory mixed-methods study. In: Language Assessment Quarterly, 9 (2012), S. 225–248.

Baker, W. (2016): Culture and language in intercultural communication, English as a lingua franca and English language teaching: points of convergence and conflict. In: Holmes, P./ Derwin, F. (Hrsg.): The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca. Bristol: Multilingual Matters, S. 70-89.

Bakhtin, Mikhail (1963/1981): The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin: Texas University Press.

Balassi, Evdokia/ Koliopoulou, Maria/ Tsokoglou, Angeliki (2013): Deutsch – Griechischer Sprachvergleich. In: Halyna Leontiy (Hrsg.): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaFLehrende und Studierende, für PädagogInnen und ErzieherInnen. Münster: LIT, S. 287-320.

Balassi, Evdokia/ Tsokoglou, Angeliki (2015): Satzstruktur und Satzakkzentuierung im DaF-Unterricht. In: Chrissou, Marios/ Theisen, Joachim/ Tsokoglou, Angeliki/ Wiedenmayer, Dafni (Hrsg.): Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland (SL & SD 2013), S. 27-44.

Baldauf, Richard B./ Kaplan, Robert B./ Kamwangamalu, Nkonko (2010): Language planning and its problems. *Current Issues in Language Planning*, 11/4 (2010), S. 430-438.

Balourdi, Amalia (2012): World Representations in Language Exam Batteries. Critical Discourse Analysis of Texts Used to Test Reading Comprehension. <http://www.rcel.enl.uoa.gr/research/kpg-research/world-representations-in-language-exam-batteries-critical-discourse-analysis-of-texts-used-to-test-reading-comprehension.html> [Stand: 10.02.2018].

Bang, J. Chr./ Døør, J./ Alexander, R. J./ Fill, A./ Verhagen, F. C. (1996) (Hrsg.): *Language and Ecology - Ecolinguistics. Problems, Theories and Methods. Essays for the AILA '96 Symposium*, Research Group for Ecology, Language and Ideology, Odense University, Denmark.

Bang, J. C./ Trampe, W. (2014): Aspects of an ecological theory of language. In: *Language Sciences* 41/A (2014), S. 83-92.

Barkaoui, K. (2010): Do ESL essay raters' evaluation criteria change with experience? A mixed-methods, cross-sectional study. In: *TESOL Quarterly* 44 (2010), S. 31–57.

Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit - der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz der Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Bausch, K./ Christ, H./ Königs, F./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen in der Diskussion*. Tübingen: narr Verlag, S. 22-28.

Barnwell, David (1989): 'Naive' native speakers and judgments of oral proficiency in Spanish. In: *Language Testing* 6/2, S. 152-163.

Barthes, Roland (1957): *Mythologies*. Paris: Le Seuil.

Barthes, Roland (1981/ 1964): *Elemente der Semiologie*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Syndikat.

Bateman, John A./ Wildfeuer, Janina (2014): A multimodal discourse theory of visual narrative. In: *Journal of Pragmatics* 74 (2014), S. 180-208.

Bateson, Gregory (1972): *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Publishing Co.

Batsalia, Friederike (2003): *Sprachvarietäten*. Athen: Praxis.

Bax, Stephen (2013): The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye-tracking. In: *Language Testing*, 30/4, S. 441-465.

Baxter, Judith (2011): Survival or success? A critical exploration of the use of 'double-voiced discourse' by women business leaders in the UK. In: *Discourse & Communication*, 5/3, S. 231-245.

Baxter, Judith (2014): Bakhtin's Theories of Double-voiced Discourse. In: Baxter, Judith: *Double-voicing at Work: Power, Gender and Linguistic Expertise*. London: Palgrave Pivot.

Becker-Mrotzek, Michael/ Meier, Christoph (2002): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner, Gisela/ Fiehler, Reinhard/ Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18-45.

Beckman, Mary E./ Edwards, Jan (1990): Lengthenings and shortenings and the nature of prosodic constituency. In: Kingston, John/ Beckman, Mary (Hrsg.): Papers in Laboratory Phonology I. Cambridge: CUP, S. 179-200.

Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Harmondsworth: Penguin Books.

Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (2004/1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.

Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd/ Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 3-16.

Berlin, Brent (1968): Tzeltal Numeral Classifiers. The Hague: Mouton.

Berlin, Brent/ Breedlove, Dennis E./ Raven, Peter H. (1974): Principles of Tzeltal plant Classification. New York: Academic.

Berlin, Brent/ Kay, Paul (1969): Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. Berkeley: University of California Press.

Bernasconi, Tobias (2009): Triangulation in der empirischen Sozialforschung am Beispiel einer Studie zu Auswirkungen und Voraussetzungen des barrierefreien Internets für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Empirische Sonderpädagogik 1/1, S. 96-109.

Bernstein, Jared/ Van Moere, Alistair/ Cheng, Jian (2010): Validating automated speaking tests. In: Language Testing, 27/3, S. 355-377.

Berwick, Richard/ Ross, Steven (1993): Cross-Cultural Pragmatics in Oral Proficiency Interview Strategies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366173.pdf> [Stand: 10.02.2018].

Bhabha, Homi (1989): The Commitment to Theory. In: Pines, Jim/ Willemsen, Paul (Hrsg.): Questions of Third Cinema. London: British Film Institute, S. 111-132.

Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. New York & London: Routledge.

Bischoping, Katherine/ Gazso, Amber (2016): Analyzing Talk in the Social Sciences. Narrative, Conversation and Discourse Strategies. Thousand Oaks, CA: Sage Press.

Blackledge, Adrian (2008): Language Ecology and Language Ideology. In: Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Boston, MA: Springer, S. 27-40.

Bland, Janice (2016): English Language Education and Ideological Issues: Picturebooks and Diversity. Children's Literature in English Language Education CLELEjournal 4/2 (2016), S. 41-64.

Blaszczyk, Izabela (2015): Studieren mit Migrationshintergrund. Herkunftssprachen und Herkunftssprecher - eine Einführung. In: Universität Regensburg (Hrsg.) (2015): URL: <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/studieren-mit-migrationshintergrund/index.html> [Stand: 10.02.2018].

Blommaert, Jan (2005): Discourse. A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Bolton, Sibylle (1985): Die Gütebestimmung kommunikative Tests. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Bonk, W.J./ Van Moere, A. (2004): L2 group oral testing: The influence of shyness/outgoingness, match of interlocutor's proficiency level, and gender on individual scores. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Temecula, California.

Borghini, A. M./ Cimatti, F. (2010): Embodied cognition and beyond: acting and sensing the body. In: *Neuropsychologia* 48/3 (2010), S. 763-773.

Bourdieu, Pierre (1987b): Legitimation and Structured Interests in Weber's Sociology of Religion. In: Lash, S./ Whimster, S. (Hrsg.): *Max Weber, Rationality and Modernity*. London, Boston: Allen and Unwin, S. 119-136.

Bourdieu, Pierre (1991): Language and symbolic power. John B. Thompson (Hrsg.). Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (2001/1997): *Méditations Pascaliennes. Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandl, Sarah Yvonne (2010): *Versprachlichte Körper - Verkörperte Sprache. Konstruktionen von Identität und Entfremdung in Literatur und Psychologie um 1900*. Hamburg: Igel Verlag Literatur & Wissenschaft.

Brooks, L. (2009): Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. In: *Language Testing* 20/1 (2009), S. 89-110.

Brown, Anne (1995): The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test. In: *Language Testing* 12/1 (1995), S. 1-15.

Brown, Annie (2003): Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. In: *Language Testing* 20/1 (2003), S. 1-25.

Brown, Annie (2005): *Interviewer variability in oral proficiency interviews*. Frankfurt: Peter Lang.



Bublitz, Hannelore (Hg.) (1998): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt/Main: Campus.

Bublitz, Hannelore (2001): Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, R./ Hirsland, A./ Schneider, W./ Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, S. 225-260.

Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6., überarb. und erw. Aufl.. Tübingen: Narr.

Burwitz-Melzer, Eva/ Königs Frank G./ Riemer, Claudia (2014) (Hrsg.): Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Busse, Dietrich (2007): Diskurslinguistik als Kontextualisierung - Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Warnke, Ingo H. (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Linguistik - Impulse & Tendenzen. Berlin: De Gruyter, S. 81-106.

Butteriss, C./ Wolfenden, J.A.J./ Goodridge, A.P. (2001): Discourse Analysis: a technique to assist in environmental conflicts. In: Australian Journal of Environmental Management 8/1 (2001), S. 48-58.

Byram, Michael (1986): Minority Education and Ethnic Survival: Case Study of a German School in Denmark. Avon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (2000a): Assessing intercultural competence in language teaching. In: *Sprogforum* 18/6 (2000), S. 8–13.

Byram, Michael (2000b) (Hg.): *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Byram, Michael (2003) (Hg.): *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M./ Feng, A. (2004): Culture and language learning: teaching, research and scholarship. In: *Language teaching* 37/3 (2004), S. 149-168.

Byram, M./ Feng, A. (2005): Teaching and researching intercultural competence. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume 1. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates, S. 911-930.

Camerer, Rudi (2014): Testing intercultural competence in (International) English: Some basic questions and suggested answers. In: *Language Learning in Higher Education* 4/1 (2014), S. 207-236.

Çakır, Cemal (2016): Conceptual metaphor theory and teaching English as a foreign language: A study on body part terms. In: *Journal of Language and Linguistic Studies* 12/2 (2016), S. 253-279.

Calvet, Louis-Jean (1999): *Towards an Ecology of World Languages*. Polity Press.

Canagarajah, Suresh (2006a): Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an International Language. In: *Language Assessment Quarterly* 3/3 (2006), S. 229-242.

Canagarajah, Suresh (2006b): Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers. In: *College English* 68/6 (2006), S. 589-604.

Canagarajah, Suresh (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In: *Applied Linguistics Review* 2 (2011), S. 1-28.

Canagarajah, Suresh (2013): *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.

Canale, Michael (1994): On Some Theoretical Framework for Language Proficiency. In: Rivera, C. (Hg.): *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 28-40.

Canale, Michael/ Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases for Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics* 1/1 (1980), S. 1-47.

Candelier, Michel/ Daryai-Hansen, Petra/ Schröder-Sura, Anna (2012): The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 6/3 (2012), S. 243-257.

Chalhoub-Deville, Micheline (1995): Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. In: *Language Testing* 12/1 (1995), S. 16-33.

Chalhoub-Deville, Micheline (2003): Second language interaction: current perspectives and future trends. In: *Language Testing* 20 (2003), S. 369-383.

Chapelle, Carol A./ Chung, Yoo-Ree (2010): The promise of NLP and speech processing technologies in language assessment. In: *Language Testing* 27/3 (2010), S. 301-315.

Charpentier, Marc/ Cros, Rotraud/ Dupont, Ute/ Marcou, Carmen/ Momenteau, Barbara/ Vrignaud, Irene/ Wackwitz, Gustav (1988): *Bild als Sprechanlass - Kunstbild*. München: Goethe Institut.

Chastain, K. (1975): Affective and ability factors in second language acquisition. In: *Language Learning* 25 (1975), S. 153-161.

Chebanne, Andy (2008): The Language Ecology of Marginalised Ethno-Linguistic Groups in Southern Africa. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 9. Ecology of Language. 2. Aufl.. New York: Springer, S. 85-98.

Chemero, Anthony (2003): An Outline of a Theory of Affordances. In: *Ecological Psychology* 15/2 (2003), S. 181-195.

Chen, Sibö (2016): Language and Ecology: A content analysis of ecolinguistics as an emerging field. In: *Ampersand* 3 (2016), S. 108-116.

Chrissou, Marios (2015): Zur Umsetzung des Gemeinsamen Rahmencurriculums für die Fremdsprache Deutsch in der griechischen Grundschule. In: Chrissou, Marios/ Theisen, Joachim/ Tsokoglou, Angeliki/ Wiedenmayer, Dafni (Hrsg.): *Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών*. Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland (SL & SD 2013), S. 71-90.

Chrissou, Marios/ Makos, Evangelos (2018): Zum Bekanntheitsgrad erwerbsrelevanter Phraseme des Deutschen. Eine Untersuchung bei Germanistik-Studierenden an der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen. In: *Linguistik Online*, [S.I.] 89/2 (2018) <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4272/6387> [Stand: 10.02.2018].

Chun, D. M. (2016): The role of technology in SLA research. In: *Language Learning & Technology* 20/2 (2016), S. 98-115.

Clark, J.L.D. (1988): *The Proficiency-Oriented Testing Movement in the United States and its Implications for Instructional Program Design and Evaluation*. Mimeo: Defense Language institute, Monterey, CA.

Clark, Andy/ Chalmers, David (1998): The Extended Mind. In: *Analysis* 58/1 (1998), S. 7-19.

Clark, Andy (2008): *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. New York: Oxford University Press.

Clifford, R.T. (1978): Reliability and validity aspects contributing to oral proficiency of prospective teachers of German. In: Clark, J.L.D. (Hg.) *Direct testing of speaking proficiency: theory and application*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, S. 191-209.

Cohen, Andrew C. (1994): *Testing Language Ability in the Classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.

Coin, Francesca (2017): Does Enactive Teaching Improve Inclusion of immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. In: *Sage Open* 7/2 (2017), S. 1-12.

Collins, James T. (2008): Language Ecology and Language Communities in the Malay World. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 9. Ecology of Language, 2. Aufl.. New York: Springer, S. 159-168.

Colombo, Dario/ Porcu, Manuela (2014): Environment and neoliberalism: a critical discourse analysis of three Italian cases. In: *ESSACHESS, Journal for Communication Studies* 7/13 (2014), S. 63-82.

Cook, Vivian/ Singleton, David (2014): *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Cook-Gumperz, Jenny/ Gumperz, John (1976): Context in Children's Speech. In: *Papers on Language and Context (Working Paper 46)*. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley.

Cooper, R. L. (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cormack, Phil (2001): *Forming the English subject in early twentieth century South Australia*. Paper presented at the Australian Curriculum Studies Association Biennial Conference, Canberra. <http://w3.unisa.edu.au/eds/documents/publications/forming.pdf> [Stand: 08.07.2015].

Costandi, Moheb (2015): *50 Schlüsselideen Hirnforschung*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Coupland, Nikolas (2003) (Hg.): *Sociolinguistics and globalization*. In: *Journal of Sociolinguistics* 7/4 (2003), S. 465-472.

Couto, Hildo H. (2014): *Ecological approaches in linguistics: a historical overview*. In: *Language Sciences* (2014), S. 122-128.

Cowley, Stephen (2011) (Hg.): *Distributed Language*. Amsterdam: John Benjamins.

Creece, Angela/ Blackledge, Adrian (2010): *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* In: *The Modern Language Journal* 94/i (2010), S. 103-115.

Creece, A./ Martin, P. (2003) (Hrsg.): *Multilingual classroom ecologies. Inter-relationship, Interaction and Ideologies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Creece, A./ Martin, P. (2008): *Classroom ecologies: A case study from a Gujarati complementary school in England*. In: Creece, A./ Martin, P./ Hornberger, N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and education: Vol. 9. Ecology of Language*. 2nd ed. Boston: Springer Science+Business Media, S. 263-272.

Crichton, Jonathan/ Murray, Neil (2014): Plurilithic and Ecological Perspectives on English: Some Conceptual and Practical Implications. In: Murray, Neil/ Scarino, Angela (Hrsg.): Dynamic Ecologies. A Relational Perspective on Languages Education in the Asia-Pacific Region. Dordrecht: Springer Science+Business Media, S. 31-48.

Crystal, David (2000): Language Death. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, Alan (1990): Principles of Language Testing. Oxford: Basis Blackwell.

Davies, Bronwyn/ Harré, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. In: Journal for the Theory of Social Behavior 20/1 (1990), S. 43-63.

Davies, Bronwyn/ Harré, Rom (1999): Positioning and Personhood. In: Harré, Rom/ Langenhove, Luk van (Hrsg.): Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Malden: Blackwell, S. 32-52.

Deardorff, Darla K. (2011): Assessing Intercultural Competence. In: New Directions for Institutional Research 149 (2011), S. 65-79.

Dendrinou, Bessie (2012): Making the shift: from monolingual to multilingual ELL. Paper presented at Poliglotti4.eu Expert Seminar on Early Language Learning. Hosted by MERCATOR, Fryske Akademy. Leeuwarden, Fryslân, The Netherlands. February 9-10. [http://poliglotti4.eu/php/media-centre/index.php?doc\\_id=982&lg=en](http://poliglotti4.eu/php/media-centre/index.php?doc_id=982&lg=en) [Stand: 26.03.2017].

Dendrinou, Bessie/ Mitsikopoulou, Bessie (2013): Genre-based writing in the exam in english. In: Directions in Language Teaching and Testing 1 (2013). [http://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1\\_2d.htm](http://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_2d.htm). [Stand: 10.02.2019].

Depperman, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1 (2000), S. 96-124.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf/ Helmer, Henrike (2013): Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In: Hagemann, Jörg/ Klein, Wolf Peter/ Staffeldt, Sven (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 111-142.

Dervin, Fred (2005): Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education. In: Suomela-Salmi, Eija/ Dervin, Fred (Hrsg.): Intercultural Communication and Education. Finnish Perspectives. Bern: Peter Lang, S. 105-125.

Dervin, Fred (2010): Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf> [Stand: 10.02.2019].

de Saussure, Ferdinand (1967): Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Berlin, New York: De Gruyter.

Díaz, Adriana Raquel (2016): Developing Interculturally-Oriented Teaching Resources in CFL: Meeting the Challenge. In: Moloney, R./ Xu, H.L. (Hrsg.): Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. Multilingual Education 15. Singapore: Springer Science+Business Media.

Donges, Patrick (2006): Medien als Institutionen und ihre Auswirkungen auf Organisationen. Perspektiven des soziologischen Neo-Institutionalismus für die Kommunikationswissenschaft. M&K 54. Jahrgang 4/2006. [http://www.zparl.nomos.de/fileadmin/muk/doc/Aufsatz\\_06\\_04.pdf](http://www.zparl.nomos.de/fileadmin/muk/doc/Aufsatz_06_04.pdf) [Stand: 10.02.2019].



Döring, M./ Penz, H./ Trampe, W. (2008) (Hrsg.): *Language, Signs and Nature: Ecolinguistic Dimensions of Environmental Discourse. Essays in Honour of Alwin Fill.* Stauffenburg, Tübingen.

Dörnyei, Z. (1994b): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications.* In: *Language Learning* 53 (1994), S. 3-32.

Dressler, Wolfgang (2004): *Textlinguistik mit und ohne Kontext: Diskurs versus Text.* In: Panagl, Oswald/ Wodak, Ruth (Hrsg.) (2004): *Text und Kontext. Theoriemodelle und methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich.* Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Drew, Paul/ Heritage, John (1992): *Talk at work: Interaction in Institutional Settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ducasse, Ana Maria/ Brown, Annie (2009): *Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction.* In: *Language Testing* 26/3 (2009), S. 423-443.

Duff, Patricia A. (2008): *Case Study Research in Applied Linguistics.* New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Durkheim, Émile (1912/ 1965): *The Elementary Forms of the Religious Life.* New York: Free Press.

Dutt, Carsten/ Laube Reinhard (2013): *Zwischen Sprache und Geschichte: Zum Werk Reinhart Kosellecks.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Eberle, Thomas S. (2014): *Subjektive Erfahrung, intersubjektive Verständigung und Sozialität. Phänomenologische Erörterungen.* In: Poferl, Angelika/ Schröer, Norbert (Hrsg.): *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie.* Wiesbaden: Springer VS, S. 143-159.

Eco, Umberto (1984): *Semiotics and the Philosophy of Language*. London: MacMillan.

Edwards, John (2008): *The Ecology of Language: Insight and Illusion*. In: Creese, Angela/ Martin, Peter/ Hornberger, Nancy (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education: Ecology of Language*. New York: Springer, S. 2911-2922.

Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Ehlich, Konrad (1979): *Formen und Funktionen von 'HM'*. Eine phonologisch-pragmatische Analyse. In: Weydt, Harald (Hg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter, S. 503-517.

Ehlich, Konrad (1986): *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.

Ehlich, Konrad (1992): *HIAT - a Transcription System for Discourse Data*. In: Edwards, Jane/ Lampert, Martin (Hrsg.): *Talking Data – Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale: Erlbaum, S. 123-148.

Ehlich, Konrad (2007): *Art. C 10 Interjektionen und Responsiv*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1972): *Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant*. In: Wunderlich, Dieter (Hg.) (1972): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 209-254.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1976): *Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)*. In: *Linguistische Berichte* 45 (1976), S. 21-41.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1979): *Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke (HIAT2)*. In: Winkler, Peter (Hg.) (1979): *Methoden der Analyse von Face-To-Face-Situationen*. Stuttgart: Metzler, S. 302-329.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1979b): Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2): Intonation. In: Linguistische Berichte 59 (1979), S. 51-75.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter/ Henne, Helmut/ Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980): Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 338-345.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1981): Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Lange-Seidl, Annemarie (Hg.) (1981): Zeichenkonstitution – Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums Regensburg 1978. Berlin: de Gruyter, S. 174-186.

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Erickson, Frederick (2003): Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life. Wiley, John & Sons, Incorporated Publications.

Europarat & ALTE (2012): Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER. Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats - Abteilung für Sprachenpolitik. Frankfurt am Main: telc GmbH. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a28> [Stand: 10.02.2019].

Evans, Vyvyan (unveröffentlicht/ private Korrespondenz): Three design features for linguistically-mediated meaning construction: The relative role of the linguistic and conceptual systems in communication, and their interaction. In: Frontiers in Psychology (2016) (im Druck).

Fairclough, Norman (1992): Critical Language Awareness. London: Longman.

Fairclough, Norman/ Wodak, Ruth (1997): Critical Discourse Analysis. In: van Dijk, T.A. (Hg.): Discourse as Social Interaction. London: Sage, S. 258-284.

Fairclough, Norman (2001): Critical Discourse Analysis. In: McHoul, Alec/ Rapley, Mark (Hrsg.): How to Analyse Talk in Institutional Settings. A Casebook of Methods. London, New York: Continuum, S. 25-40.

Fairclough, Norman (2003): Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge.

Fairclough, Norman (2012): Critical Discourse Analysis. In: Gee, James Paul/ Handford, Michael (Hrsg.): The Routledge Handbook of Discourse Analysis. London, New York: Routledge, S. 9-20.

Fantini, Alvino/ Tirmizi, Aqeel (2006): Exploring and Assessing Intercultural Competence. In: World Learning Publications 1 (2006). [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1) [Stand: 10.02.2019].

Farias, Emilia M. P./ Lima, Paula Lenz Costa (2010): Metaphor and foreign language teaching. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 26 (spe) (2010), S. 453-477.

Fill, Alwin (1993): Ökologuistik. Eine Einführung. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Fill, Alwin (1996) (Hg.): Sprachökologie und Ökologuistik. Tübingen: Stauffenburg.

Fill, Alwin (1998): Ecolinguistics - State of the Art 1998. In: AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik 23/1 (1998), S. 3-16.

Fill, A./ Mühlhäusler, P. (2001): The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London: Continuum.

Fill, A./ Penz, H./ Trampe, W. (2002) (Hrsg.): Colourful Green Ideas. Bern: Peter Lang.

Finke, Peter (1996): Sprache als *missing link* zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Sprachökologie. In: Fill, A. (Hg.): Sprachökologie und Ökolinquistik. Tübingen: Stauffenburg, S. 27-48.

Finke, Peter/ Strohner, Hans (2001): Bewegung ist überall. Perspektiven der ökologischen Linguistik. In: Sichelschmidt, Lorenz/ Strohner, Hans (Hrsg.): Sprache, Sinn und Situation. Festschrift für Gert Rickheit zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 269-285.

Fischer, John L. (1958): Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant. In: Hymes, Dell (Hg.): Language in Culture and Society. S. 483-489. <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/fischer1958.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1969/ 1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1983): The Subject and power. In: Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: Harvester Press, S. 208-226.

Foucault, Michel (1996): Warum ich die Macht untersuche? Die Frage des Subjekts (1982). In: Das Spektrum der Genealogie. Bodenheim: philo, S. 14-28.

Fraser Gupta, Anthea (2008): The Language Ecology of Singapore. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Vol. 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 99-112.

Frayne, Craig (2015): Hermeneutic Phenomenology as a basis for Ecological Critical Discourse Analysis. In: Language and Ecology (2015). [www.ecoling.net/articles](http://www.ecoling.net/articles) [Stand: 10.02.2019].

Freadman, Anne (2014): Fragmented memory in a global age: The place of storytelling in modern language curricula. *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization*. In: *Modern Language Journal* 98/1 (2014), S. 373-385.

Fusaroli, R./ Bahrami, B./ Olsen, K./ Roepstorff, A./ Rees, G./ Frith, C. (2012): Coming to terms quantifying the benefits of linguistic coordination. In: *Psychological Science* 23 (2012), S. 931-939.

Fusaroli, R./ Rączaszek-Leonardi, J./ Tylén, K. (2014): Dialog as interpersonal synergy. In: *New Ideas Psychol.* 32 (2014), S. 147-157.

Galaczi, Evelina D. (2013): Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? In: *Applied Linguistics* 35/5 (2013), S. 553-574.

Galinski, Agathe (2004): *Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich*. Universität Duisburg-Essen: Linguistik-Server Essen. [http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation\\_diskurs.pdf](http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf) [Stand: 23.05.2018].

Gall, M.D./ Gall, J.P./ Borg, W.T. (2003): *Educational research*. 6., Aufl. White Plains, NY: Pearson Education.

Gallagher, Shaun (1986): Lived Body and Environment. In: *Research in Phenomenology* 16 (1986), S. 139-170.

García, Ophelia/ Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Garfinkel, Harold (1952): *The perception of the other. A study in social order*. Ph. D. dissertation. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Garner, Mark/ Borg, Erik (2005): An ecological perspective on content-based instruction. In: *Journal of English for Academic Purposes* 4 (2005), S. 119-134.

Gee, J.P. (2010): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 3., Aufl. London: Routledge.

Gellers, Joshua C. (2015): Greening Critical Discourse Analysis. Applications to the study of environmental law. In: *Critical Discourse Studies* 12/4 (2015), S. 482-493.

Gibson, James J. (1975): Affordances and behavior. In: Reed, E.S./ Jones, R. (Hrsg.): *Reasons for Realism: Selected Essays of James J. Gibson*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 410-411.

Gibson, James J. (1977): The Theory of Affordances. In: Shaw, R./ Bransford, J. (Hrsg.): *Perceiving, Acting, and Knowing*. Lawrence Erlbaum, S. 67-82.

Gibson, James J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

Goatly, Andrew (2001): Green grammar and grammatical metaphor, or language and myth of power, or metaphors we die by. In: Fill, Alwin/ Mühlhäusler, Peter (Hrsg.): *The Ecological Reader. Language, Ecology and Environment*. London, New York: Continuum, S. 203-225.

Godwin-Jones, Robert (2015): Emerging Technologies. Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. In: *Language Learning & Technology* 19/3 (2015), S. 8-20.

Goodwin, Charles/ Duranti, Alessandro (1992) (Hrsg.): *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: C.U.P.

- Goffman, Erving (1955): On face work. In: Psychiatry 18 (1955), S. 213-231.
- Goffman, Erving (1967): Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour. London: Allen Lane.
- Goffman, Erving (1974): Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. Cambridge: Harvard.
- Goffman, Erving (1983): The interaction order. In: American Sociological Review 48 (1983), S. 1-17.
- Goldman, A./ de Vignemont, F. (2009): Is social cognition embodied? In: Trends in Cognitive Sciences 13/4 (2009), S. 154-159.
- Görisch, Ann-Kathrin (2015): The Dark Side of the Sun. A Critical Discourse Analysis of Ecological Modernisation in the Context of the Solar Economy in Morocco. <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/5403356> [Stand: 10.02.2018].
- Green, Anthony (2012): Language Functions Revisited. Theoretical and empirical bases for language construction definition across the ability range. With contributions from John L.M. Trim and Roger Hawkey. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Studieneinheit Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Kapitel 1: Grundlagen. Postgraduiertenstudium Deutsch als Fremdsprache. Patras: Hellenic Open University. <http://herder.philol.uni-leipzig.de/temp/lehrende/tschirner/testen/grundlag.pdf> [Stand: 10.02.2018].
- Grotjahn, Rüdiger (2000d): Studieneinheit Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Kapitel 4: Testen der Fertigkeit Leseverstehen. Postgraduiertenstudium Deutsch als Fremdsprache. Patras: Hellenic Open University. <http://herder.philol.uni-leipzig.de/temp/lehrende/tschirner/testen/Lesen.pdf> [Stand: 10.02.2018].



Grundler, Elke/ Spiegel, Karmen (2014) (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3. 1., Auflage. Bern: hep verlag ag.

Guattari, Félix (2000/ 1989): The Three Ecologies. Translated by Ian Pindar and Paul Sutton. London and New Brunswick, NJ: The Athlone Press.

Gülich, Elisabeth/ Mondada, Lorenza (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Romanistische Arbeitshefte. Vol. 52. Tübingen: Niemeyer.

Gumperz, John J./ Hymes, Dell H. (1972) (Hrsg.): Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Guo, Minghe/ Wang, Yuan (2013): Affective Factors in Oral English Teaching and Learning. In: Higher Education of Social Science 5/3 (2013), S. 57-61.

Haarmann, Harald (1980): Multilingualismus 2. Elemente einer Sprachökologie. Tübingen: Gunter Narr.

Haberman, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habscheid, Stephan (2007): Chancen und Risiken sprachreflexiver Verfahren: Die Metapher. In: Knapp, Karlfried et al.: Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kapitel V: Mündlich Kommunizieren. V2. Gesprächsberatung in Organisationen und Institutionen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 335-337.

Hagemann, Jörg/ Rolf, Eckard (2001): Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung. In: Burkhardt, Armin/ Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 16. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 885-895.

Halliday, M.A.K. (1990): New ways of meaning. The challenge to applied linguistics. In: Journal of Applied Linguistics 6 (1990), S. 7-36.

Halliday, M.A.K. (2001): New ways of meaning. The challenge to applied linguistics. In: Fill, A./ Mühlhäusler, P. (Hrsg.): The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London: Continuum, S. 175-202.

Haluza-DeLay, Randolph (2008): A Theory of Practice for Social Movements: Environmentalism and Ecological Habitus. In: Mobilization: The International Quarterly 13/2 (2008), S. 205-218.

Hamilton, Jan/ Lopes, Marilyn/ McNamara, Tim/ Sheridan, Eileen (1993): Rating scales and native speaker performance on a communicatively oriented EAP test. In: Language Testing 10/3 (1993), S. 337-353.

Hanshew, Karrin (2014): Terror and Democracy in West Germany. Cambridge: Cambridge University Press.

Hardin, C./ Higgins, E. T. (1996): Shared reality: How social verification makes the subjective objective? In: Sorrentino, R. M./ Higgins, E. T. (Hrsg.): Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context. Band 3. New York: The Guildford Press, S. 28-84.

Harré, R./Brockmeier, J./ Mühlhäusler, P. (1999): Greenspeak. A Study of Environmental Discourse. London: Routledge.

Harris, Marvin (1976): History and Significance of the EMIC/ETIC Distinction. In: Annual Review of Anthropology 5 (1976), S. 329-350.

Harris, Roxy (2003): Language and New Ethnicities - Multilingual Youth and Diaspora. In: Working Papers in Urban Language & Literacies 22 (2003). King's College London.

<http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/22.pdf>

[Stand: 05.10.2012].

Haugen, Einar (1972): The Ecology of Language. In: Dil, Anwar S. (Hg.). Stanford: Stanford University Press, S. 325-339.

Hawkins, E. (2005): Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: Rethinking the school foreign language apprenticeship. In: The Language Learning Journal 32 (2005), S. 4-17.

Heidelberger, Michael (1993): Die Wirklichkeit emergenter Eigenschaften. In: Pape, H. (Hg.): Kreativität und Logik, Frankfurt: Suhrkamp, S. 340-358. [http://www.uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni\\_Tuebingen/Fakultaeten/PhiloGeschichte/Dokumente/Downloads/ver%C3%B6ffentlichungen/heidelberger/Heidelberger\\_-\\_Die\\_Wirklichkeit\\_emergenter\\_Eigenschaften.pdf](http://www.uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/PhiloGeschichte/Dokumente/Downloads/ver%C3%B6ffentlichungen/heidelberger/Heidelberger_-_Die_Wirklichkeit_emergenter_Eigenschaften.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Heigham, Juanita/ Croker, Robert A. (2009) (Hrsg.): Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction. Houndmills, Basingstoke, Hampshire [England], New York: Palgrave Macmillan.

Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Alltags. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 604-614.

Helm, Francesca (2016): Facilitating Dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'Dowd, Robert/ Lewis, Tim (Hrsg.): Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. New York and London: Routledge, S. 150-172.

Henne, Helmut/ Rehbock, Helmut (1982): Einführung in die Gesprächsanalyse. 2. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Henter, Ramona (2014): Affective factors involved in learning a foreign language. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 127 (2014), S. 373-378.

Heracleous, Loizos (2012): Four Proposals toward an Interpretive Theory of the Process of Discursive Reality Construction. In: Aritz, Jolanda/ Walker, Robyn C. (Hrsg.): Discourse Perspectives on Organizational Communication. Fairleigh Dickinson University Press, S. 9-32.

Heringer, Hans Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Heritage, John (2005): Conversation analysis and institutional talk. In: Sanders, R./ Fitch, K. (Hrsg.): Handbook of Language and Social Interaction. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 103-146.

Hessamy, Gholamreza/ Ghaderi, Esmaeil (2014): The Role of Dynamic Assessment in the Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. In: Procedia - Social and Behavioral Studies 98 (2014), S. 645-652.

Hewitt, E./ Stephenson, J. (2011): Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. In: Modern Language Journal 96 (2011), S. 170-189.

Hoff, Hild Elisabeth (2016): From 'Intercultural Speaker' to 'Intercultural Reader': A Proposal to Reconceptualize Intercultural Communicative Competence Through a Focus on Literary Reading. In: Dervin, Fred/ Gross, Zehavit (Hrsg.): Intercultural Competence in Education. Alternative Approaches for Different Times. London: Palgrave Macmillan, S. 51-71.

Homles, Prue/ Bavieri, Luisa/ Ganassin, Sara/ Murphy, Jonathon (2016): Interculturality and the study abroad experience: student's learning from the IEREST materials. In: *Language and Intercultural Communication* 16/3 (2016), S. 452-469.

Hornberger, Nancy H. (2006): *Frameworks and Models in Language Policy and Planning Research*. In: Ricento, Thomas (Hg.): *An Introduction to language Policy: Theory and Method*. Malden, MA.: Blackwell Publishing, S. 24-41.

Hornberger, Nancy H. (2009): *Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience)*. In: *Working Papers in Educational Linguistics* 24/2 (2009), S. 1-18.

Horwitz, Elaine K./ Horwitz, Michael B./ Cope Jo Ann (1991): *Foreign Language Classroom Anxiety*. In: Horwitz, Elaine K./ Young, Dolly J. (Hrsg.): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, S. 27-39.

Hoyt, Kristin (2012): *Developing intercultural competence via semi-directed cross-cultural interviews*. In: *NECTFL Review. A Journal for K-16+ Foreign Language Educators*. Northeast Conference of the Teaching of Foreign Languages 69 (2012), S. 93-117.

Hu, Guangwei (2005): *Contextual Influences on Instructional Practices: A Chinese Case for an Ecological Approach to ELT*. In: *TESOL Quarterly* 39/4 (2005), S. 635-660.

Hu, Jingjing (2015): *Οι διαπολιτισμικές διαφορές στο μάθημα μετάφρασης ελληνικών-κινέζικων μέσω των έργων του Καζαντζάκη*. Στο: Δημάδης, Κ.Α. (Επιμ.): *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*. Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 589-609.

Huang, Heng-Tsung Danny (2018): Modeling the relationships between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. In: *Learning and Individual Differences* 63 (2018), S. 44-56.

Hughey, Matthew W. (2008): Tripping the White Fantastic: Navigating the Politics of Dislocation and Bicultural Authenticity in Academe. In: Rutledge, Dennis M. (Hg.): *Biculturalism, Self Identity and Societal Transformation*. Band 15. *Research in Race and Ethnic Relations*. Emerald Group Publishing Limited, S. 131 - 158.

Hulstijn, Jan H. (2015): *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: Theory and Research*. Amsterdam: John Benjamins.

Hult, Francis M. (2014): Covert Bilingualism and Symbolic Competence: Analytical Reflections on Negotiating Insider/Outsider Positionality in Swedish Speech Situations. In: *Applied Linguistics* 35/1 (2014), S. 63-81.

Hume, David (1739-1740/ 2013): *Ein Traktat über die menschliche Natur*. Band 1: Buch I: Über den Verstand. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Hymes, D. H. (1972): Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J. J./ Hymes, D. H. (Hrsg.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 35-71.

Hynninen, Niina (2014): The Common European Framework of Reference for the perspective of English as a lingua franca: what we can learn from a focus on language regulation. In: *JELF* 3/2 (2014), S. 293-316.

İçbay, Mehmet Ali (2008): *The Role of Classroom Interaction in the Construction of Classroom Order: A Conversation Analytic Study*.  
<https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12609724/index.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Jacoby, S./ Ochs, E. (1995): Co-construction: An introduction. In: *Research on Language and Social Interaction* 28/3 (1995), S. 171-183.

Jang, Eunice E./ Wagner, Maryam/ Park, Gina (2014) Mixed Methods Research in Language Testing and Assessment. In: Annual Review of Applied Linguistics 34 (2014), S. 123-153.

Jaffe, A. (2007): Minority language movements. In: Heller, M. (Hg.): Bilingualism: a social approach. Basingstoke, UK: Palgrave, S. 50-70.

Jäger, Marc-Christian (2001): Poststrukturalismus für Einsteiger. [http://www.die-grenze.com/post\\_einsteiger.html](http://www.die-grenze.com/post_einsteiger.html) [Stand: 10.02.2019].

Jensen, Thomas W. (2017): Doing Metaphor: An Ecological Perspective on Metaphoricity in Discourse. In: Hampe, B. (Hg.): Metaphor: Embodied Cognition and Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, S. 257-276.

Jensen, Thomas W. (2018): The world between us: The social affordances of metaphor in face-to-face-interaction. In: RASK Internationalt tidsskrift for sprog og kommunikation 47 (2018), S. 45-76.

Jetzkowitz, Jens (2010): „Menschheit“, „Sozialität“ und „Gesellschaft“ als Dimensionen der Soziologie. Anregungen aus der Nachhaltigkeitsforschung. In: Gert, A./ Greshoff, R./ Schützeichel, R. (Hrsg.): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 257-268.

Johansen, Jørgen Dines/ Larsen, Svend Erik (2002): Signs in Use. An introduction to semiotics. London, New York: Routledge.

Jones, Neil (2013): Defining an inclusive framework for languages. In: Galaczi, Evelina D./ Weir, Cyril J. (Hrsg.): Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011. Cambridge: Cambridge University Press, S. 105-117.

Johnson, Janice/ Rosano, Teresa (2008): Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. In: Applied Psycholinguistics 14/2 (2008), S. 159-175.

Kanayama, Yasuhira (Yahei) (2009): Plato on the Problem of Written Texts. S. 19-28. [http://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/05\\_KANAYAMA.pdf](http://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/05_KANAYAMA.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Kanz, Christine (2000): Postmoderne Inszenierungen von Authentizität? Zur geschlechtsspezifischen Körperhetorik der Gefühle in der Gegenwartsliteratur von Autorinnen. In: Harbers, Henk (Hg.): Postmoderne Literatur in deutscher Sprache: Eine Ästhetik des Widerstands? Amsterdam u. Atlanta: Rodopi, S. 123-153.

Karatzas, Styliani (2017): Analysing multimodal texts and test tasks for reading comprehension in the KPG exams in English. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoalib/default/data/2486480/theFile> [Stand: 10.02.2019].

Karavas, Evdokia (2009): The KPG Speaking Test Defining Characteristics. In: ELT News. [https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr\\_kpgcorner\\_feb2010.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_kpgcorner_feb2010.htm) [Stand: 10.02.2019].

Karvela, Ioanna (2011): Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik (SL&SD 2009). Nationale und Kapodistriche Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur. Athen, S. 87-97.

Katsika, Argyro (2007): Duration and Pitch Anchoring as Cues to word Boundaries in Greek. ICPHS XVI. <https://www.semanticscholar.org/paper/Duration-and-Pitch-Anchoring-as-Cues-to-Word-in-Katsika/f1bad47026bac2a2275713b84eaac9094dd416f4> [Stand: 10.02.2019].

Kearney, Erin (2010): Cultural immersion in the foreign language classroom. Some narrative possibilities. In: Modern Language Journal Perspectives 94/2 (2010), S. 332-336.



Kearney, Erin (2012): Perspective-Taking and Meaning-Making through Engagement with Cultural Narratives: Bringing History to Life in a Foreign Language Classroom. In: *L2 Journal* 4/1 (2012), S. 58-82.

Kearny, Erin (2015): Intercultural learning in Modern Language Education through expansion of meaning-making potentials. Bristol, New York, Canada: Multilingual Matters.

Keller, R./ Hirsland, A./ Schneider, W./ Viehöver, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Kaunzer, Ulrike A. (2008): Grenzen überschreiten - Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht. In: Kaunzer, Ulrike A. (Hg.): Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Münster: Waxmann Verlag, S. 11-26.

Kern, R. (2014): Technology as Pharmakon: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. In: *Modern Language Journal* 98/1 (2014), S. 340-357.

Kern, R. (2015): Language, technology, and literacy. Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, Youn-Hee (2009): An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral English performance: A mixed methods approach. In: *Language Testing* 26/2 (2009), S. 187-217.

Kipp, Sandra (2008): The Language Ecology of Australia's Community Languages. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Band 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 69-84.

Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe/ Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Kley, Katharina (2015): Interactional competence in paired speaking tests: role of paired task and test-taker speaking ability in co-constructed discourse. PhD thesis, University of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/1663> [Stand: 10.02.2019].

Klomfaß, David (2005): Konflikte in politischen Talkshows - Analysen zur Austragung von Dissens am Beispiel der Sendung "Sabine Christiansen". In: Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion (SASI) Heft 07 (2005). [http://noam.uni-muenster.de/sasi/Klomfass\\_SASI.pdf](http://noam.uni-muenster.de/sasi/Klomfass_SASI.pdf) [Stand: 28.05.2018].

Knapp, P./ Watkins, M. (2005): Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing. Sydney: University of South Wales Press.

Knapp, Karlfried (2007): Sprechakte und Sprechaktsequenzen. In: Knapp, Karlfried et al.: Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kapitel VI. Mehrsprachig kommunizieren. VI3. Interkulturelle Kommunikation. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 418.

Kohonen, Viljo (2008): On the Significance of the CEFR and ELP in FL Education: Findings from Recent Research. In: Tella, Seppo (Hg.): From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education. Proceedings of the VikiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007. In: Research Report 290 (2008), S. 99-128.

Kormos, J./ Csizér, K. (2008): Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. In: Language Learning 58/2 (2008), S. 327-355.

Kormos, Judith/ Préfontaine, Yvonne (2016): Affective factors influencing fluent performance: French learners' appraisals of second language speech tasks. In: Language Teaching Research 21/6, S. 699-716.

Kramersch, Claire (1986): From Language Proficiency to Interactional Competence. In: *The Modern Language Journal* 70/4 (1986), S. 366-372.

Kramersch, Claire (1987). The proficiency movement: SLA perspectives. [Review of *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction and Defining and developing proficiency: Guidelines, implementations, concepts.*] In: *Studies in Second Language Acquisition* 9 (1987), S. 355–362.

Kramersch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kramersch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press.

Kramersch, C./ A’Ness, F./ Lam, W. S. E. (2000): Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. In: *Language Learning & Technology* 4/2 (2000), S. 78–104.

[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25101/04\\_02\\_kramersch.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25101/04_02_kramersch.pdf)

[Stand: 10.02.2019].

Kramersch, Claire (2002a) (Hg.): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London, New York: Continuum.

Kramersch, Claire (2002b): In search of the intercultural. Review article. In: *Journal of Sociolinguistics* 6/2 (2002), S. 275-285.

Kramersch, Claire (2005): Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. In: *Applied Linguistics* 26/4 (2005), S. 545-567.

Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal* 90/2 (2006), S. 249-252.

Kramersch, Claire (2008a): Ecological perspectives on foreign language education. In: *Language Teaching* 41/3 (2008), S. 389-408.

Kramersch, Claire (2008b): The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. In: Schulz, Renate/ Tschirner, Erwin (Hrsg.): Communicating across borders: Developing intercultural competence in German as a foreign language. Munich: iudicium, S. 5-27.

Kramersch, Claire (2008c): Keynote: Third Places in Applied Linguistics. In: AILA 15th World Congress of Applied Linguistics: Multilingualism, challenges and opportunities. August 24-29, 2008, Essen. Book of Abstracts, p. 54. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.

Kramersch, Claire/ Steffensen, Sune Vork (2008): Ecological Perspectives on second language acquisition and socialization. In: Hornberger, N./ Duff, P. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Band 8. Language and Socialization. 2 ed. Heidelberg: Springer Verlag, S. 17-28.

Kramersch, Claire/ Whiteside, Anne (2008): Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. In: Applied Linguistics 29/4 (2008), S. 645-671.

Kramersch, Claire (2009): Discourse, the symbolic dimension of the intercultural competence. In: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.): Intercultural competence and foreign language learning. Models, empirical studies assessment. Tübingen: Gunter Narr, S. 107-122.

Kramersch, Claire (2009b): Third culture and language education. In: Cook, Vivian/ Wei, Li (Hrsg.): Contemporary Applied Linguistics. Vol. 1. Vivian Cook (Hg.) Language Teaching and Learning. London: Continuum, S. 233-254.

Kramersch, Claire (2011): Language and Culture. History of the relationship of language and culture in applied linguistics. In: Simpson, James (Hg.): The Routledge Handbook of Applied Linguistics. London, New York: Routledge, S. 305-317.

Kramersch, Claire (2014): The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 11/2 (2014), S. 249-254.

Kramersch, Claire (2014b): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. In: *The Modern Language Journal* 98/1 (2014), S. 296–311.

Kramersch, C./ Zhu Hua (2016): Language, Culture and Language Teaching. In: Hall, G. (Hg.): *Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, S. 38-50.

Kraus, Katharina T. (2012): Kants zwei Standpunkte und die Möglichkeit der Naturerkenntnis. In: Gerhard, Myriam/ Zunke, Christine (Hrsg.): *Die Natur denken*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

[https://www.academia.edu/1230244/Kants\\_Zwei\\_Standpunkte\\_und\\_die\\_M%C3%B6glichkeit\\_der\\_Naturerkenntnis](https://www.academia.edu/1230244/Kants_Zwei_Standpunkte_und_die_M%C3%B6glichkeit_der_Naturerkenntnis) [Stand: 10.02.2019].

Krifka, Manfred (2004): Sprechakte und Satztypen, Hauptseminar, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humbolt-Universität zu Berlin, SoSe 2004.

<https://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Sprechakte2004.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Kristeva, Julia (1966/ 1986): Word, Dialogue, Novel. In: Moi, Toril (Hg.): *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.

Krotz, Friedrich (2011): Rekonstruktion der Kommunikationswissenschaft: Soziales Individuum, Aktivität, Beziehung. In: Hartmann, Maren/ Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): *Digitale Medientechnologien. Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*. Wiebaden: VS, S. 25-40.

Kumaravadivelu, B. (2006): TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. In: *TESOL Quarterly* 40 (2006), S. 59-81.

Kurz, Gerhard (2000): Methoden der Textinterpretation in literaturwissenschaftlicher Perspektive. In: Brinker, Klaus (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd.16, Halbbd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 209-219.

Kyle, Kristopher/ Crossley, Scott A./ McNamara, Danielle (2015): Construct validity in TOEFL iBT speaking tasks: Insight from natural language processing. In: Language Testing 33/3 (2015), S. 319-340.

Kyselo, Miriam (2013): Enaktivismus. In: Stephan, A./Walter, S. (Hrsg.): Handbuch Kognitionswissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 197-202.

Lacorte, Manel (2016): Teacher Development in Heritage Language Education. In: Fairclough, Marta/ Beaudrie, Sara M. (Hrsg.): Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 99-119.

Lado, Robert (1979): Thinking and "languaging": A psycholinguistic model of performance and learning. In: Sophia Linguistics 12 (1979), S. 3-24.

Lado, Robert (1986): Analysis of native speaker performance on a cloze test. In: Language Testing 3/2 (1986), S. 130-146.

Lakoff, George (1987): Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Lakoff, George (2010): Why it matters how we frame the environment. In: Environmental Communication 4/1 (2010), S. 70-81.

Lakoff, George/ Johnson, Mark (1999): Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Lam, Daniel M.K. (2018): What counts as „responding“? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence. In: *Language Testing* 35/3 (2018), S. 377-401.

Landry, Rodrigue/ Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. In: *Journal of Language and Social Psychology* 16/1 (1997), S. 23–49.

Langacker, Ronald W. (1990): *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Lantolf, James P./ Frawley, William (1985): Oral-Proficiency Testing: A Critical Analysis. In: *The Modern Language Journal* 69/4 (1985), S. 337-345.

Larsen-Freeman, Diane (2002): Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: Kramsch, Claire (Hg.): *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London and New York: Continuum, S. 33-46.

Larsen-Freeman, Diane (2003): *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston: Heinle/ Thomson.

Lassiter, Daniel (2008): Semantic Externalism, Language Variation, and Sociolinguistic Accommodation. In: *Mind & Language* 23/5 (2008), S. 607-633.

Lassiter, Daniel (2010): Where is the Conflict between Internalism and Externalism? A Reply to Lohndal & Narita (2009). In: *Biolinguistics* 4/1 (2010), S. 138-148.

Lazaraton, Anne (1996): Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE. In: *Language Testing* 13/2 (1996), S. 151-172.

Lazaraton, Anne (2002): *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. *Studies in Language Testing* 14. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lazaraton, Anne/ Davis, Larry (2008): A Microanalytic Perspective on Discourse, Proficiency, and Identity in Paired Oral Assessment. In: Language Assessment Quarterly 5/4 (2008), S. 313-335.

Lazaraton, Anne (2012): Discourse Analysis in Language Assessment. In: Chapelle, C.A. (Hg.) (2013): The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 2-5. Doi:10.1002/ 9781405198431.wbeal0321.

Leather, J./ van Dam, J. (2002): Ecology of Language Acquisition. Dordrecht: Kluwer Academic.

Lechevrel, N. (2009): The intertwined histories of ecolinguistics and ecological approaches of language(s): historical and theoretical aspects of a research paradigm. In: Symposium on Ecolinguistics: Ecology of Science, Institute of Language and Communication, University of Southern Denmark. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/413983/filename/History\\_of\\_ecological\\_approaches.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/413983/filename/History_of_ecological_approaches.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Lee, Shinhye/ Winke, Paula (2017): Young learners' response processes when taking computerized tasks for speaking assessment. In: Language Testing 35/2 (2017), S. 239-269.

Leung, Constant/ Mohan, Bernard (2004): Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. In: Language Testing 21 (2004), S. 335-359.

Leung, Constant/ Lewkowicz, Jo (2006): Expanding horizons and unresolved conundrums: Language testing and assessment. In: TESOL Quarterly 40 (2006), S. 211-234.

Leung, Constant/ Scarino, Angela (2016): Reconceptualizing the Nature of Goals and Outcomes in Language/s Education. In: The Modern Language Journal 100 (2016), S. 81-95.



Leuninger, Helen (1996): Danke und Tschüs fürs Mitnehmen: Gesammelte Versprecher und eine kleine Theorie ihrer Korrekturen. Zürich: Ammann.

LeVasseur, T. (2015): Defining ‚Ecolinguistics?‘: Challenging emic issues in an evolving environmental discipline. In: Journal of Environmental Studies 5/1 (2015), S. 21-28.

Levinson, Stephen (1979): Pragmatics and Social Deixis: Reclaiming the Notion of Conventional Implicature. In: Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (1979), S. 206-223.  
<https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/2162>  
[Stand: 10.02.2019].

Lewandowski, Theodor (1994): Linguistisches Wörterbuch 2., 6. Aufl. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle u. Meyer.

Liddicoat, Anthony J. (2011): An Introduction to Conversation Analysis. 2., Aufl. London: Continuum.

Lindemann, Petra (1990): Gibt es eine Textsorte „Alltagsgespräch“? In: STUF - Language Typology and Universals 43/1-4 (1990), S. 201-220.

Lindemann, Beate/ Brinkmann, Johannes (2014): Zur Äußerung moralischer Bedenken in Geschäftsgesprächen - Gedanken zu einer Pilotstudie mit L1- und L3-Sprechern des Deutschen. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF), B. Sammelbände; Bd. 2, Saarbrücken: htw saar.

Lindström, Martin (2016): Small Data: The Tiny Clues That Uncover Huge Trends. New York: St. Martin's Press.

Linell, Per (1982): The Written Language Bias in Linguistics. Department of Communication Studies. University of Linköping, Sweden. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757560/FULLTEXT01.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Linell, Per (2005): The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations. Routledge Advances in Communication and Linguistic Theory. London and New York: Routledge.

Linell, Per (2013): Distributed language theory, with or without dialogue. In: Language Sciences 40 (2013), S. 168-173.

Linell, Per (2015): Dialogism and the Distributed Language Approach: a rejoinder to Steffensen. In: Language Sciences 50 (2015), S. 120-126.

Lischinsky, A. (2014): What is the environment doing in my report? Analyzing the environment-as-stakeholder thesis through corpus linguistics. In: Environmental Communication 9/4 (2014), S. 539-559.

Liskin-Gasparro, Judith E. (2003): The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A Brief History and Analysis of their Survival. In: Foreign language Annals 36/4 (2003), S. 483-490.

Littlemore, Jeannette/ Krennmayr, Tina/ Turner, James/ Turner, Sarah (2012): Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing. In: Research Notes 47 (2012), S. 14-26.

Long, M. (1997): Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. In: Modern Language Journal 81/3 (1997), S. 318-323.

Löbner, Sebastian (2003): Semantik. Eine Einführung. Berlin: de Gruyter.

Long, M. (2003): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Candlin, Christopher/ Mercer, Neil (Hrsg.): English language teaching in its social context. London and New York: Routledge, S. 180-187.

López , Luis Enrique (2008): Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Band 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 141-157.

Ludewig, Karin (2002): Die Wiederkehr der Lust. Körperpolitik nach Foucault und Butler. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Luks, Joanna Gay (2013): Le Littéraire Dans Le Quotidien: Resources for a transdisciplinary approach to reading/writing at the first and second year levels of college French. Center of Open Educational Resources and Language Learning (COERLL).

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0Byg7PyauMJRScGxPdlpReVJQaUU>

[Stand: 10.02.2019].

Lustig, Myron W./ Koester, Jolene (2003): Intercultural competence: interpersonal communication across cultures. Boston: Pearson/A and B.

Lyre, Holger (2010): Liegen die Grenzen des Geistes im Kopf? Zur These der erweiterten Kognition. In: Baudson, Tanja/ Seemüller, Anna/ Dresler, Martin (Hrsg.): Grenzen unseres Geistes. Stuttgart: Hirzel, S. 53-64.

Lyre, Holger (2016): Sozial erweiterte Kognition und geteilte Intentionalität. In: Michel, J./ Bosträm, K./ Pohl, M. (Hrsg.): Ist der Geist im Kopf? Beiträge zur These des erweiterten Geistes. Münster: Mentis, S. 187-212.

Machado, Fernanda Ramos/ Lorensen, Caroline Chioquetta/ Nobre-Oloveira, Denize/ Filho, Jeová Araújo Rosa (2016): Explorando signifivados na sala de aula de lingual inglesia: um projeto sobre paisagens linguísticas urbanas. In: LínguaTec, Bento Concalves 1/2 (2016), S. 139-151.

Mackey, William (1980): The Ecology of Language Shift. In: Fill, A./ Mühlhäusler, P. (Hrsg.) (2001): The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment. London, New York: Continuum, S. 67-74.

Maffi, L. (2001) (Hg.): On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment. Washington: Smithsonian Institution Press.

Maffi, L. (2005): Linguistic, cultural, and biological diversity. In: Annual Review of Anthropology 34 (2005), S. 599-617.

Mahrous, Doaa S. (2015): Building a Community of Practice for English-as-a-Foreign Language Tutors During Private Tutoring. Electronic Theses, Projects, and Dissertations, Paper 260.  
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1290&context=etd> [Stand: 10.02.2019].

Maiers, Wolfgang (o.J.): Bewusstsein - ein unauflösliches Rätsel? Dialektisch-materialistische Perspektiven auf das psychophysische Problem.  
<http://archiv.neue-impulse-verlag.de/artikel/414/1083-bewusstsein-ein-unaufloesliches-raetsel-dialektisch-materialistische-perspektiven-auf-das-psychophysische-problem.html> [Stand: 08.04.2017].

Markowitsch, Hans Joachim (2002): Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Martin, Judith N./ Nakayama, Thomas K. (2015): Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: a dialectical approach. In: Language and Intercultural Communication 15/1 (2015), S. 13-28.

Martínez, Ramiro Durán/ Gutiérrez, Gloria/ Llavador Beltrán, Fernando/ Martínez Abad, Fernando (2016): The Impact of an Erasmus Placemen in Students' Perception of their Intercultural Communicative Competence. In: Journal of Intercultural Communication Research 45/4 (2016), S. 338-354.

Marx, Karl (1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (1960): Werke. Bd.8. Berlin/DDR: Dietz Verlag, S.111-207.  
<https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1852/brumaire/index.htm>

[Stand: 10.02.2019].

May, Lyn (2009): Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. In: Language Testing 26/3 (2009), S. 397-421.

May, Lyn (2011a): Interactional Competence in a Paired Speaking Test: Features Salient to Raters. In: Language Assessment Quarterly 8 (2011), S. 127-145.

May, Lyn (2011b): Interaction in a Paired Speaking Test: the Rater's Perspective. Language Testing and Evaluation. 24. Frankfurt: Peter Lang.

Mbisike, Rosarri C. (2008): Speech Acts Sequences in Discourse. In: Obeng, Samuel Gyasi/Hartford, Beverly A.S. (Hrsg.): Political Discourse Analysis. New York: Nova Science Publishers, S. 63-72.

McCray, Gareth/ Brunfaut, Tineke (2016): Investigating the construct measured by banked gap-fill items: Evidence from eye-tracking. In: Language Testing 35/1 (2016), S. 51-73.

McNamara, Tim (1996): Measuring Second Language Performance. London: Longman.

McNamara, Tim (1997): Interaction in second language performance assessment: whose performance? *Applied Linguistics*, 18, 446-466.

McNamara, Tim (2000): Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

McNamara, Tim (2001): Language assessment as social practice: challenges for research. In: Language Testing 18 (2001), S. 333-349.

Meer, Dorothee (1998): „Der Prüfer ist nicht der König“. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen: Niemeyer.

Meer, Dorothee (2011): Kommunikation im Alltag - Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition. In: Birkner, Karin/ Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 28-50.

Meer, Dorothee/ Fetzer, Anita (i.E.): Gesprächsanalyse: Methoden und Verfahren zur Analyse authentischer Gespräche. <http://staff.germanistik.rub.de/dorothee-meer/downloads/> [Stand: 10.02.2019].

Menard-Warwick, Julia (2009): Co-Constructing Representations of Culture in ESL and EFL Classrooms: Discursive Faultlines in Chile and California. In: The Modern Language Journal 93/i (2009), S. 30-45.

Menary, Richard (2010) (Hg.): The Extended Mind. MIT Press.

Merriam, S. (1998): Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.

Mervis, C.B./ Rosch, E. (1981): Categorization of Natural Objects. In: Annual Review of Psychology 32 (1981), S. 89-113.

Meyer-Drawe, Käte (1991): Das „Ich als Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67/4 (1991), S. 390-400.

Miyahara, Masuko (2009): Researching Identity and Language Learning: Taking a Narrative Approach. In: ICU Language Research Bulletin 25 (2009), S. 2-15.

Moebius, Stephan/ Gertenbach, Lars (2008): Kritische Totalität oder das Ende der Gesellschaft? Zum Gesellschaftsbegriff des Poststrukturalismus. In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt a.M./New York: Campus, 2008, S. 4130-4137.

Moranski, K./ Toth, P.D. (2016): Small group meta-analytic talk and Spanish L2 development. In: Sato, M./ Ballinger, S. (Hrsg.): Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda. Amsterdam: John Benjamins, S. X-Y.

Mühlhäusler, Peter (1995): On the relationship between linguistic and biological diversity. In: Myers, D. (Hg.): The Politics of Multiculturalism in Asia and the Pacific. Darwin: Northern Territory University Press, S. 154-161.

Mühlhäusler, Peter (1996): Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region. London; New York: Routledge.

Mühlhäusler, Peter (1998): Humboldt, Whorf and the Roots of Ecolinguistics. In: Pütz, M./ Verspoor, M. (Hrsg.): Explorations in Linguistic Relativity. Amsterdam: John Benjamins, S. 89-99.

Mühlhäusler, Peter (2001a): Ecolinguistics, Linguistic Diversity, Ecological Diversity. In: Maffi, Luisa (Hg.): On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge and the Environment. Smithsonian Institution Press, S. 133-144.

Mühlhäusler, Peter (2003): Language of Environment-Environment of Language. London: Battlebridge.

Müller, Andreas P. (2008): Aufgabenfelder einer Linguistik der Organisation. In: Menz, Florian/ Müller, Andreas P. (Hg.): Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen der sprachlichen Inszenierung von Organisation. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 17-46.

Müller-Hartmann, Andreas/ Kurek, Malgorzata (2016): Virtual Group Formation and the Process of task Design in Online Intercultural Exchanges. In: O'Dowd, Robert/ Lewis, Tim (Hrsg.): Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. New York and London: Routledge, S. 131-149.

Mullings, Beverley (1999): Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural settings. In: *Geoforum* 30 (1999), S. 337-350.

Muraro, Luisa (2009): The Symbolic Independence from Power. In: *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy* 5/1 (2009), S. 57-67.

Naess, Arne (1995): The apron diagram. In: Drengson, A./ Inoue, Y. (Hrsg.): *The deep ecology movement: An introductory anthropology*. Berkeley: North Atlantic Books, S. 10-12.

Nakatsuhara, F. (2006): The impact of proficiency-level on conversational styles in paired speaking tests. In: *University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes* 25 (2006), S. 15–20.

Nakatsuhara, F. (2011): Effects of test-taker characteristics and the number of participants in group oral tests. In: *Language Testing* 28/4, S. 483–508.

Nak-chung, Paik (1998): Nations and Literature in the Age of Globalization. In: Jameson, Fredric/ Mayoshi, Masao (Hrsg.): *The Cultures of Globalisation*. Duke University Press, 218-229.

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/resourcefictions/paik.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Nash, J. (2013): *Insular Toponymies: Pristine Place-naming on Norfolk Island, South Pacific and Dudley Peninsula, Kangaroo Island, South Australia*. Amsterdam: John Benjamins.



Nash, J./ Mühlhäusler, P. (2012): *Norfolk Island: History People Environment Language*. London and Colombo: Battlebridge.

Nash, J./ Mühlhäusler, P. (2014): Linking language and the environment: the case of Norfolk and Norfolk Island. In: *Language Sciences* 41 (2014), S. 26-33.

Nerlich, B./ Koteyko, N./ Brown, B. (2010): Theory and Language of climate change communication. In: *WIREs Climate Change* 1 (2010), S. 97-110.

Nerlich, B./ Hellsten, I. (2014): The greenhouse metaphor and the footprint metaphor: climate change risk assessment and risk management seen through the lens of prominent metaphors. In: *TATuP - Zeitschrift des ITAS zur Technikfolgenabschätzung* 23/2 (2014), S. 27-33.

Nero, Shondel (2015): Language, identity, and insider/outsider positionality in Caribbean Creole English research. In: *Applied Linguistics Review* 6/3 (2015), S. 341-368.

Nettle, Daniel/ Romaine, Suzanne (2000): *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. New York: Oxford University Press.

Neuland, Eva/ Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

New London Group (1996): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review* 66/1 (1996), S. 60-92.

Norris, P. (2001): *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: University Press.

Nortier, Jacomine (2008): The Moroccan Community in The Netherlands. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Band 9. *Ecology of Language*, 2., Aufl. New York: Springer, S. 195-205.

Norton, Julie (2013): Performing Identities in Speaking Tests: Co-Construction Revisited. In: *Language Assessment Quarterly* 10/3 (2013), S. 309-330.

O'Brien, I./ Segalowitz, N. S./ Collentine, J./ Freed, B. (2006): Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. In: *Applied Psycholinguistics* 27 (2006), S. 377-402.

Ockey, Gary J. (2009): Developments and Challenges in the Use of Computer-Based Testing for Assessing Second Language Ability. In: *The Modern Language Journal* 93 (2009), S. 836-847.

O'Dowd, Robert/ Lewis, Tim (2016): Online Intercultural Exchange and Foreign Language learning: A Systematic Review. In: O'Dowd, Robert/ Lewis, Tim (Hrsg.): *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. New York and London: Routledge, S. 21-66.

O'Grady, William (2010): Emergentism. In: Hogan, P.C. (Hg.): *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 274-277.

Oliver, M./ Trigwell, K. (2005): Can Blended Learning be redeemed? In: *E-learning* 2/1 (2005), S. 17-26.

O'Sullivan, B./ Nakatsuhara, F. (2011): Quantifying conversational styles in group oral test discourse. In: O'Sullivan, B. (Hg.): *Language Testing: Theories and Practices*. New York: Palgrave MacMillan, S. 164-185.

Pallotti, Gabriele (2007): Conversation Analysis: Methodology, Machinery and Application to Specific Settings. In: Bowles, Hugo/ Seedhouse, Paul (Hrsg.): *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes: Linguistic Insights: Studies in Language and Communication, Band 63*. Bern: Peter Lang, S. 37-67.

Palmer, Joe Darwin (1974): Language Ecology. In: TESOL Quarterly 8/3 (1974), S. 225-232.

Patton, M. Q. (2001): Qualitative Evaluation and Research Methods. 3., Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Pennycook, Alistair (1989): The concept of the method, interested knowledge, and the politics of language teaching. In: TESOL Quarterly 23 (1989), S. 589-618.

Pennycook, Alistair (2003): Global Englishes, Rip Slyme, and performativity. In: Journal of Sociolinguistics 7/4 (2003), S. 513-533.

Pennycook, Alistair (2007): Global Englishes and transcultural flows. London, New York: Routledge.

Phillips, E. (1992): The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. In: Modern Language Journal 76 (1992), S. 14-26.

Phillipson, Robert (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, Robert (2016): Native Speakers in Linguistic Imperialism. In: *Journal for Critical Education Policy Studies* 14/3 (2016), S. 80-96. [https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/46780458/robert\\_phillipson\\_native\\_speakers\\_publicationsversion.pdf](https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/46780458/robert_phillipson_native_speakers_publicationsversion.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Pinget, Anne-France/ Bosker, Hans Rutger/ Quené, Hugo/ de Jong, Nivja H. (2014): Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. In: *Language Testing* 31/3 (2014), S. 349-365.

Plank, Stefan (2012): Weltfremdheit und Weltflucht. Kulturpessimismus in der Moderne bei Emil Cioran und Fernando Pessoa. Hamburg: Bachelor + Master Publishing, Diplomica Verlag.

Plough, India (2018): Revisiting the speaking construct: The question of interactional competence. In: *Language Testing* 35/3 (2018), S. 325-329.

Plough, India C./ Bogart, Pamela S.H. (2008): Perceptions of Examiner Behavior Modulate Power Relations in Oral Performance Testing. In: *Language Assessment Quarterly* 5/3 (2008), S. 195-217.

Poehner, Matthew E./ Lantolf, James P. (2004): Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. In: *Journal of Applied Linguistics* 1/1 (2004), S. 49-72.

Poehner, Matthew E./ Lantolf, James P. (2005): Dynamic assessment in the language classroom. In: *Language Testing Research* 9/3 (2005), S. 233-265.

Poehner, Matthew E. (2013): Dynamic Assessment in the Classroom. In: Kunnan, A.J. (Hg.): *The Companion to Language Assessment*. DOI: 10.1002/9781118411360.

Poole, Robert (2016): A corpus-aided ecological discourse analysis of the Rosemont Copper Mine debate of Arizona. In: *Discourse & Communication* 10/6, S. 576-595.

Pörings, Ralf/ Schmitz, Ulrich (1999): *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Narr.

Portmann, Paul R. (1981): 'Kommunikation' als Problem der Sprachdidaktik. Tübingen: Niemeyer.

Poulantzas, Nicos (1978/2000): *State, Power, Socialism*. With an introduction by Stuart Hall. London, New York: Verso.

Putnam, Hilary (2013): The Development of Externalist Semantics. In: *Theoria* 79/3 (2013), S. 192-203.

Racionero, Sandra/ Padrós, Maria (2010): The Dialogic Turn in Educational Psychology. In: *Revista de Psicodidáctica* 15/2, S. 143-162.

Rampton, Ben (1995): *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. Manchester: St. Jerome Press.

Rampton, Ben (1997): Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. In: *Modern Language Journal* 81/3 (1997), S. 329-333.

Rampton, Ben (1998): Speech community. In: Verschueren, Jef/Östman, Jan-Ola/Blommaert, Jan (Hrsg.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, S. 1-34.

Rampton, Ben (1999a): Sociolinguistics and Cultural Studies: New Ethnicities, Liminality and Interaction. In: *Social Semiotics* 9/3 (1999), S. 355-376.

Rampton, Ben (1999b) (Hg.): 'Styling the Other'. In: *Journal of Sociolinguistics (Special Issue)* 3/4 (1999), S. 421-556.

Rampton, Ben (2013): Styling in a Language Learned Later in Life. In: *The Modern Language Journal* 97/2 (2013), S. 360-382.

Rehbein, Jochen/ Schmidt, Thomas/ Meyer, Bernd/ Watzke, Franziska/ Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B (Nr. 56)*. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt\\_Handbuch+f%C3%BCr+das+computergest%C3%BCtzt+Transkribieren\\_2004.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch+f%C3%BCr+das+computergest%C3%BCtzt+Transkribieren_2004.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Richards, J.C./ Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. 2., Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. (2003): Beyond methods. In Candlin, Christopher/ Mercer, Neil (Hrsg.): *English language teaching in its social context*. London and New York: Continuum, S. 167-179.

Richards, Keith/ Ross, Steven/ Seedhouse, Paul (2011): *Research Methods for Applied Language Studies: An Advance Recourse Book for Students*. London: Routledge.

Riessman, Catherine K. (2001): *Analysis of Personal Narratives*. In: Gubrium, Jaber F./ Hostein, James A. (Hrsg.): *Handbook of Interview Research: Context & Method*. UK: Sage Publications, S. 695-710.

Riessman, Catherine K./ Quinney, Lee (2005): *Narrative in Social Work. A Critical Review*. In: *Qualitative Social Work* 4/4 (2005), S. 391-412.

Risager, Karen (2006): *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Canada: Multilingual Matters.

Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 2.Aufl. UTBbasics. Tübingen und Basel: A.Franke Verlag.

Roever, Carsten (2011): *Testing of second language pragmatics: Past and future*. In: *Language Testing* 28/4 (2011), S. 463-481.

Roever, Carsten/ Kasper, Gabriele (2018): *Speaking in turns und sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking*. In: *Language Testing* 35/3 (2018), S. 331-355.

Rogan, Ann I./ de Kock, Dorothea M. (2005): *Chronicles From the Classroom: Making Sense of the Methodology and Methods of narrative Analysis*. In: *Qualitative Inquiry* 11/4 (2005), S. 628-649.

Rogers, Rebecca (2011) (Hg.): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. 2., Aufl.. New York, London: Routledge.

Ros i Solé, C. (2013): *Cosmopolitan speakers and their cultural cartographies*. In: *The Language Learning Journal* 41/3 (2013), S. 326–339.

Rosch, Eleanor/ Lloyd, Barbara (1978) (Hrsg.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosch, Eleanor (1983): Prototype classification and logical classification: The two systems. In: Scholnick, E. (Hg.): *New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73-86.

Roschelle, J. (1992): Learning by collaborating: Convergent conceptual change. In: *The Journal of the Learning Sciences* 2/3 (1992), S. 235-276.

Röska-Hardy, Louise (1997): Sprechen, Sprache, Handeln. In: Preyer, Gerhard/ Ulkan, Maria/ Ulfig, Alexander (Hrg.): *Intention - Bedeutung - Kommunikation. Kognitive und handlungstheoretische Grundlagen der Sprachtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 139-158.

Rössler, Otto E./ Theis, Cony/ Heiter, Jürgen/ Fleischer, Werner/ Anonymous Student (2015): Is it ethical to heal a young elephant from his psysiological autism? In: *Progress in Biophysics and Molecular Biology* 119/3 (2015), S. 539-543.

Sacks, Harvey (1964-1965/1992a and b): *Lectures on Conversation*. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.

Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. In: *Language* 50/4 (1974), S. 696-735.

Salehi, Masoomeh/ Marefat, Fahimeh (2014): The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. In: *Theory and Practice in language Studies* 4/5 (2014), S. 931-940.

Salomão, Ana Cristina Biondo (2015a): O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 54/2 (2015), S. 361-392.

Salomão, Ana Cristina Biondo (2015b): Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 31/3 (2015), S. 781-800.

Salomão, Ana Cristina Biondo (2016): Língua e cultura no curso de graduação em Letras: uma reflexão sobre as concepções de alunos, Projeto Político Pedagógico e programas de ensino. In: Estudos Linguísticos 45/2 (2016), S. 474-489.

Samaniego, Malena/ Warner, Chantelle (2016): Designing Meaning in Inherited Language. A Multiliteracies Approach to HL Instruction. In: Fairclough, Marta/ Beaudrie, Sara M. (Hrsg.): Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom. Washington, DC: Georgetown University Press, S. 191-213.

Samata, Susan (2014): Cultural Memory of Language. Contemporary Applied Linguistics. Bd. 5. London: Bloomsbury.

Samovar, Larry A./ Porter, Richard E./ McDaniel, Edwin R. (2009): Communication Between Cultures. 7., Aufl. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning.

de Saussure, Ferdinand (1967/1916): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. De Gruyter: Berlin.

Savignon, Sandra J. (1985): Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. In: The Modern Language Journal 69/2 (1985), S. 129-134.

Scarino, Angela/ O'Keefe, Valerie/ Crichton, Jonathan/ O'Neil, Fiona/ Dollard, Maureen (2014): Communicating work health and safety in the context of cultural and linguistic diversity in aged care. [https://www.researchgate.net/profile/Jonathan\\_Crichton/publication/276060391\\_Communicating\\_work\\_health\\_and\\_safety\\_in\\_the\\_context\\_of\\_cultural\\_and\\_linguistic\\_diversity\\_in\\_aged\\_care](https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Crichton/publication/276060391_Communicating_work_health_and_safety_in_the_context_of_cultural_and_linguistic_diversity_in_aged_care)



[rsity\\_in\\_aged\\_care\\_Report\\_to\\_SafeWork\\_South\\_Australia/links/5687493108aebccc4e13d453.pdf](https://www.safework.gov.au/links/5687493108aebccc4e13d453.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Scarino, Angela (2017): Culture and language Assessment. In: Shohamy, Elana/ Or, Iair G./ May, Stephen (Hrsg.): Language Testing and Assessment. 3., Aufl. Encyclopedia of language and Education. Springer International Publishing, S. 15-32.

Schäfer, Mike S./ Schlichting, Inga (2014): Media Representations of Climate Change: A Meta-Analysis of the Research Field. In: Environmental Communication A Journal of Nature and Culture 8/2 (2014), S. 142-160.

Schegloff, Emanuel A./ Sacks, Harvey (1973): Opening Up Closings. In: Semiotica 8/4 (1973), S. 289-327.

Schegloff, Emanuel (1990): Interactional Troubles in Face-to-Face Survey Interviews: Comment. In: Journal of the American Statistical Association 85/409 (1990), S. 248-250.

Schich, Maximilian (2009): Rezeption und Tradierung als Komplexes Netzwerk. Der Census und visuelle Dokumente zu den Thermen in Rom. München: Bering & Brinkmann.

Schicho, Walter (o.J.): Diskurs- und Konversationsanalyse. <http://www.univie.ac.at/ecco/dis-analyse.htm> [Stand: 10.02.2019].

Schimany, Peter/ Baykara-Krumme, Helen (2012): Zur Geschichte und demographischen Bedeutung älterer Migrantinnen und Migranten in Deutschland. In: Baykara-Krumme/ Motel-Klingebiel/ Schimany (Hrsg.): Viele Welten des Alterns. Ältere Migranten im alternden Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-73.

Schmidt, Axel (1997): Gesprächsanalytische Methodik am Beispiel einer außerschulischen, pädagogischen Interaktion. Eine einführende Darstellung methodologischer Grundlagen und basaler Prozeduren. Diplomica Verlag GmbH.

Schneider, Günther (2005): Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprache - Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27/1 (2005), S. 13-36.

Schütte, Wilfried (2000): Alltagsgespräche. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1485-1492.

Schütz, Alfred (1959/ 1980): The Structures of the Life-World. Bd. 1. Studies in Phenomenology and Existential Philosophy. Northwestern University Press.

Scollon, Ron/ Scollon, Suzie Wong (2003): Discourses in Place. Language in the material world. London, New York: Routledge.

Selting, Margret (2000): The construction of units in conversational talk. In: Language in Society 29 (2000), S. 477-517.

Sercombe, Peter G. (2008): Small Worlds: The Language Ecology of the Penan in Borneo. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Band 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 183-194.

Sercu, Lies (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: Intercultural Education 15/1 (2004), S. 73-89.

Shardakova, Maria (2016): Playful Performances of Russianness and L2 Symbolic Competence. In: Pragmatics & Language Learning 14 (2016), S. 179-206.

Sharifian, Farzad (2003): On cultural conceptualisations. In: Journal of Cognition and Culture 3/3 (2003), S. 187-207.

Sharifian, Farzad (2008): Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. In: Frank, R.M./ Dirven, R./ Ziemke, T./ Bernandez, E. (Hrsg.): Body, Language, and Mind. Bd.2. Sociocultural Situatedness. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Sharifian, Farzad (2011): Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Sharifian, Farzad (2013): Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language. In: Multilingual Education 3/7 (2013). <https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-7> [Stand: 10.02.2019].

Shermis, M.D./ Burstein, J. (2013): The Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions. New York: Routledge.

Shi, Xingsong (2006): Intercultural Language Socialization: Theory and Methodology. In: Intercultural Communication Studies XVI/1 (2006), S. 230-242.

Shohamy, Elana (2001): The Power of Tests. London: Pearson Education Ltd.

Shohamy, Elana (2006): Language Policy: Hidden Agendas and new Approaches. London and New York: Routledge.

Shotter, John/ Gergen, Kenneth J. (1989): Texts of Identity. Newbury Park, CA: Sage.

Sievers, Karen (2015): Lost in Transformation? Raumbezogene Bindungen im Wandel städtebaulicher Erneuerungsmaßnahmen. Wiesbaden: Springer VS.

Singh, Jaspal Naveel (2016): Delhi to Bronx. In: Kämper, H./ Warnke, I.H./ Schmidt-Brücken, D. (Hrsg.): Textuelle Historizität. Interdisziplinäre Perspektiven auf das historische Apriori. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 261-285.

Skutnabb-Kangas, T. (2001): Linguistic human rights in education for language maintenance. In: Maffi, L. (Hg.): On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment. Washington, D.C.: The Smithsonian Institute Press, S. 397-411.

Skutnabb-Kangas, T./ Phillipson, R. (2008): A human rights perspective on language ecology. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Bd. 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 3-14.

Snell, Amanda (2016): Play and Bricolage in Adult Second Language Classrooms. In: Working Papers in Educational Linguistics 31/2 (2016), S. 77-92.

Sobyra, Angela Meredith (2015): Teaching Pragmatics in an EFL Context: Implications for Coursebook Design, Teaching and Learning. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of Technology, Queensland. [http://eprints.qut.edu.au/89753/1/Angela\\_Sobyra\\_Thesis.pdf](http://eprints.qut.edu.au/89753/1/Angela_Sobyra_Thesis.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Son, Young A. (2016): Interaction in a paired oral assessment: Revisiting the effect of proficiency. In: Papers in Language Testing and Assessment 5/2 (2016), S. 43-68.

Soozandehfar, Seyyed (2010): Is Oral Performance Affected by Motivation? In: Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics 14/2 (2010), S. 105-119.

Spolsky, Bernard (1978) (Hg.): Advances in language testing. Series 2: Approaches to Language Testing. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. ERIC ED 16548.

Spolsky, Bernard (1985): The limits of authenticity in language testing. In: Language Testing 2/1 (1985), S. 31-40.

Spolsky, Bernard/ Inbar-Lourie Ofra/ Tannenbaum, Michal (2015): Challenges for Language Education and Policy. Making Space for People. New York, London: Routledge.

Sridharan, Vishnu (2015): Beyond consensual domains: Enactivism, social representations and third-order unities. In: *Culture & Psychology* 21/2 (2015), S. 259-275.

Stathopoulou, Maria (2013a): Task dependent interlinguistic mediation performance as translanguaging practice: The use of KPG data for an empirically based study. PhD thesis. University of Athens. <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/29102/1/29102.pdf> [Stand: 10.02.2019].

Stathopoulou, Maria (2013b): Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context: Towards the development of levelled mediation descriptors. In: Colpaert, J./ Simons, M./ Aerts, A./ Oberhofer, M. (Hrsg.): *Proceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a new Framework?* London: Versita de Gruyter, S. 349-366.

Steffensen, S.V. (2007): Language, ecology and society: An introduction to Dialectical Linguistics. In: Bang, J.C./ Døør, J./ Steffensen, S.V./ Nash, J. (Hrsg.) *Language, Ecology and Society - A Dialectical Approach*. London: Continuum, S. 3-31.

Steffensen, S.V./ Fill, A. (2014): Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. In: *Language Sciences* 41/A, S. 6-25.

Stibbe, Arran (2014): An ecolinguistic approach to critical discourse studies. In: *Critical Discourse Studies* 11/1 (2014), S. 117-128.

Stibbe, Arran (2015): *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London: Routledge.

Stoddard, E./ Cornwell, G. (2003): Peripheral visions: Towards a Geoethics of Citizenship. In: *Liberal Education* 89/3 (2003), S. 44-51.

Stricker, Lawrence J. (2004): The performance of native speakers of English and ESL speakers on the computer-based TOEFL and GRE General Test. In: *Language Testing* 21/2 (2004), S. 146-173.

Strobel, Bernadette/ Kristen, Cornelia (2015): Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauch in Migrantenfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18/1 (2015), S. 125-142.

Strobel, Bernadette/ Seuring, Julian (2016): Spracherhalt oder Sprachverlagerung? Erstsprachgebrauch und Zweitsprachkompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68/2 (2016), S. 309-339.

Strohner, Hans (1991): Für eine ökologische Sichtweise der Sprachverarbeitung. In: *ZPSK* 44/6 (1991), S. 758-770.

Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter.

Suleiman, Yasir (2008): The Language Ecology of the Middle East: Jordan as a Case Study. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Bd. 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 125-140.

Suvorov, Ruslan/ Hegelheimer, Volker (2013): Computer-Assisted Language Testing. In: Kunnan, Antony J. (Hg.): *The Companion to Language Assessment*. Volume II: Approaches and Development. Chichester, UK: Wiley Blackwell, S. 594-613.

Suvorov, Ruslan (2014): The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. In: *Language Testing* 32/4 (2014), S. 463-483.

Spitzberg, Brian H./ Changnon, Gabrielle (2009): Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, Darla K. (Hg.): The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Los Angeles: Sage Publications, S. 2-51.

Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S./ Maddeen, C. G. (Hrsg.): Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, S. 235-253.

Swain, M. (2006): Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In: Byrnes H. (Hg.): Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. London: Continuum, S. 95-108.

Tai, Hsuan-Yu (2016): A Study on Symbolic Competence and Face in ELF Email Communication. In: Chen, Yuan-shan/ Rau, Der-Hwa Victoria/ Rau, Gerald (Hrsg.): Email Discourse Among Chinese Using English as Lingua Franca. Singapore: Springer Science+Business Media, S. 263-283.

Teddlie, C./ Tashakkori, A. (2009): Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences. Sage: London.

Telles, João Antonio/ Zakir, Maisa de Alcântara/ Funo, Ludmila Belotti Andreu (2015): Teletandem e episódios relacionados a cultura. In: DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada 31/2 (2015), S. 359-389.

Tent, L./ Stelzl, I. (1993): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1. Theoretische und Methodische Grundlagen. Göttingen: Hogrefe.

Theisen, Joachim (2015): Sprachliche Ergonomie, im Fremdsprachenunterricht. In: Chrissou, Marios/ Theisen, Joachim/ Tsokoglou, Angeliki/ Wiedenmayer, Dafni (Hrsg.): Διαπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland (SL & SD 2013), S. 125-146.

Thibault, Paul J. (2011): First-Order Language Dynamics and Second-Order Language: The Distributed Language View. In: *Ecological Psychology* 23 (2011), S. 1-36.

Tinnell, John (2011): Transversalising the Ecological Turn: Four Components of Felix Guattari's Ecosophical Perspective. In: *The Fibreculture Journal* 18 (2011), S. 35-64.

Tosi, Arturo (2008): The Language Situation in Italy. In: *Current Issues in Language Planning* 5/3 (2008), S. 247-335.

Trampe, Wilhelm (1990): *Ökologische Linguistik. Grundlage einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Tschirner, E. (1994): Die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz: Einblicke aus dem Oral Proficiency Interview. In: *ÖDaF Mitteilungen* 10/2 (1994), S. 4-15.

Tschirner, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Leistungsmessung und Leistungsevaluation* 30 (2001), S. 87-115.

Tsushima, Rika (2015): Methodological Diversity in language Assessment Research: The Role of Mixed Methods in Classroom-Based Language Assessment. In: *International Journal of Qualitative Methods* 14/2 (2015), S. 104-121.

Tulving, Endel (2005): Episodic Memory and Autoeogenesis: Uniquely Human? In: *The Missing Link in Cognition. Origins of Self-reflective Consciousness*. Oxford University Press, S. 3-56.



Young, D. J. (1986): The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In: *Foreign Language Annals* 19 (1986), S. 439-445.

Young, Richard (2010): Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In: Hinkel, E. (Hg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Bd. 2. London & New York: Routledge, S. 426-443.

van Dijk, Teun A. (1977): *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Longman Linguistics Library.

van Dijk, Teun A. (1985): *Handbook of Discourse Analysis*. 4 vols. I. Disciplines of discourse. II. Dimensions of discourse. III. Discourse and dialogue. IV. Discourse analysis in society. London: Academic Press.

van Dijk, Teun A. (1993) (Hg): *Studies in Critical Discourse Analysis*. In: *Special Issue of Discourse & Society* 4/2 (1993).

van Dijk, Teun A. (1997) (Hg.): *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction*. 2 vols. London: Sage.

van Dijk, Teun A. (2008): *Critical Discourse Analysis*. In: Schiffrin, Deborah/Tannen, Deborah/Hamilton Heidi E. (Hrsg.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers Inc., S. 352-371.

van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

van Lier, Leo (2002): *An ecological-semiotic perspective on language and linguistics*. In: Kramsch, C. (Hg.): *Language Acquisition and Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum, S. 140-164.

van Lier, Leo (2003): *A tale of two computer classrooms: the ecology of project-based language learning*. In: Leather, J./ van Dam, J. (Hrsg.) *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 49-63.

van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic.

van Lier, Leo (2008): *The ecology of language learning and sociocultural theory*. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Bd. 9. *Ecology of Language*. 2., Aufl. New York: Springer, S. 53-65.

van Lier, Leo (2010): *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. Telling ELT Tales out of School*. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3 (2010), S. 2-6.

Varela, Francisco/ Thompson, Evan/ Rosch, Eleanor (1991): *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vinall, Kimberly (2012): *¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories*. In: *L2 Journal* 4 (2012), S. 102-123.

Vinall, Kimberly (2016): *“Got Llorona?” Teaching for the Development of Symbolic Competence*. In: *L2 Journal* 8/1 (2016), S. 1-16.

Vögel, Bertlinde (1998): *Intertextualität - Entstehung und Kontext eines problematischen Begriffs*.

[https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_germanistik/voegel.rtf](https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/voegel.rtf)

[Stand: 10.02.2019].

Vogt, Karin (2006): *Can you measure attitudinal factors in intercultural communication? Tracing the development of attitudes in e-mail projects*. In: *ReCALL* 18/2 (2006), S. 153-173.

Voltrová, Michaela (2015): *Terminologie, Methodologie und Perspektive der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme GmbH.

Vovou, Evangelia (2011): Fremdsprachenunterricht: Ökologische Perspektiven. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik (SL&SD 2009). Nationale und Kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur. Athen, S. 216-225.

Vovou, Evangelia (2014): Oral Language Assessment from an Ecolinguistic Perspective - The way forward?, 1st International Conference "Teaching Languages and Cultures in the Post-Method Era: Issues and Developments", University of Nis, Serbia. 15. 11. 2014.

Vovou, Evelyn (2017): Foreign Language oral assessment from an ecolinguistic perspective. 23rd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL), Aristotle University of Thessaloniki, 31-02.04.2017.

Wacquant, Loïc (2014): Für eine Soziologie aus Fleisch und Blut. In: Debatte 2/3 (2014), S. 93-106.

<http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/151/252>

[Stand: 10.02.2019].

Wang, Shuhan C. (2008): The Ecology of the Chinese Language in the United States. In: Creese, A./ Martin P./ Hornberger N.H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education. Bd. 9. Ecology of Language. 2., Aufl. New York: Springer, S. 169-182.

Wang, Zhen/ Zechner, Klaus/ Sun, Yu (2016): Monitoring the performance of human and automated scores for spoken responses. In: Language Testing 35/1 (2016), S. 101-120.

Ware, Page D./ Kramsch, Claire (2005): Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaborations. In: Modern Language Journal 89/2 (2005), S. 190-205.

Weir, Cyril J. (1990): Communicative Language Testing. New York: Prentice Hall.

Weir, Cyril J. (2005): Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. In: *Language Testing* 22 (2005), S. 281-300.

Weiss, Gilbert/ Wodak, Ruth (2003) (Hrsg.): *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985)*. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

Wetzel, Hermann (1989): 'Was fällt Ihnen dazu ein?' - Sinnkonstitution mit Hilfe von Interdiskursivität und Intertextualität am Beispiel von I. Calvins 'Un pomeriggio, Adamo'. In: *Italienisch* 21 (1989), S. 14-26.

White, Kelsey D. (2016): *Students' Perspectives on Communities-Oriented Goals*. In: *Foreign Language Annals* 49/1 (2016), S. 124-145.

Wiechart, Kelly (2016): *Mediating Identities: „Doing Being Global“ in a Study Abroad media Literacy Course*. Doctoral Dissertation. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/21110> [Stand: 10.02.2019].

Wiedenmayer, Dafni (2006): *DaF-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung*. Athen: DaF extra Verlag.

Wiedenmayer, Dafni (2008): *Die Bewertung der produktiven Sprachaktivitäten. Beitrag für den AILA World Congress, Essen, Deutschland, 24-29.08.2018*. [http://rcel.enl.uoa.gr/ltproject/sites/default/files/aila\\_parousiasi.ppt](http://rcel.enl.uoa.gr/ltproject/sites/default/files/aila_parousiasi.ppt) [Stand: 10.02.2019].

Wiedenmayer, Dafni (2011): *Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht*. In: *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik (SL&SD 2009)*. Nationale und

Kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur.  
Athen, S. 226-234.

Wiedenmayer, Dafni (2013): Die Rückwirkung der Testziele auf den Fremdsprachenunterricht. Beitrag zur 5. Konferenz Deutsch als Fremdsprache, Pallini, 13. und 14. September 2013.  
[http://www.ea.gr/daf/2013/upload/RueckwirkungderTestziele\\_Wiedenmayer.pdf](http://www.ea.gr/daf/2013/upload/RueckwirkungderTestziele_Wiedenmayer.pdf)  
[Stand: 10.02.2019].

Wiedenmayer, Dafni (2015): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Beitrag für die Konferenz der Griechischen Gesellschaft für Germanistische Studien „Turns und kein Ende: Aktuelle Tendenzen in Germanistik und Komparatistik“. Athen, 09-12.12.2015.  
[https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/Heterogenit%25C3%25A4t%2520im%2520Fremdsprachenunterricht\\_GGGS\\_12.12.2015.pptx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/Heterogenit%25C3%25A4t%2520im%2520Fremdsprachenunterricht_GGGS_12.12.2015.pptx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr) [Stand: 10.02.2019].

Wilson, Robert A. (2004): *Boundaries of the Mind. The Individual in the Fragile Sciences - Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, Robert A./ Foglia, Lucia (2017): Embodied Cognition. In: Zalta, Edward N. (Hg.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2017 Edition.  
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition/> [Stand: 10.02.2019].

Winke, Paula/ Gass, Susan/ Myford, Carol (2012): Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. In: *Language Testing* 30/2 (2012), S. 231-252.

Wolf, Gregory H. (2007): Studying Abroad in Berlin and Achieving Cultural Competence Using English. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 40/2 (2007), S. 143-146.

Wood, Julia T. (2010): *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*. 6., Aufl. Boston, Mass: Wadsworth, Cengage Learning.

Wootton, Anthony (1976): Sharing: some notes on the organization of talk in a therapeutic community. In: *British Journal of Sociology* 10 (1976), S. 333-350.

Wright, Tony (2005): *Classroom Management in Language Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Wu, Jianguo (2011): Understanding Interdiscursivity: A Pragmatic Model. In: *Journal of Cambridge Studies* 6/2-3 (2011), S. 95-115.

Wunderlich, Dieter (1972): Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a.M., S. 11-58.

Xi, Xiaoming/ Higgins, Derrick/ Zechner, Klaus/Williamson, David (2012): A comparison of two scoring methods for an automated speech scoring system. In: *Language Testing* 29/3 (2012), S. 371-394.

Zhang, Ying/ Elder, Catherine (2010): Judgments of oral proficiency by non-native and native English speaking teacher raters: Competing or complementary constructs? In: *Language Testing* 28/1 (2010), S. 31-50.

Zotzmann, Karin/ Hernández-Zamora, Gregorio (2013): Beyond the 'cultural turn': the politics of recognition versus the politics of redistribution in the field of intercultural communication. In: *Language Learning Journal* 41/3 (2013), S. 357-369.

Αγαθός, Θανάσης/ Τσοτσόρου, Αλίκη/ Γιαννάκου, Βάσω/ Δημοπούλου, Βαρβάρα/ Ρουμπής, Νίκος/ Μοντζόλη, Μάχη (2011): Η λογοτεχνία ως πεδίο διαπολιτισμικής προσέγγισης στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Στο: Γεωργογιάννης, Παντελής (Επιμ.): *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τόμος II. 14ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 27-36.

Βηδενμάιερ, Δάφνη (2004α): Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο την γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο ξένων γλωσσών, S. 39-49.

Βηδενμάιερ, Δάφνη (2015): Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας. In: Chrissou, Marios/ Theisen, Joachim/ Tsokoglou, Angeliki/ Wiedenmayer, Dafni (Hrsg.): Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland (SL & SD 2013), S. 57-70.

Βηδενμάιερ, Δάφνη/ Βάβου, Ευαγγελία (2013): Ετερογένεια στην Ξενογλωσση Τάξη. Εξέλιξη της Γλωσσικής Ικανότητας Μέσω της Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης, Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, 11-14 Απριλίου 2013.

Κοιλιάρη, Αγγελική (2005): Πολυγλωσσία και Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Αναζητώντας μία νέα εκπαιδευτική πολιτική; In: Butulussi/ Karagiannidou/ Zachu (Hrsg.): Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dormüller-Karpusa. Thessaloniki: University Studio Press, S. 225-138.

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη/ Σελλά-Μάζη, Ελένη (1994/1996): Γλωσσολογική Προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφρασης. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο (1994) και Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην (1996).

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη (2012): Γλωσσομάθεια και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. Στο: Διασταυρώσεις. Μελέτες στη Διδακτική των Ξένων Γλωσσών και Πολιτισμών, τη Γλωσσολογία και τη Μετάφραση, αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κόρακα. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα, S. 91-104.

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη/ Σελλά-Μάζη, Ελένη (2013): Μεταφραστικές δεξιότητες και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. 4η Συνάντηση ελληνόφωνων μεταφραστών,

Α.Π.Θ., Τομέας Μετάφρασης του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη, 23-25 Μαΐου 2013, 13 σελ.

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη/ Σελλά, Ελένη (2016): Προσφυγικές/ μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. In: *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication* 5 (2016), S. 30-41.

Παπανικολάου, Δημήτρης/ Πεσμαζόγλου, Στέφανος/ Πλάντζος, Δημήτρης/ Τηλιγάδα, Αλεξάνδρα / Χαμηλάκης, Γιάννης (2009): Παγκοσμιοποίηση και Εθνική Κουλτούρα. Πλάντζος, Δημήτρης (επιμ.). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: Αθήνα.



## Quellen

Αδημοσίευτο υλικό στο πλαίσιο του Υποέργου 4 του ΔιαΠΕΓ (παραδοτέο): Επιμόρφωση αξιολογητών και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξεταστών της Γερμανικής. Υπεύθυνη: Δάφνη Βηδενμάιερ, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Υλικό σε έντυπη μορφή για την επιμόρφωση αξιολογητών προφορικού λόγου (εξεταστικές περιόδους 2007-2018).

Αδημοσίευτο υλικό στο πλαίσιο του Παραδοτέου 1.04.03.01 „Πολυμεσικό υλικό για την εξ αποστάσεως ενημέρωση εξεταστών γερμανικής“ του Υποέργου 4 του ΔιαΠΕΓ (παραδοτέο): Επιμόρφωση αξιολογητών και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξεταστών της Γερμανικής. Υπεύθυνη: Δάφνη Βηδενμάιερ, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Υλικό σε ηλεκτρονική μορφή για την e-επιμόρφωση αξιολογητών προφορικού λόγου (e-tests).

Αδημοσίευτο βιντεοσκοπημένο υλικό προσομοιώσεων διαβαθμισμένων εξετάσεων επιπέδων A1&A2, B1&B2, Γ1&Γ2 στο πλαίσιο του Υποέργου 4 του ΔιαΠΕΓ (παραδοτέο): Επιμόρφωση αξιολογητών και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξεταστών της Γερμανικής. Υπεύθυνη: Δάφνη Βηδενμάιερ, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Βηδενμάιερ, Δάφνη/ Βόβου, Ευαγγελία/ Χατζοπούλου, Έλλη (2013, τελευταία επικαιροποίηση): Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Γερμανική Γλώσσα. Φάση 4. Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Προφορική Διαμεσολάβηση. Οδηγός Αξιολογητών. Διαβαθμισμένο Επίπεδο Γ. Αθήνα: ΔιαΠΕΓ ΕΣΠΑ 2007-2013, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Βηδενμάιερ, Δάφνη/ Βόβου, Ευαγγελία/ Χατζοπούλου, Έλλη (2014): Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Γερμανική Γλώσσα. Φάση 4 Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Προφορική Διαμεσολάβηση. Οδηγός Αξιολογητών. Αθήνα: ΔιαΠΕΓ ΕΣΠΑ 2007-2013, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

ΔιαΠΕΓ, ΚΠγ, Διαφοροποιημένες και Διαβαθμισμένες Εθνικές Εξετάσεις Γλωσσομάθειας, Έργο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/> [Stand: 10.02.2019].

ΔιαΠΕΓ, ΚΠγ, Διαφοροποιημένες και Διαβαθμισμένες Εθνικές Εξετάσεις Γλωσσομάθειας, Έργο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Υποέργα του ΔιαΠΕΓ/ Υπόεργο 3: Διαφοροποιημένα, διαβαθμισμένα και προσαρμοστικά όργανα μέτρησης Γερμανικής. Υπεύθυνη: Αικατερίνη Μητραλέξη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. [https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/gr\\_upoerga\\_03.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/gr_upoerga_03.htm) [Stand: 10.02.2019].

ΔιαΠΕΓ, ΚΠγ, Διαφοροποιημένες και Διαβαθμισμένες Εθνικές Εξετάσεις Γλωσσομάθειας, Έργο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Υποέργα του ΔιαΠΕΓ/ Υπόεργο 4: Επιμόρφωση αξιολογητών και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξεταστών της Γερμανικής. Υπεύθυνη: Δάφνη Βηδενμάιερ, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. [https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/gr\\_upoerga\\_04.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/diapeg/gr_upoerga_04.htm) [Stand: 10.02.2019].

ΔιαΠΕΓ ΕΣΠΑ 2007-2013, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (σεμιναριακό υλικό) (2014): Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Γερμανική Γλώσσα. Ενότητα 2. Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Γραπτή Διαμεσολάβηση. Οδηγίες για τη βαθμολόγηση της εξεταστικής περιόδου Μαΐου 2014. Αθήνα, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, Προδιαγραφές των Εξετάσεων. [https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG\\_Prodiagrafes.pdf](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf) [Stand: 10.02.2019].

Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (RCeL), Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, Οργάνωση του Συστήματος. [https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr\\_organisation.htm](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_organisation.htm) [Stand: 10.02.2019].

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Δείγματα Εξετάσεων. Γερμανικά ΔΕΙΓΜΑ Διαβαθμισμένο Γ1/ Γ2. Αθήνα, ΕΚΠΑ: ΔιαΠΕΓ ΕΣΠΑ 2007-2013. <http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssothetias/deigmata-e3etasewn/germanika-deigma-diaba8mismeno-g1-g2.html> [Stand: 10.02.2019].

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Θέματα προηγούμενων εξεταστικών περιόδων (2008-2015). Επίπεδο Γ1/ Γ2. Αθήνα, ΕΚΠΑ: ΔιαΠΕΓ ΕΣΠΑ 2007-2013. <http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssothetias/8emata-prohgoymenwn-e3etastikon-periodwn/epipedo-g1-g2.html> [Stand: 10.02.2019].

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Υλικό επιμορφωτικού σεμιναρίου, Φάση 4 Παραγωγή προφορικού λόγου, Παρουσίαση σε εξεταστές προφορικού λόγου, 2014. <http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwssothetias/epimorfwsh-a3iologhton.html> [Stand: 10.02.2019].

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Εξετάσεις, Θέματα Εξετάσεων ΚΠγ (Θέματα περιόδων 2016-2018). <https://www.minedu.gov.gr/themata-kpg> [Stand: 10.02.2019].

**Anhang**

# Inhaltsverzeichnis

|   |                 |
|---|-----------------|
| <b>1. Transkriptionskonventionen</b>  | <b>S. II</b>    |
| 1.1 Transkriptionszeichen   | S. II           |
| 1.2 Spurtypen   | S. IV           |
| 1.3 Sprecherkürzel  | S. V            |
| 1.4 Weitere Abkürzungen   | S. V            |
| 1.5 Besonderheiten der Transkribierung von Gesprächen mit nicht-muttersprachlichen Lernern/Prüflingen | S. V            |
| <br>  |                 |
| <b>2. Deckblätter der Transkriptionen</b>   | <b>S. VI</b>    |
| 2.1 Transkription 1   | S. VI           |
| 2.2 Transkription 2   | S. VIII         |
| 2.3 Transkription 3   | S. X            |
| 2.4 Transkription 4   | S. XII          |
| 2.5 Transkription 5   | S. XIV          |
| 2.6 Transkription 6   | S. XVI          |
| <br>  |                 |
| <b>3. Transkriptionen - Phase 4 C-Niveau der KPG-Prüfung</b>  | <b>S. XVIII</b> |
| 3.1 Transkription 1 - Aufgabe 2   | S. XVIII        |
| 3.2 Transkription 2 - Aufgabe 2   | S. XXX          |
| 3.3 Transkription 3 - Aufgabe 2   | S. XLI          |
| 3.4 Transkription 4 - Aufgabe 2   | S. LII          |
| 3.5 Transkription 5 - Aufgabe 2   | S. LXIV         |
| 3.6 Transkription 6 - Aufgabe 2   | S. LXXIX        |
| 3.7 Transkription 3 - Partiturfläche [67] - [112] (Aufgabe 1)   | S. XC           |
| 3.8 Transkription 6 - Partiturfläche [76] - [107] (Aufgabe 1)   | S. XCVI         |
| <br>  |                 |
| <b>4. Prüfungsthemen</b>  | <b>S. C</b>     |
| 4.1 Prüfungsthemen - Simulationen 1 und 4   | S. C            |
| 4.1.1 Kandidatenheft  | S. C            |
| 4.1.2 Prüferheft  | S. CIV          |
| 4.2 Prüfungsthemen - Simulationen 2 und 5   | S. CV           |

|   |                  |
|---|------------------|
| 4.2.1 Kandidatenheft  | S. CV            |
| 4.2.2 Prüferheft  | S. CIX           |
| 4.3 Prüfungsthemen - Simulationen 3 und 6                           | S. CX            |
| 4.3.1 Kandidatenheft  | S. CX            |
| 4.3.2 Prüferheft  | S. CXIV          |
| 4.4 Prüfungsthemen (Pilotierung)                                    | S. CXV           |
| 4.5 Prüfungsthemen (zum Prüfertraining)                             | S. CXVIII        |
| 4.6 Prüfungsthemen (zum Training der Prüflinge)                     | S. CXXII         |
| <b>5. Fragebögen</b>  | <b>S. CXXVII</b> |
| 5.1 Prüferfragebogen I  | S. CXXVII        |
| 5.2 Prüferfragebogen II   | S. CXXXI         |
| 5.3 Prüflingefragebogen   | S. CXLII         |
| <b>6. KPG-bezogene Materialien</b>                                  | <b>S. CXLVII</b> |
| 6.1 Prüferanweisungen auf Deutsch                                   | S. CXLVII        |
| 6.2 KPG-Bewertungsraster auf C-Niveau                               | S. CLV           |
| <b>7. Formalitäten zum experimentellen Vorgehen</b>                 | <b>S. CLVI</b>   |
| 7.1 Muster der Einverständigerklärung (Prüfer)                      | S. CLVI          |
| 7.2 Muster der Einverständigerklärung (Prüflinge)                   | S. CLVIII        |
| 7.3. Teilnahmebestätigung (Prüflinge)                               | S. CLX           |
| <b>8. Anschlagbretter zur Kategorisierung diskursiver Phänomene</b> | <b>S. CLXI</b>   |
| 8.1 Brett 1   | S. CLXI          |
| 8.2 Brett 2   | S. CLXI          |

# 1. Transkriptionskonventionen

## 1.1 Transkriptionszeichen<sup>1</sup>

| <b>Äußerungsendzeichen</b>  |                                  |  |
|---|----------------------------------|--|
| <b>Zeichen</b>  | <b>Bezeichnung</b>               | <b>Gekennzeichnetes Phänomen</b>   |
| .   | Punkt                            | Äußerungen mit deklarativem Modus  |
| ?   | Fragezeichen                     | Äußerungen mit interrogativem Modus  |
| !   | Ausrufezeichen                   | Äußerungen mit exklamativem, adhortativem, optativem, Aufforderungs- oder Heische Modus    |
| ...   | Ellipsen-Punkte                  | Abgebrochene Äußerungen  |
| ·   | Hochgestellter Punkt             | Äußerungen ohne Modus (Hörerrückmeldung)   |
| —   | Gedankenstrich                   | Nicht abschließender Teil einer gemeinsam konstruierten Äußerung, Vorsprechen, Parenthesen |
| <b>Zeichen für tonale Bewegungen</b>                              |                                  |  |
| ↘   | Gravis                           | fallender Ton (m)  |
| ↗   | Akut                             | steigender Ton (m)   |
| ∧   | Zirkumflex                       | steigender-fallender Ton (m)   |
| ∨   | Caron                            | fallender-steigender Ton (m)   |
| <b>Pausenzeichen</b>  |                                  |  |
| •   | einfacher Pausenpunkt            | kurzes Stocken im Redefluss (<0,25s)   |
| ••  | doppelter Pausenpunkt            | geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde (<0,5s)                                       |
| •••   | dreifacher Pausenpunkt           | geschätzte Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde (<0,75s)                                 |
| ((s))   | numerische Pausenangabe (in sec) | gemessene oder geschätzte Pause ab einer Sekunde   |
| <b>Zeichen für intrasegmentale Phänomene und sonstige Zeichen</b> |                                  |  |
| ,   | Komma                            | Sprechhandlungsaugmente, Herausstellungen und Ausklammerungen, Nebensätze, Reihung         |
| -   | Bindestrich                      | Teilwörter   |
| :   | Doppelpunkt                      | Ankündigung  |
| " "   | Anführungszeichen                | Uneigentliches Sprechen  |
| ⤵   | Ligatur                          | Schneller Anschluss (am Äußerungsbeginn)   |
| /   | Schrägstrich                     | Reparatur  |

<sup>1</sup> Adaptiert nach Rehbein/Schmidt/Meyer/Watzke/Herkenrath (2004) für die besonderen Zwecke der Dissertation.

|  |   |  |
|--|---|--|
| (                                      | öffnende Klammer  | Beginn von schwer verständlicher Passage   |
| )                                      | schließende Klammer   | Ende von schwer verständlicher Passage   |
| ((                                     | doppelte öffnende Klammer                                       | Beginn von unverständlicher Passage,<br>Beginn von nicht-phonologischem Phänomen,<br>Beginn von numerischer Pausenangabe |
| ))                                     | doppelte schließende Klammer                                    | Ende von unverständlicher Passage,<br>Ende von nicht-phonologischem Phänomen,<br>Ende von numerischer Pausenangabe       |
| Ja, Ne                                 | Teile von Propositionen des Sprechers                           | Augmente von Sprechakten   |
| eh, ehm                                | Planungsindikatoren von Gesprächspartnern griechischer Herkunft | Lenkung der Hörers auf den Planungsprozess eines Sprechen-Wollenden  |
| äh, ähm                                | Planungsindikatoren von Gesprächspartnern deutscher Herkunft    |  |
| <b>Nicht-segmentale Phänomene</b>      |   |  |
| a, aa, aaa                             | Reduplikation   | Dehnung eines Lautes (nicht mehr als drei Mal)   |
| _____                                  | Wortbetonung (als Unterstreichung)                              | Besonderer Akzent  |
| <b>Weitere Transkriptionseinheiten</b> |   |  |
| Hm                                     | Interjektion  | Hörerrückmeldung   |
| Hm'                                    | Interjektion  | Hörerrückmeldung ohne Modus  |



## 1.2 Spurtypen<sup>1</sup>

| Typ   | Display-Name  | Bezeichnung   | Beispiel   |
|---|---|---|--|
| Transkription   | SK <sup>2</sup> [v]   | Verbale Spur  | 18 [02:42.9*]<br>PrB [v] nur füür  |
|   |   | nicht-phonologische akustische Phänomene mit Autorenschaft  | 28 [02:56.9*]<br>KaA_4 [v] ((lacht)) eehm ••                                 |
| Annotation  | alle[v]   | Überlappung; zwei oder mehrere Sprecher sprechen übereinander   | 18 [02:42.9*]<br>PrB [v] nur füür<br>KaB_10 [v] Aach! • Okay.                |
|   |   | Kommentarspur mit Autorenschaft   | rederebegleitende nicht-phonologische akustische Phänomene                   |
| rederebegleitende nicht-phonologische nonverbale akustische Phänomene | 127 [05:36.9*]<br>PrB [v] auf Seite drei auf.<br>KaB_10 [k] beginnt umzublätern |   |  |
| nicht rederebegleitende nicht-phonologische nonverbale Phänomene      | 133 [06:07.3]<br>KaB_10 [k] schaut in sein Heft<br>[k] ((6,2s)) zwischen Prüfer |   |  |
| phonetische Transkription   | 104 [04:55.4*]<br>KaA_4 [v] rassistisch<br>KaA_4 [k] [ʁatsistɪ]                 |   |  |
| unangemessene Wortwahl  | 24 [12:10.7*]<br>KaB_8 [v] wirklich.<br>KaB_8 [k] für: wahr                     |   |  |
| [k]   | Kommentare. d.  | Angaben in ((s)) d. Pausen zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung u. v.v.   | 174 [07:34.2]<br>[k] ((0,5s)) zwischen Prüfer- u. Kandidat.                  |
|   |   | für mehr als einen Sprecher   | 129 [05:51.2]<br>[k] KaA u. KaB blättern um                                  |
|   |   | nicht rederebegleitend, nicht-phonologische, nonverbale akustische Phänomene ohne Autorenschaft (z.B. Außengeräusche) | 37 [03:10.6*]<br>[k] Außengeräusche  |
| Spur für suprasegmentale Phänomene                                    | SK[sup]   | Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke und Sprechweise   | 11 [02:24.7*]<br>PrB [v] Und warum?<br>PrB [sup] leiser                      |
|   |   | Steigender/Fallender Ton  | 204 [08:39.9*]<br>PrB [v] nicht so demokratisch.<br>PrB [sup] steigender Ton |
|   |   | rederebegleitend, nicht-phonologische akustische Phänomene (z.B. Lachen) mit Autorenschaft                            | 18 [02:42.9*]<br>KaB_10 [v] Aach! • Okay.<br>KaB_10 [sup] lächelnd           |
| Deskription   | SK[de]  | Übersetzungsspur (zu übersetzende Sprache: Deutsch, übersetze Sprachen: Griechisch, Englisch)                         | 71 [04:05.7*]<br>KaA_4 [v] five/<br>KaA_4 [de] für: fünf                     |
|   |   | non-verbale Spur für non-verbale Phänomene, die parallel zum verbalen Handeln erfolgen, z.B. ((blickt PrB an))        | KaA_4 [v] Okay, okay.<br>KaA_4 [nv] ((schaut im Heft))<br>© Vovou 2016       |

<sup>2</sup> Mit dem jeweils passenden Sprecherkürzel (SK).

### 1.3 Sprecherkürzel<sup>1</sup>

| Sprecherstatus | Kürzel | Reihenfolge<br>im Gespräch | Experimentalgruppe | Kontrollgruppe |
|----------------|--------|----------------------------|--------------------|----------------|
| Prüfer         | Pr     | -                          | A                  | -              |
|                |        | -                          | -                  | B              |
| Kandidat       | Ka     | A                          | 1, 2, 3            | 4, 5, 6        |
|                |        | B                          | 7, 8, 9            | 10, 11, 12     |

### 1.4 Weitere Abkürzungen<sup>3</sup>

| Abkürzung      | Beschreibung             | Phänomen            | Spur        |
|----------------|--------------------------|---------------------|-------------|
| l. u. r.       | links und rechts         |                     |             |
| ob./un.        | oben/unten               |                     |             |
| ob. l./ ob. r. | oben links/oben rechts   | nonverbale          | SK[nv]-Spur |
| un. l./un. r.  | unten links/unten rechts | Phänomene, parallel | oder        |
| n. ob/n. un.   | nach oben/nach unten     | zum verbalen        | SK[k]-Spur  |
| zieht... h.    | zieht...hoch             | Handeln             | oder        |
| u.             | und                      |                     | [k]-Spur    |
| d.             | der, die, das/die (Pl.)  |                     |             |

### 1.5 Besonderheiten der Transkribierung von Gesprächen mit nicht-muttersprachlichen Lernern/Prüflingen

| Phänomen                           | Beschreibung   | Textuelles<br>Symbol der<br>Annotation | Spur           |
|------------------------------------|--|--|----------------|
| unangemessene<br>Lexik             | Da es sich um Prüfungsinteraktionen handelt, ist an manchen Stellen unangemessene Wortwahl festzustellen. Wo es möglich war, annotierte die Transkribentin die passende Wortwahl.  | siehe Partitur                         | [v]-/ [k]-Spur |
| Unverständliches                   | An manchen Stellen im transkribierten Korpus ist schwer verständliche oder sogar nicht verständliche Wortwahl seitens der Prüflinge annotiert. An den meisten davon war festgestellt, dass die Prüflinge unvertraute oder unpassende Konzepte leiser aussprechen, so dass sie von der Transkribentin nicht oder schwer verständlich werden können. Nur an wenigen Stellen war das schwer bzw. nicht Verständliche auf Außengeräusche zurückzuführen. | ((unverständlich<br>0,3s))             | [v]-Spur       |
| schwer Gehörtes/<br>Verständliches |  | (oft ist es)                           |                |
| Un-Wörter                          | An wenigen Stellen sind seitens der Prüflinge Unwörter bzw. keine richtigen Wörter festzustellen. Dies ist der Fall, wenn ein Prüfling die passende Wortwahl vergisst oder nicht weiß und ein ähnlich klingendes Unwort benutzt. Wo es möglich war, annotierte die Transkribentin die passende Wortwahl.   | siehe Partitur                         | [v]-/ [k]-Spur |
| Einsatz der L1/L2<br>bzw. L3       | An wenigen Stellen wird von den Prüflingen die Muttersprache eingesetzt, meistens wenn es sich um Fehlstellen handelt. An wenigen Stellen wurde bei einzelnen lexikalischen Einheiten auch das Englische eingesetzt.   | siehe Partitur                         | [v]-/[de]-Spur |

<sup>3</sup> Die folgenden sprachlichen Einheiten werden auf die Transkripte als Abkürzungen notiert, nur wenn ihre abgekürzte Form aus Gründen der Ökonomie der Textgestaltung als sinnvoll erschien.

## 2. Deckblätter der Transkriptionen

### 2.1 Transkription 1

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: ein deutscher Prüfer (PrA) und zwei Kandidaten (KaA\_1 u. KaB\_7), die aber nicht miteinander sondern nur mit PrA interagieren. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden mitnotiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen (( $<0,5s$ )) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen (( $>1s$ )) wurden notiert. KaA\_1 hat leichte Defizite in der Aussprache, die üblich für griechische Deutschlerner sind und daher nicht mitnotiert wurden. KaA\_1 blickt PrA für zeitlich längere Einheiten an, die annotiert wurden. An den bleibenden Stellen schaut KaA\_1 auf das Blatt und seltener nach links u. rechts. KaB\_7 hat keine Defizite in der Aussprache. Dabei betont sie an mehreren Stellen.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 13.06.2016

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme:** 31:48:00

**Dauer der Transkription:** 31:16:00

**Anfangspunkt der Transkription:** 00:00:00

**Endpunkt der Transkription:** 31:16:00

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 08:11:26

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 10:10:41

**Endpunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 18:21:67

**Diskursart:** Prüfungsgespräch

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrA

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** deu

**L2:** eng; fra; ell

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; spricht Hochdeutsch

User defined attributes:

**Name:** Ludger L.

**Alter:** 51

**Beruf:** DaF-Lehrer

## **KaA 1**

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; legte gerade die C2-Goethe-Prüfung Ende Juni 2016 ab. Hatte schon das C1-Zertifikat. Hat als Jugendlicher für einige Jahre in Deutschland gelebt.

User defined attributes:

**Name :** Christos P.

**Alter:** 21

**Beruf:** Student

**Studienrichtung:** Jura

**Codename:** Markos

## **KaB 7**

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng; ita

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; Deutsche Schule Athen, Abiturientin

User defined attributes:

**Name:** Aliko A.

**Alter:** 23

**Beruf:** Studentin (Masterstudiengang)

**Studienrichtung:** griechische Philologie

**Codename:** Myrsini

## 2.2 Transkription 2

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: ein deutscher Prüfer (PrA) und zwei Kandidaten (KaA\_2 u. KaB\_8), die aber nicht miteinander sondern nur mit PrA interagieren. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden mitnotiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen ((<0,5s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen ((>1s)) wurden notiert. An vielen Stellen spricht KaA\_2 leise, was die Transkribierung erschwerte. Dabei hat er weniger Augenkontakt zu PrA als die anderen Kandidaten. Außerdem gestikuliert KaA\_2 an vielen Stellen. Für KaA\_2 wurde nur an einer Stelle die [de]-Spur gebraucht. KaB\_8 hat Augenkontakt zu PrA an längeren Stellen als die anderen Kandidaten. KaB\_8 lacht bzw. lächelt an manchen Stellen. Sie gestikuliert auch oft. Beide KaA\_2 u. KaB\_8 haben leichte Defizite in der Aussprache, die üblich für griechische Deutschlernende sind. An manchen Stellen, wo ungeeignete Lexik benutzt wurde, wurde die passende lexikalische Auswahl in der entsprechenden [k]-Spur nach Einschätzung der Transkribentin notiert. Die Stellen, an denen für die Transkribentin schwer war, die passende lexikalische Einheit vorzusehen, wurde keine Annotation eingetragen.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 18.06.2016

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme:** 33:28:40

**Dauer der Transkription:** 33:28:40

**Anfangspunkt der Transkription:** 00:00:00

**Endpunkt der Transkription :** 33:28:40

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 09:10:65

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 10:53:01

**Endpunkt der Transkription:** 20:03:66

**Diskursart:** Prüfungsdiskurs

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrA

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** deu

**L2:** eng; fra; ell

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; spricht Hochdeutsch

User defined attributes:

**Name:** Ludger L.

**Alter:** 51

**Beruf:** DaF-Llehrer

## KaA 2

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; Deutsche Schule Athen, Abiturient, studiert zurzeit in Griechenland, will nicht in Deutschland leben.

User defined attributes:

**Name:** Romanos

**Alter:** 23

**Beruf:** Student

**Studienrichtung:** Ingenieur

**Derzeitiger Studiengang:** Bachelor

**Kodename:** Stefanos

## KaB 8

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu; spa

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; Hatte 2009 Goethe C1-Prüfung erfolgreich abgelegt. War 2013 für sechs Monate in Österreich auf Erasmus.

User defined attributes:

**Name:** Angelina

**Alter:** 23

**Beruf:** Studentin

**Studienrichtung:** EMII

**Derzeitiger Studiengang:** Bachelor

**Kodename:** Maritina

## PrB

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; Beisitzerin

User defined attributes:

**Name:** Evelyn Vovou

**Alter:** 36

**Beruf:** DaF-Lehrerin

**Kodename:** Frau Dorou

## 2.3 Transkription 3

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: ein deutscher Prüfer (PrA) und zwei Kandidaten (KaA\_3 u. KaB\_9), die aber nicht miteinander sondern nur mit PrA interagieren. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden mitnotiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen ( $< 0,5s$ ) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen ( $> 0,5s$ ) wurden notiert. KaA\_3 hat eine tiefe Stimme, die aber die Transkribierung nur an wenigen Stellen erschwerte. KaB\_9 lächelt an vielen Stellen. Die längeren davon wurden auf der Partitur nicht notiert, denn dann wäre die Partitur zu dicht zum Lesen. Die kürzeren Stellen wurden notiert. An manchen Stellen lacht KaB\_9 auch. An einer Stelle verwendet KaB\_9 die griechische Sprache. Die Stellen, wo beide KaA\_3 und KaB\_9 während ihrer Äußerungen PrA anblicken, wurden notiert. An manchen seiner Stellen, blickt KaB\_9 PrA nicht vom Anfang der annotierten Stelle an, sondern ab der Mitte bis zum Ende, was aber bei der annotierten Stellen nicht zu verstehen ist, denn einzelne Wörter dürfen nicht in deren Mitte segmentiert werden (z.B. SG 74). Beide KaA\_3 u. KaB\_9 haben leichte Defizite in der Aussprache, die in den entsprechenden [k]-Spuren notiert wurden.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 18.06.2016

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme :** 40:38:30

**Dauer der ganzen Transkription:** 40:07:30

**Anfangspunkt der Transkription:** 00:00:00

**Endpunkt der Transkription:** 40:07:30

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 11:50:30

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 13:48:50

**Endpunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 25:38:20

**Diskursart:** Prüfungsdiskurs

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrA

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** deu

**L2:** eng; fra; ell

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; spricht Hochdeutsch.

User defined attributes:

**Name:** Ludger L.

**Alter:** 51

**Beruf:** DaF-Lehrer

### **KaA 3**

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; KaA\_3 legte Juni 2016 die Goethe C2-Prüfung ab.  
Hatte schon die Goethe C1-Prüfung erfolgreich ab.

User defined attributes:

**Name:** Christos G.

**Alter:** 25

**Beruf:** Rechtsanwalt

**Kodename:** Miltos

### **KaB 9**

**Sex:** m

**Languages used:** deu; ell

**L1:** ell

**L2:** eng; deu; fra; rus

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; KaB\_9 hatte schon die Goethe C2-Prüfung  
erfolgreich abgelegt.

User defined attributes:

**Name:** Theodor/Theodoris

**Alter:** 28

**Beruf:** Luftfahrtsingenieur

**Kodename:** Nestor/Nestoras



## 2.4 Transkription 4

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: eine griechische Prüferin (PrB) und zwei Kandidaten (KaA\_4 u. KaB\_10). KaA\_4 und KaB\_10 interagieren nicht miteinander sondern nur mit PrB. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden notiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen (( $<0,5s$ )) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen (( $>1s$ )) wurden notiert. Die Segmentierungszeiten dieser Transkription sind falsch angegeben, da die Transkription von Aufgabe 2 anhand einer Teilaufnahme der Simulation erfolgte. Dies ist auf eine Aufnahmepanne zurückzuführen; die primäre Kamera (Kamerablickwinkel: Kandidaten) hörte während der Aufnahme auf zu funktionieren und eine Ersatzkamera wurde benutzt. Es ergaben sich also zwei Videodateien, die beide bei 00:00:00 anfangen. Der zeitliche Abstand zwischen den Segmenten und die angegebenen Zeiten in 'user defined attributes' sind trotzdem korrekt.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 18.06.2016

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme:** 33:46:00

**Dauer der ganzen Transkription:** 33:23:10

**Anfangspunkt der Transkription:** 00:05:01

**Endpunkt der Transkription:** 33:28:10

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 07:42:29

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 12:48:81

**Endpunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 20:31:52

**Diskursart:** Prüfungsgespräch

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrB

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; spricht Hochdeutsch

User defined attributes:

**Name:** Evelyn Vovou

**Alter:** 36

**Beruf:** DaF-Lehrerin

**Kodename:** Frau Dorou

#### **KaA 4**

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe Prüflingfragebogen

User defined attributes:

**Name:** Jolanta

**Alter:**

**Beruf:** Klassische Philologin, Masterstudiengang

**Kodename:** Vanessa

#### **KaB 10**

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"

User defined attributes:

**Name:** Simon

**Alter:**

**Beruf:**

**Kodename:** Kimon

## 2.5 Transkription 5

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: eine griechische Prüferin (PrB) und zwei Kandidaten (KaA\_5 u. KaB\_11), die aber nicht miteinander sondern nur mit PrB interagieren. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden mitnotiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen ( $<0,5s$ ) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen ( $>0,5s$ ) wurden notiert. KaA\_5 spricht oft leiser als üblich, hat an manchen Stellen die Hand auf dem Kinn. Schaut oft in sein Prüfungsheft, während er an manchen Stellen keinen Blickkontakt zu PrB für längere Zeit aufnimmt. Weist Defizite in der Aussprache auf, besonders bei Umlauten, die kaum zu hören waren, was die Transkribierung an einigen Stellen erschwerte. Falsche Aussprache der Umlaute wurde bei kurzen Wörtern (für, etc.) auf der Partitur nicht mitnotiert, während Auffälligkeiten, die die Transkribierung erschwerten oder mögliche Missinterpretationen vonseiten des PrB verursachen könnten, mitnotiert wurden. Sein Sprechtempo ist langsamer als üblich; verwendet oft Verzögerungsinterjektionen (eh, ehm), zusammen mit äußerungsinternen Pausen (zu kurze,  $<0,5s$  u.  $<1s$ ). Die Intonation auf Wörterebene weist manche Problemstellen auf. Die genauen Stellen, an denen KaA\_5 Blickkontakt zu PrB aufnimmt, wurden durchaus alle seinen Äußerungen in der entsprechenden nv-Spur mitnotiert. An den verbleibenden Stellen blickt KaA\_5 entweder auf das Kandidatenheft oder rundherum, aber nicht an PrB. KaB\_11 weist manche Defizite in der Aussprache auf, die üblich für griechische Lerner sind. Da diese das Verständnis nicht erschwerten oder nicht als Auffälligkeiten interpretiert wurden, wurden sie nicht notiert. Die genauen Stellen, an denen KaB\_11 Blickkontakt zu PrB aufnimmt, wurden in der entsprechenden nv-Spur notiert. Besonders was die Antwort von KaB\_11 auf die ersten Frage von PrB angeht, wobei KaB\_11 direkten Bezug auf den/die bestimmten multimodalen Text/e nimmt, wurde der Blickkontakt von KaB\_11 zu PrB notiert (PF [9]-[19], [24]-[31], [41]-[43]). In PF [33]-[38], wobei die Antwort von KaB\_11 freier ist, blickt KaB\_11 PrB an. An den verbleibenden Stellen, die nicht notiert wurden, blickt KaB\_11 auf das Kandidatenheft, nämlich auf die multimodalen Texte. Nur an einer Stelle [SG (47)] blickt KaB\_11 oben links Abk. ob. l.) Die oben beschriebenen Stellen beziehen sich nur auf die Aussagen von KaA\_5 und KaB\_11, und nicht auf die Aussagen von PrB.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 04.02.2017

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme:** 45:51:80

**Dauer der ganzen Transkription :** 44:42:00

**Anfangspunkt der Transkription:** 01:02:90

**Endpunkt der Transkription:** 45:86:82

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 13:31:00

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 15:50:99

**Endpunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 29:21:99

**Diskursart:** Prüfungsgespräch

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrB

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I"; spricht Hochdeutsch

User defined attributes:

**Name:** Evelyn Vovou

**Alter:** 36

**Beruf:** DaF-Lehrerin

### KaA 5

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu

**Comment:** siehe Prüflingfragebogen

User defined attributes:

**Name:** Jannis

**Alter:** 28

**Beruf:** Bauingenieur

**Kodename:** Fanis

### KaB 11

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** eng; deu

**Comment:** siehe Prüflingfragebogen

User defined attributes:

**Name:** Vicky

**Alter :** 26

**Beruf:** Ingenieurin

**Kodename:** Nicky

## 2.6 Transkription 6

**Project Name:** Diss2016\_KPg Simulationen

**Transcription Convention:** HIAT

**Comment:** Beim transkribierten Video handelt es sich um die Simulation einer mündlichen DaF-Prüfung auf C-Niveau (GERfS) laut dem Format der KPg-Prüfung. Sprecher sind: eine griechische Prüferin (PrB) und zwei Kandidaten (KaA\_6 u. KaB\_11), die aber nicht miteinander sondern nur mit der Prüferin interagieren. Pausen zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden mitnotiert. Zu kurze bzw. unauffällige Pausen ( $> 0,5s$ ) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerungen und v.v. wurden auf der Partitur nicht mitnotiert, sind jedoch von den Segmentierungszeiten ablesbar. Äußerungsinterne Pausen ( $> 0,5s$ ) wurden notiert. KaA\_6 hat wenigen Blickkontakt zu PrB und für zeitlich kürzere Einheiten, besonders am Anfang der Aufgaben 2 (1. Frage). Entsprechend der zeitlichen Progression der Simulation baut KaA\_6 mehr Blickkontakt zu PrB und für etwas längere Einheiten auf. Außerdem hat KaA\_6 leichte Defizite in der Aussprache, die für griechische Deutschlerner üblich sind. KaB\_12 erweist auch leichte Defizite in der Aussprache, besonders bei der Aussprache von Umlauten. Die entsprechenden Stellen sowohl bei KaA\_6 als auch bei KaB\_12 wurden annotieren, nur wenn die falsche Aussprache das Verständnis der lexikalischen Einheit störte oder wenn für den Inhalt auffällige lexikalische Einheiten falsch ausgesprochen waren. Unauffällige falsch ausgesprochene Einheiten (wie z.B. bei KaB\_12: für, müssen, usw.) wurden nicht annotiert. KaB\_12 hat Blickkontakt zu PrB und für zeitlich längere Einheiten als die Mehrheit der Prüflinge.

User defined attributes:

**Aufnahmedatum:** 28.06.2016

**Aufnahmeort:** Sprachschule in Athen

**Dauer (mm:ss:ms) der Aufnahme:** 32:30:80

**Dauer der Transkription:** 32:05:14

**Anfangspunkt der Transkription:** 00:11:73

**Endpunkt der Transkription:** 32:16:59

**Dauer der Transkription (Aufgabe 2):** 07:38:38

**Anfangspunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 11:06:69

**Endpunkt der Transkription (Aufgabe 2):** 18:44:89

**Diskursart:** Prüfungsdiskurs

**Primärer Kamerablickwinkel:** Kandidatenblickwinkel

**Sekundärer Kamerablickwinkel (zur Gegenprobe):** Prüferblickwinkel

**Transkribentin:** Evelyn Vovou

## Speakertable

### PrB

**Sex:** f

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng

**Comment:** siehe "Prüferfragebogen I", spricht Hochdeutsch

User defined attributes:

**Name:** Evelyn Vovou

**Alter :** 36

**Beruf:** DaF-Lehrerin

**Kodename:** Frau Dorou

## **KaB 12**

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** rus; eng; fra; deu

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; 1jähriger Aufenthalt in Deutschland aus beruflichen Gründen

User defined attributes:

**Name:** Christos K.

**Alter:** 30

**Beruf:** Luftfahrtsingenieur

**Kodename:** Nassos

## **KaA 6**

**Sex:** m

**Languages used:** deu

**L1:** ell

**L2:** deu; eng; spa

**Comment:** siehe "Prüflingfragebogen"; Deutsche Schule Athen, Abiturient, 2jähriger Aufenthalt in Deutschland (Berlin) für ein Masterstudium

User defined attributes:

**Name:** Vangelis M.

**Alter:** 29

**Beruf:** Chemieingenieur

**Kodename:** Antonis

### 3. Transkriptionen - Phase 4 C-Niveau der KPG-Prüfung

#### 3.1 Transkription 1 - Aufgabe 2

[1]

|                | 0 [10:10.4]  | 1 [10:12.5] | 2 [10:13.4*] |
|----------------|--|-------------|--------------|
| <b>PrA [v]</b> | Gut. Dann kommen wir zum <u>zweiten</u> Teil. Äh Markos muss noch ein bisschen |             |              |
| <b>PrA [k]</b> | zeigt mit d. Hand  |             |              |

[2]

|                  | ..  | 3 [10:16.4*] | 4 [10:17.3*] | 5 [10:19.5*]      | 6 [10:20.4*] | 7 [10:21.8*] |
|------------------|---|--------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|
| <b>PrA [v]</b>   | warten. <u>Myrsini</u> , bist gleich mal dran. Und zwaar — ja, genau — wir blättern |              |              |                   |              |              |
| <b>PrA [k]</b>   | zeigt mit d. Hand   |              |              | zeigt mit d. Hand |              |              |
| <b>KaA_1 [k]</b> |   |              |              | blättert um       |              |              |
| <b>KaB_7 [k]</b> |   |              |              | blättert um       |              |              |

[3]

|                  | ..   | 8 [10:24.0] | 9 [10:36.0*] |
|------------------|--|-------------|--------------|
| <b>PrA [v]</b>   | einmal um. Daa sehen wir jetzt ääh • für Myrsini • oben • zwei • Bilder. • • |             |              |
| <b>KaA_1 [k]</b> |  |             |              |
| <b>KaB_7 [v]</b> | Hm   |             |              |

[4]

|                  | 10 [10:36.6*]  | 11 [10:45.4] | 12 [10:45.6*] |
|------------------|--|--------------|---------------|
| <b>PrA [v]</b>   | Uuund • äh Sie sollen • sich jetzt bitte ei/ <u>eines</u> • davon aussuchen — können |              |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton   |              |               |

[5]

|                  | ..  | 13 [10:46.0] | 14 [10:46.1*] |
|------------------|---|--------------|---------------|
| <b>PrA [v]</b>   | auch beides äh in Betracht ziehen — ääh und äh • mal darüber sprechen, <u>oob</u> Sie |              |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton  |              | fallender     |

[6]

|                  | ..   | 15 [10:46.1*] |
|------------------|--|---------------|
| <b>PrA [v]</b>   | sich jetzt von diesen beiden Anzeigen ääh • angegriffen fühlen odeer • äh ob Sie |               |
| <b>PrA [sup]</b> | Ton  | fallender Ton |

[7]

|                  |  |               |              |              |
|------------------|--|---------------|--------------|--------------|
|                  | ..   | 16 [10:46.2*] | 17 [10:46.2] | 18 [10:46.2] |
| <b>PrA [v]</b>   | da als Frau einfach darüber lachen können.   |               |              |              |
| <b>PrA [sup]</b> |  |               |              |              |
| <b>KaB_7 [v]</b> | Also, • von deer/ von den/ vom <u>linken</u> |               |              |              |
| <b>[k]</b>       | <i>Stuhl verursachte Lärm</i>                |               |              |              |

[8]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_7 [v]</b> | Bild fühle ich ei/ein bisschen angegriffen würde ich sagen. Das gefällt mir nicht |

[9]

|                    |  |               |               |
|--------------------|--|---------------|---------------|
|                    | ..   | 19 [10:55.1*] | 20 [10:58.6*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>   | so richtig. Eeeh • "Fast so schön wie eine Frau, tickt aber richtig". ◡ Was <u>heißt</u> |               |               |
| <b>KaB_7 [sup]</b> | leiser   |               |               |

[10]

|                   |   |               |               |
|-------------------|---|---------------|---------------|
|                   | ..  | 21 [11:00.9*] | 22 [11:01.4*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | das, dass alle Frauen <u>ticken</u> ? • • Also, das ist eeh/ • • das ist ein bisschen |               |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>  |               |               |

[11]

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
|                   | 23 [11:04.7*]  | 24 [11:05.8*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | frauenfeindlich, würde ich sagen und ich bin/ ((schnalzt mit der Zunge)) ich bin |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |               |

[12]

|                   |   |               |               |               |
|-------------------|---|---------------|---------------|---------------|
|                   | ..  | 25 [11:10.5*] | 26 [11:11.4*] | 27 [11:14.6*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | auch ein bisschen Feministin, also das gefällt mir nicht so sehr. • Eh Wenn ich |               |               |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>  |               |               |               |

[13]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_7 [v]</b> | eineee/ eine solche Werbung • an ein Magazin sehen würde, daann • würde sie/ |

[14]

|                   |  |               |               |
|-------------------|--|---------------|---------------|
|                   | ..   | 28 [11:22.9*] | 29 [11:24.0*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | es mir nicht so gut gefallen. ◡ Ich/ ich würde es meinen Freundinnen zei/ zeigen |               |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |               |               |



[15]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_7 [v]</b> | und sagen: "Guck mal, was sie für eine Werbung gemacht haben!"_Das/ das ist |

[16]

|                    |   |               |               |
|--------------------|---|---------------|---------------|
|                    | ..  | 30 [11:32.5*] | 31 [11:33.4*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>   | ein/ • • blöd, was weiß ich. Alsoo, das eeh/ ((schnalzt mit der Zunge)) das |               |               |
| <b>KaB_7 [sup]</b> | schneller   |               |               |

[17]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | ..   |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | rechte Bild • • ist ziemlich lustig, also dass eeh • eine Frau ist gleich fünf |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | ((blickt   |

[18]

|                   |  |               |                   |
|-------------------|--|---------------|-------------------|
|                   | ..   | 33 [11:43.3*] | 34 [11:46.3*]     |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | fleißige Männer. ((Schnalzt mit der Zunge)) Natürlich ist das ein bisschen • |               |                   |
| <b>KaB_7 [nv]</b> | PrA an))   |               | ((blickt PrA an)) |

[19]

|                   |  |                   |
|-------------------|--|-------------------|
|                   | ..   | 36 [11:52.0*]     |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | übertrieben, aabeer ich glaube, dass • eine Frau • einfach manchmal mehr leisten |                   |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |  | ((blickt PrA an)) |

[20]

|                   |   |               |               |                   |
|-------------------|---|---------------|---------------|-------------------|
|                   | ..  | 37 [11:53.3*] | 38 [11:55.6*] | 39 [11:57.2*]     |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | kann. Eeh Und als Frauen machen wiir • viele Sachen zusammen. Eh Frauen |               |               |                   |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |   |               |               | ((blickt PrA an)) |

[21]

|                   |   |                   |               |                   |
|-------------------|---|-------------------|---------------|-------------------|
|                   | ..  | 40 [11:59.3*]     | 41 [12:00.2*] | 42 [12:01.9*]     |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | müssen/ • müssen Mu/ Mütter sein, sie • müssen sich um den Haushalt kümmern |                   |               |                   |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |   | ((blickt PrA an)) |               | ((blickt PrA an)) |

[22]

|                   |   |               |
|-------------------|---|---------------|
|                   | ..  | 43 [12:03.6*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | — Männer in Griechenland • beschäftigen sich nicht <u>damit</u> — eeh • und sie |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |   | ((blickt      |

[23]

|                                       |  |               |
|---------------------------------------|--|---------------|
|                                       | ..   | 45 [12:11.1*] |
| <b>KaB_7 [v]</b><br><b>KaB_7 [nv]</b> | müssen auch natürlich <u>arbeiten</u> und beim Arbeitsplatz ist für ((unverständlich, PrA an)) |               |

[24]

|                                       |   |               |               |
|---------------------------------------|---|---------------|---------------|
|                                       | ..  | 46 [12:16.0*] | 47 [12:16.7*] |
| <b>KaB_7 [v]</b><br><b>KaB_7 [nv]</b> | 0,1s)) Frauen auch viel schwerer, • • denn eine Frau muss beweisen/ • ((blickt PrA an)) |               |               |

[25]

|                                       |   |               |               |
|---------------------------------------|---|---------------|---------------|
|                                       | ..  | 48 [12:20.1*] | 49 [12:20.8*] |
| <b>KaB_7 [v]</b><br><b>KaB_7 [nv]</b> | beweisen, was sie kann. • Männer müssen das nicht so viel. Fr/ Frauen ((blickt PrA an)) |               |               |

[26]

|   |  |               |              |
|---|--|---------------|--------------|
|   | ..   | 50 [12:26.6*] | 51 [12:29.0] |
| <b>KaB_7 [v]</b><br><b>KaB_7 [nv]</b><br><b>[k]</b> | brauchen • immer zu beweisen, • dass sie gut sind, dass sie es können. ((blickt PrA an)) |               | ((2,4s))     |

[27]

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
|                              | ..                                     | 52 [12:31.4]  |
| <b>PrA [v]</b><br><b>[k]</b> | zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung | Da sind ja zweii/ äh das eins ist die Anzeige • und |

[28]

|                |  |
|----------------|--|
|                | ..   |
| <b>PrA [v]</b> | das andere ist eine <u>Werbung</u> . Ääähm Können Sie ein bisschen darauf abheben, |

[29]

|                              |   |              |
|------------------------------|---|--------------|
|                              | ..  | 53 [12:42.5] |
| <b>PrA [v]</b><br><b>[k]</b> | äh • darüber diskutieren, äh an <u>wen</u> sich das <u>richtet</u> . ((0,9s)) zwischen Prüfer- u. |              |

[30]

|   |                    |  |                    |
|---|--------------------|--|--------------------|
|   | ..                 | 54 [12:43.3]   | 55 [12:47.6*]      |
| <b>KaB_7 [v]</b><br><b>KaB_7 [nv]</b><br><b>[k]</b> | Kandidatenäußerung | Also, die <u>Werbung</u> • lieest/ sie richtet sich • natürlich an | ((schüttelt Kopf). |

[31]

|                   |                  |   |
|-------------------|------------------|---|
|                   | ..               | 56 [12:49.0*]   |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | <u>Männern</u> . | • Iiich/ also, • • ich würde mir nicht vorstellen, dass eine Frau so • eine |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |                  | <i>u. r., grinst</i> )  |

[32]

|                  |    |  |
|------------------|----|--|
|                  | .. | 57 [12:58.7*]  |
| <b>KaB_7 [v]</b> |    | • Uhr • • mit • <u>so</u> • einer • Werbung • ehm kaufen würde. Eeh Das ist • glaube |

[33]

|                   |                                  |   |
|-------------------|----------------------------------|---|
|                   | ..                               | 58 [13:02.5*]   |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | ich auch eine <u>Männeruhr</u> . | ((1,9s)) ((Atmet ein))  |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |                                  | <i>((blickt l. u. r. auf d. Blatt, zieht Augenbrauen n. o., Mundwinkel n.u.))</i> |
|                   |                                  | Okay.   |

[34]

|                  |                     |   |
|------------------|---------------------|---|
|                  | ..                  |   |
| <b>KaB_7 [v]</b> | Aaah Dieee Anzeige/ | • • ich <u>weiß</u> nicht, ob sie/ ob sie sich eigentlich aan/ • an |

[35]

|                  |                   |   |
|------------------|-------------------|---|
|                  | ..                | 60 [13:11.5*]   |
| <b>KaB_7 [v]</b> | jemanden richtet. | Ich glaube, das ist ehm/ ((schnalzt mit der Zunge)) eh es ist |

[36]

|                   |                               |                          |                                |
|-------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
|                   | ..                            | 61 [13:17.8*]            | 62 [13:18.3*]                  |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | auch <u>lustig</u> , ich gla/ | das ist ein Scherz.      | Ich glaube nicht, dass das ein |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |                               | <i>((blickt PrB an))</i> |                                |

[37]

|                   |                  |                          |                |                          |               |
|-------------------|------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|
|                   | ..               | 63 [13:22.4*]            | 64 [13:24.1*]  | 65 [13:25.9*]            | 66 [13:27.0*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | richtige Anzeige | ist.                     | • • Also iiii/ | in einer Zeitschrift     | zum Beispiel. |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |                  | <i>((blickt PrB an))</i> |                | <i>((blickt PrB an))</i> | • • Ich       |

[38]

|                   |                                    |                          |   |
|-------------------|------------------------------------|--------------------------|---|
|                   | ..                                 | 67 [13:30.8*]            | 68 [13:31.2]  |
| <b>KaB_7 [v]</b>  | glaube, dass es einfach ein Scherz | ist.                     |   |
| <b>KaB_7 [nv]</b> |                                    | <i>((blickt PrB an))</i> |   |
| <b>[k]</b>        |                                    |                          | <i>((2,1s) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung</i> |

[39]

|                  |   |               |               |
|------------------|---|---------------|---------------|
|                  | 69 [13:33.4]  | 70 [13:34.5*] | 71 [13:36.7*] |
| <b>PrA [v]</b>   | Gut. • • • Äähm Können wir den Vorschlag machen, wie man diese äh |               |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton  |               | fallender Ton |

[40]

|                  |  |              |
|------------------|--|--------------|
|                  | ..   | 72 [13:40.7] |
| <b>PrA [v]</b>   | Werbung für die Uhr auch anders gestaltet.             |              |
| <b>PrA [sup]</b> |  |              |
| <b>[k]</b>       | <i>((1,5s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |              |

[41]

|                    |   |               |               |
|--------------------|---|---------------|---------------|
|                    | 73 [13:42.2]  | 74 [13:42.6*] | 75 [13:44.6*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>   | Alsoo, ich habe keine <u>Ahnung</u> . ◡Mit • Werbungen gehe ich nicht so gut • uum. |               |               |
| <b>KaB_7 [sup]</b> | steigender Ton  |               |               |

[42]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | 76 [13:47.9*]   |
| <b>KaB_7 [v]</b> | • Alsooo... ((2,6s)) Natürlich kommt die Frau raus. • Eeh • • "Tickt aber |

[43]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_7 [v]</b> | richtig" dann... • Stimmt, geht es nicht. • • ((Schnalzt mit der Zunge)) Mal |

[44]

|                  |  |               |
|------------------|--|---------------|
|                  | ..   | 77 [13:58.8*] |
| <b>KaB_7 [v]</b> | schauen. ◡Also ich habe persönlich keine <u>Ahnung</u> . Für mich, daass/ vielleicht |               |

[45]

|                    |   |               |               |
|--------------------|---|---------------|---------------|
|                    | ..  | 78 [14:06.7*] | 79 [14:08.4*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>   | könnte da stehen, dass diee/ dass die Uhr <u>schick</u> macht/ • • schick macht. Oder |               |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b>  | <i>((blickt PrA an))</i>  |               |               |
| <b>KaB_7 [sup]</b> | leiser  |               |               |

[46]

|                    |  |               |               |
|--------------------|--|---------------|---------------|
|                    | ..   | 81 [14:13.2*] | 82 [14:14.1*] |
| <b>KaB_7 [v]</b>   | dass sie schön ist, aber nicht dass siee • richtig <u>tickt</u> • und die Frau nicht |               |               |
| <b>KaB_7 [nv]</b>  | <i>((blickt PrA an))</i>   |               |               |
| <b>KaB_7 [sup]</b> | leiser, schneller  |               |               |

[47]

|                    |    |   |              |              |
|--------------------|----|---|--------------|--------------|
|                    | .. | 83 [14:16.5*]                                   | 84 [14:18.3] | 85 [14:18.9] |
| <b>PrA [v]</b>     |    |   |              | Gut. Äh      |
| <b>KaB_7 [v]</b>   |    | richtig tickt. Das ist einfach • blöd.          |              |              |
| <b>KaB_7 [sup]</b> |    |   |              |              |
| <b>[k]</b>         |    | ((0,7s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |              |              |

[48]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrA [v]</b> | <u>Wechseln</u> wir wieder. ◡Jetzt kommen wir wieder zu Markos. Uund zwaar äh die |

[49]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrA [v]</b> | Quelle weiter unten. ◡Das ist also ein • äh <u>Gedicht</u> von einem • <u>deutschen</u> |

[50]

|                  |   |                |
|------------------|---|----------------|
|                  | ..  | 86 [14:32.1*]  |
| <b>PrA [v]</b>   | Dichter, Timm Ulrichs. Uund äähm • • können Sie mal ähm etwas zu diesem/ zu |                |
| <b>PrA [sup]</b> |   | steigender Ton |

[51]

|                  |   |               |                            |
|------------------|---|---------------|----------------------------|
|                  | ..  | 87 [14:35.8]  | 88 [14:35.8*]89 [14:37.9*] |
| <b>PrA [v]</b>   | diesem Gedicht sagen, zu dieser konkreten Poesie • ähm und zwar zu diesem |               |                            |
| <b>PrA [sup]</b> |   | fallender Ton | fallender Ton              |

[52]

|                  |  |                              |
|------------------|--|------------------------------|
|                  | ..   | 90 [14:41.8]                 |
| <b>PrA [v]</b>   | Zusammenhang zwischen Ordnung und Unordnung. |                              |
| <b>PrA [sup]</b> |  |                              |
| <b>[k]</b>       |  | ((0,6s)) zwischen Prüfer- u. |

[53]

|                  |  |              |               |               |
|------------------|--|--------------|---------------|---------------|
|                  | ..   | 91 [14:42.4] | 92 [14:45.2*] | 93 [14:45.6*] |
| <b>KaA_1 [v]</b> | Jä. • Also, wenn ich das eh/ das/ das Dicht genau betrachte, |              |               |               |
| <b>KaA_1 [k]</b> |  |              |               | für: Gedicht  |
| <b>[k]</b>       | Kandidatenäußerung   |              |               |               |

[54]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_1 [v]</b> | eehm sehe ich eeh, dass immer/ immer in den Zeilen Ordnung steht und auf |

[55]

|                   |                           |   |               |
|-------------------|---------------------------|---|---------------|
|                   | ..                        | 94 [14:53.9*]                               | 95 [14:54.3*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | einer Zeile Unordnung eeh | steht. ☹Also das heißt für mich, a eh/ also |               |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |                           | <i>((blickt PrA an))</i>                    |               |

[56]

|                   |  |                          |               |                          |               |
|-------------------|--|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
|                   | ..   | 96 [14:58.5*]            | 97 [14:59.9*] | 98 [15:01.8*]            | 99 [15:02.2*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | dass eeh die Menschen heutzutage • oder auch eeh damals/ | früher                   |               | • eeh •                  |               |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  | <i>((blickt PrA an))</i> |               | <i>((blickt PrA an))</i> |               |

[57]

|                   |  |                          |
|-------------------|--|--------------------------|
|                   | ..   | 100 [15:04.2*]           |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | unter Strom sind, ihr Leben • in Ordnung zu haben: im Haushalt, eh ihre Ki/ sich |                          |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  | <i>((blickt PrA an))</i> |

[58]

|                   |   |                          |                |                |
|-------------------|---|--------------------------|----------------|----------------|
|                   | ..  | 101 [15:12.0*]           | 102 [15:12.7*] | 103 [15:14.0*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | um ihre Kinder zu kümmern, für ihre Arbeit eh/ • • eine Arbeitsstelle eeh • |                          |                |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |   | <i>((blickt PrA an))</i> |                |                |

[59]

|                   |                |   |  |
|-------------------|----------------|---|--|
|                   | 104 [15:14.5*] | 105 [15:15.0*]  |  |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | haben/         | eh versuchen zu haben • • eehm • und alles das verursacht Stre/ |  |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |                | <i>((blickt PrA an))</i>  |  |

[60]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaA_1 [v]</b> | erzeu/ verursacht <u>Stress</u> eehm bei den Menschen und führt eh ihnen eh/ ((1,5s)) |

[61]

|                   |  |                          |
|-------------------|--|--------------------------|
|                   | ..   | 106 [15:28.5*]           |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | führt ihnen zuu • • Situationen, die sie nicht • eh viel einfach kontrollieren eeh |                          |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  | <i>((blickt PrA an))</i> |

[62]

|                   |  |                          |
|-------------------|--|--------------------------|
|                   | 107 [15:32.3*]   | 108 [15:36.8*]           |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | können. • • Eehm • Ich persönlich bin auch einee • Mann/ ein | Mensch, der unter        |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  | <i>((blickt PrA an))</i> |

[63]

|                   |   |                |                |                |
|-------------------|---|----------------|----------------|----------------|
| ..                | 109 [15:39.7*]  | 110 [15:40.4*] | 111 [15:43.0*] | 112 [15:43.6*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | Stress • eh arbeitet uund eeh ich weiß nicht, ob ich vielleicht eeh • • |                |                |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>((blickt PrA</i>   |                |                |                |

[64]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
| ..                | 113 [15:44.7*]   | 114 [15:46.0*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | leistungsfähig_bin o/ o/ oder ob Menschen generell unter Stress arbeiten • und |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>an))</i><br><i>((blickt PrA an))</i>  |                |

[65]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
| ..                | 115 [15:51.9*]   | 116 [15:52.7*] | 117 [15:53.8*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | alles in Ordnung haben möchten, also/ also leistungsfähig sind. Eehm • Also, |                |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |                |

[66]

|                   |   |
|-------------------|---|
| ..                | 118 [16:00.4*]  |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | man muss nicht ob eehm/ alles in Ordnung haben, weil man/ es ist eh/ er ist |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>((blickt PrA</i>   |

[67]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
| ..                | 119 [16:03.9*]   | 120 [16:05.5*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | Mensch, man macht Fehler • und man soll eh auch si/ eeh also sich selbst eeh |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>an))</i><br><i>((blickt PrA an, Hand auf</i>                              |                |

[68]

|                    |  |                |                |                |                |
|--------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| ..                 | 121 [16:06.7*]   | 122 [16:07.4*] | 123 [16:09.4*] | 124 [16:09.8*] | 125 [16:10.3*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>   | verzeihen uund eehm... Ja, wir sind keine Robote, wir sind keine |                |                |                |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b>  | <i>d. Brust bei "verzeihen"))</i><br><i>((blickt PrA an))</i>    |                |                |                |                |
| <b>KaA_1 [sup]</b> | leiser   |                |                |                |                |
| <b>KaA_1 [k]</b>   | für: Roboter   |                |                |                |                |

[69]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
| ..                | 126 [16:12.4*]   | 127 [16:13.7*] | 128 [16:15.9*] |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | Mechanismen und wir soll•ten freier • arbeiten und leben. Und was mir eehm • |                |                |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |                |

[70]

|                   |  |
|-------------------|--|
| ..                | 129 [16:22.2*]   |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | ((schnalzt mit der Zunge)) auffällt, wenn ich zum Beispiel • ins Land gehe, habe |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |

[71]

|                   |   |                               |                   |
|-------------------|---|-------------------------------|-------------------|
|                   | ..  | 130 [16:24.9*] 131 [16:25.4*] | 132 [16:26.8*]    |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | ich weniger Stress. <u>Also</u> eh habe ich immer/ wenn ich immer/ wenn ich |                               |                   |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |   |                               | ((blickt PrA an)) |
| <b>KaB_7 [k]</b>  | stimmt zu   |                               |                   |

[72]

|                   |  |                |                   |
|-------------------|--|----------------|-------------------|
|                   | ..   | 133 [16:30.2*] | 134 [16:32.2*]    |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | zurückkomme in Athen, eh betrachte ich, dass • dort, im Land, die Menschen |                |                   |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  |                | ((blickt PrA an)) |

[73]

|                   |   |                |                   |
|-------------------|---|----------------|-------------------|
|                   | 135 [16:34.2*] 136 [16:35.0*]   | 137 [16:35.8*] | 138 [16:37.0*]    |
| <b>KaA_1 [v]</b>  | •• froh/ fröhlich/ froh also f/ f/ zufrieden sind, ja, •• also als in Großstädte, |                |                   |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |                | ((blickt PrA an)) |

[74]

|                    |  |                |                   |                |                   |
|--------------------|--|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
|                    | 139 [16:40.6*]   | 140 [16:41.3*] | 141 [16:42.9*]    | 142 [16:44.5*] | 143 [16:45.7*]    |
| <b>KaA_1 [v]</b>   | weil man, wie ich gesagt habe, Stress hat, alles zu/ alles in/ ••• unter Kontrolle |                |                   |                |                   |
| <b>KaA_1 [nv]</b>  |  |                | ((blickt PrA an)) |                | ((blickt PrA an)) |
| <b>KaA_1 [sup]</b> | leiser   |                |                   |                |                   |

[75]

|                    |                |   |               |                           |
|--------------------|----------------|---|---------------|---------------------------|
|                    | 144 [16:46.9*] | 145 [16:47.8]                                   | 146 [16:48.6] | 147 [16:48.8*]            |
| <b>PrA [v]</b>     |                |   | Ähm           | Be/ stellt dieses Gedicht |
| <b>PrA [sup]</b>   |                |   |               | fallender Ton             |
| <b>KaA_1 [v]</b>   | zu haben.      |   |               |                           |
| <b>KaA_1 [nv]</b>  |                |   |               |                           |
| <b>KaA_1 [sup]</b> | leiser         |   |               |                           |
| <b>[k]</b>         |                | ((0,9s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |               |                           |

[76]

|                  |         |  |                               |
|------------------|---------|--|-------------------------------|
|                  | ..      | 148 [16:50.6*] 149 [16:50.7*]                      | 150 [16:53.3*] 151 [16:53.5*] |
| <b>PrA [v]</b>   | jetzt • | vielleicht auch eine Art von <u>Stress</u> dar? •• | Hatte der/ hatte der          |
| <b>PrA [sup]</b> |         | steigender Ton                                     | steigender Ton                |

[77]

|                  |                              |                            |   |
|------------------|------------------------------|----------------------------|---|
|                  | ..                           | 152 [16:56.2*]             | 153 [16:57.8]                                   |
| <b>PrA [v]</b>   | Herr Ulrichs <u>Stress</u> , | als er das produziert hat. |   |
| <b>PrA [sup]</b> |                              | fallender Ton              |   |
| <b>[k]</b>       |                              |                            | ((1,1s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |



[78]

154 [16:58.8]

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b> | Eehm ((1,9s)) eh Ja, ((unverständlich, 0,1s)) (weil es)... Also es gibt eeh/ weil es |
|------------------|--|

[79]

..

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b> | • so oft gibt/ eeh • so oft kommt, • ja, vielleicht hat er Stress • und auf einmal |
|------------------|--|

[80]

155 [17:12.8\*]

156 [17:13.2\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b>  | • • steht dieses Wort "Unordnung", weil man ((1,2s)) |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | ((zeigt mit d. Finger auf d. Blatt))                 |

[81]

..

157 [17:22.5\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b>  | versucht alles unteer • Kontrolle zu haben, aber letztendlich schafft man das es |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |

[82]

..

158 [17:27.3\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b>  | nicht und eh sollte man nicht eeh... ((1,3 s)) Alsoo, • • ja. • Eeh • Sich eeh • • |
| <b>KaA_1 [nv]</b> |  |

[83]

..

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b> | umsi((unverständlich, 0,1s))... Alsoo, • • ja. Eh Unordnung gibt es in unserem |
|------------------|--|

[84]

..

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b> | Leben • und • eehm • ich bin der Meinung, wir sollen auch ein bisschen die |
|------------------|--|

[85]

..

159 [17:44.7\*]

160 [17:45.3\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b>  | Sachen so • • • frei lassen, • also nicht eh von Anfang an • eh • selbst |
| <b>KaA_1 [nv]</b> | ((streckt Hand n. r.))((blickt PrA an))                                  |

[86]

..

161 [17:50.5\*]

162 [17:51.6\*]

163 [17:52.0\*]

164 [17:53.9\*]

165 [17:54.8\*]

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>KaA_1 [v]</b>   | zuuu • • • eehm • ob/ — nicht Orientierung — eh selbst zuu |
| <b>KaA_1 [nv]</b>  | ((blickt PrA an)) ((blickt PrA an))                        |
| <b>KaA_1 [sup]</b> | leiser   |

[87]

|                    |  |               |                        |
|--------------------|--|---------------|------------------------|
|                    | 166 [17:55.0*]167 [17:55.3*]                           | 168 [17:56.8] | 169 [17:59.6]          |
| <b>PrA [v]</b>     |  |               | <b>Gut! • • Dann •</b> |
| <b>KaA_1 [v]</b>   | • orientieren. Ja.                                     |               |                        |
| <b>KaA_1 [nv]</b>  | <i>((blickt PrA an, nickt zu bei "Ja"))</i>            |               |                        |
| <b>KaA_1 [sup]</b> | leiser   |               |                        |
| <b>[k]</b>         | <i>((2,8s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung</i> |               |                        |

[88]

|                |   |               |
|----------------|---|---------------|
|                | 170 [18:11.8*]  | 171 [18:21.7] |
| <b>PrA [v]</b> | kommen wir jetzt zum • • <u>dritten</u> und letzten Teil. |               |

## 3.2 Transkription 2 - Aufgabe 2

[1]

|           |   |                          |              |
|-----------|---|--------------------------|--------------|
|           | 0 [10:53.0]   | 1 [10:53.7*]2 [10:54.2*] | 3 [10:57.1*] |
| PrA [v]   | Wunderbar! Gut! Dann • sind wir damit fertig uund äh kommen zum zweiten |                          |              |
| PrA [k]   | blättert um   |                          |              |
| KaB_8 [k] | lacht   |                          |              |

[2]

|         |   |              |
|---------|---|--------------|
|         | 4 [10:59.4*]  | 5 [11:03.2*] |
| PrA [v] | Teil. • • Uund äh wir machen jetzt mit äh Martina weiter. Und zwaar geht es |              |
| PrA [k] |   |              |
| [k]     | <i>KaA u. KaB blättern um</i>   |              |

[3]

|           |   |                        |
|-----------|---|------------------------|
|           | 6 [11:08.5*]  | 7 [11:10.3]8 [11:10.7] |
| PrA [v]   | jetzt uum • diee Karikatur • <u>zwei</u> • <u>drei</u> . ◡Das ist die obere dà. • Ähm • Das |                        |
| PrA [sup] | fallender Ton   |                        |
| KaB_8 [v] | Hm̃´  |                        |

[4]

|           |   |
|-----------|---|
|           | 9 [11:16.6]10 [11:17.0]   |
| PrA [v]   | sind jetzt Werbeanzeigen für äh Auto • und für öffentlichen Nahverkehr. |
| KaB_8 [v] | Jaa.  |

[5]

|           |   |
|-----------|---|
|           | 11 [11:20.4]12 [11:20.9]  |
| PrA [v]   | • • • Äh Schauen Sie sich es mal an und e/ erklären mir dann, ähmm welche |
| KaB_8 [v] | Hm̃´  |

[6]

|           |  |
|-----------|--|
|           | 13 [11:31.2*]  |
| PrA [v]   | <u>Mittel</u> werden da eingesetzt, • <u>um</u> die Kunden zu überzeugen. ◡In dieser |
| PrA [sup] | leiser   |

[7]

|           |   |               |              |
|-----------|---|---------------|--------------|
|           | 14 [11:32.6*]15 [11:33.1*]  | 16 [11:34.7*] | 17 [11:37.1] |
| PrA [v]   | Werbung. • • • Was tut die Werbung, <u>um</u> die Kunden zu überzeugen. |               |              |
| PrA [sup] | steigender Ton  | fallender Ton |              |
| KaB_8 [v] |   |               | Aaa/ ein     |

[8]

|                  |    |   |              |              |
|------------------|----|---|--------------|--------------|
|                  | .. | 18 [11:39.0]  | 19 [11:39.6] | 20 [11:43.5] |
| <b>PrA [v]</b>   |    | Ja! Genau. Ooder iim äh/ öffentlichen Nahverkehr zu benutzen. |              |              |
| <b>KaB_8 [v]</b> |    | Auto zuuu kaufen?   |              | Ah •         |

[9]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_8 [v]</b> | Okay. ((1,5s)) Eeehm ((2,5s)) Okay. Aah Ich glaube, dass eeh iich eeh wähle |

[10]

|                   |   |                                    |               |
|-------------------|---|------------------------------------|---------------|
|                   | ..  | 21 [11:56.6*]                      | 22 [11:57.5*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | die zweitee/ eh d/ eh den zweiten Bilder/ | deen/ Bild, aaah deenn • • auf dem |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | ((blickt PrA an))                         |                                    |               |

[11]

|                    |  |               |
|--------------------|--|---------------|
|                    | ..   | 23 [12:09.1*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>   | ersten Bild sehen wir ein Auto eeh eeh und kein anderen Autos und eh | das ist       |
| <b>KaB_8 [nv]</b>  |  | ((blickt PrA  |
| <b>KaB_8 [sup]</b> |  | lachend       |

[12]

|                    |  |   |               |                   |               |               |
|--------------------|--|---|---------------|-------------------|---------------|---------------|
|                    | ..                                     | 24 [12:10.7*]                             | 25 [12:11.8*] | 26 [12:12.7*]     | 27 [12:14.4*] | 28 [12:17.5*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>   | nicht wirklich. Aah Im/ in einem Stadt | gibt es immer zu viel eeh/ zu viele Autos |               | an))              |               |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b>  |  | ((blickt PrA an))                         |               | ((blickt PrA an)) |               |               |
| <b>KaB_8 [sup]</b> |  |   |               |                   |               |               |
| <b>KaB_8 [k]</b>   | für: wahr                              |   |               |                   |               |               |

[13]

|                   |   |                                |               |
|-------------------|---|--------------------------------|---------------|
|                   | 29 [12:19.3*]                                   | 30 [12:24.0*]                  | 31 [12:24.9*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | und eeh/ • und natürlich ist es nicht so bequem | • in den Auto mit eh so vielen |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | ((blickt PrA an))                               |                                |               |

[14]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_8 [v]</b> | andere Autos zuuu/ • • zu • sein. Eeeh Ich glaube, dass ah ein Bus ist eh/ ist |

[15]

|                   |   |               |
|-------------------|---|---------------|
|                   | 32 [12:37.6*]   | 33 [12:41.2*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | besser • und die Verkehrsmittel iim/ eh sind • besser, aaahm denn man kann/ eeh |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |               |

[16]

|                   |   |                   |               |               |
|-------------------|---|-------------------|---------------|---------------|
|                   | ..  | 34 [12:48.3*]     | 35 [12:52.1*] | 36 [12:55.1*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | man kann eeh in allen Orten gehen • mit diesen • und sie sind natürlich billiger. |                   |               |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |   | //blickt PrA an)) |               | ((blickt PrA  |

[17]

|                   |        |  |               |
|-------------------|--------|--|---------------|
|                   | ..     | 37 [12:56.4]   | 38 [12:56.7*] |
| <b>PrA [v]</b>    | Hm̃´   | Ähm Nochmal genauer. Die Frage war, wie die <u>Werbung</u> |               |
| <b>PrA [sup]</b>  | leiser |  |               |
| <b>KaB_8 [v]</b>  |        |  |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | an))   |  |               |

[18]

|                  |   |               |               |
|------------------|---|---------------|---------------|
|                  | ..  | 39 [13:01.5*] | 40 [13:04.8*] |
| <b>PrA [v]</b>   | funktioniert. Welche <u>Mittel</u> benutzen äh diese beiden Bilder, um uns zu |               |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton  |               | fallender Ton |

[19]

|                  |   |              |
|------------------|---|--------------|
|                  | ..  | 41 [13:06.3] |
| <b>PrA [v]</b>   | überzeugen.   |              |
| <b>PrA [sup]</b> |   |              |
| <b>KaB_8 [v]</b> | Áaah! ((2,7s)) Nja´ Eeehm ((1,5s)) Im ersten Bild eh die Werbung/ |              |

[20]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | ..   | 42 [13:11.9*] | 43 [13:12.3*] |
| <b>KaB_8 [v]</b> | jä´ •• aaah ••• schauuu/ schaut uns eh • eine sehr hubschee Auto/ ein sehr |               |               |
| <b>KaB_8 [k]</b> |  | [hupsə]       |               |

[21]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
|                  | 44 [13:13.0*]   | 45 [13:13.3*] |
| <b>KaB_8 [v]</b> | hubsch Auto und eeh vielleicht auch teuer und eeh/ ••• ja´ und eeh ••• hm̃´ • |               |
| <b>KaB_8 [k]</b> | [hup]   |               |

[22]

|                   |   |               |
|-------------------|---|---------------|
|                   | 46 [13:16.7*]   | 47 [13:17.8*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | man möchtee das kaufen. Eeh Und eh in dem zweiten Bild/ auf dem zweiten |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |               |

[23]

|                   |   |               |               |
|-------------------|---|---------------|---------------|
|                   | ..  | 48 [13:21.8*] | 49 [13:22.4*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | Bild eh • eeehm • es sagte: "Ich Bus • zur Arbeit". ◡So, das ist eh • aahm/ • so eh |               |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |               |               |

[24]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_8 [v]</b> | • man eh/ • man geht diee/ die Verantwortung/, dass eh ich bin verantwortlich |

[25]

|                    |                             |                   |                     |              |                   |              |
|--------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------|--------------|-------------------|--------------|
|                    | ..                          | 50 [13:28.3*]     | 51 [13:28.7*]       | 52 [13:28.9] | 53 [13:31.7]      | 54 [14:17.2] |
| <b>KaB_8 [v]</b>   | für die Umwelt und ich muss | eh •              | das Bus benutzen... | Ja.          |                   |              |
| <b>KaB_8 [nv]</b>  |                             | ((blickt PrA an)) | ((blickt PrA an))   |              |                   |              |
| <b>KaB_8 [sup]</b> |                             |                   |                     |              | leiser, schneller |              |
| <b>[k]</b>         |                             |                   |                     |              |                   | ((1,6s))     |

[26]

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                | ..                                     | 55 [14:18.9]                                     |
| <b>PrA [v]</b> |  | Hm̃ • • Äähm Machen wir es jetzt mal persönlich. |
| <b>[k]</b>     | zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |  |

[27]

|                  |   |               |              |
|------------------|---|---------------|--------------|
|                  | 56 [14:22.8*]   | 57 [14:24.7*] | 58 [14:28.6] |
| <b>PrA [v]</b>   | Sind <u>Sie</u> überzeugt • von der Autowerbung <u>oder</u> von der Buswerbung. |               |              |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton  | fallender Ton |              |
| <b>KaB_8 [v]</b> |   |               | Aaahm •      |

[28]

|                   |  |               |               |               |                   |
|-------------------|--|---------------|---------------|---------------|-------------------|
|                   | ..   | 59 [14:29.7*] | 60 [14:29.8*] | 61 [14:30.0*] | 62 [14:30.2*]     |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | • • Jà, aber ich/ • ich bin überzeugt fuuur/ für den Busförder/ werbung, deenn |               |               |               |                   |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |  |               |               |               | ((blickt PrA an)) |
| <b>KaB_8 [k]</b>  |  |               | [fu:v]        |               |                   |

[29]

|                   |   |                   |               |
|-------------------|---|-------------------|---------------|
|                   | ..  | 63 [14:30.7*]     | 64 [14:31.3*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | eh • ehm mit alle diese Werbungen und alle diese Leuten, diee sagen, dass eeh |                   |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |   | ((blickt PrA an)) |               |

[30]

|                   |   |                   |
|-------------------|---|-------------------|
|                   | ..  | 65 [14:32.3*]     |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | wir (schönen) nicht mehr die Umwelt... Ich bezie/ ich Sorge mich u/ um/ <u>sehr</u> |                   |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |   | ((blickt PrA an)) |

[31]

|                   |  |                   |               |
|-------------------|--|-------------------|---------------|
|                   | ..   | 66 [14:34.7*]     | 67 [14:34.9*] |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | für die Umwelt • und auch • meine Familie haben die/ mir immer das gesagt: |                   |               |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |  | ((blickt PrA an)) |               |

[32]

|                   |   |              |              |                   |
|-------------------|---|--------------|--------------|-------------------|
|                   | ..  | 68 [14:36.3] | 69 [14:36.8] | 70 [15:05.8]      |
| <b>PrA [v]</b>    |   |              |              | Äh                |
| <b>KaB_8 [v]</b>  | "Okay, du muss resi/ resignieren und eh • aah den Bus benutzen". ↘Ja. |              |              |                   |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |   |              |              | ((blickt PrA an)) |

[33]

|                    |                     |              |   |
|--------------------|---------------------|--------------|---|
|                    | ..                  | 71 [15:07.3] | 72 [15:08.8]                              |
| <b>PrA [v]</b>     | Haben Sie ein Auto? | Ahà!         | Auch so schönes im/ im (Rundschein) odeer |
| <b>KaB_8 [v]</b>   |                     | Ja!          |   |
| <b>KaB_8 [sup]</b> |                     | lächelnd     |   |

[34]

|                   |    |   |               |                   |
|-------------------|----|---|---------------|-------------------|
|                   | .. | 73 [15:13.1]  | 74 [15:13.2*] | 75 [15:13.4*]     |
| <b>PrA [v]</b>    |    | ähm...?   |               |                   |
| <b>KaB_8 [v]</b>  |    | Eh Nein! Es ist nicht so schön, ich benutzte das nicht soo viel. • • Und es |               |                   |
| <b>KaB_8 [nv]</b> |    | ((blickt PrA an))   |               | ((blickt PrA an)) |

[35]

|                    |    |   |              |                   |              |
|--------------------|----|---|--------------|-------------------|--------------|
|                    | .. | 76 [15:13.7*]   | 77 [15:13.8] | 78 [15:15.3]      | 79 [15:22.3] |
| <b>PrA [v]</b>     |    |   |              | Wunderbar.        |              |
| <b>PrA [sup]</b>   |    |   |              | leiser            |              |
| <b>KaB_8 [v]</b>   |    | ist ein bisschen aah ((atmet pfeifend aus)) • • schmutzig. ↘Ja. |              |                   |              |
| <b>KaB_8 [nv]</b>  |    | ((dreht Handrücken l. u. r.))                                   |              | ((blickt PrA an)) |              |
| <b>KaB_8 [sup]</b> |    |   |              | lachend           |              |

[36]

|                |    |  |
|----------------|----|--|
|                | .. | 80 [15:33.3*]  |
| <b>PrA [v]</b> |    | Äh Stefanos, kommen wir • jetzt wieder zu Ihnen. Äh Sie • nehmen jetzt bitte |

[37]

|                  |    |   |               |
|------------------|----|---|---------------|
|                  | .. | 81 [15:51.3*]   | 82 [15:51.7*] |
| <b>PrA [v]</b>   |    | die Karikaturen <u>zwei vier</u> — müssen Sie umblättern, das ist auf der Seite |               |
| <b>PrA [sup]</b> |    | leiser  |               |
| <b>KaA_2 [k]</b> |    |   | blättert um   |

[38]

|                  |    |  |
|------------------|----|--|
|                  | .. | 83 [15:52.0*]  |
| <b>PrA [v]</b>   |    | danaach — • • ja • genau. Daas • <u>obere</u> . Äh Schauen Sie sich das mal an. ((1,7s)) |
| <b>PrA [sup]</b> |    |  |
| <b>KaA_2 [k]</b> |    |  |

[39]

|                  |   |                    |
|------------------|---|--------------------|
|                  | ..  | 84 [15:57.7*]      |
| <b>PrA [v]</b>   | Äh Es geht hier um • • Moderne. •/ Moderne Welt. ((2,8s)) | Halten Sie die für |
| <b>PrA [sup]</b> |   | steigender Ton     |

[40]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
|                  | ..  | 85 [15:57.9*] |
| <b>PrA [v]</b>   | witzig odeer • sind die Karikaturen schon eine Beschreibung der Realität. |               |
| <b>PrA [sup]</b> |   | fallender Ton |
| <b>[k]</b>       |   | ((3,7s))      |

[41]

|                    |   |                           |
|--------------------|---|---------------------------|
|                    | ..  | 87 [16:01.9]88 [16:02.0*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>   | Okay. ((2,7s)) Eeh • Die beidee/ die beide Bilder • |                           |
| <b>KaA_2 [sup]</b> |   | leise                     |
| <b>[k]</b>         | zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung              |                           |

[42]

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  | ..  |  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | eh sind eine Beschreibung der Realität. Sie versuchen auch ge/ humorvoll zu |  |

[43]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | ..   | 89 [16:02.0*] | 90 [16:02.1*] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | sein • (unbezieht). Abeer ((schnalzt mit der Zunge)) in beiden Situationen, also |               |               |
| <b>KaA_2 [k]</b> |  | für: ungefähr |               |

[44]

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  | ..  |  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | entwedeer heißt es eh • beim ersten Bild zum Beispiel, dass diee/ die |  |

[45]

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  | ..   |  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | Entwicklung also eh entweder in der Autobahnen oder auch eh andere Faktoren, |  |

[46]

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
|                  | ..  |  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | jeden Ort, • wieee • • ah zum Beispiel eh • das Meer odeer ((schnalzt mit der |  |



[47]

|                    |  |              |               |               |
|--------------------|--|--------------|---------------|---------------|
|                    | ..   | 91 [16:02.5] | 92 [16:07.5*] | 93 [16:18.7*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>   | Zunge)) eh... •• Okay. $\curvearrowright$ Auf der andere Dinge • eh • alsoo ••• die e/ die erste |              |               |               |
| <b>KaA_2 [sup]</b> | leise  |              |               |               |
| <b>KaA_2 [k]</b>   | für: auf der anderen Seite   |              |               |               |

[48]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | ist einee/ • ein große Änderung, die in Griechenland passiert ist. Und heißt also, |

[49]

|                   |                                   |                          |                 |                       |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|
|                   | ..                                | 94 [16:58.8*]            | 95 [17:01.3*]   | 96 [17:10.8]          |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | dass eh viele Menschen in Städten | eh                       | gegangen sind • | und dass viele Dörfer |
| <b>KaA_2 [nv]</b> |                                   | <i>((blickt PrA an))</i> |                 |                       |
| <b>KaA_2 [k]</b>  |                                   |                          |                 | [dœrfə]               |

[50]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | 97 [17:10.9*]   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | eeh • alsooo e/ entweder leer oder sehr/ eeh/ • wenige Menschen haben und |

[51]

|                   |  |                  |               |
|-------------------|--|------------------|---------------|
|                   | ..   | 98 [17:11.0*]    | 99 [17:11.0*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | bestimmt wenn •• eh die große Autobahnen, wie Εθνική | zum Beispiel, eh |               |
| <b>KaA_2 [de]</b> | Nationalautobahn                                     |                  |               |

[52]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | sie haben auch eineen • sehr wichtige/ •• sie sind ein sehr wichtiger Faktor • für |

[53]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | das, weil, wenn zum Beispiel diee große Autobahn nicht in der Nähe des Dorfs |

[54]

|                  |                                     |   |                |
|------------------|-------------------------------------|---|----------------|
|                  | ..                                  | 100 [17:11.3*]                            | 101 [17:11.3*] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | ist, •• eh dann werden diese Örtter | • oder diee Städte, • eh •• immer wenige/ |                |
| <b>KaA_2 [k]</b> | für: Orte                           |   |                |

[55]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | weniger Freunden und wenigee finanzielleee Aktivitäten uund so weiter. •• Und |

[56]

|                   |   |                |                |
|-------------------|---|----------------|----------------|
|                   | ..  | 103 [17:13.3*] | 104 [17:17.2*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | das können auch beim zweiten sehen/ beim zweiten Bild, • • eh wo also diee/ |                |                |
| <b>KaA_2 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |                |                |

[57]

|                  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|
|                  | ..   |  |  |
| <b>KaA_2 [v]</b> | das Leben eeh/ • • ich verstehe, dass das Leben im Dorf/ — also hier • eh • • in |  |  |

[58]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
|                   | ..   | 105 [17:41.0*] | 106 [17:42.6*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | der Abbildung ist — dass die/ das Museum, also das eh/ • • diese |                |                |
| <b>KaA_2 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |                |                |

[59]

|                  |   |                |                |
|------------------|---|----------------|----------------|
|                  | ..  | 107 [17:53.3*] | 108 [17:54.7*] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | traditionelle Art von Leben mit den Hühnern, mit den Tiere, mit den... und so |                |                |
| <b>KaA_2 [k]</b> | [hy:ən]   |                |                |

[60]

|                   |   |                |
|-------------------|---|----------------|
|                   | ..  | 109 [18:08.8*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | weiter eeh nur wenige Menschen diese Lebens•weise folgen. • In unsere Tage. |                |
| <b>KaA_2 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |                |

[61]

|                  |   |                                   |               |
|------------------|---|-----------------------------------|---------------|
|                  | 110 [18:11.3]                                   | 111 [18:14.5]                     | 112 [18:14.5] |
| <b>PrA [v]</b>   |   | Sind die denn auch nicht nur rea/ |               |
| <b>PrA [sup]</b> |   | steigender Ton                    |               |
| <b>[k]</b>       | ((3,1s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |                                   |               |

[62]

|                  |   |                |               |               |
|------------------|---|----------------|---------------|---------------|
|                  | ..  | 113 [18:16.7*] | 114 [18:18.4] | 115 [18:18.5] |
| <b>PrA [v]</b>   | realistisch sondern vielleicht auch <u>witzig</u> . |                |               |               |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton                                       |                |               |               |
| <b>[k]</b>       | ((1,8s)) zwischen Prüfer- u.                        |                |               |               |

[63]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
|                  | ..  | 116 [18:20.4] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | Eeh ((3,3s)) Eh Die zweite nur vielleicht, also... Ah! Die erste, |               |
| <b>[k]</b>       | Kandidatenäußerung  |               |

[64]

..

**KaA\_2 [v]** okay, nicht. Eh ((3,2s)) Die zweite ein bisschen, okay, ja. Dass/ also dass • hier

[65]

..

**KaA\_2 [v]** die Tiere, weil die im Museum sind, okay, ist das nicht eine Beschreibung der

[66]

.. 117 [18:41.7\*] 118 [18:43.0\*]

**KaA\_2 [v]** Realität genau • und kann auch nicht sein, also d/ im einem totalen eh • •  
**KaA\_2 [nv]** ((blickt an))

[67]

.. 119 [18:47.2\*] 120 [18:47.8\*] 121 [18:49.6\*] 122 [18:52.6\*]

**KaA\_2 [v]** Museum. ◡Okay. Es ist eine/ es hat mit der Realität sozusagen zu tun, in  
**KaA\_2 [nv]** ((blickt PrA an))  
**KaA\_2 [sup]** schneller

[68]

.. 123 [18:58.9\*]

**KaA\_2 [v]** eineer/ eh in einer Menge, aber nicht genau. Es ist auch witzig. • Die zweite.  
**KaA\_2 [nv]** ((blickt PrA an))

[69]

124 [18:59.8] 125 [18:59.8\*]

**PrA [v]** Kann man diese Entwicklung — das is eine Kritik an der modernen Welt —  
**PrA [sup]** steigender Ton

[70]

126 [19:03.2\*] 127 [19:04.2\*] 128 [19:05.2]

**PrA [v]** kann man die irgendwie rückgängig machen.  
**PrA [sup]** steigender Ton fallender Ton  
**[k]** ((3,2s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung

[71]

129 [19:08.4] 130 [19:12.0\*] 131 [19:12.6\*]

**KaA\_2 [v]** Eeh • • • Meiner Meinung nach, nein. ◡Kann man nicht rück/ eh nicht  
**KaA\_2 [nv]** ((blickt PrA an))

[72]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | 132 [19:13.0]  | 133 [19:14.7] | 134 [19:38.5] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | rückgängig/ ruck•gängig machen. Und das hat mit/ eh mit anderen Formen von |               |               |
| <b>KaA_2 [k]</b> | [ʁokgɛŋɪç]   |               |               |

[73]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | Entwicklung • also in unsere Gesellschaft zu tun. Das heißt, man kann nicht eh • |

[74]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | eh... Also die Technologie und alle diese Faktoren haben, okay, sehr große • |

[75]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_2 [v]</b> | Einfluss auf unsere Gesellschaft: wie wir denken, wie wir leben und so weiter. |

[76]

|                   |                                       |                               |                      |                |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------|----------------------|----------------|
|                   | ..                                    | 135 [19:38.7*]                | 136 [19:38.7*]       | 137 [19:38.7*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | Und so kann man nicht so eine • Pause |                               | und danach eh wieder |                |
| <b>KaA_2 [nv]</b> |                                       |                               |                      | ((blickt PrA   |
| <b>KaA_2 [k]</b>  |                                       | [pɔz], Englisch ausgesprochen |                      |                |

[77]

|                   |   |                |
|-------------------|---|----------------|
|                   | ..  | 138 [19:38.7*] |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | zurück. Es <u>kann ändern</u> • sicherlich, also diee/ wie man die Menschen sie |                |
| <b>KaA_2 [nv]</b> | an))  |                |

[78]

|                  |  |               |
|------------------|--|---------------|
|                  | ..   | 139 [19:38.8] |
| <b>KaA_2 [v]</b> | benutzen und in • welcher Menge... • • Wir leben • aber Ändern als eine/ • als |               |

[79]

|                   |  |                   |
|-------------------|--|-------------------|
|                   | ..   | 140 [19:57.3*]    |
| <b>KaA_2 [v]</b>  | eine • eh Folge hat und nicht dass diee/ als • wieder zurück zu gehen. Etwas |                   |
| <b>KaA_2 [nv]</b> |  | ((blickt PrA an)) |

[80]

|                    |                |               |                |               |   |
|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|---|
|                    | 141 [20:02.0]  | 142 [20:02.6] | 143 [20:02.7*] | 144 [20:02.8] | 145 [20:03.6]                                   |
| <b>PrA [v]</b>     |                | Hm̃           |                |               | Gut. •• Kommen                                  |
| <b>KaA_2 [v]</b>   | Neues also. •• |               | Das.           |               |   |
| <b>KaA_2 [nv]</b>  |                |               |                |               |   |
| <b>KaA_2 [sup]</b> |                |               | leise          |               |   |
| <b>[k]</b>         |                |               |                |               | ((0,7s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |

[81]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrA [v]</b> | wir zum • dritten und letzten Teil. Daa gibt es jetzt • ähm für jeden von Ihnen |

[82]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrA [v]</b> | einen Text. Und zwaar • äh Stefanos hat hier den Text über/ den Text Nummer |

[83]

|                |                                       |                |
|----------------|---------------------------------------|----------------|
|                | ..                                    | 146 [20:03.6*] |
| <b>PrA [v]</b> | <u>drei</u> . •• Jà? Das ist Erasmus. |                |

### 3.3 Transkription 3 - Aufgabe 2

[1]

|                  |  |              |             |
|------------------|--|--------------|-------------|
|                  | 0 [13:48.5]1 [13:49.1*]  | 2 [13:51.6*] | 3 [13:53.3] |
| <b>PrA [v]</b>   | Gut! Kommen wir zum/ zum zweiten Thema. Ääh Wir machen mit äh Nestoras |              |             |
| <b>PrA [sup]</b> | lauter   |              |             |
| <b>PrA [k]</b>   | blättert um  |              |             |
| <b>[k]</b>       | <i>KaA u. KaB blättern um</i>  |              |             |

[2]

|                    |  |                          |
|--------------------|--|--------------------------|
|                    | ..   | 4 [13:55.6*]5 [13:57.9*] |
| <b>PrA [v]</b>     | weiter. • Und zwar geht es jetzt um die Quelle zwei <u>fünf</u> . Ääh • Da sieht |                          |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Okay.  |                          |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | leise  |                          |

[3]

|                |  |             |
|----------------|--|-------------|
|                | ..   | 6 [14:00.3] |
| <b>PrA [v]</b> | man ja eine • <u>Statistik</u> . Äh Sie haben jetzt ähm • kurz darum die Zeit, schauen |             |

[4]

|                  |  |              |
|------------------|--|--------------|
|                  | ..   | 7 [14:00.8*] |
| <b>PrA [v]</b>   | Sie sich das an • uund eh fassen Sie <u>dann</u> diese Statistik <u>zusammen</u> • • und |              |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Hm̃  |              |

[5]

|                |  |                          |              |
|----------------|--|--------------------------|--------------|
|                | ..   | 9 [14:00.9]10 [14:09.3*] | 11 [14:28.0] |
| <b>PrA [v]</b> | kommentieren Sie sie. Was ist da zu sehen?       |                          |              |
| <b>[k]</b>     | <i>((9,7s)) ((3,4s)) zwischen Kandidaten- u.</i> |                          |              |

[6]

|                  |   |              |
|------------------|---|--------------|
|                  | ..  | 12 [14:31.4] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Nã Aaah ((2,6s)) Hm̃ • • Heutzutage • eeh leben wir in einer |              |
| <b>[k]</b>       | <i>Prüferäußerung</i>   |              |

[7]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Gesellschaft, eeh woo wiir auch • in Führungszeichen eeh • politisch eeh |

[8]

|                   |                            |  |               |               |
|-------------------|----------------------------|--|---------------|---------------|
|                   | ..                         | 13 [14:56.5*]  | 14 [14:58.3*] | 15 [14:59.7*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | richtig oder politisch eh/ | politically correct, wie auuf Englisch eh • heißt, uuund |               |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |                            | ((blickt PrA an))  |               |               |
| <b>KaB_9 [de]</b> |                            | politisch korrekt  |               |               |

[9]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | eh • das heißt, dass eeh • • maan/ • • man muss sich eh • eeh/ • man muss sich |

[10]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | benehmen, eeh uuund eh • eeh keinee/ • keine Minderheit, keinee Gruppe von |

[11]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Menschen eeh • eeh • • negatiiv betreffen uuund eh negativ kommentieren. |

[12]

|                    |   |               |               |              |
|--------------------|---|---------------|---------------|--------------|
|                    | 16 [15:38.6]  | 17 [15:38.9*] | 18 [15:39.1*] | 19 [15:40.0] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Eeehm • • • ((seufzt)) ((schnalzt mit der Zunge)) Heutzutage • ist es eeh • |               |               |              |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   |               |               |              |
| <b>KaB_9 [k]</b>   | für:  |               |               |              |

[13]

|                    |  |              |
|--------------------|--|--------------|
|                    | ..   | 20 [15:42.0] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | festzuzellen/ festzuzellen, daass eh • eeh • immer und immer mehr Menschen |              |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | [festtsu:tsələn]   |              |
| <b>KaB_9 [k]</b>   | festzustellen  |              |

[14]

|                   |                         |  |               |               |
|-------------------|-------------------------|--|---------------|---------------|
|                   | ..                      | 21 [15:53.6*]                              | 22 [15:54.4*] | 23 [16:00.9*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | eeeh • • nicht aan/ • • | eh an • bestimmten Religionen glauben, eeh |               |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |                         | ((blickt PrA an))                          |               |               |

[15]

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
|                   | ..   | 24 [16:01.7*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | es sind eh/ sie sind Atheisten, eeh aber eh <u>gleichzeitig</u> eeh • sollte man eeh |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | an))   |               |

[16]

|                   |   |                             |               |
|-------------------|---|-----------------------------|---------------|
|                   | ..  | 25 [16:22.9*]               | 26 [16:26.1*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | aauch eh re/ sollte man auch re/ respektieren | anderee Religionen uund die |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |   | <i>((blickt PrA an))</i>    |               |

[17]

|                  |  |              |
|------------------|--|--------------|
|                  | ..   | 27 [16:40.3] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Menschen, diee • eeh • • • eh an andere/ an Religioneen eeh • glauben. | Eeehm        |

[18]

|                    |  |                               |               |
|--------------------|--|-------------------------------|---------------|
|                    | ..   | 28 [16:48.0*]                 | 29 [16:48.8*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | • • • Eeehm • • Was noch zu/ zu sehen ist, ist | eeh ((3s)), dass eh • • eh um |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | [is]                          |               |

[19]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | politisch ((lacht)) korrekt zu sein, eeh sollte man • keinee Witzeee über |

[20]

|                   |   |   |               |
|-------------------|---|---|---------------|
|                   | ..  | 30 [17:08.4]                            | 31 [17:15.6*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | Ausländer machen. Eeehm • • • Das eeh • finde iich eh • • eeh • |   |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |   | <i>((zieht Augenbr. h., Lippen n.))</i> |               |

[21]

|                   |  |                          |              |               |
|-------------------|--|--------------------------|--------------|---------------|
|                   | ..   | 32 [17:16.8*]            | 33 [17:18.3] | 34 [17:25.2*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | richtig. Eineen eeh... • Maan/ man sollte • den Ausländern • helfen, eeh |                          |              |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | u.))   | <i>((blickt PrA an))</i> |              |               |

[22]

|                   |   |                          |
|-------------------|---|--------------------------|
|                   | ..  | 36 [17:37.9*]            |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | damit • sich • leichter aah in einer/ in eine Gesellschaft integriert • • • werden. |                          |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |   | <i>((blickt PrA an))</i> |

[23]

|                   |  |              |              |              |              |
|-------------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                   | ..   | 37 [17:38.9] | 38 [17:40.6] | 39 [17:40.8] | 40 [17:43.3] |
| <b>PrA [v]</b>    | Ähm <u>Wiee</u> ... Diesee Statistik/ äh diese Befragung kommt jetzt aus |              |              |              |              |
| <b>KaB_9 [v]</b>  |  | Hm̃´         |              | Hm̃´         |              |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | an))   |              |              |              |              |



[24]

|                  |   |              |  |
|------------------|---|--------------|--|
|                  | ..  | 41 [17:43.6] |  |
| <b>PrA [v]</b>   | <u>Deutschland</u> . Ähm Wie sähe Ihrer Meinung nach das aus, wenn man/ wie würde |              |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> |   |              |  |

[25]

|                    |  |              |              |
|--------------------|--|--------------|--------------|
|                    | ..   | 42 [17:51.4] | 43 [17:54.0] |
| <b>PrA [v]</b>     | die Statistik ausfallen in <u>Griechenland</u> ?       |              |              |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  |              | Hm.          |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  |              | leise        |
| <b>[k]</b>         | <i>((2,5s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |              |              |

[26]

|                  |  |               |  |
|------------------|--|---------------|--|
|                  | ..   | 44 [17:54.0*] |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | • • • Eeehm Natürlich wenn wir dieee • eh <u>Ostdeutsche</u> und <u>Westdeutsche</u> aah |               |  |

[27]

|                  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|
|                  | ..   |  |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | ((schnalzt mit der Zunge)) eeh ((3,5s)) diese Kategorien • eeh/ an diese |  |  |

[28]

|                  |   |              |  |
|------------------|---|--------------|--|
|                  | ..  | 45 [17:54.2] |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Kategorien nicht eh • • denken, daaann • würde ich sagen, dass eeeh • • • das |              |  |

[29]

|                    |                      |  |               |              |
|--------------------|----------------------|--|---------------|--------------|
|                    | ..                   | 46 [18:14.1*]  | 47 [18:15.7*] | 48 [18:28.9] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | sieht so aus eh/ ah! | Das • sieht so aus auch iin Griechenland. Die/ Diese |               |              |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |                      | steigender Ton                                       |               |              |

[30]

|                   |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|
|                   | ..   |  |  |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | Themen eeh sind eeh <u>die</u> Themen, die eh/ über die man • keine Witzee • |  |  |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | <i>((blickt</i>  |  |  |

[31]

|                   |  |              |  |
|-------------------|--|--------------|--|
|                   | ..   | 50 [18:41.4] |  |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | machen soll. Eeeh • • • Zum Beispiel/ eeehm vielleicht in Griechenland eeh zu/ |              |  |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | <i>PrA an))</i>  |              |  |

[32]

|                   |                         |  |               |
|-------------------|-------------------------|--|---------------|
|                   | ..                      | 51 [18:52.9*]  | 52 [18:54.4*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | zu dieser Zeit ist diee | Ausländer • ein/ • • • eeh ein Thema • maan • • eh keine |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |                         | <i>((blickt PrA an))</i>                                 |               |

[33]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Witze • machen soll • und dieee <i>((stößt Luft durch die Zähne))</i> eh/ • und die |

[34]

|                   |   |                          |               |
|-------------------|---|--------------------------|---------------|
|                   | 53 [19:09.5*]   | 54 [19:12.9]             | 55 [19:18.7*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | F/ Flüchtlingee Frage. Uund eeh • • • eh man sollte eigentlich dieseen Menschen |                          |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |   | <i>((blickt PrA an))</i> |               |
| <b>KaB_9 [k]</b>  | für: Flüchtlingsfrage   |                          |               |

[35]

|                    |   |               |               |
|--------------------|---|---------------|---------------|
|                    | ..56 [19:21.1*]   | 57 [19:23.0*] | 58 [19:24.6*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | helfen, eeh statt eeh diese Helf/ eh diesee Menschen eeh • eeh zu |               |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b>  |   |               |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | lächelnd  |               |               |

[36]

|                    |  |                               |              |
|--------------------|--|-------------------------------|--------------|
|                    | ..   | 59 [19:31.3]                  | 60 [19:32.2] |
| <b>PrA [v]</b>     |  | Ähm Äh Was würden Sie den äh/ |              |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | verspotten.  |                               | Hm̃          |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  |                               | leise        |
| <b>[k]</b>         | <i>((0,8s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung</i> |                               |              |

[37]

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | ..62 [19:33.9*]   |
| <b>PrA [v]</b>     | den äh • <u>achtzehn</u> Prozent sagen, diee gesagt haben, Witze darf man über <u>alles</u> |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |   |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   |

[38]

|                    |  |              |                              |               |               |
|--------------------|--|--------------|------------------------------|---------------|---------------|
|                    | ..   | 63 [19:39.6] | 64 [19:41.9]                 | 65 [19:42.0*] | 66 [19:42.2*] |
| <b>PrA [v]</b>     | machen?  |              |                              |               |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  |              | Hrhm̃ • • Eehm ((2,9s)) (Ja) | Eeh •         |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  |              | lächelnd                     | leise         |               |
| <b>[k]</b>         | <i>((2,4s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |              |                              |               |               |

[39]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | ..   | 68 [19:42.4*] | 69 [19:42.6*] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | • • Unter Freuden eeh vielleicht eeh ((schnalzt mit der Zunge)) • wäre das |               |               |
| <b>KaB_9 [k]</b> | für: Freunden  |               |               |

[40]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | ..   | 70 [19:43.2*] | 71 [19:43.3*] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | schon/ • • unter Freuden wäre das richtig, aber aah • • • im Lebeeen • wir • |               |               |
| <b>KaB_9 [k]</b> | für: Freunden  |               |               |

[41]

|                  |   |               |              |
|------------------|---|---------------|--------------|
|                  | ..  | 72 [19:44.1*] | 73 [19:44.2] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | sind nicht Freude eeh allen uuund eeh vielleicht durch ein • Witz • eeh fühlt |               |              |
| <b>KaB_9 [k]</b> | [frɔvdənt]  |               |              |

[42]

|                   |   |               |              |
|-------------------|---|---------------|--------------|
|                   | ..  | 74 [20:21.7*] | 75 [20:26.6] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | man sich eeh • betroffen. Uund eeh... Odeer könnte sein, dass eeh ehm man |               |              |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | ((blickt PrA an))   |               |              |

[43]

|                  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|
|                  | ..   |  |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | ein Witz macht, ohnee dee/ ohne die ganzee/ • • ohne eiin/ die ganze • <u>Blick</u> zu |  |  |

[44]

|                   |  |               |               |
|-------------------|--|---------------|---------------|
|                   | ..   | 76 [20:42.8*] | 77 [20:47.1*] |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | haben und ja, alle Informationen, uund eeh • • vielleicht ist es nicht/ ist es nicht |               |               |
| <b>KaB_9 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |               |               |

[45]

|                   |   |               |                   |
|-------------------|---|---------------|-------------------|
|                   | 78 [20:51.9*]   | 79 [20:52.9*] | 80 [20:57.9*]     |
| <b>PrA [v]</b>    |   |               | Gut!              |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | objektiv ist oder provokativ • • und • • das könnte sehr negativ eh • sein. |               |                   |
| <b>KaB_9 [nv]</b> |   |               | ((blickt PrA an)) |
| <b>KaB_9 [k]</b>  | [ɔbdʒekti:f]  |               |                   |

[46]

|                |  |  |  |
|----------------|--|--|--|
|                | ..   |  |  |
| <b>PrA [v]</b> | We/ Wechseln wir zu Miltos: Schauen Sie sich mal • die Nummer <u>zwei zwei</u> an. |  |  |

[47]

|                  |   |              |                           |
|------------------|---|--------------|---------------------------|
|                  | 82 [21:06.0]  | 83 [21:06.6] | 84 [21:11.8*]85 [21:12.4] |
| <b>PrA [v]</b>   | Das ist doch die vorletzte Seite. Oder auf der Seite davor. • • <u>Zwei zwei.</u> |              |                           |
| <b>PrA [sup]</b> | leiser  |              |                           |
| <b>KaA_3 [v]</b> |   |              | Hm̃                       |
| <b>KaA_3 [k]</b> |   |              | blättert durch            |

[48]

|                  |  |               |
|------------------|--|---------------|
|                  | 86 [21:17.9*]  | 87 [21:21.5*] |
| <b>PrA [v]</b>   | ((4,9s)) Soo. Äh • Können Sie mir erläutern, • inwiefern • diese Karikatur <u>witzig</u> |               |
| <b>PrA [sup]</b> | steigender Ton   | fallender Ton |

[49]

|                  |                                      |   |
|------------------|--------------------------------------|---|
|                  | 88 [21:28.4]89 [21:29.0]90 [21:35.5] | 91 [21:37.1]92 [21:42.0]  |
| <b>PrA [v]</b>   | ist.                                 |   |
| <b>PrA [sup]</b> |                                      |   |
| <b>KaA_3 [v]</b> | Hm̃                                  | ((8s)) ((Holt Luft raus)).((5s)) Eeh Ja, es ist eigentlich eh einee • |
| <b>KaA_3 [k]</b> |                                      | schaut auf das Blatt  |

[50]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 93 [21:51.9*]  |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | <u>Kritik</u> — vielleicht, wie ich es eh • sehe — eh deer Bildungs/ des |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |

[51]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 94 [21:53.4*]   |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | Bildungssystems eh • in Deutschland, eeh das vielleicht diee/ die ausländische/ |
| <b>KaA_3 [nv]</b> |   |

[52]

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
|                   | 95 [22:03.2*]  | 96 [22:05.5*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | die Ausländer, die Schüler, die aus • der Türkei zum Beispiel kommen, eh nicht |               |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |               |

[53]

|                   |  |               |               |
|-------------------|--|---------------|---------------|
|                   | 97 [22:08.2*]  | 98 [22:09.7*] | 99 [22:10.4*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | • richtig • integrieren eh können. Ah Also, das ist nicht so witzig, aber • es ist |               |               |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | ((blickt PrA an))  |               |               |

[54]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | 100 [22:20.9]  |
| <b>KaA_3 [v]</b> | (lehrend) uund bezeichnet dieseeh eh/ dieses Problem. Eehm ((10,5s)) Also, |

[55]

..

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_3 [v] | ich weiß nicht eh ((schnalzt mit der Zunge)) wie genau • so ein Problem ehm/ |
|-----------|--|

[56]

.. 101 [22:45.1] 102 [22:45.1]

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_3 [v] | eeh was für eine Gru/ was für eine Lösung geben könnte. Eeh Vielleicht |
|-----------|--|

[57]

.. 103 [22:52.4\*] 104 [22:55.1\*] 105 [22:56.5\*]

|            |  |
|------------|--|
| KaA_3 [v]  | eh • ja, es ist auch eeh eine Frage, wiee/ wie die Eltern eh dieseer Schüler |
| KaA_3 [nv] | ((blickt PrA an)) ((blickt PrA an))  |

[58]

106 [22:57.5\*]

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_3 [v] | di/• eeh sie • ehm/ was sie über die Schule sagen und eh eeh/ und inwieweit siee |
|-----------|--|

[59]

.. 107 [23:09.2\*] 108 [23:11.1\*]

|            |   |
|------------|---|
| KaA_3 [v]  | eehm/ siee/ ((1,5s)) ihr empfehlen ehm im Schulee • ihr/ ihr Besseres zuu • |
| KaA_3 [nv] | ((kratzt sich am Kopf))   |

[60]

.. 109 [23:24.2]

|            |  |
|------------|--|
| KaA_3 [v]  | geben und eh zu versuchen eeh Deutsch zu lernen. Es ist eh ein Problem • der |
| KaA_3 [nv] | ((kratzt sich am Kopf))  |

[61]

.. 111 [23:28.1] 112 [23:28.6]

|            |   |
|------------|---|
| KaA_3 [v]  | Gesellschaft allgemein. Uuund/ und eh auf jeden Fall solltee es |
| KaA_3 [nv] | sich am Kopf))  |

[62]

.. 113 [23:36.7\*] 114 [23:39.4\*]

|            |   |
|------------|---|
| KaA_3 [v]  | Schüleer/ Schüler geben, die • eh sowohl Türkisch eh als auch Deutsch eeh |
| KaA_3 [nv] | ((blickt PrA an))   |

[63]

115 [23:39.9\*] 116 [23:40.7\*] 117 [23:41.7\*] 118 [23:43.3\*]

|            |   |
|------------|---|
| KaA_3 [v]  | lernen, wiee/ wie die griechische Schule • in Deutschland, diee/ • eh bei |
| KaA_3 [nv] | ((blickt PrA an)) ((blickt PrA an))                                       |

[64]

|                   |  |                   |                |
|-------------------|--|-------------------|----------------|
|                   | ..   | 119 [23:49.7*]    | 120 [23:50.8*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | denen die meisten Fächer sind auf eh <u>Griechisch</u> und eh es gibt auch eeh |                   |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> |  | ((blickt PrA an)) | ((blickt       |

[65]

|                   |                 |               |  |               |                |
|-------------------|-----------------|---------------|--|---------------|----------------|
|                   | ..              | 122 [23:55.9] | 123 [23:56.0]                          | 124 [23:58.9] | 125 [23:58.9]  |
| <b>PrA [v]</b>    |                 |               |  |               | Wa/ Was ist    |
| <b>PrA [sup]</b>  |                 |               |  |               | steigender Ton |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | Deutschstunden. |               |  |               |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | PrA an))        |               |  |               |                |
| <b>[k]</b>        |                 | ((3s))        | zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |               |                |

[66]

|                  |   |                |               |                     |
|------------------|---|----------------|---------------|---------------------|
|                  | ..  | 126 [24:00.2*] | 127 [24:02.3] | 128 [24:02.3]       |
| <b>PrA [v]</b>   | Ihre Meinung zur <u>Integration</u> von Ausländern. |                |               |                     |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton                                       |                |               |                     |
| <b>[k]</b>       |   |                | ((0,9s))      | zwischen Prüfer- u. |

[67]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | ..   | 129 [24:03.2] | 130 [24:03.2] |
| <b>KaA_3 [v]</b> | Eeh <u>Meiner</u> Meinung nach eeh sollten die Ausländer • |               |               |
| <b>[k]</b>       | Kandidatenäußerung   |               |               |

[68]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaA_3 [v]</b> | vorerst eeh/ ••• eh ve/ vorerst versuchen, sich zu integrieren und eeh nicht so |

[69]

|                   |  |                         |                |
|-------------------|--|-------------------------|----------------|
|                   | ..   | 131 [24:23.5*]          | 132 [24:25.2*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | für • ihre eigene Iden/ Identifika/ ihre eigene eehm •• eeh... • Also, ich meine |                         |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> |  | ((kratzt sich am Kopf)) |                |

[70]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | ..   |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | zum Beispiel die Gri/ die Griechen in Deutschland eeh/ es gibt Griechen, die |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | ((blickt   |

[71]

|                   |  |                |               |
|-------------------|--|----------------|---------------|
|                   | ..   | 134 [24:40.4*] | 135 [24:42.7] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | kein Deutsch sprechen, obwohl sie • jahrelang in Deutschlaand leben. |                |               |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | PrA an))   |                |               |

[72]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | 136 [24:42.7]  | 137 [24:49.1*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | Das ist eh • <u>nicht</u> richtig, weil eh Griechisch eeh vergessen sie • <u>nicht</u> , |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |

[73]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
|                   | 138 [24:50.2*]   | 139 [24:51.6*] | 140 [24:54.2*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | eh Griechenland vergessen sie auch <u>nicht</u> und eh es wäre besser, wenn sie eh |                |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |                |

[74]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | 141 [24:58.4*]   | 142 [24:59.9*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | ihren Alltag leichter machen könnten, indem sie Deutsch lernen und • Deutsch |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |

[75]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 143 [25:09.0*]   |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | sprechen uund ihre Kindeer, wenn sie es können, eh ins deutsche Schule eeh • |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |

[76]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
|                  | 145 [25:11.8]   | 146 [25:12.0] |
| <b>KaA_3 [v]</b> | schicken. Alsoo... ((schnalzt mit der Zunge)) Es ist aber/ es muss/ die |               |

[77]

|                  |  |                |
|------------------|--|----------------|
|                  | 147 [25:26.1*]   | 148 [25:27.8*] |
| <b>KaA_3 [v]</b> | <u>Gesellschaft</u> muss/ muss auch diee • richtigee eehm/ muss/ muss dabei helfen |                |

[78]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | 147 [25:26.1*]   | 148 [25:27.8*] |
| <b>KaA_3 [v]</b>  | und eh Verständnis zeigen • und eeh vielleicht eeh am ersten Tag iin der |                |
| <b>KaA_3 [nv]</b> | <i>((blickt PrA an))</i>   |                |

[79]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | 149 [25:38.2]  |
| <b>KaA_3 [v]</b> | Schulee • eeh die ausländischee • Schüleer eeh • besonders helfen. |

[80]

|                |   |               |               |                |                            |
|----------------|---|---------------|---------------|----------------|----------------------------|
|                | 150 [25:38.2]   | 151 [25:39.7] | 152 [25:39.7] | 153 [25:40.0*] | 154 [25:41.3*]             |
| <b>PrA [v]</b> | <b>Gut! Kommen wir zuum • <u>dritten</u></b>          |               |               |                |                            |
| <b>PrA [k]</b> | blättert um   |               |               |                |                            |
| <b>[k]</b>     | <i>((1,5s)) zwischen Kanddaten- u. Prüferäußerung</i> |               |               |                | <i>KaA u. KaB blättern</i> |

[81]

|                |           |               |
|----------------|-----------|---------------|
|                | ..        | 155 [25:42.7] |
| <b>PrA [v]</b> | Teil.     |               |
| <b>PrA [k]</b> |           |               |
| <b>[k]</b>     | <i>um</i> |               |



## 3.4 Transkription 4 - Aufgabe 2

[1]

|                 | 0 [02:08.3*]  | 1 [02:10.9*] | 2 [02:13.0]3 [02:13.4] |
|-----------------|---|--------------|------------------------|
| <b>PrB [v]</b>  | Wir machen • jetzt eh <u>weiter</u> • • mit Ihnen, Vanessa. |              | Eeh Mit Thema          |
| <b>PrB [nv]</b> | <i>((blättert durch))</i>                                   |              |                        |
| <b>[k]</b>      | KaA u. KaB blättern durch                                   |              |                        |

[2]

|                    | 4 [02:16.3]5 [02:16.3] | 6 [02:17.4]7 [02:17.5]    | 8 [02:19.2*] | 9 [02:19.7]10 [02:20.1] |
|--------------------|------------------------|---------------------------|--------------|-------------------------|
| <b>PrB [v]</b>     | <u>zwei vier.</u>      | Okay? Eeh Auf Seite zwei. | Und •        |                         |
| <b>KaA_4 [v]</b>   |                        | Okay, okay.               |              |                         |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  |                        | <i>((schaut im Heft))</i> |              |                         |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |                        | leise                     |              |                         |
| <b>KaB_10 [k]</b>  |                        |                           | hustet       |                         |

[3]

|                | ..   |
|----------------|--|
| <b>PrB [v]</b> | diee Frage für Sie, Vanessa, lautet: Fühlen Sie sich als <u>Frau</u> von einer • der |

[4]

|                | ..  |
|----------------|---|
| <b>PrB [v]</b> | beiden Anzeigen <u>angegriffen</u> ? • Oder können Sie sich einfach • nur darüber |

[5]

|                   | 11 [02:24.7*]                                   | 12 [02:33.1]13 [02:33.1] | 14 [02:39.8]15 [02:39.8] |
|-------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| <b>PrB [v]</b>    | <u>lachen</u> ? Und warum?                      |                          |                          |
| <b>PrB [sup]</b>  | leiser  |                          |                          |
| <b>KaB_10 [v]</b> |   |                          | Ent/                     |
| <b>[k]</b>        | ((6,7s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |                          |                          |

[6]

|                     | 16 [02:41.9]17 [02:41.9]                 | 18 [02:42.9*]             |
|---------------------|--|---------------------------|
| <b>PrB [v]</b>      |  | Ne! Die Frage ist nur für |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | Entschuldigung! Die Frage ist für beide? | Aach! • Okay.             |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |  | lächelnd                  |

[7]

|                     |                 |                          |  |
|---------------------|-----------------|--------------------------|--|
|                     | ..              | 19 [02:44.2]20 [02:44.3] | 21 [02:45.3]22 [02:45.3]23 [02:45.9]24 [02:46.0] |
| <b>PrB [v]</b>      | Vanessa. ◡Okay? |                          | Jaaà.  |
| <b>KaB_10 [v]</b>   |                 | Das macht Sinn jetzt.    |  |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |                 | lächelnd                 |  |
| <b>[k]</b>          |                 |                          | ((6,7s))   |

[8]

|                  |  |   |
|------------------|--|---|
|                  | ..                                     | 25 [02:52.6]26 [02:52.7]                |
| <b>KaA_4 [v]</b> |  | Jà. ◡Eeh Ich glaube, dass eeh/ dass die |
| <b>[k]</b>       | zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |   |

[9]

|                   |                   |                              |               |                            |               |
|-------------------|-------------------|------------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
|                   | 27 [02:56.3*]     | 28 [02:56.9*]                | 29 [02:58.6*] | 30 [02:59.3*]31 [02:59.6*] | 32 [03:00.8*] |
| <b>PrB [v]</b>    |                   |                              | Hm̃           |                            |               |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | beidee            | ((lacht)) eehm • • eh Photos | •             | sind • sehr • rassistisch  |               |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an)) | ((blickt PrB an))            |               | ((blickt PrB an))          |               |

[10]

|                   |  |               |  |
|-------------------|--|---------------|--|
|                   | ..   | 33 [03:01.0*] | 34 [03:01.4*]                                    |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | ((lacht)) • uuund • weil d/ das eehm • • hier es ist eeh • • • gemeint, dass diee/ |               |  |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |  |               | ((blickt PrB an, schüttelt Kopf l. u. r. bei ')) |

[11]

|                   |           |                        |                          |                     |               |
|-------------------|-----------|------------------------|--------------------------|---------------------|---------------|
|                   | ..        | 35 [03:01.7*]          | 36 [03:01.8*]            | 37 [03:10.6*]       | 38 [03:12.7*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  |           | die Frauen sind schön, | ((unverständlich, 0,1s)) | oder als sieee/ sie |               |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | gemeint') | ((blickt PrB an))      |                          |                     |               |
| <b>[k]</b>        |           |                        | Außengeräusche           |                     |               |

[12]

|                   |  |                   |               |                   |
|-------------------|--|-------------------|---------------|-------------------|
|                   | ..   | 39 [03:17.3*]     | 40 [03:18.1*] | 41 [03:19.1*]     |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | können... Also, • hier steht, dass eh eine Uhr, ehm daas/ • das tickt eh richtig |                   |               |                   |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |  | ((blickt PrB an)) |               | ((blickt PrB an)) |

[13]

|                   |   |               |                          |
|-------------------|---|---------------|--------------------------|
|                   | ..  | 42 [03:23.6*] | 43 [03:26.3]44 [03:26.7] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | und die Frauen ticken nicht. ◡Also, sie können nichts machen. |               | Eeehm •                  |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   |               |                          |

[14]

|                   |   |                            |
|-------------------|---|----------------------------|
|                   | ..  | 45 [03:31.7*]              |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | Sie sind nicht pünktlich • wahrscheinlich ((lacht)). • Eehm | Das stimmt nicht <u>so</u> |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an))          |

[15]

|                   |   |               |               |               |                          |
|-------------------|---|---------------|---------------|---------------|--------------------------|
|                   | 46 [03:33.3*]   | 47 [03:34.4*] | 48 [03:35.4*] | 49 [03:36.9*] | 50 [03:37.8]51 [03:38.2] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | ((lacht)). Ich kenne Männer, die sind sehr ehm • unpünktlich. |               |               |               | Eeem Und                 |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |               |               |               | ((blickt PrB an))        |

[16]

|                   |   |                   |                   |
|-------------------|---|-------------------|-------------------|
|                   | ..  | 52 [03:42.3*]     | 53 [03:43.1*]     |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | die andere a/ • nur eh vooon/ von den <u>Ordnen</u> . | Eehm • •          | Also, die sind eh |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an)) |                   |

[17]

|                   |   |                   |               |   |
|-------------------|---|-------------------|---------------|---|
|                   | 54 [03:45.5*]   | 55 [03:49.5*]     | 56 [03:50.5*] | 57 [03:51.6*]58 [03:51.9*]59 [03:52.0*] |
| <b>PrB [v]</b>    |   |                   |               | Hm̃ˊ                                    |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | zuerst die fa/ <u>fleißige</u> Männer und <u>näher</u> die Frauen. Eehm | • •               | Ist es/ es    |   |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   | ((blickt PrB an)) |               |   |

[18]

|                   |   |               |  |               |              |
|-------------------|---|---------------|--|---------------|--------------|
|                   | ..  | 60 [03:54.3*] | 61 [03:55.6*]                              | 62 [03:56.5*] | 63 [03:59.3] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | gibt eine • Di/ Diskrimination. Und • ich kann nicht <u>lachen</u> ((lächelt)). |               |  |               |              |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |               | ((schüttelt Kopf l. u. r., blickt PrB an)) |               |              |

[19]

|                   |              |  |                            |
|-------------------|--------------|--|----------------------------|
|                   | 64 [03:59.3] | 65 [04:01.2]66 [04:01.2]                 | 67 [04:01.4*]68 [04:01.5*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃ˊ         | Eine Diskriminierung von <u>Frauen</u> ? | Hm̃ˊ                       |
| <b>KaA_4 [v]</b>  |              | Ja!                                      | • Ja, also es              |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |              | ((blickt PrB an))                        |                            |

[20]

|                    |  |                      |                         |   |
|--------------------|--|----------------------|-------------------------|---|
|                    | ..   | 69 [04:04.0*]        | 70 [04:04.9*]           | 71 [04:05.7*]72 [04:06.1*]73 [04:06.9*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>   | sind <u>näher</u> und • es gibt nur <u>eine</u> Frau | und (ungefähr) five/ | fü/ <u>fünf</u> ((stoßt |   |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))                                    |                      |                         |   |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |  |                      |                         | lächelnd                                |
| <b>KaA_4 [de]</b>  |  |                      | für: fünf               |   |

[21]

|                    |                           |               |               |               |                                 |
|--------------------|---------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------------------------|
|                    | ..                        | 74 [04:08.7*] | 75 [04:09.3*] | 76 [04:09.4*] | 77 [04:09.8*]                   |
| <b>KaA_4 [v]</b>   | Luft durch die Nase aus)) | fleißige...   | •             | Ja, also...   |                                 |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  |                           |               |               |               | ((blickt PrB an))               |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |                           |               |               | leiser        |                                 |
| <b>KaA_4 [k]</b>   |                           |               |               |               | schüttelt Kopf l. u. r., presst |

[22]

|                  |                                |              |              |   |
|------------------|--------------------------------|--------------|--------------|---|
|                  | ..                             | 78 [04:11.8] | 79 [04:11.9] | 80 [04:12.5]                                    |
| <b>KaA_4 [k]</b> | Lippen zusammen, blickt PrB an |              |              |   |
| <b>[k]</b>       |                                |              |              | ((0,7s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |

[23]

|                  |  |               |
|------------------|--|---------------|
|                  | 81 [04:12.5]   | 82 [04:13.0*] |
| <b>PrB [v]</b>   | Okay. Aah • <u>Wie</u> würden Sie es <u>beurteilen</u> , wenn diese • beiden Anzeigen an |               |
| <b>PrB [sup]</b> | leise  |               |

[24]

|                |  |              |              |
|----------------|--|--------------|--------------|
|                | ..   | 83 [04:24.4] | 84 [04:24.4] |
| <b>PrB [v]</b> | eineer eh griechischeen Magazin • veröffentlicht • würden? |              |              |
| <b>[k]</b>     |  |              | ((2,3s))     |

[25]

|                    |  |  |              |               |
|--------------------|--|--|--------------|---------------|
|                    | ..                                     | 85 [04:26.7]                                 | 86 [04:26.7] | 87 [04:29.9*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>   |  | Eeeh • Also, eehm • es ist sehr ärgerlich, • |              |               |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  |  |  |              | ((blickt PrB  |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |  |  |              | lachend       |
| <b>[k]</b>         | zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |  |              |               |

[26]

|                    |   |               |                                    |               |                   |
|--------------------|---|---------------|------------------------------------|---------------|-------------------|
|                    | ..  | 88 [04:32.4*] | 89 [04:34.7*]                      | 90 [04:36.2*] | 91 [04:37.2]      |
| <b>KaA_4 [v]</b>   | glaube ich. Eh Ich würdee eh nur • <u>das</u> machen. |               |                                    |               | ((Lacht)).        |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  | an))  |               | ((blättert schnell eine Seite um)) |               | ((blickt PrB an)) |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |   |               |                                    |               |                   |

[27]

|                   |   |               |                   |
|-------------------|---|---------------|-------------------|
|                   | 92 [04:37.3]  | 93 [04:41.1*] | 94 [04:42.8*]     |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | Eeehm • • • Ja. Ich glaube, dass eh/ dass auch fü/ fü/ für Männer... Ich/ • ich |               |                   |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   |               | ((blickt PrB an)) |

[28]

|                   |  |               |                   |                            |
|-------------------|--|---------------|-------------------|----------------------------|
| ..                | 95 [04:45.3*]  | 96 [04:46.3*] | 97 [04:47.3*]     | 98 [04:48.8*]99 [04:49.5*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | kenne also diee... Ich habe es mit/ mit/ eh mit meinen Freunden eeh •• |               |                   |                            |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |               | ((blickt PrB an)) |                            |

[29]

|                   |  |                |                              |
|-------------------|--|----------------|------------------------------|
| ..                | 100 [04:50.4*]   | 101 [04:52.5*] | 102 [04:53.2*]103 [04:53.6*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | diskutiert uund sie glauben auch, dass solchee eehm Meinungen • sind |                |                              |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | PrB an))   |                | ((blickt PrB an))            |

[30]

|                    |  |                |                |  |
|--------------------|--|----------------|----------------|--|
| ..                 | 104 [04:55.4*]                                       | 105 [04:56.4*] | 106 [04:58.5*] | 107 [04:59.4]108 [04:59.7]109 [05:00.1*] |
| <b>PrB [v]</b>     |  |                |                | Hm̃                                      |
| <b>PrB [sup]</b>   |  |                |                | leise                                    |
| <b>KaA_4 [v]</b>   | sehr rassistisch uund • wir sind <u>nicht</u> dafür. |                |                | Und ich glaube,                          |
| <b>KaA_4 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))                                    |                |                | ((blickt PrB an))                        |
| <b>KaA_4 [sup]</b> |  |                |                | lächelnd                                 |
| <b>KaA_4 [k]</b>   | [katsistɪ]   |                |                |  |

[31]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
| ..                | 110 [05:04.3*]   | 111 [05:07.6*] |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | dass auch die/ die Männer diese/ diese Werbung auch eeh — We/ Werbungen, |                |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                |

[32]

|                   |   |
|-------------------|---|
| ..                | 112 [05:11.4*]  |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | Entschuldigung — eeh auch die Männer eehm ••• eh werden nicht soo eeh ••• |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   |

[33]

|                   |                           |                        |                                 |
|-------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------------|
| ..                | 113 [05:19.7*]            | 114 [05:21.0*]         | 115 [05:22.3*]                  |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | eehm ((4,8s)) eh ((3,1s)) | (begonnen)/            | eh ((lächelt)) sie werden nicht |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |                           | ((Hände vor dem Mund)) |                                 |
| <b>KaA_4 [k]</b>  | legt Hände an Ohren       |                        |                                 |

[34]

|                   |                         |                              |  |
|-------------------|-------------------------|------------------------------|--|
| ..                | 116 [05:27.0*]          | 117 [05:27.9*]118 [05:28.6*] | 119 [05:30.4*]120 [05:31.5]121 [05:31.8] |
| <b>PrB [v]</b>    |                         |                              | Hm̃ Würden Sie                           |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | daas/ das Produkt eh •• | einkaufen. _Gar nicht.       |  |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))       |                              | ((blickt PrB an))                        |

[35]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 122 [05:34.5]123 [05:34.7]                                    |
| <b>PrB [v]</b>    | sich <u>beschweren</u> ? <u>Bei</u> der Redaktion vielleicht. |
| <b>KaA_4 [v]</b>  | Vielleicht • ja ((lacht)).                                    |
| <b>KaA_4 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |

[36]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | ..124 [05:36.0]125 [05:36.0]126 [05:36.5*]                  |
| <b>PrB [v]</b>    | Okay. Hm` Dankee, Vanessa. ((2s)) Ah Uund jetzt • mache ich |
| <b>PrB [sup]</b>  | leise   |
| <b>KaA_4 [v]</b>  |   |
| <b>KaA_4 [nv]</b> |   |

[37]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 127 [05:36.9*]   |
| <b>PrB [v]</b>    | weiter mit <u>Ihnen</u> , Kimonas. Eeh Schlagen Sie mal • Ihr Heft auf Seite drei auf. |
| <b>KaB_10 [k]</b> | beginnt umzublättern   |

[38]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 128 [05:51.2]129 [05:51.2]                           |
| <b>PrB [v]</b>    | <u>Und</u> das Thema für Sie ist zwei <u>sechs</u> . |
| <b>KaB_10 [k]</b> |  |
| <b>[k]</b>        | ((3,8s)) KaA u. KaB blätterm um                      |

[39]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..131 [05:55.0]   |
| <b>PrB [v]</b> | <u>Und</u> die Frage für Sie lautet: Erläutern <u>Sie</u> • ausgehend von dem Gedicht von |

[40]

|                |  |
|----------------|--|
| <b>PrB [v]</b> | eeh Tim Ulrichs — das ist ein deutscher Dichter — den Zusammenhang |
|----------------|--|

[41]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 132 [06:07.3]133 [06:07.3]                     |
| <b>PrB [v]</b>    | zwischen <u>Ordnung</u> und <u>Unordnung</u> . |
| <b>KaB_10 [k]</b> | schaut in sein Heft                            |
| <b>[k]</b>        | ((6,2s)) zwischen Prüfer- u.                   |

[42]

|                     |                    |   |  |
|---------------------|--------------------|---|--|
|                     | ..                 | 134 [06:13.5]135 [06:13.5]136 [06:13.8*]                | 137 [06:16.3*]                                 |
| <b>PrB [v]</b>      |                    |   | Natürlich!                                     |
| <b>KaB_10 [v]</b>   |                    | Ja`   | ((1,5s)) Kö/ Können Sie die Frage wiederholen? |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |                    | leiser  |  |
| <b>KaB_10 [k]</b>   |                    | schaut ins Heft, nimmt die Sonnenbrille aus dem T-Shirt |  |
| <b>[k]</b>          | Kandidatenäußerung |   |  |

[43]

|                |   |
|----------------|---|
|                | 138 [06:17.2]139 [06:17.2]  |
| <b>PrB [v]</b> | „Erläutern <u>Siee</u> • ausgehend vom Gedicht • den Zusammenhang • |

[44]

|                   |  |                              |
|-------------------|--|------------------------------|
|                   | ..   | 140 [06:24.8]141 [06:24.8]   |
| <b>PrB [v]</b>    | zwischen <u>Ordnung</u> • und <u>Un</u> ordnung. |                              |
| <b>KaB_10 [k]</b> |  | schaut ins Heft              |
| <b>[k]</b>        |  | ((3,1s)) zwischen Prüfer- u. |

[45]

|                     |                    |  |  |
|---------------------|--------------------|--|--|
|                     | ..                 | 142 [06:27.9]143 [06:27.9]                         | 144 [06:30.4*]145 [06:31.1*]146 [06:32.0*] |
| <b>PrB [k]</b>      |                    |  | lacht                                      |
| <b>KaB_10 [v]</b>   |                    | Ja. • • Dichter waren/waren niemals ((lacht)) mein |  |
| <b>KaB_10 [nv]</b>  |                    | ((reibt an d. Stirn, blickt PrB bei 'niemals' an)) |  |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |                    |  | lächelnd                                   |
| <b>KaB_10 [k]</b>   |                    |  |  |
| <b>[k]</b>          | Kandidatenäußerung |  |  |

[46]

|                     |   |                |
|---------------------|---|----------------|
|                     | ..  | 147 [06:35.8*] |
| <b>PrB [k]</b>      |   |                |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | bestes eh/ mein/ • mein bester Punkt, aber iich werde das eh • versuchen. |                |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |   |                |

[47]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 148 [06:39.1]149 [06:39.9]                                     |
| <b>KaB_10 [v]</b> | Alsooo, • • gut. Vielleicht will • Timm Ulrichs eh sagen, dass |

[48]

|                    |  |                   |                |
|--------------------|--|-------------------|----------------|
|                    | ..   | 150 [06:48.7*]    | 151 [06:49.5*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | ((schnupft)) die eeh/ die Differenz zwischen Ordnung • und Unordnung • • |                   |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |  | ((blickt PrB an)) |                |
| <b>KaB_10 [k]</b>  |  | [tsvisʃən]        |                |

[49]

|                    |                           |                        |                 |                   |                |
|--------------------|---------------------------|------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
|                    | ..                        | 152 [06:54.2*]         | 153 [06:56.2*]  | 154 [06:56.4*]    | 155 [06:56.6*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | ist eh nicht groß uund... | Ich meine, in unseerem | • • Kopf ist es | eeh               |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |                           | ((reibt an d. Stirn))  |                 | ((blickt PrB an)) |                |

[50]

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>KaB_10 [v]</b> | vielleicht eine große • soo/ ist das <u>verschieden</u> , so viel verschieden uund... |
|-------------------|---|

[51]

|                    |   |                   |
|--------------------|---|-------------------|
|                    | 156 [07:05.3*]  | 157 [07:10.2*]    |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | Eh Und das • • für jemanden/ e/ es kann sein, dass, • was für man | eh •              |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an)) |

[52]

|                    |   |                                   |                |                   |
|--------------------|---|-----------------------------------|----------------|-------------------|
|                    | ..  | 159 [07:15.0*]                    | 160 [07:15.6*] | 161 [07:16.9*]    |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | <u>Ordnung</u> ist, • es kann sein für jemanden • anderen | ist das • nicht <u>ordentlich</u> |                |                   |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an))                 |                | ((blickt PrB an)) |

[53]

|                    |      |                |                                  |                |               |               |
|--------------------|------|----------------|----------------------------------|----------------|---------------|---------------|
|                    | ..   | 162 [07:17.8*] | 163 [07:18.0*]                   | 164 [07:18.5*] | 165 [07:22.1] | 166 [07:22.7] |
| <b>PrB [v]</b>     |      | Hm`            |                                  |                |               |               |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | •    | oder           | ist es unordentlich. Vielleicht. | Eeeh • •       |               |               |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | an)) |                |                                  |                |               |               |

[54]

|                   |  |               |                              |
|-------------------|--|---------------|------------------------------|
|                   | ..   | 167 [07:27.9] | 168 [07:28.0]                |
| <b>KaB_10 [v]</b> | ((Schnupft)) Was möchte ich mehr sagen? Eeh... |               |                              |
| <b>[k]</b>        |  |               | ((0,5s) zwischen Kandidaten- |

[55]

|                   |                   |                                       |                                |                |                |
|-------------------|-------------------|---------------------------------------|--------------------------------|----------------|----------------|
|                   | ..                | 169 [07:28.5]                         | 170 [07:28.6]                  | 171 [07:30.5*] | 172 [07:30.9*] |
| <b>PrB [v]</b>    |                   | Ist es also <u>relativ</u> , ja? Was/ | was man mit <u>Ordnung</u> und |                |                |
| <b>KaB_10 [v]</b> |                   |                                       | Ja.                            |                |                |
| <b>[k]</b>        | u. Prüferäußerung |                                       |                                |                |                |

[56]

|                |                         |               |               |  |
|----------------|-------------------------|---------------|---------------|--|
|                | ..                      | 173 [07:34.2] | 174 [07:34.2] | 175 [07:34.7]                                  |
| <b>PrB [v]</b> | mit Unordnung versteht. |               |               |  |
| <b>[k]</b>     |                         |               |               | ((0,5s) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |



[57]

|                     |  |                |
|---------------------|--|----------------|
|                     | 176 [07:34.7]  | 177 [07:36.1*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | Eh Mit Sicherheit. Mi/ aber mit/ mit •/ eh es <u>kann sein</u> , dass mit/ mit deem/ dem |                |
| <b>KaB_10 [sup]</b> | leiser   |                |

[58]

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | 178 [07:42.2*]  |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | Wort <u>Ordnung</u> • eh... • ((schalzt mit der Zunge)) Ich/ ich werdeee ehm... • |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((reibt Hand an d. Stirn))  |

[59]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 179 [07:45.9*]  |
| <b>KaB_10 [v]</b> | Nein. ◡Ehm Das Wort Ordnung meiner Meinung nach ist eehm... ◡Es/ es |

[60]

|                    |   |                |
|--------------------|---|----------------|
|                    | 180 [07:52.8*]  | 181 [07:54.6*] |
| <b>PrB [v]</b>     |   | Hm̃            |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | kann ein wirklich sozusagen "schlechtes" Wort sein,   | wenn           |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an, verwendet Anführungszeichengebärde)) |                |

[61]

|                    |   |                |                |
|--------------------|---|----------------|----------------|
|                    | 182 [07:55.0*]  | 183 [07:58.0*] | 184 [07:58.4*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | man mit/ mit Ordnung kann • noch anderee Dinge • nicht soo viel |                |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |                |

[62]

|                   |                         |               |               |                          |                |
|-------------------|-------------------------|---------------|---------------|--------------------------|----------------|
|                   | 185 [08:02.0]           | 186 [08:02.4] | 187 [08:03.0] | 188 [08:03.0]            | 189 [08:03.2*] |
| <b>PrB [v]</b>    |                         | Ach so!       |               | Ah!                      |                |
| <b>KaB_10 [v]</b> | demokratisch verstehen. |               | Es            | ha/ und eeh <u>was</u> • |                |

[63]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | ...   |
| <b>KaB_10 [v]</b> | und wenn man das eeh • in einem anderen eeh ((schnupft)) eh zu/ zum |

[64]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | ...   |
| <b>KaB_10 [v]</b> | Beispiel eeh füür • die Gesellschaft oder für ein Land, was maan • als <u>Ordnung</u> |

[65]

|                    |  |                |                   |                |
|--------------------|--|----------------|-------------------|----------------|
|                    | 190 [08:16.0*]   | 191 [08:16.7*] | 192 [08:18.9*]    | 193 [08:19.5*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | versteht • und was man als Unordnung versteht ((schnalzt mit der |                |                   |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                | ((blickt PrB an)) |                |

[66]

|                    |  |                |                   |                |
|--------------------|--|----------------|-------------------|----------------|
|                    | 194 [08:23.1*]   | 195 [08:24.0*] | 196 [08:24.7*]    | 197 [08:25.4*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | Zunge)), ees/ es ist nicht das Gleiche für alle, für mich zum Beispiel, für Siee |                |                   |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                | ((blickt PrB an)) |                |

[67]

|                    |  |                |
|--------------------|--|----------------|
|                    | 198 [08:28.5*]   | 199 [08:29.1*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | oder für • ein... Es gibt keinen anderen... Vielleicht das auch. • Ees • |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                |

[68]

|                   |   |               |               |               |
|-------------------|---|---------------|---------------|---------------|
|                   | 200 [08:33.5]                                   | 201 [08:33.5] | 202 [08:34.3] | 203 [08:34.3] |
| <b>PrB [v]</b>    | Erläutern Sie                                   |               |               |               |
| <b>KaB_10 [v]</b> | könnte sein.                                    |               |               |               |
| <b>[k]</b>        | ((0,8s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |               |               |               |

[69]

|                |  |  |  |  |
|----------------|--|--|--|--|
| <b>PrB [v]</b> | das ein bisschen <u>mehr</u> , was Sie gesagt haben über • Ordnung und... So, ist es • |  |  |  |
|----------------|--|--|--|--|

[70]

|                  |   |               |               |               |
|------------------|---|---------------|---------------|---------------|
|                  | 204 [08:39.9*]                                | 205 [08:41.3] | 206 [08:41.3] | 207 [08:42.3] |
| <b>PrB [v]</b>   | nicht so demokratisch.                        |               |               |               |
| <b>PrB [sup]</b> | steigender Ton                                |               |               |               |
| <b>[k]</b>       | ((1s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |               |               |               |

[71]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 208 [08:42.3]  |
| <b>KaB_10 [v]</b> | Okay. ☹ Alle sagen, dass wiir sollen manchee Regeln eeh haben • in der |

[72]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | 209 [08:51.9*]   |
| <b>KaB_10 [v]</b> | Gesellschaft und eeh • unter diesen Regeln • leben und so weiter. Jä |

[73]

|                    |   |                |                |                |                |
|--------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                    | 210 [08:52.2*]  | 211 [08:52.6*] | 212 [08:53.5*] | 213 [08:54.4*] | 214 [08:56.2*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | Das/ für mich da/ ist das auch... Ich meinee, • ohne diese Regeln |                |                |                |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an)) ((blickt PrB an)) ((blickt PrB an))             |                |                |                |                |

[74]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 215 [08:56.7*]  |
| <b>KaB_10 [v]</b> | eeh ka/ kann man nicht leben (würde iich/) ((0,2s, murmelt)), einander/ |

[75]

|                     |   |                |                |
|---------------------|---|----------------|----------------|
|                     | 216 [09:05.0*]  | 217 [09:05.5*] | 218 [09:06.6*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | einander • schlagen odeer vielleicht mö/ eh töten, weiß ich nicht. Aber |                |                |
| <b>KaB_10 [sup]</b> | schneller, leiser   |                |                |
| <b>KaB_10 [k]</b>   | [to:tən]  |                |                |

[76]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | ..  |
| <b>KaB_10 [v]</b> | was man mit/ mit Ordnung... ich meinee, dass ist immer das gleiche/ die |

[77]

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | 219 [09:15.7*]  |
| <b>PrB [v]</b>      | Hm  |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | gleichee Situation, die gleichee eeh Diskussion über Demonstrationen. Was |
| <b>KaB_10 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))   |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |   |

[78]

|                     |   |                |                          |                |                |                |
|---------------------|---|----------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
|                     | 221 [09:17.1*]  | 222 [09:18.1*] | 223 [09:18.7*]           | 224 [09:19.7*] | 225 [09:20.8*] | 226 [09:21.4*] |
| <b>PrB [v]</b>      |   |                |                          |                |                |                |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | meint man mit Ordnung, was meint man mit <u>Unordnung</u> . Und eeh • ist das |                |                          |                |                |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))   |                | ((blickt PrB an))        |                |                |                |
| <b>KaB_10 [sup]</b> | steigender-fallender Ton  |                | steigender-fallender Ton |                | steigender-    |                |

[79]

|                     |   |                |                          |
|---------------------|---|----------------|--------------------------|
|                     | 227 [09:25.3*]  | 228 [09:25.5*] | 229 [09:26.9*]           |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | ordentlich eh ein klein Demonstration zu haben und <u>unordentlich</u> eine |                |                          |
| <b>KaB_10 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))   |                |                          |
| <b>KaB_10 [sup]</b> | fallender Ton   |                | steigender-fallender Ton |

[80]

|                     |  |                            |                |                |
|---------------------|--|----------------------------|----------------|----------------|
|                     | ..   | 230 [09:27.9*]             | 231 [09:30.3*] | 232 [09:31.2*] |
| <b>KaB_10 [v]</b>   | groß zu haben. ((Schnalzt mit der Zunge)) Eh eeh | Im Parlament sieht man das |                |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b>  |  | ((blickt PrB an))          |                |                |
| <b>KaB_10 [sup]</b> |  |                            |                |                |

[81]

|                    |                   |  |                |                   |
|--------------------|-------------------|--|----------------|-------------------|
|                    | 233 [09:32.1*]    | 234 [09:32.6*]                                   | 235 [09:34.2*] | 236 [09:36.0*]    |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | auch.             | Was Ordnung für manche meint und was Ordnung für |                | manche            |
| <b>KaB_10 [nv]</b> | ((blickt PrB an)) |  |                | ((blickt PrB an)) |

[82]

|                    |               |                                    |                |                   |                |                |
|--------------------|---------------|------------------------------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|
|                    | ..            | 237 [09:37.0*]                     | 238 [09:37.5*] | 239 [09:38.3*]    | 240 [09:39.6*] | 241 [09:39.9*] |
| <b>PrB [v]</b>     |               |                                    |                |                   | Hm             |                |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | andere meint. | Für diee • fassistische Partei • • |                | Ordnung ist • was |                |                |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |               | ((blickt PrB an))                  |                |                   |                |                |

[83]

|                    |                      |                                       |                |                |                   |
|--------------------|----------------------|---------------------------------------|----------------|----------------|-------------------|
|                    | ..                   | 242 [09:42.6*]                        | 243 [09:43.8*] | 244 [09:45.3*] | 245 [09:45.6*]    |
| <b>PrB [v]</b>     |                      |                                       |                | Hm             |                   |
| <b>KaB_10 [v]</b>  | anderes, • als was • | Ordnung für mich ist eh zum Beispiel. |                | Oder           | Unordnung         |
| <b>KaB_10 [nv]</b> |                      | ((blickt PrB an))                     |                |                | ((blickt PrB an)) |

[84]

|                   |                |  |               |               |               |
|-------------------|----------------|--|---------------|---------------|---------------|
|                   | 246 [09:46.3*] | 247 [09:47.3]                                    | 248 [09:47.3] | 249 [09:48.7] | 250 [09:48.7] |
| <b>PrB [v]</b>    |                |  |               | Gut! Dankee.  |               |
| <b>KaB_10 [v]</b> | • • • auch.    |  |               |               |               |
| <b>[k]</b>        |                | ((1,4s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung |               |               |               |

[85]

|                  |             |   |                |               |
|------------------|-------------|---|----------------|---------------|
|                  | ..          | 251 [09:51.3*]                          | 252 [09:54.6*] | 253 [09:59.7] |
| <b>PrB [v]</b>   | •           | Aaah Ich mache mit aaah Ihnen weiter, • |                | Kimonas.      |
| <b>PrB [k]</b>   | blättert um |   |                |               |
| <b>KaA_4 [k]</b> |             | blättert um                             |                |               |

## 3.5 Transkription 5 - Aufgabe 2

[1]

|                |  |              |                        |
|----------------|--|--------------|------------------------|
|                | 0 [15:50.9]  | 1 [15:53.0*] | 2 [15:54.3]3 [15:55.2] |
| <b>PrB [v]</b> | Aaah Machen wir weiter mit dem • <u>zweiten Teil</u> . |              | Und • ich • eeh •      |
| <b>[k]</b>     | TN blättern um   |              |                        |

[2]

|                |  |
|----------------|--|
|                | 4 [16:00.7]5 [16:00.8]   |
| <b>PrB [v]</b> | mache weiter mit <u>Ihnen</u> , Nicky. ~Ja? Schlagen Sie mal iihr Heft — ja, |

[3]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 6 [16:07.2]7 [16:07.4*]   |
| <b>PrB [v]</b>    | gerad/ eh genau — auf Seitee • <u>zwei</u> . • Hm̃ • • Und Sie bekommen • eh zwei |
| <b>KaB_11 [v]</b> | Hm̃   |

[4]

|                   |                                      |  |
|-------------------|--------------------------------------|--|
|                   | 8 [16:12.2]9 [16:12.5]               | 10 [16:14.7*]                          |
| <b>PrB [v]</b>    | <u>drei</u> . Thema zwei drei. Okay? | Es sind • zweii Werbeanzeigen, wie Sie |
| <b>KaB_11 [k]</b> | nickt zu                             | nickt zu                               |

[5]

|                   |  |                                     |
|-------------------|--|-------------------------------------|
|                   | 11 [16:16.2]12 [16:16.2]13 [16:16.4]14 [16:16.6] |                                     |
| <b>PrB [v]</b>    | sehen können.                                    | Und die Frage für Sie lautet: • Aah |
| <b>KaB_11 [v]</b> | Hm̃  |                                     |
| <b>KaB_11 [k]</b> |  |                                     |

[6]

|                |  |
|----------------|--|
| <b>PrB [v]</b> | Erläutern <u>Sie</u> • die Werbeanzeige für ein Auto und eh <u>die</u> für eh die öffentlichen |
|----------------|--|

[7]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 15 [16:30.0*]16 [16:30.4*]  |
| <b>PrB [v]</b>    | aah Verkehr • und • welche <u>Mittel</u> eeh werden <u>Ihrer</u> Meinung nach |
| <b>KaB_11 [k]</b> | nickt zu  |

[8]

|                |   |
|----------------|---|
|                | 17 [16:37.3]18 [16:37.3]                                  |
| <b>PrB [v]</b> | <u>eingesetzt</u> , um • mögliche • Kunden zu überzeugen. |
| <b>[k]</b>     | ((0,7s)) zwischen Prüfer- u.                              |

[9]

|                                 |  |                                      |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|
|                                 | ..   | 19 [16:38.1]20 [16:38.1]21 [16:38.7] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>[k]</b> | Hm̃ · ((2s)) Hm̃ ((1,5s)) Auf eeh dem eh • • ersten eh | <i>Kandidatenäußerung</i>            |

[10]

|   |  |                    |               |                          |
|---|--|--------------------|---------------|--------------------------|
|   | ..   | 22 [16:48.8*]      | 23 [16:51.0*] | 24 [16:54.4]25 [16:54.5] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | Bild ist eeh eiin • luxuriöses eh • Autoo aufgebautet. | ((1,2)) Eeh Und eh |               |                          |
|   |  | ((blickt PrB an))  |               |                          |

[11]

|   |   |                   |               |              |
|---|---|-------------------|---------------|--------------|
|   | ..  | 26 [17:00.8*]     | 27 [17:02.5*] | 28 [17:04.0] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | auf dem eh zweiten ist eh ein eh <u>Satz</u> eeh abgebildet. • • • Eeh • • Diee |                   |               |              |
|   |   | ((blickt PrB an)) |               |              |

[12]

|   |  |               |
|---|--|---------------|
|   | ..   | 29 [17:13.3*] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | zentralee Thema/ das zentrale Thema diese/ • dieser Bilder ist eeh | ((blickt PrB  |
|   |  | an))          |

[13]

|   |  |                   |               |              |
|---|--|-------------------|---------------|--------------|
|   | ..   | 30 [17:14.8*]     | 31 [17:18.1*] | 32 [17:20.3] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | Verkehrsmittel • • und eh was kaaann • maan • zuur Arbeit • gehen. |                   |               |              |
|   | an))   | ((blickt PrB an)) |               |              |

[14]

|   |  |                                      |
|---|--|--------------------------------------|
|   | ..   | 33 [17:20.8]34 [17:21.3]35 [17:21.5] |
| <b>PrB [v]</b><br><b>PrB [sup]</b><br><b>KaB_11 [v]</b> | Hm̃ ·<br>leise<br>Hm̃ • • Die erstee • • eh/ die erstee • • das erste Fotoo eh benutzt |                                      |

[15]

|   |   |                   |               |
|---|---|-------------------|---------------|
|   | ..  | 36 [17:32.6*]     | 37 [17:36.5*] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | eeh • ein ehm • • eh • lu/ luxuriöses Auto und fokussiert eh auuf • das Auto, |                   |               |
|   |   | ((blickt PrB an)) |               |

[16]

|   |  |                   |               |
|---|--|-------------------|---------------|
|   | ..   | 38 [17:41.5*]     | 39 [17:44.4*] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | weil eh • eehm • • nicht etwaas Anderes eh aufge/ auf eh das eh Bild eeh |                   |               |
|   |  | ((blickt PrB an)) | ((blickt      |

[17]

|                    |                 |  |
|--------------------|-----------------|--|
|                    | ..              | 41 [17:49.0]42 [17:49.0]43 [17:49.4]44 [17:49.6] |
| <b>PrB [v]</b>     |                 | Hm̃´   |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | abgebildet ist. | Eeh Dieee zweite eeh • • der zweiteee Satz       |
| <b>KaB_11 [nv]</b> | <i>PrB an))</i> |  |

[18]

|                    |  |                         |               |                          |               |
|--------------------|--|-------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
|                    | ..                                     | 45 [17:59.4*]           | 46 [18:00.6*] | 47 [18:02.5*]            | 48 [18:03.4*] |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | eehm • • eehm • • • eehm haaat • • ein | eehm/ • • ein           | Alltag        | eeh/ ein                 |               |
| <b>KaB_11 [nv]</b> |  | <i>((blickt ob.l.))</i> |               | <i>((blickt PrB an))</i> |               |

[19]

|                    |                          |                    |                          |                            |                            |
|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
|                    | 49 [18:04.5*]            | 50 [18:06.6*]      | 51 [18:07.9*]            | 52 [18:10.6*]              | 53 [18:12.6*]54 [18:13.0*] |
| <b>PrB [v]</b>     |                          | Hm̃´               |                          | Hm̃´                       |                            |
| <b>PrB [sup]</b>   |                          | leise              |                          |                            |                            |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | allt/ tagliches          | Botschaft eh • eeh | ve/vermittelt, •         | eh dass eh es ist leichter |                            |
| <b>KaB_11 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i> |                    | <i>((blickt PrB an))</i> |                            |                            |

[20]

|                   |  |                                      |
|-------------------|--|--------------------------------------|
|                   | ..   | 55 [18:24.1]56 [18:24.5]57 [18:24.9] |
| <b>PrB [v]</b>    |  | Hm̃´                                 |
| <b>PrB [sup]</b>  |  | leise                                |
| <b>KaB_11 [v]</b> | ehmit eeh dem Verkehrsmittel • zu Arbeit zu gehen. |                                      |

[21]

|                |  |                                |
|----------------|--|--------------------------------|
|                | 58 [18:24.9]   | 59 [18:27.5]60 [18:27.5]       |
| <b>PrB [v]</b> |  | Diese beiden, die sind • keine |
| <b>[k]</b>     | <i>((2,5s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |                                |

[22]

|                     |   |               |               |               |
|---------------------|---|---------------|---------------|---------------|
|                     | ..  | 61 [18:32.2*] | 62 [18:32.8*] | 63 [18:33.7*] |
| <b>PrB [v]</b>      | einfachen Fotos. ◡ Sie sind <u>W</u> erbungen. • Okay? Au/öh eeh Im Fernsehen |               |               |               |
| <b>KaB_11 [v]</b>   |   | Hm̃´          |               | Hm̃´          |
| <b>KaB_11 [sup]</b> |   |               |               | leise         |

[23]

|                     |   |               |               |
|---------------------|---|---------------|---------------|
|                     | 64 [18:34.4*]   | 65 [18:35.1*] | 66 [18:35.9*] |
| <b>PrB [v]</b>      | oder eh in Magazinen. ◡ Wiee/ eh welche <u>M</u> ittel eeh setzen diese Werbungen |               |               |
| <b>KaB_11 [v]</b>   |   | Hm̃´          |               |
| <b>KaB_11 [sup]</b> |   | leise         |               |

[24]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrB [v]</b> | ein — Ihrer Meinung nach — um/ um eeh die möglichen • Kunden zu |

[25]

|                   |             |  |   |               |
|-------------------|-------------|--|---|---------------|
|                   | ..          | 67 [18:44.9]68 [18:44.9]69 [18:46.4]70 [18:46.5] | 71 [18:47.9*]                             | 72 [18:48.4*] |
| <b>PrB [v]</b>    | überzeugen. |  | Wie. Wie wirken diese Werbungen • auf die | Hm̃´          |
| <b>KaB_11 [v]</b> |             |  |   |               |
| <b>[k]</b>        |             | ((1,6s))   |   |               |

[26]

|                   |         |  |
|-------------------|---------|--|
|                   | ..      | 73 [18:49.4]74 [18:49.5]75 [18:50.0]76 [18:50.0] |
| <b>PrB [v]</b>    | Kunden. |  |
| <b>KaB_11 [v]</b> |         | Eeh • Das eh/ die erste • eh Werbung eehm • ist  |
| <b>[k]</b>        |         | ((0,6s))   |

[27]

|                    |  |                   |               |               |
|--------------------|--|-------------------|---------------|---------------|
|                    | ..   | 77 [18:57.9*]     | 78 [19:02.6*] | 79 [19:03.2*] |
| <b>PrB [v]</b>     |  |                   | Jaa. Gut.     |               |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | eh/ richtet • meisten auf eeh Männer, iich • glaube, • • |                   |               | weil eh die   |
| <b>KaB_11 [nv]</b> |  | ((blickt PrB an)) |               |               |

[28]

|                    |  |                   |               |
|--------------------|--|-------------------|---------------|
|                    | ..   | 80 [19:09.6*]     | 81 [19:12.7*] |
| <b>PrB [v]</b>     |  |                   | Aha´          |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | Männer sind eeh/ weil die Männer an • Autos eh interessiert sind • • |                   | und           |
| <b>KaB_11 [nv]</b> |  | ((blickt PrB an)) |               |

[29]

|                    |                   |                   |  |
|--------------------|-------------------|-------------------|--|
|                    | ..                | 83 [19:13.8*]     | 84 [19:16.0]85 [19:16.0]86 [19:16.6]87 [19:16.6] |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | luxuriösee Autos. |                   | Eeh • Diee Frauen eeh • • • kennen               |
| <b>KaB_11 [nv]</b> |                   | ((blickt PrB an)) |  |
| <b>[k]</b>         |                   |                   | ((6s))   |

[30]

|                    |   |                   |               |
|--------------------|---|-------------------|---------------|
|                    | ..  | 88 [19:21.5*]     | 89 [19:28.0*] |
| <b>PrB [v]</b>     |   |                   | Hm̃´          |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | nicht eeh so gut eeh • eh • verschiedene Informationen über • Autos • • |                   |               |
| <b>KaB_11 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an)) |               |



[31]

|   |   |               |
|---|---|---------------|
|   | 90 [19:28.5*]   | 91 [19:34.5*] |
| <b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | und die e/ die zweite Werbung wendet eh sich aan eh • Frauen und eh • Kinder,<br><i>((blickt PrB an))</i> |               |

[32]

|   |  |               |                          |
|---|--|---------------|--------------------------|
|   | 92 [19:37.1*]93 [19:37.7*]   | 94 [19:40.1*] | 95 [19:43.8]96 [19:43.8] |
| <b>PrB [v]</b><br><b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [nv]</b> | Hm̃ • weil • ein • klares/ eeh eine klare Botschaft hat.<br><i>((blickt PrB an))</i> |               |                          |

[33]

|                              |  |
|------------------------------|--|
|                              | 98 [19:44.3]99 [19:45.8]100 [19:45.8]                                      |
| <b>PrB [v]</b><br><b>[k]</b> | Also Sie meinen, • die beiden • Werbungen sind eheer eeh<br><i>((1,5))</i> |

[34]

|  |  |
|--|--|
|  | 101 [19:51.2]102 [19:51.2]103 [19:51.8*]104 [19:52.2]105 [19:52.3]106 [19:52.5*] |
| <b>PrB [v]</b><br><b>PrB [sup]</b><br><b>KaB_11 [v]</b><br><b>KaB_11 [sup]</b> | <u>geschlechtsorientiert?</u><br>Okay. Auch die<br>leise<br>Ja! • Ja.<br>leiser  |

[35]

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
|                                     | 107 [19:53.6]108 [19:54.5]  |
| <b>PrB [v]</b><br><b>KaB_11 [v]</b> | <u>zweite?</u><br>Ja! Eeh I/ ich eeeh/ • • • Eh ich gehe jeden Tag eh zu Arbeit mit |

[36]

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
|                                     | 109 [20:02.8*]110 [20:03.1*]  |
| <b>PrB [v]</b><br><b>KaB_11 [v]</b> | Hm̃ •<br>dem • Verkehrsmittel • uund der Anteil der Männer • und der Frauen ist |

[37]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   |  |
| <b>KaB_11 [v]</b> | nicht eeh das/ derselbe. • Eeh Die Mehrheit deeer/ • • der Leute • sind eh |

[38]

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | 111 [20:15.7]112 [20:16.0]113 [20:16.2*]  | 114 [20:17.6*]115 [20:18.0]116 [20:18.0] |
| <b>PrB [v]</b><br><b>PrB [sup]</b><br><b>KaB_11 [v]</b> | Hm̃ • Und zwar jüngere oder ältere?<br>leise<br>Frauen. Jüngere oder Studenten, |  |

[39]

|                   |  |                             |
|-------------------|--|-----------------------------|
|                   | 117 [20:22.1*] 118 [20:22.4*]                              | 119 [20:24.7] 120 [20:25.2] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃  |                             |
| <b>PrB [sup]</b>  | Okay.  |                             |
| <b>KaB_11 [v]</b> | diee zuur Uni • gehen • • und eh • nicht so vielee Männer. |                             |
|                   |  | leiser,                     |

[40]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | 121 [20:28.2*]   |
| <b>PrB [v]</b>   | So interessant was Sie sagen. Hm̃ Aaahm • • Okay. • • ((atmet pfeifend |
| <b>PrB [sup]</b> | schneller  |

[41]

|                |   |
|----------------|---|
| <b>PrB [v]</b> | aus)) Glauben Sie, dass • diese Werbungen vielleicht in <u>Deutschland</u> • anders |
|----------------|---|

[42]

|                |   |
|----------------|---|
|                | 122 [20:39.4] 123 [20:39.4]                     |
| <b>PrB [v]</b> | wirken würden? Oder nicht?                      |
| <b>[k]</b>     | ((2,6s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |

[43]

|                    |   |                |                |
|--------------------|---|----------------|----------------|
|                    | 125 [20:42.1]   | 126 [20:48.1*] | 127 [20:48.9*] |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | Hm̃ • • Die eh/ die erste Werbung eh motiviert eeh • Leutee ein • |                |                |
| <b>KaB_11 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |                |

[44]

|                    |   |                |
|--------------------|---|----------------|
|                    | 128 [20:49.6*]  | 129 [20:52.4*] |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | neues eeh Auto zuu kaufen • • uund eeh die zweitee • motiviert eeh • deer |                |
| <b>KaB_11 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |

[45]

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | 130 [21:01.3*]                             | 131 [21:03.1] 132 [21:03.2] 133 [21:03.9*] 134 [21:04.7] |
| <b>PrB [v]</b>     | Hm̃h̃m̃ Schön. ((1,2))                     |  |
| <b>PrB [sup]</b>   | leise leiser                               |  |
| <b>KaB_11 [v]</b>  | ehm/ den/ diee Nützung von Verkehrmitteln. |  |
| <b>KaB_11 [nv]</b> | ((blickt PrB an))                          |  |

[46]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | 135 [21:05.7*]   |
| <b>PrB [v]</b>   | Okay. • Gut! Und jetzt mach ich eeh mit Ihnen weiter, Fanis! Eh Schlagen Sie |
| <b>PrB [sup]</b> |  |

[47]

|                  |   |   |
|------------------|---|---|
|                  | ..                                      | 136 [21:14.5]137 [21:14.5] 138 [21:16.1]139 [21:16.1] |
| <b>PrB [v]</b>   | mal Ihr Heft auf Seite <u>drei</u> auf. | Und • Sie bekommen                                    |
| <b>KaA_5 [k]</b> |   | blättert um   |

[48]

|                  |   |                                |
|------------------|---|--------------------------------|
|                  | ..  | 140 [21:25.5*]                 |
| <b>PrB [v]</b>   | aah Thema zwei • <u>vier</u> • • • Ja? Ah Zwei Karikaturen für Sie. |                                |
| <b>KaA_5 [k]</b> |   | zieht Mundwinkel nach unten u. |

[49]

|                  |                  |  |
|------------------|------------------|--|
|                  | ..               | 141 [21:26.6]142 [21:26.8]                               |
| <b>PrB [v]</b>   |                  | Und • die Frage lautet: • Halten Sie die Karikaturen für |
| <b>KaA_5 [k]</b> | Augenbrauen hoch |  |

[50]

|                |   |  |
|----------------|---|--|
|                | ..  |  |
| <b>PrB [v]</b> | <u>witzig</u> • eh oder • entsprechen • die beiden schon • der Realität. • <u>Ist</u> • Ihrer |  |

[51]

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                | ..   |  |
| <b>PrB [v]</b> | Meinung naach • die darin ausgesagte Entwicklung • noch <u>rückgängig</u> zu |  |

[52]

|                  |                     |   |               |
|------------------|---------------------|---|---------------|
|                  | ..                  | 143 [21:45.7]144 [21:45.7]                      | 145 [21:48.7] |
| <b>PrB [v]</b>   | machen? Oder nicht? |   |               |
| <b>KaA_5 [v]</b> |                     |   |               |
| <b>[k]</b>       |                     | ((2,9s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |               |

[53]

|                   |   |                   |
|-------------------|---|-------------------|
|                   | ..  | 147 [21:58.2*]    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | ((räuspert sich)) • Eeh Ja. Diese Bilder und/ sind eh • • witzig uund (dann sag |                   |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an)) |

[54]

|                   |                                      |                   |                |  |
|-------------------|--------------------------------------|-------------------|----------------|--|
|                   | ..                                   | 148 [22:00.2*]    | 149 [22:03.7*] | 150 [22:04.5]151 [22:04.9]152 [22:05.4]153 [22:05.5] |
| <b>PrB [v]</b>    |                                      |                   | Aha`           |  |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | ich) eh seehr/ • eh seehr • eh wahr. |                   |                | Eeeh ((2,5s))  |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                                      | ((blickt PrB an)) |                |  |

[55]

|                   |  |                                      |                |
|-------------------|--|--------------------------------------|----------------|
|                   | ..                                       | 154 [22:14.3*]                       | 155 [22:16.8*] |
| <b>PrB [v]</b>    |  |                                      | Hm̃            |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Wiiir/ leben dieee •• eeh/ ••• dieee/ •• | in die Globalisie rungs eh jahren •• |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |  | <i>((blickt PrB an))</i>             |                |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |  | für: in Zeiten der Globalisierung    |                |

[56]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
|                   | ..157 [22:19.7*]   | 158 [22:24.1*] | 159 [22:26.7*] |
| <b>PrB [v]</b>    |  |                |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eeh es besteht eeh eineee eh (Kern)entwicklung • eeh ••• und eeh • |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>   |                |                |

[57]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_5 [v]</b> | vielleicht eeh ••• eehm • ein sehr großeee Veränderung deer/ • deer P/ eeh • |

[58]

|                   |    |  |               |               |               |
|-------------------|----|--|---------------|---------------|---------------|
|                   | .. | 160 [22:43.7*]   | 161 [22:45.8] | 162 [22:45.9] | 163 [22:46.7] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | • den Pro/ Produktion.                                 |               |               |               |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    | <i>((blickt PrB an))</i>                               |               |               |               |
| <b>[k]</b>        |    | <i>((0,8s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung</i> |               |               |               |

[59]

|                  |               |   |               |               |                |               |
|------------------|---------------|---|---------------|---------------|----------------|---------------|
|                  | 164 [22:46.7] | 165 [22:47.6]                               | 166 [22:48.8] | 167 [22:48.8] | 168 [22:52.3]  | 169 [22:52.4] |
| <b>PrB [v]</b>   | Ah So! Hm̃    |   |               |               | Können Sie ein |               |
| <b>KaA_5 [v]</b> | Eeh...        |   |               |               | Pro...         |               |
| <b>KaA_5 [k]</b> |               | guckt auf d. Blatt, öffnet u. schließt Mund |               |               |                |               |
| <b>[k]</b>       |               | <i>((3,5s))</i>                             |               |               |                |               |

[60]

|                    |  |                     |                |                    |               |
|--------------------|--|---------------------|----------------|--------------------|---------------|
|                    | ..                                       | 171 [22:53.9*]      | 172 [22:54.6*] | 173 [22:55.5]      | 174 [22:55.5] |
| <b>PrB [v]</b>     | bisschen <u>mehr</u> darüber erzählen? _ | Sehr interessant.   |                |                    |               |
| <b>KaA_5 [v]</b>   |  | Ja, ja, ja.         | Produktion     | deer Lebensmittel, |               |
| <b>KaA_5 [nv]</b>  |  | <i>((nickt zu))</i> |                |                    |               |
| <b>KaA_5 [sup]</b> |  | fallender Ton       |                |                    |               |

[61]

|                   |   |                          |
|-------------------|---|--------------------------|
|                   | ..  | 175 [23:05.4*]           |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | wie zum Beispiel hier in deen zwei Bild dieee • eeh/ •• diee • Hähnchen odeer |                          |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |   | <i>((blickt PrB an))</i> |

[62]

|                   |                |                                    |                |                |                   |                |
|-------------------|----------------|------------------------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|
|                   | 176 [23:07.2*] | 177 [23:08.3*]                     | 178 [23:08.9*] | 179 [23:12.4*] | 180 [23:13.2*]    | 181 [23:14.3*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃´           |                                    |                |                |                   |                |
| <b>PrB [sup]</b>  | leise          |                                    |                |                |                   |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | so etwas eeh   | sind nicht mehr Teil deer • Alltag |                |                | eeh deer Bauern,  |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                | ((blickt PrB an))                  |                |                | ((blickt PrB an)) |                |

[63]

|                   |                |                               |                |                |                         |                |
|-------------------|----------------|-------------------------------|----------------|----------------|-------------------------|----------------|
|                   | 182 [23:15.1*] | 183 [23:15.7*]                | 184 [23:18.7*] | 185 [23:19.7*] | 186 [23:20.5*]          | 187 [23:21.8*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃´           |                               |                |                |                         |                |
| <b>PrB [sup]</b>  | leise          |                               |                |                |                         |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | • •            | eh abeer es gibt sehr großeee |                | • eeh          | Faktoren, dieee Produkt |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                | ((blickt PrB an))             |                |                | ((blickt PrB an))       |                |

[64]

|                   |   |                |                |
|-------------------|---|----------------|----------------|
|                   | 188 [23:23.6*]  | 189 [23:25.6*] | 190 [23:31.9*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | (Lebensmittel) vielmehr schon eeh diee/ • diee Verkaufen dieee Kunden |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |                |

[65]

|                   |                |   |                |                   |
|-------------------|----------------|---|----------------|-------------------|
|                   | 191 [23:32.7*] | 192 [23:33.2*]  | 193 [23:36.4*] | 194 [23:38.7*]    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eeh            | Bewu/ Bewussth eeh/ Beweis • über dieee • eeh Regeln/ mit den |                |                   |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                | ((blickt PrB an))   |                | ((blickt PrB an)) |

[66]

|                   |  |                |                |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                   | ..   | 195 [23:41.5*] | 196 [23:43.2*] | 197 [23:44.9*] | 198 [23:45.5*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃´   |                |                |                |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Regeln oder • diee • Voraussetzungen • • eeh sein eeh und eeh • es ist |                |                |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                |                |                |                |

[67]

|                   |   |                |               |               |
|-------------------|---|----------------|---------------|---------------|
|                   | ..  | 199 [23:51.0*] | 200 [23:56.1] | 201 [23:56.1] |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃´  |                |               |               |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | ein bisschen problematisch eeh nach meiner Meinung... |                |               |               |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))                                     |                |               |               |

[68]

|                   |   |               |                |
|-------------------|---|---------------|----------------|
|                   | ..  | 203 [23:56.7] | 204 [24:05.7*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Eeh • • • Lebensmittel und eeh • • eeh • • Produkte, dieee sehr wichtig |               |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |               |                |

[69]

205 [24:07.6\*]

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_5 [v]</b> | für unseree • Entwicklung eeh sollten eeeh meeehr eeeh • • • eeeh • • mehr |
|------------------|--|

[70]

206 [24:18.5\*] 207 [24:19.5\*]

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | offene • uund eeeh • eh die Kunden sollten/ sollen eeh über • die |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |

[71]

.. 208 [24:30.9\*] 209 [24:33.0\*] 210 [24:38.3]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Produktion eeh • • alles/ alleeee eh/ allee eeh/ alles kennen. Eeeh... |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |

[72]

211 [24:38.3]212 [24:41.6]213 [24:41.6]

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaA_5 [v]</b> | Eeh Es gibt eh ein andere Themaa über dieses Bilder. Eeh eeh |
| <b>[k]</b>       | ((3,3s))   |

[73]

.. 214 [24:54.0\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Wiiir beobachten • eine große eeeh Ba/ eine große Entwicklung der Städten. |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |

[74]

215 [24:55.1]216 [24:55.1]217 [24:55.6]218 [24:55.6] 219 [24:58.9\*]

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃  |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Eeeh Es gibt eeeh • • sehr große Städte, wie zum |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))                                |

[75]

.. 220 [25:04.9\*]

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Beispiel • Tokioo, Londoan • und so weiter • uund • eeeh • jaaa gleichzeitige |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |   |

[76]

221 [25:11.1\*] 222 [25:12.4\*] 223 [25:13.9\*] 224 [25:18.9\*]

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Zerstörung deeer Natur uuund eeeh • eeeh keinee • eh Platz für Wohnung in |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an)) ((blickt PrB an))                                       |
| <b>KaA_5 [k]</b>  | [tserʃtəʀʊŋ]  |

[77]

|                   |                                       |  |
|-------------------|---------------------------------------|--|
|                   | 225 [25:20.2*] 226 [25:21.1*]         | 227 [25:25.0]228 [25:25.0]229 [25:25.3]230 [25:25.4] |
| <b>PrB [v]</b>    |                                       | Hm̃´   |
| <b>PrB [sup]</b>  |                                       | leise  |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Dorfen • odeer i/ in anderen • Orten. | Eeeh • Iiich eeh/                                    |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                                       |  |
| <b>KaA_5 [k]</b>  | für: Dörfen                           |  |

[78]

|                   |  |                               |                |
|-------------------|--|-------------------------------|----------------|
|                   | 231 [25:28.6*]232 [25:29.6*]   | 233 [25:31.6*] 234 [25:33.1*] | 235 [25:34.9*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | • ich würdee die Gelegenheit • füüür • Naturwohnung odeer • eeeh • einen |                               |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i> <i>((blickt PrB an))</i>                        |                               |                |
| <b>KaA_5 [k]</b>  | [vordə]  |                               |                |

[79]

|                   |                          |  |
|-------------------|--------------------------|--|
|                   | 236 [25:40.1*]           | 237 [25:41.0]238 [25:41.0]239 [25:41.6]240 [25:41.6] |
| <b>PrB [v]</b>    |                          | Hm̃´   |
| <b>PrB [sup]</b>  |                          | leise  |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Platz in Natur eh haben. | Eeeh Ich bin sicher/ • ich/                          |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i> |  |

[80]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
|                   | 241 [25:48.0*]   | 242 [25:49.2*] | 243 [25:50.5*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | ich bin nicht sicher, wiee • ehm eh es besser wäre, abeer • ich würdee |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>   |                |                |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |  | [vordə]        | [natu:rlıç]    |

[81]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | 245 [25:52.2*]   | 246 [25:54.5*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | natürlich die Gelegenheit hätten/ eh haben • eeeh uuund eeh in unserem Jahr eh |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>   |                |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |  |                |

[82]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | 247 [26:00.4*]   | 248 [26:03.6*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | • eeh besteht es nicht mehr • • für meine Meinung/ nach meine Meinung. |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>   |                |

[83]

|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | 249 [26:05.8]250 [26:05.9]251 [26:06.3]252 [26:06.7]253 [26:07.1]254 [26:07.1] |
| <b>PrB [v]</b>     | Hm̃´   |
| <b>KaA_5 [v]</b>   | (Ja).  |
| <b>KaA_5 [sup]</b> | leise  |
|                    | Aah • • Also, die Massenproduktion   |

[84]

|                |   |
|----------------|---|
|                | ..  |
| <b>PrB [v]</b> | hat eh, wie sie gesagt haben, die <u>Qualität</u> des Lebens • eh <u>negativ</u> beeinflusst. • |

[85]

|                  |   |                |
|------------------|---|----------------|
|                  | ..  | 255 [26:18.0*] |
| <b>PrB [v]</b>   | • • Ist diese Entwicklung — die/ die Großstädte, die Massenproduktion und |                |
| <b>PrB [sup]</b> | schneller   |                |

[86]

|                  |   |                                     |
|------------------|---|-------------------------------------|
|                  | ..  | 256 [26:23.7*]257 [26:24.1*]        |
| <b>PrB [v]</b>   | alles das, • was Sie erzählt haben — ist/ | <u>sind</u> diese Entwicklungen eeh |
| <b>PrB [sup]</b> |   |                                     |
| <b>KaA_5 [k]</b> |   | blickt PrB an                       |

[87]

|                  |   |                |                            |
|------------------|---|----------------|----------------------------|
|                  | ..  | 258 [26:28.1*] | 259 [26:30.3]260 [26:30.8] |
| <b>PrB [v]</b>   | noch eh <u>rückgängig</u> • eh zu machen? Oder nicht? |                |                            |
| <b>KaA_5 [v]</b> |   |                | ((schnalzt mit der         |
| <b>KaA_5 [k]</b> |   |                |                            |

[88]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   | ..   | 261 [26:42.7*] |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Zunge)) Ich bin nicht sicher, daass Massenprodukt eh eeh negativ eeh | sind,          |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |  | ((blickt PrB   |

[89]

|                   |      |   |                    |
|-------------------|------|---|--------------------|
|                   | ..   | 262 [26:43.3*]263 [26:44.0*]                  | 264 [26:50.4*]     |
| <b>PrB [v]</b>    | Aha` |   |                    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | • •  | abeeer wir sollen eh • eeh woou lie/ eeh • wo | liegt de/ die Wer/ |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | an)) |   | ((blickt PrB an))  |

[90]

|                   |                               |  |
|-------------------|-------------------------------|--|
|                   | ..                            | 265 [26:56.5*]266 [26:57.2*]             |
| <b>PrB [v]</b>    |                               | Hm`                                      |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | die Wert (auf) eeh suchen • • | eeh uund eehm ich glaube, daaass diese • |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |                               |  |

[91]

|                   |   |                |                |                   |
|-------------------|---|----------------|----------------|-------------------|
|                   | ..  | 267 [27:03.9*] | 268 [27:06.6*] | 269 [27:11.2*]    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eh eeh enormeen • Faktoren eeh • • • mehr • Wert nach eeh | Geld als • den |                |                   |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |                | ((blickt PrB an)) |



[92]

|                   |    |                |                |                   |               |                              |
|-------------------|----|----------------|----------------|-------------------|---------------|------------------------------|
|                   | .. | 270 [27:14.3*] | 271 [27:15.8*] | 272 [27:17.2]     | 273 [27:17.2] | 274 [27:17.5*]               |
| <b>PrB [v]</b>    |    |                |                |                   | Okay.         | Die Fabriken meinen Sie, ja? |
| <b>PrB [sup]</b>  |    |                |                |                   | leise         |                              |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | Menschen       | eeh • eh       | liegen.           |               |                              |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |                |                | ((blickt PrB an)) |               |                              |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |    |                |                |                   | blickt PrB an |                              |

[93]

|                  |    |                     |                 |                            |               |
|------------------|----|---------------------|-----------------|----------------------------|---------------|
|                  | .. | 275 [27:19.5*]      | 276 [27:20.0*]  | 277 [27:20.4]              | 278 [27:20.6] |
| <b>PrB [v]</b>   |    | • • •               |                 | Okay.                      |               |
| <b>PrB [sup]</b> |    |                     |                 | lächelnd                   |               |
| <b>KaA_5 [v]</b> |    | Die Fabriken, (ja). | Eeh • • eeh • • | ((schnalzt mit der Zunge)) | Die eh/       |

[94]

|                   |    |                |                    |   |
|-------------------|----|----------------|--------------------|---|
|                   | .. | 279 [27:28.0*] | 280 [27:30.8*]     | 281 [27:34.6*]                              |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | nach der Suche | eeh • eh mehr Geld | eeh ve/ eeh • • eeh • • veer/ verfügten zuu |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |                | ((blickt PrB an))  | ((blickt PrB an))                           |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |    |                |                    | [ferfoktən]                                 |

[95]

|                   |    |                  |                  |                          |                    |
|-------------------|----|------------------|------------------|--------------------------|--------------------|
|                   | .. | 283 [27:38.3*]   | 284 [27:39.4*]   | 285 [27:41.8*]           | 286 [27:42.4*]     |
| <b>PrB [v]</b>    |    |                  |                  | Hm̃                      |                    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | Leuten nicht soo | eh qu/ eh        | qualitäten Produkten • • | eeh und es eeh/ es |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |                  |                  | ((blickt PrB an))        |                    |
| <b>KaA_5 [k]</b>  |    |                  | für: qualitative |                          |                    |

[96]

|                   |    |  |                   |                        |
|-------------------|----|--|-------------------|------------------------|
|                   | .. | 287 [27:45.9*]                             | 288 [27:51.9]     | 289 [27:52.3]          |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | hatte/ es spielt viele Gefahren für unsere | eeh eh            | Gesundheit. Eeh Es ist |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |  | ((blickt PrB an)) |                        |

[97]

|                   |    |   |   |
|-------------------|----|---|---|
|                   | .. | 290 [27:58.8*]                          | 291 [28:00.2*]                            |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | sehr traurig • uund es gibt sehr vielee | Beispielen • eeh fü/ für dieses Thema. Eh |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |   | ((blickt PrB an))                         |

[98]

|                   |    |   |                                       |
|-------------------|----|---|---------------------------------------|
|                   | .. | 292 [28:09.0*]                          | 293 [28:11.7*]                        |
| <b>KaA_5 [v]</b>  |    | Ich glaube, daass Städten • eeh • • und | gleichzeitig • Kunden eeh Maßnahmen • |
| <b>KaA_5 [nv]</b> |    |   | ((blickt PrB an))                     |

[99]

|                   | 294 [28:13.7*]   | 295 [28:15.8*] | 296 [28:21.5*]           |
|-------------------|--|----------------|--------------------------|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | ergreifen sollen. <i>Ḳ</i> Eh Die Städ/ die Städten sollten eeh m/ eeh Strafen |                |                          |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>   |                | <i>((blickt PrB an))</i> |

[100]

|                   | 297 [28:22.4*]                    | 298 [28:25.6*] | 299 [28:26.6*] | 300 [28:27.4*]             |
|-------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------------------|
| <b>PrB [v]</b>    |                                   |                | <b>Hm̂</b>     |                            |
| <b>PrB [sup]</b>  |                                   |                | leise          |                            |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | zu ihreen • Faktoren • • eh geben |                | • und          | eeh die Kunden eeh sollten |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((zieht Schultern hoch))</i>   |                |                |                            |

[101]

|                   | 301 [28:33.9*]                            | 302 [28:34.7*] | 303 [28:36.0] | 304 [28:36.0] | 305 [28:36.5] | 306 [28:37.3] |
|-------------------|---|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>PrB [v]</b>    |   |                |               |               |               | <b>Hm̂</b>    |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eeh diesee Produkttee eh kaufen ablenken. |                |               |               |               | Eeeh...       |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>                  |                |               |               |               |               |
| <b>KaA_5 [k]</b>  | für: ablehnen                             |                |               |               |               |               |

[102]

|                | 307 [28:38.2]  | 308 [28:38.3] | 309 [28:40.5] | 310 [28:40.5] |                              |
|----------------|--|---------------|---------------|---------------|------------------------------|
| <b>PrB [v]</b> |  |               |               |               | Also, durch eineen Boykott • |
| <b>[k]</b>     | <i>((2,2s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung</i> |               |               |               |                              |

[103]

|                   | 311 [28:42.3*]                                    | 312 [28:43.1*] | 313 [28:46.0*]     |
|-------------------|---|----------------|--------------------|
| <b>PrB [v]</b>    | zum Beispiel, ja? Kann man diesee Entwicklungen • |                | rückgängig machen. |
| <b>PrB [sup]</b>  | steigender Ton                                    |                | fallender Ton      |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | Ja, • ja.   |                | E/                 |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((nickt zu))</i>                               |                |                    |

[104]

|                   | 314 [28:46.4]   | 315 [28:46.4] | 316 [28:50.5*] | 317 [28:52.8*]           |
|-------------------|---|---------------|----------------|--------------------------|
| <b>KaA_5 [v]</b>  | es gibt auch eh vielee Fabriken, die seehr kre/ eeh gute Produkttee |               |                |                          |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>  |               |                | <i>((blickt PrB an))</i> |

[105]

|                   | 318 [28:54.7*]  | 319 [28:59.9*] | 320 [29:01.3*] |
|-------------------|---|----------------|----------------|
| <b>PrB [v]</b>    |   |                | <b>Hm̂</b>     |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eeeh eeh <i>((schnalzt mit der Zunge))</i> eeeh — πως το λένε — • waren • • |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>  |                |                |
| <b>KaA_5 [de]</b> | — wie heißt das (Wort)—   |                |                |

[106]

|                   |   |                |
|-------------------|---|----------------|
|                   | .322 [29:02.5*]   | 323 [29:09.9*] |
| <b>PrB [v]</b>    |   |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | eeh uund eeh • wir sollen dieseee • • eeh/ • • diese Produktee • bevorzugen |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>  |                |

[107]

|                   |                           |                |                |               |               |                |                |
|-------------------|---------------------------|----------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
|                   | 324 [29:11.0*]            | 325 [29:11.5*] | 326 [29:13.4*] | 327 [29:14.6] | 328 [29:14.8] | 329 [29:15.5*] | 330 [29:16.0*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Okay.                     |                | Okay. • • Gut! |               | Aah • Und •   |                |                |
| <b>PrB [sup]</b>  | leise                     |                | leise          |               |               |                |                |
| <b>KaA_5 [v]</b>  | • • und eeh eeh • eh das. |                |                |               |               |                |                |
| <b>KaA_5 [nv]</b> | <i>((blickt PrB an))</i>  |                |                |               |               |                |                |

[108]

|                |   |               |
|----------------|---|---------------|
|                | 331 [29:17.0*]  | 332 [29:21.9] |
| <b>PrB [v]</b> | zum • <u>dritten</u> und • <u>letzten</u> Teil der Prüfung. |               |
| <b>[k]</b>     | <i>TN blättern um</i>                                       |               |

### 3.6 Transkription 6 - Aufgabe 2

[1]

|                   |  |              |
|-------------------|--|--------------|
|                   | 0 [11:06.6]  | 1 [11:08.3*] |
| <b>PrB [v]</b>    | Danke, Nassos. Ich mache mit • <u>Ihnen</u> weiter, mit dem zweiten Teil. Schlagen |              |
| <b>KaB_12 [k]</b> | blättert um  |              |

[2]

|                   |  |  |
|-------------------|--|--|
|                   | ..   | 2 [11:13.7]3 [11:13.7]4 [11:14.1]5 [11:14.3] |
| <b>PrB [v]</b>    | Sie mal bitte Ihr Heft auf Seite <u>zwei</u> . Und das Thema für Sie |  |
| <b>KaB_12 [v]</b> | Hm̃´   |  |
| <b>KaB_12 [k]</b> |  |  |

[3]

|                   |  |  |
|-------------------|--|--|
|                   | ..   | 6 [11:17.3]7 [11:17.5]8 [11:17.9]9 [11:18.4] |
| <b>PrB [v]</b>    | ist <u>zwei fünf</u> . Die Statistik eeh heißt: worüber sollte man |  |
| <b>KaB_12 [v]</b> | Hm̃´   |  |

[4]

|                |  |
|----------------|--|
|                | ..   |
| <b>PrB [v]</b> | Ihrer Meinung nach <u>keine</u> Witze machen. • • Und die Frage für Sie lautet: Eh |

[5]

|                |  |
|----------------|--|
|                | ..   |
| <b>PrB [v]</b> | Fassen Sie die Ergebnisse dieser Statistik zusammen und <u>kommentieren</u> Sie sie. |

[6]

|                  |   |               |               |
|------------------|---|---------------|---------------|
|                  | ..  | 10 [11:31.3*] | 11 [11:35.1*] |
| <b>PrB [v]</b>   | Eh Würde eine solche Statistik in <u>Griechenland</u> Ihrer Meinung nach <u>ähnlich</u> |               |               |
| <b>PrB [sup]</b> | steigender Ton  |               | fallender Ton |

[7]

|                  |                                      |               |                                       |
|------------------|--------------------------------------|---------------|---------------------------------------|
|                  | ..                                   | 12 [11:36.5*] | 13 [11:36.8*]14 [11:38.3]15 [11:38.3] |
| <b>PrB [v]</b>   | ausfallen? Warum • oder warum nicht. |               |                                       |
| <b>PrB [sup]</b> | fallender Ton                        |               |                                       |
| <b>[k]</b>       | ((8,9s)) zwischen Prüfer- u.         |               |                                       |

[8]

|                     |    |   |
|---------------------|----|---|
|                     | .. | 16 [11:47.1]17 [11:47.2]18 [11:47.8*]               |
| <b>KaB_12 [v]</b>   |    | Okay. Ich sehe ••• eh hier iin/ • auf diese Bild •• |
| <b>KaB_12 [sup]</b> |    | leiser  |
| <b>[k]</b>          |    | Kandidatenäußerung                                  |

[9]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | ..   |
| <b>KaB_12 [v]</b> | steht, dass diee meiste Leute •• glauben, dass eeh maan eh • kein Witz ••• |

[10]

|                    |    |   |               |                   |               |
|--------------------|----|---|---------------|-------------------|---------------|
|                    | .. | 19 [12:01.6*]   | 20 [12:03.3*] | 21 [12:04.3*]     | 22 [12:06.8*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  |    | übeer • Religion machen. Uund eeh ich glaube, dass es ist • logisch. Also |               |                   |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |               | ((blickt PrB an)) |               |

[11]

|                    |    |   |               |
|--------------------|----|---|---------------|
|                    | .. | 23 [12:13.5*]   | 24 [12:15.8*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  |    | viele Leute sind eh/ • haben die Meinung, das ist sehr wichtig für sie, die |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |               |

[12]

|                    |    |   |               |                   |               |
|--------------------|----|---|---------------|-------------------|---------------|
|                    | .. | 25 [12:18.8*]   | 26 [12:20.4*] | 27 [12:21.6*]     | 28 [12:23.2*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  |    | Religion und Gott, uund • die andere Leute • müssen • gar kein Witz • darüber |               |                   |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |               | ((blickt PrB an)) |               |

[13]

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | ..   |
| <b>KaB_12 [v]</b> | machen. Uund eeh das wäre aauch/ in/ in Griechenland ich glaube das wäre • |

[14]

|                    |    |   |                            |
|--------------------|----|---|----------------------------|
|                    | .. | 29 [12:32.0*]   | 30 [12:37.7*]31 [12:37.9*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  |    | das Prozentsatz höher sein. Mehr als achtzig • Prozent, ich • würde |                            |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |                            |
| <b>KaB_12 [k]</b>  |    |   | [vordə]                    |

[15]

|                    |    |               |              |  |              |              |               |
|--------------------|----|---------------|--------------|--|--------------|--------------|---------------|
|                    | .. | 32 [12:38.5*] | 33 [12:39.5] | 34 [12:39.6]                               | 35 [12:40.0] | 36 [12:40.0] | 37 [12:44.8*] |
| <b>PrB [v]</b>     |    | Hm            |              |  |              |              |               |
| <b>PrB [sup]</b>   |    | leise         |              |  |              |              |               |
| <b>KaB_12 [v]</b>  |    | sagen.        |              | Eh Auch die Ausländer, • weil sie •• große |              |              |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |    |               |              | ((blickt PrB an))                          |              |              |               |

[16]

|                    |                 |  |               |                            |
|--------------------|-----------------|--|---------------|----------------------------|
|                    | ..              | 38 [12:46.5*]39 [12:47.3*]                               | 40 [12:48.5*] | 41 [12:51.4*]42 [12:52.1*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | Problemee • eeh | haben iin/ in der Ausland/ in Land, müssen kein Witz • • |               |                            |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |                 | ((blickt PrB an))  |               |                            |
| <b>KaB_12 [k]</b>  |                 |  |               | [mʊsən]                    |

[17]

|                    |   |               |               |
|--------------------|---|---------------|---------------|
|                    | 43 [12:53.4*]   | 44 [12:54.7*] | 45 [13:03.8*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | über/ über die/ kein Witz ha/ • • ah • haben. Das ist eeh • • • eiiin/ der/ der |               |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |               |               |
| <b>KaB_12 [k]</b>  | [u:bə]  |               |               |

[18]

|                    |                                   |               |               |   |
|--------------------|-----------------------------------|---------------|---------------|---|
|                    | ..                                | 46 [13:04.5*] | 47 [13:04.9*] | 48 [13:05.4]49 [13:05.4]                        |
| <b>PrB [v]</b>     |                                   | Hm̃           |               |   |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | Anfang von Rassismus. Vielleicht. |               |               |   |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |                                   |               |               |   |
| <b>KaB_12 [k]</b>  |                                   | [ʁatsismʊs]   |               |   |
| <b>[k]</b>         |                                   |               |               | ((0,9s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |

[19]

|                   |                          |                          |   |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|---|
|                   | 50 [13:06.3]51 [13:06.3] | 52 [13:06.8]53 [13:06.8] | 54 [13:07.9]55 [13:08.0]                        |
| <b>PrB [v]</b>    | Stimmt.                  |                          |   |
| <b>PrB [sup]</b>  | leise                    |                          |   |
| <b>KaB_12 [v]</b> |                          |                          | Natürlich                                       |
| <b>[k]</b>        |                          |                          | ((1,1s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenäußerung |

[20]

|                     |   |                            |               |               |
|---------------------|---|----------------------------|---------------|---------------|
|                     | 56 [13:08.9*]   | 57 [13:11.8*]58 [13:12.1*] | 59 [13:12.2*] | 60 [13:12.5*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>   | die Ostdeutsche in Griechenland würdee/ es gibt keinee/ • • eehm • keinee • • |                            |               |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b>  | ((blickt PrB an))   |                            |               |               |
| <b>KaB_12 [sup]</b> | lachend   |                            |               |               |
| <b>KaB_12 [k]</b>   |   |                            |               | [vʊɐ̯də]      |

[21]

|                    |   |               |               |               |                          |
|--------------------|---|---------------|---------------|---------------|--------------------------|
|                    | 61 [13:15.1*]   | 62 [13:18.1*] | 63 [13:18.9*] | 64 [13:19.6*] | 65 [13:22.3]66 [13:22.3] |
| <b>PrB [v]</b>     |   | Genau.        |               |               | Hm̃                      |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | Vergleich. „Es gibt/ wir haben • • diese Separation hier <u>nicht</u> . |               |               |               |                          |
| <b>KaB_12 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |               |               |               |                          |

[22]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | 67 [13:22.5]68 [13:22.8]  |
| <b>KaB_12 [v]</b> | Eeh Ostdeutsche und eh Westdeutsche natürlich. Und Frauen • und |

[23]

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | ..  |
| <b>KaB_12 [v]</b> | <u>Määnn</u> er • • es gibt eh/ für mich das ist ein bisschen hoch. ∩Ich glaube, • • es |

[24]

|                    |          |                   |               |                            |                    |
|--------------------|----------|-------------------|---------------|----------------------------|--------------------|
|                    | ..       | 69 [13:38.4*]     | 70 [13:38.9*] | 71 [13:39.7*]              | 72 [13:43.6*]      |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | gibt • • | eiin •            | femini/       | ein feministisches Problem | iin Europa. ∩Also, |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |          | ((blickt PrB an)) |               | ((blickt PrB an))          |                    |

[25]

|                    |   |                           |
|--------------------|---|---------------------------|
|                    | ..  | 73 [13:50.1*]             |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | die/ • • • diee Frauen ((4s)) sind • • • nicht so | gut bezahlt • und haben • |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an))         |

[26]

|                    |  |                   |                   |
|--------------------|--|-------------------|-------------------|
|                    | ..   | 74 [13:57.2*]     | 75 [13:58.2*]     |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | Probleme in/ auf die Arbeit und sexistisches | eh eeh • ja, Pro/ | Probleme.         |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |  |                   | ((blickt PrB an)) |

[27]

|                    |   |                   |              |              |              |                    |
|--------------------|---|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------------|
|                    | ..                                      | 77 [14:02.0*]     | 78 [14:04.6] | 79 [14:04.6] | 80 [14:05.0] | 81 [14:05.0]       |
| <b>PrB [v]</b>     |   |                   | Hm̂          |              |              |                    |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | ∩Also, • • das ist niedrig, ich glaube. |                   |              |              |              | Vielleicht • das • |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |   | ((blickt PrB an)) |              |              |              | ((blickt PrB an))  |

[28]

|                    |                           |  |  |               |               |
|--------------------|---------------------------|--|--|---------------|---------------|
|                    | ..                        | 82 [14:06.7*]                                | 83 [14:07.4*]  | 84 [14:07.7*] | 85 [14:08.1*] |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | muss ein bisschen • höher | sein. ∩Ich glaube i/in Griechenland das wäre |  |               |               |
| <b>KaB_12 [nv]</b> |                           |  | ((blickt PrB an, Hand auf Brust bei "Griechenland")) |               |               |
| <b>KaB_12 [k]</b>  |                           | [ho:v]                                       |  |               |               |

[29]

|                    |  |                   |              |              |              |                  |
|--------------------|--|-------------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
|                    | 86 [14:10.4*]                                | 87 [14:10.7*]     | 88 [14:11.5] | 89 [14:11.5] | 90 [14:12.1] | 91 [14:12.1]     |
| <b>PrB [v]</b>     |  |                   | Hm̂          |              |              |                  |
| <b>KaB_12 [v]</b>  | • •  | mehr wichtig.     |              |              |              |                  |
| <b>KaB_12 [nv]</b> | ((offene Handflächen abwechselnd auf u. ab)) | ((blickt PrB an)) |              |              |              |                  |
| <b>[k]</b>         |  |                   |              |              |              | ((1,2s) zwischen |

[30]

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | 92 [14:13.2]93 [14:13.2]   |
| <b>KaB_12 [v]</b><br><b>[k]</b> | Eeehm ((3,5s)) Auch die Homose/ sexuelle sind<br>Prüfer- u. Kandidatenäußerung |

[31]

|   |   |                          |   |
|---|---|--------------------------|---|
|   | 94 [14:19.6*]   | 95 [14:21.3]96 [14:21.3] | 97 [14:22.0]                                    |
| <b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b><br><b>[k]</b> | eiiin eh • • wichtiges Thema.<br><i>((blickt PrB an))</i> |                          | ((0,7s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |

[32]

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | 98 [14:22.0]                                | 99 [14:23.3*]100 [14:24.1]101 [14:24.1] | 102 [14:25.5*]  |
| <b>PrB [v]</b><br><b>PrB [sup]</b><br><b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b> | Höherer Prozentsatz. Ja, • genau.<br>leiser |   | Das ist • siebenundfünfzig Prozent in<br><i>((blickt PrB an))</i> |

[33]

|   |  |                |
|---|--|----------------|
|   | 104 [14:30.6*]   | 105 [14:31.7*] |
| <b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b> | Deutschland. Vielleicht in Griechenland das wäre ein bisschen eeh • niedriger,<br><i>((blickt PrB an))</i> |                |

[34]

|   |   |                |                          |
|---|---|----------------|--------------------------|
|   | 106 [14:34.6*]  | 107 [14:35.8*] | 108 [14:38.1*]           |
| <b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b> | vielleicht • vierzig, fünfzig Prozent eeh ((1s)). Die Griechen • machen viele<br><i>((blickt PrB an))</i> |                | <i>((blickt PrB an))</i> |

[35]

|   |  |  |                          |
|---|--|--|--------------------------|
|   | 109 [14:39.6*]110 [14:40.2*]   | 111 [14:41.1*]112 [14:41.5*]113 [14:42.0*] | 114 [14:43.0*]           |
| <b>PrB [v]</b><br><b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b> | Witze über Homosexuelle • • noch. Das ist • • nicht so schön, aber •<br><i>((blickt PrB an))</i> |  | <i>((blickt PrB an))</i> |

[36]

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | 116 [14:45.2*]  | 117 [14:47.6*]118 [14:48.0]119 [14:48.1] |  |
| <b>KaB_12 [v]</b><br><b>KaB_12 [nv]</b><br><b>KaB_12 [sup]</b><br><b>[k]</b> | • • das muss auch gehört • sein. Damit.<br><i>((blickt PrB an))</i> |  | leiser<br><br>((1s)) zwischen Prüfer- u. |



[37]

|                |                 |   |
|----------------|-----------------|---|
|                | ..              | 120 [14:49.1]121 [14:49.1]                              |
| <b>PrB [v]</b> |                 | Danke. • Und machen wir jetzt weiter mit <u>Ihnen</u> , |
| <b>[k]</b>     | Kandidatenübung |   |

[38]

|                |    |   |
|----------------|----|---|
|                | .. | 122 [14:55.3]123 [14:55.4]  |
| <b>PrB [v]</b> |    | Antonis. Schlagen Sie mal bitte Ihr Heft auf Seite <u>drei</u> auf. |
| <b>[k]</b>     |    | ((2,2s)), KaA u.  |

[39]

|                |                 |   |
|----------------|-----------------|---|
|                | ..              | 124 [14:57.6]125 [14:57.6]                                    |
| <b>PrB [v]</b> |                 | Aah Das Thema für Sie ist • Thema zwei <u>zwei</u> . • Eh Die |
| <b>[k]</b>     | KaB blättern um |   |

[40]

|                |    |  |
|----------------|----|--|
|                | .. | 126 [15:05.6]127 [15:05.8]                                       |
| <b>PrB [v]</b> |    | Karikatur • also auf Thema zwei zwei. Und die Frage für Sie ist: |

[41]

|                |    |  |
|----------------|----|--|
|                | .. |  |
| <b>PrB [v]</b> |    | Erklären S <del>ie</del> , • inwiefern • die Karikatur <u>witzig</u> ist. • • Und ehm erzählen Sie |

[42]

|                |    |  |
|----------------|----|--|
|                | .. | 128 [15:17.2]  |
| <b>PrB [v]</b> |    | uns ein bisschen • über Ihre Meinung • zur Integration von Ausländern. |

[43]

|                  |  |                                    |
|------------------|--|------------------------------------|
|                  | 129 [15:17.3]                                | 130 [15:18.4]131 [15:18.4]         |
| <b>KaA_6 [v]</b> |  | Also, meiner Meinung nach ist eh • |
| <b>[k]</b>       | ((1,1s)) zwischen Prüfer- u. Kandidatenübung |                                    |

[44]

|                  |    |   |
|------------------|----|---|
|                  | .. | 132 [15:22.7]133 [15:22.7]134 [15:23.0]135 [15:23.4]          |
| <b>PrB [v]</b>   |    | Hm`   |
| <b>KaA_6 [v]</b> |    | die Karikatur gar nicht <u>witzig</u> . Sie ist eeh • • sogar |

[45]

|                  |    |                            |                                |
|------------------|----|----------------------------|--------------------------------|
|                  | .. | 136 [15:26.7]137 [15:26.7] | 138 [15:27.2]139 [15:27.2]     |
| <b>PrB [k]</b>   |    | atmet pfeifend aus         |                                |
| <b>KaA_6 [v]</b> |    | rassistisch.               | Eeh • Also, • • man kann nicht |

[46]

|                   |  |                   |
|-------------------|--|-------------------|
|                   | ..   | 140 [15:36.0*]    |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | sagen, • • dass dieee Schulee zweisprachig ist, weil diee/ weil es | viele             |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |  | ((blickt PrB an)) |

[47]

|                   |                                   |                |               |               |               |               |
|-------------------|-----------------------------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|                   | ..                                | 141 [15:38.1*] | 142 [15:39.6] | 143 [15:39.7] | 144 [15:40.2] | 145 [15:40.4] |
| <b>PrB [v]</b>    |                                   |                |               | Hm̃           |               |               |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | Ausländer/ vielee Migranten gibt. |                |               |               | Eeh           | Das ist schon |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |                                   |                |               |               |               |               |

[48]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_6 [v]</b> | einee/ • • • ((schnalzt mit der Zunge)) eineee ehm/ • eh ja, eineee/ • etwas |

[49]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_6 [v]</b> | rassistisch • uund... Also, meiner Meinung nach gibt es • viele Probleme |

[50]

|                   |  |                        |                   |
|-------------------|--|------------------------|-------------------|
|                   | ..   | 146 [15:59.3*]         | 147 [16:00.2*]    |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | ((schnalzt mit der Zunge)) bei deer • Integratioon • der | Ausländer iiin eeh/ in |                   |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |  |                        | ((blickt PrB an)) |

[51]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | ..  |
| <b>KaA_6 [v]</b> | einer Land oder • in einer Schule • zum Beispiel. Eeh Und ja, • ei/ ei/ |

[52]

|                   |   |                |                   |
|-------------------|---|----------------|-------------------|
|                   | ..  | 148 [16:10.2*] | 149 [16:12.1*]    |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | eigentlich • für eeh Türken, die in Deutschland leben: Türken sind eeh eine |                |                   |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |   |                | ((blickt PrB an)) |

[53]

|                   |   |                |               |                   |
|-------------------|---|----------------|---------------|-------------------|
|                   | ..  | 150 [16:17.0*] | 151 [16:19.5] | 152 [16:19.5]     |
| <b>PrB [v]</b>    |   |                |               | Hm̃               |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | Minderheit in Deutschland, aber eine <u>große</u> Minderheit. |                |               |                   |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |   |                |               | ((blickt PrB an)) |

[54]

153 [16:19.9]154 [16:20.3]

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_6 [v] | Und eeh... Ja. _Alsoo • es gibt sehr vielee Türken. • • Und eeeh sie |
|-----------|--|

[55]

.. 155 [16:29.3\*] 156 [16:31.0\*]

|                         |  |
|-------------------------|--|
| KaA_6 [v]<br>KaA_6 [nv] | haben eeh • • ein/ ein großes Problem, • sich zu integrieren, ((schalzt mit der<br>((blickt PrB an)) |
|-------------------------|--|

[56]

.. 157 [16:34.4\*] 158 [16:36.3\*] 159 [16:37.6\*]

|                         |  |
|-------------------------|--|
| KaA_6 [v]<br>KaA_6 [nv] | Zunge)) wegen eeh deer verschiedenen Kultur, we/ wegen deer verschiedenen<br>((blickt PrB an)) |
|-------------------------|--|

[57]

.. 160 [16:39.6\*] 161 [16:43.1\*]

|                         |  |
|-------------------------|--|
| KaA_6 [v]<br>KaA_6 [nv] | Religion, • und eh es gibt sehr vielee • Leute, eeh — allgemein, nicht nur in<br>((blickt PrB an)) |
|-------------------------|--|

[58]

.. 162 [16:46.4\*]

|                         |  |
|-------------------------|--|
| KaA_6 [v]<br>KaA_6 [nv] | Deutschland — dieee ((schalzt mit der Zunge))/ • die das eh/ diee ihnen/ de/ • |
|-------------------------|--|

[59]

.. 163 [16:56.2\*]164 [16:57.0\*]

|                          |   |
|--------------------------|---|
| KaA_6 [v]<br>KaA_6 [sup] | • de/ dessen i/ eh das • nicht eh gefällt. Eeeh • • Ja, • Ja. Eh Das nicht gefällt.<br>((leiser)) |
|--------------------------|---|

[60]

..

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_6 [v] | ((räuspert sich)) ((schluckt)) Dieee/ • das ist ein • The/ Thema, das dieee/ • • • |
|-----------|--|

[61]

..

|           |  |
|-----------|--|
| KaA_6 [v] | ((schluckt)) dieee Gesellschaft/ eeeh die Gesellschaft muss • etwas machen, um |
|-----------|--|

[62]

|                   |    |  |                |                       |
|-------------------|----|--|----------------|-----------------------|
|                   | .. | 165 [17:13.4*]                                   | 166 [17:16.1*] | 167 [17:16.3*]        |
| <b>PrB [v]</b>    |    |  | Hm̃            |                       |
| <b>KaA_6 [v]</b>  |    | das zuu/ • um dieses Phänomen zu • minimieren. • |                | Alsooo... Aber • auch |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))                                |                |                       |

[63]

|                   |    |   |                |
|-------------------|----|---|----------------|
|                   | .. | 168 [17:19.8*]  | 169 [17:23.1*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  |    | • dieee • Migranten — und ich meine das nicht rassistisch — müssen eh ein |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |                |

[64]

|                    |    |                                       |                |                              |                |
|--------------------|----|---------------------------------------|----------------|------------------------------|----------------|
|                    | .. | 170 [17:25.9*]                        | 171 [17:27.2*] | 172 [17:27.7*]               | 173 [17:28.0*] |
| <b>PrB [k]</b>     |    |                                       | lacht          |                              |                |
| <b>KaA_6 [v]</b>   |    | bisscheen eeh ja, open minded sein, • |                | damit sie nicht • nur/ nicht |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b>  |    | ((blickt PrB an))                     |                |                              |                |
| <b>KaA_6 [de ]</b> |    | vorurteilslos                         |                |                              |                |

[65]

|                   |   |                |                   |                |
|-------------------|---|----------------|-------------------|----------------|
|                   | 174 [17:30.8*]  | 175 [17:32.2*] | 176 [17:35.1*]    | 177 [17:37.0*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | Ghettos • eeh aufbauen. ~Sie müssen/ • also die Schüler müssen • eh mit eeh |                |                   |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                | ((blickt PrB an)) |                |

[66]

|                   |    |   |                |
|-------------------|----|---|----------------|
|                   | .. | 178 [17:38.5*]  | 179 [17:44.4*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  |    | • Deutschen/ zum Beispiel die Türken müssen mit Deutschen eeh |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |    | ((blickt PrB an))   |                |

[67]

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | ..   |
| <b>KaA_6 [v]</b> | Freundschaften machen, diee nicht eeh • eehm... Es ist nicht wi/ richtig, dass |

[68]

|                    |    |   |                |                |                   |                |
|--------------------|----|---|----------------|----------------|-------------------|----------------|
|                    | .. | 180 [17:53.0*]  | 181 [17:54.6*] | 182 [17:55.6*] | 183 [17:56.6*]    | 184 [17:57.9*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>   |    | Türkeen • nur mit Türken • sich eeh (umgehen) und • dass • Deutscheen nur |                |                |                   |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b>  |    | ((blickt PrB an))   |                |                | ((blickt PrB an)) |                |
| <b>KaA_6 [sup]</b> |    | schneller, leiser   |                |                |                   |                |

[69]

|                  |  |               |               |
|------------------|--|---------------|---------------|
|                  | 185 [17:59.3*]                                 | 186 [18:03.1] | 187 [18:03.1] |
| <b>KaA_6 [v]</b> | mi/ eeh mit Deutschen.                         |               |               |
| <b>[k]</b>       | ((0,7)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung |               |               |

[70]

|                  |  |                |
|------------------|--|----------------|
|                  | 188 [18:03.8]189 [18:03.8]   | 190 [18:05.3*] |
| <b>PrB [v]</b>   | Ist es auch wichtig für Sie auch die <u>eigenen</u> Traditionen zu behalten? |                |
| <b>PrB [sup]</b> | fallender Ton  |                |

[71]

|                  |                              |                            |                                     |
|------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
|                  | 191 [18:07.9*]192 [18:08.0*] | 193 [18:08.9]194 [18:08.9] | 195 [18:09.2]196 [18:09.2]          |
| <b>PrB [v]</b>   | • Im fremden Land?           |                            |                                     |
| <b>PrB [sup]</b> | fallender Ton                |                            |                                     |
| <b>KaA_6 [v]</b> |                              |                            | Es ist <u>wichtig</u> diee • eigene |
| <b>KaA_6 [k]</b> |                              | räuspert sich              |                                     |

[72]

|                    |                   |                              |  |
|--------------------|-------------------|------------------------------|--|
|                    | 197 [18:12.2*]    | 198 [18:13.0*]199 [18:13.4*] | 200 [18:14.6*]                                     |
| <b>KaA_6 [v]</b>   | Tradition         | zuu                          | (betrachten), aber • ma/ ma/ man eh/ man muss sich |
| <b>KaA_6 [nv]</b>  | ((blickt PrB an)) |                              |  |
| <b>KaA_6 [sup]</b> |                   | schneller, leiser            |  |

[73]

|                   |                   |  |                                       |
|-------------------|-------------------|--|---------------------------------------|
|                   | 201 [18:17.5*]    | 202 [18:18.4]203 [18:18.5]204 [18:18.8]205 [18:18.9] | 206 [18:20.8*]207 [18:21.2*]          |
| <b>PrB [v]</b>    | Hm̃               |  |                                       |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | integrieren.      |  | Und eh deshalb muss man nicht fanatik |
| <b>KaA_6 [nv]</b> | ((blickt PrB an)) |  | ((blickt PrB an))                     |
| <b>KaA_6 [k]</b>  |                   |  | für:                                  |

[74]

|                   |  |                |                |
|-------------------|--|----------------|----------------|
|                   | 208 [18:21.9*]209 [18:22.5*]                               | 210 [18:24.3*] | 211 [18:26.4*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | werden. Also, • eh es ist... Ich glaube, man kann das • so |                |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> | ((blickt PrB an))  |                |                |
| <b>KaA_6 [k]</b>  | fanatisch  |                |                |

[75]

|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
|                   |  | 212 [18:29.3*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | kombinieren, • dass • man • sehr gut eeh integriert/ sich in eh/ sehr gut integriert |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> |  |                |

[76]

|                   |   |                |
|-------------------|---|----------------|
|                   |   | 213 [18:36.7*] |
| <b>KaA_6 [v]</b>  | wird und dass man auch sein eigenes/ • seine eigene • Traditionen • behält. |                |
| <b>KaA_6 [nv]</b> | ((blickt PrB an))   |                |

[77]

214 [18:38.8]215 [18:38.8]

216 [18:39.6]217 [18:39.6]

**PrB [v]**

Danke, • Antonis. Wir

**[k]**

((0,8s)) zwischen Kandidaten- u. Prüferäußerung

[78]

..

218 [18:44.8]

**PrB [v]**

machen jetzt zusammen weiter mit dem dritten Teil.

## 3.7 Transkription 3 - Partiturfläche [67] - [112] (Aufgabe 1)

[67]

|                              |    |   |
|------------------------------|----|---|
|                              | .. | 77 [07:45.4]  |
| <b>PrA [v]</b><br><b>[k]</b> |    | Wechseln wir die Seiten. Äh Jetzt ist äh Nestoras dran. Und Sie sind<br><i>Prüferäußerung</i> |

[68]

|                |    |   |
|----------------|----|---|
|                | .. |   |
| <b>PrA [v]</b> |    | jetzt <u>gar</u> nicht der Meinung, Sie finden es <u>gar</u> nicht gut, dass man mit sechzehn |

[69]

|                                    |    |  |
|------------------------------------|----|--|
|                                    | .. | 78 [07:55.8]79 [07:58.4]   |
| <b>PrA [v]</b><br><b>KaB_9 [k]</b> |    | Jahren schon <u>wählen</u> sollte. Ähm Begründen Sie jetzt, <u>warum</u> man äh das<br>lacht |

[70]

|                              |    |   |
|------------------------------|----|---|
|                              | .. |   |
| <b>PrA [v]</b><br><b>[k]</b> |    | Wahlalter auf <u>achtzehn lassen</u> sollte und benutzen Sie bitte die Karte <u>zwölf</u> .<br><i>Pause</i> |

[71]

|                                |    |   |
|--------------------------------|----|---|
|                                | .. | 81 [08:08.3]  |
| <b>KaB_9 [v]</b><br><b>[k]</b> |    | Nä. ••• Eh Pfff! • Also, mit eeh sechzeehn<br><i>((1,3s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |

[72]

|                  |    |  |
|------------------|----|--|
|                  | .. |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> |    | Jahren ist der • Mensch eeh • • nicht reif genug, uuum • eine • politische |

[73]

|                                      |    |  |
|--------------------------------------|----|--|
|                                      | .. | 82 [08:15.7*]83 [08:16.0*]   |
| <b>KaB_9 [v]</b><br><b>KaB_9 [k]</b> |    | Meinung zu haben. Ich/ ich meine ••• es könnte sein, dass ein sechzig•jährige<br>[kontə] |

[74]

|  |    |  |
|--|----|--|
|  | .. | 84 [08:20.3*]  |
| <b>KaB_9 [v]</b><br><b>KaB_9 [sup]</b> |    | eine politische Meinung eeh haben eeh könnte, abeer wenn man • <u>wählt</u> , eeh/<br>lächelnd |

[75]

|                  |   |
|------------------|---|
|                  | 85 [08:23.2*]   |
| <b>KaB_9 [v]</b> | wenn man wählt eeh seine Meinung <u>zählt</u> . Uuund eeh das eh könntee positive |

[76]

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>KaB_9 [v]</b> | und auch eeh ne/ negative Einwirkungen auf die ganze • eeh • • Gemeinschaft eh |
|------------------|--|

[77]

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | 86 [08:31.5]  |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | • eh zu haben. Ich eeh glaube, dass • • Schüler • mit sechzehn eeh • ein bisschen |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | lächelnd  |

[78]

|                    |   |              |
|--------------------|---|--------------|
|                    | 87 [08:37.2]  | 88 [09:18.9] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | in/ in/ naiv in Anführungszeichen sind, eeh denn sie haben nur voon • • Büchern |              |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |   | lächelnd     |
| <b>KaB_9 [k]</b>   |   | [bu:xən]     |

[79]

|                  |  |              |
|------------------|--|--------------|
|                  | .89 [09:19.4*]   | 90 [09:20.8] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | politische Theorie • eh gelernt. Eeh Sie sind eh an dieee/ an diee/ diee |              |
| <b>KaB_9 [k]</b> |  |              |

[80]

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>KaB_9 [v]</b> | Wahrheit und Wirklichkeit nicht eeh/ nicht genug • ausgesetzt. Eehm • • So, als |
|------------------|---|

[81]

|                  |   |              |
|------------------|---|--------------|
|                  | 91 [09:20.9]  | 92 [09:23.8] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | er/ als ich eh • • gesagt habe, eeh Schüler mit sechzehn sind nooch naiv und daas |              |
| <b>KaB_9 [k]</b> |   | [fu:lə]      |

[82]

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>KaB_9 [v]</b> | • könnte dazu führen, dass sieee leichter beeinflusst eeh/ beeinflusst werden |
|------------------|---|



[83]

93 [10:27.6]

**KaB\_9 [v]** uund eeh • eh das könnte gefährlich eh sein.

[k]

*Pause ((1,5s)) zwischen Kandidaten- und*

[84]

94 [10:29.1]95 [10:42.1]

**PrA [v]** Gut. Ähm Können Sie uns noch erklären, wann denn dann Ihrer

[k]

*Prüferäußerung*

[85]

**PrA [v]** Meinung nach, ein Mensch volljährig ist. Also diese ganzen negativen • äh

[86]

**PrA [v]** Aspekte nicht mehr zutreffen. Ab welchem Alter oder nach welchen Kriterien ist

[87]

96 [10:47.1]97 [10:47.1]

98 [10:48.3]

**PrA [v]** denn jemand dann volljährig?

**KaB\_9 [v]**

Hm' • • •

[k]

*Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung*

[88]

**KaB\_9 [v]** Ach, ich glaube, dass mit eeh achtzehn ist ein • eh • • gutes Alter, • eeh um als

[89]

**KaB\_9 [v]** eh Wahl•eh•alter eeh • zu behalten, eeh denn eeh ich ((unverständlich, 0,1s))

[90]

**KaB\_9 [v]** mich mit achtzehn ein • • Mensch eeh hat schon • die Schule eeh aa/

[91]

**KaB\_9 [v]** abgeschlossen und eeh beginnt eeh sein eh/ sein eigenes Leben zu führen

[92]

|                  |          |   |
|------------------|----------|---|
| ..               |          | 99 [11:39.2]  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | eeehm... | Er oder sieee macht selbst eh • E/ E/ Entscheidungen • uuund eeh/ |

[93]

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
| ..               |  |  |
| <b>KaB_9 [v]</b> | • er oder sie konnte • verschiedene Dinge eeh • • • überlegen und eeeh selbst eeh/ |  |

[94]

|                  |  |                       |
|------------------|--|-----------------------|
| ..               |  | 100 [12:09.1]         |
| <b>KaB_9 [v]</b> | selbst bestimmen, was eeh/ • was ihm zugunst/ zugunsten ist. |                       |
| <b>[k]</b>       |  | <i>Pause ((2,2s))</i> |

[95]

|                  |   |               |   |
|------------------|---|---------------|---|
| ..               |   | 101 [12:11.2] | 102 [12:14.1]                                 |
| <b>PrA [v]</b>   |   | Hm̃           | Ähm Also Sie glauben, <u>achtzehn</u> ist das |
| <b>KaB_9 [v]</b> |   |               | Hm̃   |
| <b>[k]</b>       | zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung |               |   |

[96]

|                    |                    |   |                          |               |
|--------------------|--------------------|---|--------------------------|---------------|
| 103 [12:14.6]      |                    | 104 [12:15.3]   | 105 [12:17.4]            | 106 [12:20.5] |
| <b>PrA [v]</b>     | angemessene Alter. |   |                          |               |
| <b>PrA [sup]</b>   | fallender Ton      |   |                          |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |                    |   | Njaaa... • • • Ach, eh • |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |                    |   | lächelnd                 |               |
| <b>[k]</b>         |                    | <i>Pause ((2,1s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung</i> |                          |               |

[97]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
| ..               |   | 107 [12:22.2] |
| <b>KaB_9 [v]</b> | ich bin eeh • nicht der Meinung, um diee/die • Wahlalt zu erhöhen, zum Beispiel |               |

[98]

|                    |  |               |               |
|--------------------|--|---------------|---------------|
| ..                 |  | 108 [12:38.2] | 109 [12:39.0] |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | zum zwanzig Jahren, das ist • eeh ein bisschen übertrieben. Eeh Also jä, • • |               |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | lächelnd      |               |

[99]

|                  |                               |  |                |
|------------------|-------------------------------|--|----------------|
| ..               |                               | 110 [12:46.1]  | 111 [12:47.0]  |
| <b>PrA [v]</b>   |                               |  | In Deutschland |
| <b>KaB_9 [v]</b> | achtzehn ist ein gutes Alter. |  |                |
| <b>[k]</b>       |                               | <i>Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten und Prüferäußerung</i> |                |

[100]

|                    |  |               |
|--------------------|--|---------------|
|                    | 112 [12:49.2]  | 113 [12:50.4] |
| <b>PrA [v]</b>     | war das mal <u>ein</u> undzwanzig.                     |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   |  | Mit           |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |  | lächelnd      |
| <b>[k]</b>         | Pause ((1,2s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenäußerung |               |

[101]

|                    |  |               |
|--------------------|--|---------------|
|                    | 114 [12:51.8]                              | 115 [12:54.8] |
| <b>PrA [v]</b>     | Ja, bis in die/ äh Anfang siebziger Jahre. |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | <u>ein</u> undzwanzig?                     |               |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | steigender Ton                             |               |
| <b>[k]</b>         | Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer-            |               |

[102]

|                    |                             |  |
|--------------------|-----------------------------|--|
|                    | 116 [12:55.9]               | 117 [12:57.4]  |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Das kannte ich nicht.       |  |
| <b>KaB_9 [sup]</b> | lächelnd, leiser, schneller |  |
| <b>[k]</b>         | und Kandidatenäußerung      | Pause ((2,7s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung |

[103]

|                  |   |               |                  |
|------------------|---|---------------|------------------|
|                  | 118 [13:00.2]   | 119 [13:04.2] | 120 [13:04.7]    |
| <b>PrA [v]</b>   | War es also eine • sch/ <u>schlechter</u> Zustand <u>damals</u> . |               | Das war doch ein |
| <b>KaB_9 [v]</b> |   |               | Eh Wie bitte?    |

[104]

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
|                  | 121 [13:06.2]   | 122 [13:07.6] |
| <b>PrA [v]</b>   | <u>schlechter</u> Zustand. <u>Vor</u> neunzehnhundertsiebzig. |               |
| <b>KaB_9 [v]</b> |   |               |
| <b>[k]</b>       | Pause ((1,1s)) zwischen Prüfer- und                           |               |

[105]

|                    |                    |                |                |                |                                    |
|--------------------|--------------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------------|
|                    | 123 [13:08.7]      | 124 [13:09.4*] | 125 [13:10.2*] | 126 [13:11.0*] | 127 [13:12.3]                      |
| <b>KaB_9 [v]</b>   | Eeh                | Aach,          | eehm           | ((4,1s))       | eh Entschuldigung, ich eh          |
| <b>KaB_9 [sup]</b> |                    | seufzend       | lächelnd       |                | seufzend                           |
| <b>KaB_9 [k]</b>   |                    |                |                |                | verschließt die Augen mit der Hand |
| <b>[k]</b>         | Kandidatenäußerung |                |                |                |                                    |

[106]

|                  | 128 [13:12.4]   | 129 [13:21.8] | 130 [13:23.3*] | 131 [13:24.2*] |
|------------------|---|---------------|----------------|----------------|
| <b>PrA [v]</b>   | Also die Entscheidung war richtig. Das ääh auf achtzehn |               |                |                |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton   |               |                |                |
| <b>PrA [k]</b>   | leiser  |               |                |                |
| <b>KaB_9 [v]</b> | blockiert. ˘Ha! Eeh...                                  |               |                |                |
| <b>KaB_9 [k]</b> |   |               |                |                |

[107]

|                  | 132 [13:26.1*]  | 133 [13:26.7] |
|------------------|---|---------------|
| <b>PrA [v]</b>   | Jahre zu senken.  |               |
| <b>PrA [sup]</b> | fallender Ton   |               |
| <b>PrA [k]</b>   |   |               |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Vielleicht, aber ich eh • weiß nicht, ob/ was Sie sagen, dass |               |

[108]

|                  | 134 [13:31.7*]  | 135 [13:32.7*] |
|------------------|---|----------------|
| <b>KaB_9 [v]</b> | die Wahlalt ist mit einundzwanzig Jahren, als hat eeh/ ist man in Deutschland mit |                |
| <b>KaB_9 [k]</b> | für: Wahlalter  |                |

[109]

|                  | 136 [13:39.8]   |
|------------------|---|
| <b>PrA [v]</b>   | Ne, jetzt nicht mehr. ˘Das ist • geändert worden. ••• Das |
| <b>KaB_9 [v]</b> | einundzwanzig eeh...                                      |

[110]

|                  | 137 [13:40.4]                            | 138 [13:45.2] | 139 [13:46.5]       |
|------------------|--|---------------|---------------------|
| <b>PrA [v]</b>   | hat man neunzehnhundertsiebzig geändert. |               | Naa? Vorher war das |
| <b>KaB_9 [v]</b> | Ah! ˘Geändert.                           |               |                     |

[111]

|                   | 140 [13:47.6*]   | 141 [13:48.0] | 142 [13:48.5] |
|-------------------|--|---------------|---------------|
| <b>PrA [v]</b>    | so. ˘Jetzt ist es auch • wie in Griechenland. Gut! Kommen wir zum/ zum |               |               |
| <b>PrA [sup]</b>  | fallender Ton  | Ton steigt    |               |
| <b>KaB_9 [v]</b>  | Nαɪ  |               |               |
| <b>KaB_9 [de]</b> | Ja   |               |               |

[112]

|                | 143 [13:53.3]   |
|----------------|---|
| <b>PrA [v]</b> | zweiten Thema. Ääh Wir machen mit äh Nestoras weiter. • Und zwaar geht es |

### 3.8 Transkription 6 - Partiturfläche [76] - [107] (Aufgabe 1)

[76]

|                |                              |   |
|----------------|------------------------------|---|
|                | 182 [07:46.3]183 [07:46.4]   | 184 [07:46.6]185 [07:47.6]186 [07:47.6] |
| <b>PrB [v]</b> | Demokratie, jà?              | Danke, Antonis. Und •                   |
| <b>KaA [v]</b> | Ja! ((Unverständlich, 0,3s)) |   |

[77]

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                | 187 [07:51.3]188 [07:51.5]                 |  |
| <b>PrB [v]</b> | ich mache weiter mit Ihnen, <u>Nasos</u> . | Eh Und die erste Frage für Sie lautet: |

[78]

|                |  |
|----------------|--|
| <b>PrB [v]</b> | Wie finden/ eh <u>Sie</u> finden es <u>gar nicht gut</u> , dass man schon mit sechzehn Jahren eh |
|----------------|--|

[79]

|                |   |
|----------------|---|
| <b>PrB [v]</b> | eh wählen darf. Warum? Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte |
|----------------|---|

[80]

|                |                              |   |
|----------------|------------------------------|---|
|                | 189 [08:06.7]190 [08:06.7]   |   |
| <b>PrB [v]</b> | auf Ihre Karte, Karte zwölf. | Pause ((0,5s)) zwischen Prüfer- und Kandidatenübung |
| <b>[k]</b>     |                              |   |

[81]

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                | 191 [08:07.2]192 [08:07.2]   |  |
| <b>KaB [v]</b> | Eeh Ich glaube die Sechzehnjährigen Kinder/ Schüler sind • • noch eh • • |  |

[82]

|                |   |
|----------------|---|
| <b>KaB [v]</b> | seehr • • klein, sie si/ sie sind noch/ sie müssen noch nicht politisch aktiv sein. |
|----------------|---|

[83]

|                |  |
|----------------|--|
| <b>KaB [v]</b> | Also sie haben kein ausreichendes politisches Wissen uund eh • • sie/ sie können |
|----------------|--|

[84]

|                |  |
|----------------|--|
| <b>KaB [v]</b> | nicht eh • wählen. Also sie sind nur beeinflusst von den Eltern uund von den |
|----------------|--|

[85]

|                |   |                  |
|----------------|---|------------------|
|                | ..  | 193 [08:47.1*]   |
| <b>KaB [v]</b> | Freunden. Sie/ normalerweise sie sehen gar nicht fern die | Nachrichte, sie  |
| <b>KaB [k]</b> |   | für: Nachrichten |

[86]

|                |  |                               |
|----------------|--|-------------------------------|
|                | ..   | 195 [08:51.2*] 196 [08:51.9*] |
| <b>KaB [v]</b> | lesen kein/ • kein • Bücher und eh • • • sie haben kein... ((0,4s)) Sie können nicht |                               |
| <b>KaB [k]</b> |  | [Bucher]                      |

[87]

|                |   |  |
|----------------|---|--|
|                | ..  |  |
| <b>KaB [v]</b> | beeinflusst sein von der/ von der Umwelt. Also, ich glaube das ist/ es ist sehr |  |

[88]

|                |  |                     |
|----------------|--|---------------------|
|                | 197 [09:06.3*] 198 [09:06.9*] 199 [09:08.0*]               | 200 [09:09.8*]      |
| <b>KaB [v]</b> | früh, dass die Sechzehnjährigen wählen können und eh viele |                     |
| <b>KaB [k]</b> | [fʁu:]   | [zɛçtse:nja:vʁiçən] |

[89]

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                | ..   |  |
| <b>KaB [v]</b> | Sechzehnjährigen sind • • desinteressiert • • • und sie haben so viele • Prüfungen |  |

[90]

|                |   |                |
|----------------|---|----------------|
|                | ..  | 201 [09:28.8*] |
| <b>KaB [v]</b> | und sie müssen studieren und... • • • Ich glaube, das ist noch sehr • früh/ |                |
| <b>KaB [k]</b> |   | [fʁu:]         |

[91]

|                |  |   |
|----------------|--|---|
|                | 202 [09:29.5*] 203 [09:30.8*] 204 [09:31.3*] | 205 [09:33.0] 206 [09:33.0]             |
| <b>KaB [v]</b> | es ist schon früh • für sie.                 |   |
| <b>KaB [k]</b> | [fʁu:]                                       |   |
| <b>[k]</b>     |  | Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten- und |

[92]

|                |                |  |
|----------------|----------------|--|
|                | ..             | 207 [09:33.8] 208 [09:33.8]                                  |
| <b>PrB [v]</b> |                | Hm. Eh Die zweite Frage für Sie, Nasos, lautet: Eh Sagen Sie |
| <b>[k]</b>     | Prüferäußerung |  |

[93]

PrB [v] uns in welchem Alter — Ihrer M/ persönlicher Meinung nach — eine Person als

[94]

209 [09:47.6] 210 [09:47.8]

PrB [v] volljährig ge/ eh gelten soll und warum.

KaB [v] Ich glaube hmm/ au/ aus meiner

[95]

KaB [v] Meinung, dass eh sie müssen • entweder • • achtzehn oder neunzehn Jahre alt eh

[96]

KaB [v] sein, weil mit achtzehn Jahre siee fangeen • zu studieren an • oder siee fangeen • eh

[97]

211 [10:07.0\*]

212 [10:11.9\*]

PrB [v] Hm̃

Hm̃

KaB [v] arbeiten an uund sie können viele • Erfahrungen sammeln • von andere Leute •

[98]

213 [10:18.2\*]

214 [10:20.6\*]

PrB [v] Hm̃

KaB [v] und ich glaube • damals ist diee korrekte eh • • • Älter/ der korrekte Älter, dass sie  
KaB [k] für: Alter

[99]

215 [10:23.4] 216 [10:23.4]

217 [10:24.0]

PrB [v]

KaB [v] anfangen können.

[k] Pause ((0,6s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung

[100]

218 [10:24.0]

PrB [v] Eeh Glauben Sie also, dass eeh • politisches und soziales Engagement eine Frage

[101]

|                |  |   |
|----------------|--|---|
|                | ..   | 219 [10:33.6]220 [10:33.7]221 [10:34.5] |
| <b>PrB [v]</b> | des Alters ist? Oder <u>nur</u> eine Frage des Alters? |   |
| <b>KaB [v]</b> | Neein.   | Eeh Das stimmt nicht. Viele             |

[102]

|                 |  |                |                |                        |
|-----------------|--|----------------|----------------|------------------------|
|                 | ..   | 222 [10:37.7*] | 223 [10:41.9*] | 224 [10:43.6*]         |
| <b>KaB [v]</b>  | Leute, diee fünfzehn oder sech(zig) Jahre alt sind, sie haben • keine politische |                |                |                        |
| <b>KaB [nv]</b> | lächelnd   |                |                | ((schüttelt den Kopf)) |

[103]

|                |  |                |
|----------------|--|----------------|
|                | ..   | 225 [10:51.5*] |
| <b>KaB [v]</b> | Wisse/ eh Bewusstsein uund • • das ist ein bisscheen • doof, das zu sagen. <u>Aber</u> eeh |                |

[104]

|                |  |
|----------------|--|
|                | ..   |
| <b>KaB [v]</b> | es muss ein • • Basis sein. Und ich glaube • • gegen achtzehn bis • neunzehn Jahre |

[105]

|                |   |   |                            |
|----------------|---|---|----------------------------|
|                | ..  | 226 [11:04.1]227 [11:04.1]228 [11:04.1] | 229 [11:04.9]230 [11:05.0] |
| <b>PrB [v]</b> |   | Hñ. Okay.                               |                            |
| <b>KaB [v]</b> | alt, das is/ das wäre die korrekte Basis... |   | Für die                    |

[106]

|                |        |  |                            |
|----------------|--------|--|----------------------------|
|                | ..     | 231 [11:05.8]232 [11:05.8]                             | 233 [11:06.6]234 [11:06.6] |
| <b>PrB [v]</b> |        |  | Danke, Nasos. Ich          |
| <b>KaB [v]</b> | Leute. |  |                            |
| <b>[k]</b>     |        | Pause ((0,8s)) zwischen Kandidaten- und Prüferäußerung |                            |

[107]

|                |  |
|----------------|--|
|                | ..   |
| <b>PrB [v]</b> | mache mit <u>Ihnen</u> weiter, mit dem zweiten Teil. Schlagen Sie mal bitte Ihr Heft auf |



## 4. Prüfungsthemen

### 4.1 Prüfungsthemen - Simulationen 1 und 4

#### 4.1.1 Kandidatenheft

#### AUFGABE 1: Argumentieren

1.5.

Kandidat A

**KARTE 9**

**PRO**

- Bedürfnisse und Merkmale der griechischen Gesellschaft werden besser berücksichtigt
- billiger und weniger Aufwand
- keine Sprachprobleme

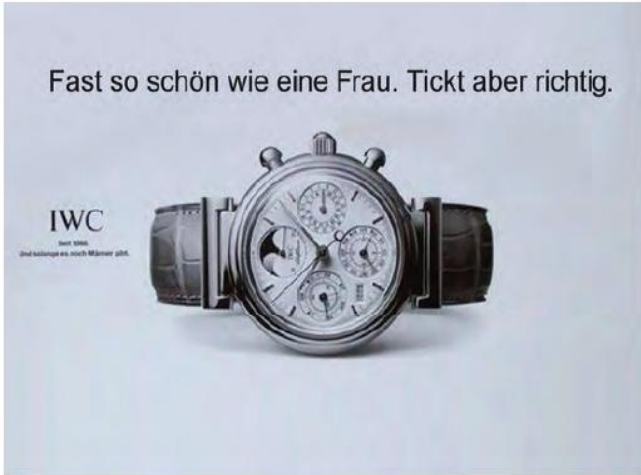
Kandidat B

**KARTE 10**

**CONTRA**

- höheres Niveau in vielen Fächern
- bessere Karrierechancen
- wichtiger Sprach- und Kulturkontakt

2.4.



*blogbastlerz.files.wordpress.com, stellenanzeigenspezialist.de*

2.6.

|         |          |
|---------|----------|
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | unordn g |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |
| ordnung | ordnung  |

*Timm Ulrichs*

## TEXT 2: Οι μετανάστες συμβάλλουν στο παγκόσμιο χρήμα

ΚΟΣΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

27

## Οι μετανάστες συμβάλλουν στο παγκόσμιο χρήμα

Μεγάλο ποσοστό των χρημάτων των οικονομικών μεταναστών αποτελεί μέρος πολλών οικονομικών μέσω των εμβασμάτων, αναφέρει σε άρθρο του ο Guardian.



Ο Guardian εξετάζει και καταγράφει το πώς τα εκατομμύρια των οικονομικών μεταναστών γίνονται μέρος του παγκόσμιου παιχνιδιού, μεταφέροντας περισσότερα από 500 δισ. δολάρια στην πατρίδα τους ή σε τριτοκοσμικές χώρες ετησίως. Στο άρθρο του περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους το χρήμα ταξιδεύει στην υφήλιο, χωρίς να χρησιμοποιείται απαραίτητα για τη στήριξη των μεταναστών.

«Στους δρόμους του Λονδίνου δεν είναι δύσκολο να βρεθούν άνθρωποι που εργάζονται σκληρά όλη την ημέρα (ή όλη τη νύχτα) μόνο και μόνο για να στείλουν ένα σημαντικό μέρος

του εισοδήματός τους πίσω στο σπίτι, για να στηρίξουν την οικογένεια. Μερικοί είναι οικιακοί βοηθοί, καθαριστές ή νοσηλευτές, άλλοι εργάζονται σε καταστήματα λιανικής ή σε τομείς κατασκευής. Όλοι αναγνωρίζουν ότι £100 πιάνουν περισσότερο τόπο στον αναπτυσσόμενο κόσμο από ό,τι εδώ».

«Όταν μπορώ, στέλνω περίπου £100 για τις σπουδές της μικρής μου αδελφής», λέει ένας Κονγκολέζος. Όμως δεν είναι μόνο τα μέλη των οικογενειών που κάνουν το χρήμα να κινείται. Ο Bibiche Aiala, δημοσιογράφος από το Κονγκό, στέλνει μέχρι και 200 δολάρια τον μήνα σε έναν φίλο που ζει στην Κίνα. Ένας Ινδός υπήκοος δίνει 50-60 λίρες τον μήνα σε μια φιλανθρωπική οργάνωση στην Ινδία που διοικείται από ένα φίλο του. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι απλώς μεμονωμένοι παίκτες ενός μεγάλου παγκόσμιου παιχνιδιού, μέσα στο οποίο εκατομμύρια μεταναστών εργατών μεταφέρουν περισσότερα από 500 δισ. ετησίως.

Ινδία, Κίνα, Φιλιππίνες, Μεξικό και Νιγηρία επωφελούνται στο έπακρον από τις αμοιβές που

έρχονται από άλλες χώρες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μετρητά που φτάνουν από το εξωτερικό σχηματίζουν ένα σημαντικό μέρος της εγχώριας οικονομίας: στο Τατζικιστάν, για παράδειγμα, τα εμβάσματα μεταφέρονται κατά κύριο λόγο από τη Ρωσία και είναι ισοδύναμα με περισσότερο από το 40% του ΑΕΠ. Παρά την αναταραχή της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και την αραβική άνοιξη, χώρες όπως το Μπαγκλαντές και το Πακιστάν είδαν τις εισροές των εμβασμάτων τους να υπερδιπλασιάζονται τα τελευταία πέντε χρόνια.



Όμως τα ευρήματα και ο μύλος δεν σταματούν εδώ. Η Παγκόσμια Τράπεζα προβλέπει ότι η ροή των εμβασμάτων θα αυξηθεί ακόμη περισσότερο μέσα στα επόμενα τρία χρόνια, είτε με παγκόσμια ύφεση είτε χωρίς, ιδιαίτερα από τις ΗΠΑ, τις χώρες του Κόλπου και τη Ρωσία.



## ΑΥΤΟΙ ΠΟΥ ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΤΑ ΒΟΥΝΑ

### Γιώργος Βουτυρόπουλος

«Στο βουνό με γοήτευσε η περιπέτεια και τελικά ο κόσμος που συνάντησα εκεί με κατέκτησε. Μια βασική έννοια είναι η φιλία. Ο συνορειβάτης είναι ο σύντροφός σου, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις κρατά τη ζωή σου στα χέρια του. Η δική μου γενιά σημαδεύτηκε από την πρώτη ελληνική αποστολή στο Έβερεστ. Ήταν μια εθνική προσπάθεια έπειτα από δέκα χρόνια ζυμώσεων, η οποία άργησε να έρθει επειδή δεν υπήρχαν τα χρήματα. Η κατάκτηση τέτοιων κορυφών απαιτεί πολύ χρόνο, καθώς ο ανθρώπινος οργανισμός πρέπει να εγκλιματιστεί. Αν πάρουμε ένα άνθρωπο και τον βάλουμε ξαφνικά στην κορυφή του Έβερεστ, θα πεθάνει. Για αυτόν τον λόγο, χρειάζεται να γίνει προετοιμασία με αργή και σταδιακή έκθεση σε όλο και μεγαλύτερο υψόμετρο. Πάτησα πρώτος το πόδι μου στην κορυφή του Έβερεστ. Ήταν μεγάλη η συγκίνηση, μια δικαίωση των κόπων μου. Για εμένα, ωστόσο, η μεγαλύτερη επιτυχία δεν ήταν τελικά αυτό. Το 2007, στο πλαίσιο μιας αποστολής της ομοσπονδίας, μαζί με έναν άλλο συνάδελφο αναρριχηθήκαμε σε μια παρθένα κορυφή στο Πακιστάν. Δεν ήταν τόσο ψηλή, αλλά δεν είχε πατήσει ποτέ άνθρωπος το πόδι του εκεί. Αυτό το νόημα έχει και ο αλпинισμός, να εξερευνάς το άγνωστο περιβάλλον. Έχω παντρευτεί ορειβάτισσα. Δεν θα μπορούσα να είμαι με έναν άνθρωπο που δεν έχει αποδεχτεί την ενασχόλησή μου αυτή, η οποία είναι η μισή μου ζωή. Βέβαια το γεγονός ότι έγινα πατέρας επηρέασε τη στάση μου, γιατί οι συνέπειες βαρύνουν περισσότερο τώρα, και ειδικά μετά και το δεύτερο παιδί η δράση μου έχει λίγο περιοριστεί».



### Παναγιώτης Κοτρωνάρος



«Για εμένα η ανθρώπινη ζωή είναι πάνω από οποιοδήποτε βουνό, ακόμη και αν αυτό ονομάζεται Έβερεστ. Η κορυφή δεν είναι αυτοσκοπός. Αυτό που μετράει είναι η πορεία προς αυτήν, το ταξίδι στην Ιθάκη. Ήμουν αρχηγός της πρώτης πετυχημένης ελληνικής αποστολής που κατέκτησε την κορυφή του Έβερεστ το 2004. Ήταν ένα παιδικό όνειρο που έγινε πραγματικότητα. Η αλήθεια είναι ότι όταν φτάνεις στην κορυφή δεν μπορείς να χαρείς και τόσο, επειδή η προσπάθεια δεν έχει ολοκληρωθεί: Η κορυφή είναι προαιρετική, η κατάβαση όμως υποχρεωτική. Μας βοήθησαν πολύ οι ντόπιοι οδηγοί, οι οποίοι ανήκουν στη φυλή Σέρπα. Ήθελα να δημιουργήσουμε μια πολύ δεμένη σχέση ως ομάδα. Σεβόμενοι λοιπόν τα ήθη και τα έθιμά τους, φέραμε από το τοπικό μοναστήρι τον Λάμα, ο οποίος πραγματοποίησε την τελετή εξαγνισμού των πνευμάτων. Είμαι εκπαιδευτής ορειβασίας, αναρρίχησης και οδηγός βουνού. Η εκπαίδευση χωρίζεται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες, με τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων. Έχουμε τη σχολή ορειβασίας σε ξερό και χιονισμένο έδαφος, τη σχολή αναρρίχησης, τη διάσχιση φαραγγίων, καθώς και το ορειβατικό σκι. Το βουνό απευθύνεται σε όλους, αρκεί να βάζουν το σωστό όριο σύμφωνα με το επίπεδο που κατέχουν. Το κόστος του εξοπλισμού για κάποιον που θέλει να μάθει ορειβασία δεν ξεπερνά τα 500 ευρώ. Βέβαια, για την απλή πεζοπορία χρειάζεται μόνο ένα ζευγάρι παπούτσια και μερικά άλλα βασικά υλικά. Το βουνό σε αναζωογονεί ψυχικά και σωματικά, καθφορίζοντας είσαι έτοιμος να κατακτήσεις το προσωπικό σου Έβερεστ».

nach: [www.tovima.gr/vimagazino](http://www.tovima.gr/vimagazino)

## 4.1.2 Prüferheft

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.5 Studium

##### Kandidat A:

- Sie sind der Meinung, dass es besser ist, in Griechenland zu studieren. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 9.
- Viele Leute glauben, dass griechische Universitäten besser auf die Bedürfnisse von griechischen Studierenden abgestimmt sind. Wie stehen Sie dazu?

##### Kandidat B:

- Sie sind der Meinung, dass es besser ist, im Ausland zu studieren. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 10.
- Viele Leute glauben, dass man mit einem Auslandsstudium bessere Berufschancen auch in Griechenland hat. Wie stehen Sie zu dieser Auffassung?

### AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

#### 2.4

Fühlen Sie sich als Frau / Mann von einer der beiden Anzeigen angegriffen oder können Sie einfach nur darüber lachen? Warum?

#### 2.6.

Erläutern Sie, ausgehend von dem Gedicht von Timm Ulrichs, den Zusammenhang zwischen Ordnung und Unordnung.

### AUFGABE 3: Sprachmittlung

#### 3.2 Οι μετανάστες συμβάλλουν στο παγκόσμιο χρήμα

Lesen Sie Text 2 und erklären Sie uns, wovon er handelt. Informieren Sie uns anschließend möglichst genau über die Rolle, die Geldüberweisungen von Migranten für die Weltwirtschaft spielen.

#### 3.2

Lesen Sie Text 2 und informieren Sie uns, mit welchen Leistungen zwei griechische Bergsteiger von sich reden machten. Erzählen Sie uns dann möglichst genau, was die beiden in den letzten Jahren unternommen haben.

## 4.2 Prüfungsthemen - Simulationen 2 und 5

### 4.2.1 Kandidatenheft

#### AUFGABE 1: Argumentieren

##### 1.1.

###### Kandidat A

###### KARTE 1

###### PRO

- man kann umbauen und dekorieren, wie und so oft man will
- keine Angst vor Kündigung
- Eigentum bedeutet Sicherheit auch für die Zukunft

###### Kandidat B

###### KARTE 2

###### CONTRA

- man kann jederzeit ausziehen und ist deshalb ungebundener
- keine Steuern
- keine Kosten für Instandhaltung

AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

2.3.



ICH BUS ZUR ARBEIT.

VERLASS DICH DRAUß:   U S

<http://blogdrauf.de>, [www.traffiq.de](http://www.traffiq.de)

2.3.



[www.keine-bergtrasse.de](http://www.keine-bergtrasse.de), [de.toonpool.com](http://de.toonpool.com)

ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΕΛΛΑΔΑ

## Η τόλμη όλων όσοι συμμετέχουν στο Erasmus ανταμείβεται

■ ΙΩΑΝΝΑ ΦΩΤΙΑΔΗ

Σύμφωνα με μεγάλη έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην οποία συμμετείχαν περισσότερα από 80.000 άτομα και που παρουσιάζει λεπτομερώς η «Κ», το πρόγραμμα Erasmus, που αφορά στην ανταλλαγή φοιτητών μεταξύ πανεπιστημίων της Ευρώπης και στην πρακτική επαγγελματική άσκηση στο εξωτερικό, αποδεικνύεται σήμερα ίσως το πιο γόνιμο ευρωπαϊκό «πείραμα».

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν δεξιότητες που αποτελούν ισχυρή αμυντική γραμμή απέναντι στην ανεργία, ενώ, μέσω της εξαμηνιαίας παραμονής τους στο εξωτερικό, διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες, με αποτέλεσμα να ενσαρκώνουν σήμερα το πρότυπο του «Ευρωπαίου πολίτη» που μπορεί να ζει και να δουλεύει αποτελεσματικά στο ποικιλόμορφο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, 33% των παλαιών «Ερασιμιτών» διατηρεί συντροφική σχέση με άτομο άλλης εθνικότητας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους πτυχιούχους που δεν μετακινήθηκαν από τη χώρα καταγωγής τους είναι μόλις 13%. Το υπόλοιπο 27% δηλώνει ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus τους σημάδεψε, καθώς κατά το διάστημα αυτό συνάντησαν τον ή τη σύντροφο της ζωής τους.

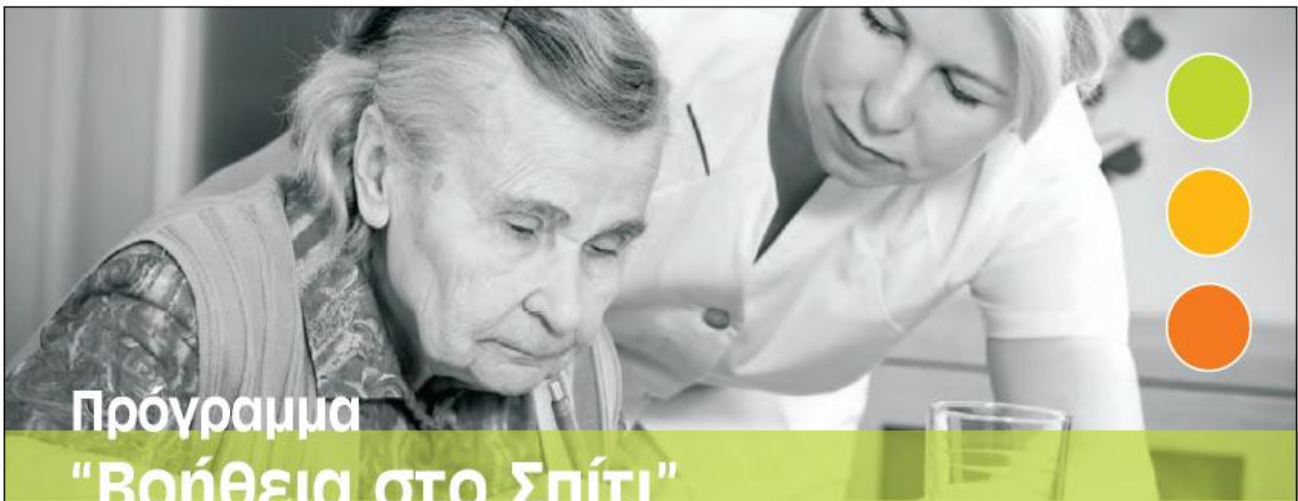
Ωστόσο, πιο συγκεκριμένα είναι τα οφέλη στην επαγγελματική τους ζωή. Οι συμμετέχοντες φοιτητές εμφανίζουν κατά 50% λιγότερες πιθανότητες να γίνουν μακροχρόνια άνεργοι, ενώ πέντε χρόνια μετά την αποφοίτησή τους το ποσοστό ανεργίας τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους είναι 23% χαμηλότερο. Η παραμονή τους στο εξωτερικό, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει -εκτός από σπουδές- και πρακτική άσκηση σε εταιρείες, τους βοηθά να αναπτύξουν πρόσθετες δεξιότητες,



όπως επίλυση προβλημάτων, προσαρμοστικότητα, οργανωτικές δεξιότητες, και τους αξύνει την περιέργεια. Αυτά τα προσόντα αναζητούν και οι εργοδότες. Το 92% δηλώνει ότι εκτιμά τις εγκάρσιες δεξιότητες του υποψηφίου (επίλυση κρίσεων, ανεκτικότητα, αυτοπεποίθηση και φιλομάθεια), το 64% θεωρεί τη διεθνή επαγγελματική πείρα εγγύηση για την πρόσληψη ενός πτυχιούχου και το 64% αποκαλύπτει ότι αναθέτει τις δυσκολότερες «αποστολές» στους υπαλλήλους με διεθνές υπόβαθρο.

Όπως επισήμανε η επίτροπος Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Πολυγλωσσίας και Νεολαίας, Ανδρούλλα Βασιλείου: «Το μήνυμα είναι ξεκάθαρο: αν έχεις σπουδάσει ή διανύσει περίοδο κατάρτισης στο εξωτερικό, έχεις περισσότερες πιθανότητες να αυξήσεις τις επαγγελματικές σου προοπτικές». Τα νέα είναι ακόμα καλύτερα για τη νέα γενιά, καθώς το Erasmus+, το διευρυμένο πρόγραμμα που εγκαινιάστηκε το 2014 με προϋπολογισμό 15 δισ. ευρώ, θα χορηγήσει τα επόμενα επτά χρόνια υποτροφίες σε 4 εκατ. φοιτητές.





## Πρόγραμμα "Βοήθεια στο Σπίτι"

Το πρόγραμμα "Βοήθεια στο Σπίτι" είναι ένα από τα πλέον σημαντικά προγράμματα κοινωνικού χαρακτήρα, που ξεκίνησε πιλοτικά τον Μάρτιο του 1998 σε δύο περιοχές του Δήμου Αθηναίων (Γκύζη και Σεπόλια) και λόγω της τεράστιας απήχησης στην τοπική κοινωνία έγινε "θεσμός" και συνεχίζει έως και σήμερα την αδιάκοπη παροχή πρωτοβάθμιας φροντίδας στους δημότες της Αθήνας. Από την έναρξη λειτουργίας των δύο δομών, στις Λέσχες Φιλίας Γκύζη και Σεπολίων, έχουν καταγραφεί περίπου 1.000 περιστατικά, ενώ έχουν εξυπηρετηθεί περισσότερα από 680 άτομα.

Μετά την επιτυχημένη πορεία του πιλοτικού προγράμματος, αποφασίστηκε η επέκτασή του και στα 7 Δημοτικά Διαμερίσματα του Δήμου Αθηναίων, με τη δημιουργία 7 νέων δομών με το ίδιο πλαίσιο λειτουργίας.



Το πρόγραμμα "Βοήθεια στο Σπίτι" απευθύνεται σε άτομα της τρίτης ηλικίας που δεν αυτοεξυπηρετούνται πλήρως και άτομα με κινητικές δυσλειτουργίες και ειδικά προβλήματα, με προτεραιότητα αυτούς που ζουν μόνοι τους ή δεν έχουν την πλήρη φροντίδα της οικογένειας ή που το εισόδημά τους δεν τους επιτρέπει να εξασφαλίσουν τις απαιτούμενες υπηρεσίες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Σκοπός του προγράμματος είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων της τρίτης ηλικίας καθώς και ατόμων με κινητικά ή άλλα ειδικά προβλήματα (ΑμεΑ), η υποστήριξη της αυτόνομης και αξιοπρεπούς διαβίωσης, η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των ωφεληόμενων και η πρόωθηση στην απασχόληση ικανού και εξειδικευμένου

προσωπικού. Το πρόγραμμα παρέχει συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, νοσηλευτική φροντίδα, οικογενειακή βοήθεια και συντροφιά.

Η ομαλή λειτουργία του προγράμματος εξασφαλίζεται από μια εξειδικευμένη και καλά οργανωμένη ομάδα 4 ατόμων σε κάθε δομή, που αποτελείται από μια κοινωνική λειτουργό, μια νοσηλεύτρια και δύο οικογενειακές βοηθούς. Η κάθε ομάδα υποστηρίζεται από έναν γιατρό που παρέχει γενικές ιατρικές υπηρεσίες και συμβουλές, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Η κοινωνική λειτουργός του προγράμματος έχει τη συνολική εποπτεία των ωφεληόμενων, αξιολογώντας τα περιστατικά, παρέχοντας κοινωνική υποστήριξη, ερχόμενη σε επαφή με συναρμόδιους φορείς και παραπέμποντας αλλού περιστατικά που δεν άπτονται των υπηρεσιών του προγράμματος. Παράλληλα, η οικογενειακή βοηθός του προγράμματος αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση εξωτερικών εργασιών, τον εφοδιασμό των ηλικιωμένων με είδη άμεσης ανάγκης, καθώς και την καθαριότητα του σπιτιού τους. Μια επιπλέον αρμοδιότητα των οικογενειακών βοηθών, ίσως η πλέον σημαντική για τους ανθρώπους αυτούς, είναι η συντροφιά που προσφέρουν αποδεικνύοντας έμπρακτα τον κοινωνικό χαρακτήρα του προγράμματος.

## 4.2.2 Prüferheft

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.1 Miet- oder Eigentumswohnung?

##### Kandidat A:

- Sie finden es besser, wenn man in einer Eigentumswohnung wohnt. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 1.
- Es gibt Leute, die meinen, Miete zu zahlen sei rausgeschmissenes Geld. Was halten Sie von dieser Meinung?

##### Kandidat B:

- Sie wohnen lieber in einer Mietwohnung. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 2.
- Es gibt Leute, die meinen, dass der Besitz einer Wohnung viele Nachteile mit sich bringt. Wie stehen Sie zu dieser Auffassung?

### AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

#### 2.3

Erläutern Sie die Werbeanzeige für ein Auto und die für öffentlichen Nahverkehr. Welche Mittel werden eingesetzt, um mögliche Kunden zu überzeugen?

#### 2.3

Halten Sie die Karikaturen für witzig oder entsprechen sie schon der Realität? Ist die darin ausgesagte Entwicklung noch rückgängig zu machen?

### AUFGABE 3: Sprachmittlung

#### 3.3.

Lesen Sie Text 3 und informieren Sie uns über die Ergebnisse der Studie der Europäischen Kommission. Stellen Sie anschließend ausführlich dar, wie sich ein Erasmus-Aufenthalt im Ausland auf das spätere private und berufliche Leben der Teilnehmer auswirkt.

#### 3.5 Βοήθεια στο σπίτι

Lesen Sie Text 5 und informieren Sie uns über das Programm „Hilfe zu Hause“. Unterrichten Sie uns anschließend, welche konkreten Leistungen wo und wie angeboten werden.

## 4.3 Prüfungsthemen - Simulationen 3 und 6

### 4.3.1 Kandidatenheft

#### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.6.

##### Kandidat A

###### KARTE 11

###### PRO

- 16-Jährige sind schon reif genug, um ein politisches Bewusstsein zu haben
- das Interesse für Politik wird frühzeitig geweckt
- Politiker würden sich eher für die Interessen von Jugendlichen einsetzen

##### Kandidat B

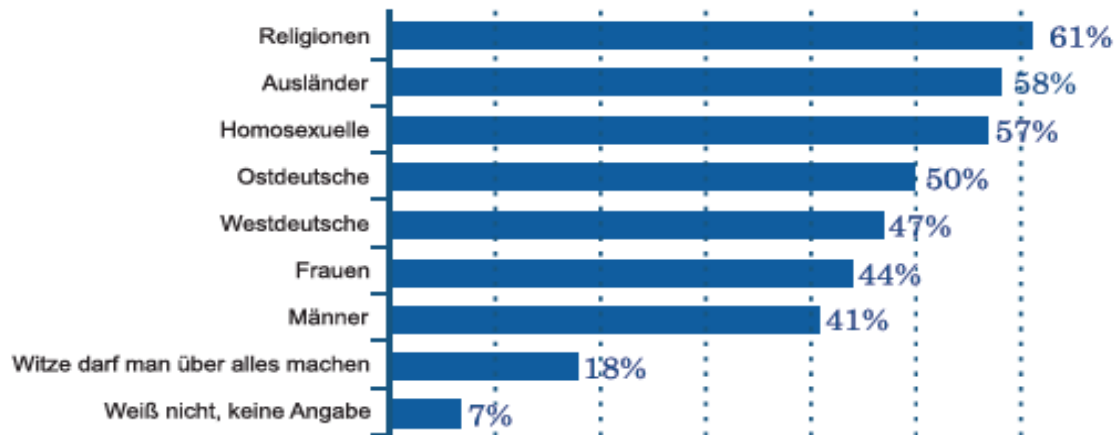
###### KARTE 12

###### CONTRA

- die meisten 16-Jährigen haben noch kein ausreichendes politisches Wissen
- sind leicht zu beeinflussen und zu verführen
- sind desinteressiert

2.5.

Worüber sollte man Ihrer Meinung nach keine Witze machen?



Quelle: Reader's Digest

Deutschland; ab 14 Jahre; 1.002 Befragte; TNS Emnid; 10.02.2012 bis 11.02.2012

de.statista.com

2.2.



www.musenblätter.de

## TEXT 5: Η δόξα των σιδηροδρόμων



Τόνι Τζαντ «Η δόξα των σιδηροδρόμων»

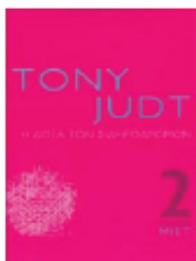
## Ένας ύμνος στις ράγες και στα βαγόνια

Ο σιδηρόδρομος εκτός από πρωτοποριακός τεχνολογικός σχεδιασμός, υποστηρίζει ο βρετανός ιστορικός Τόνι Τζαντ (1948-2010), είναι και μείζων κοινωνικός θεσμός, επειδή οργάνωσε αλλιώς τον δημόσιο χώρο και τον σύγχρονο αστικό βίο. Σε ένα εμπνευσμένο δοκίμιο με τον τίτλο «Η δόξα των σιδηροδρόμων» αφηγείται την ανθεκτική ιστορία του, από την πρώτη γραμμή Λίβερπουλ - Μάντσεστερ το 1830 ως τις ημέρες μας, και εξηγεί γιατί αντυπροσπεύει, τόσο πρακτικά όσο και συμβολικά, αυτό που αποκαλείται νεωτερικότητα: έδωσε την κινητήρια δύναμη στη βιομηχανική επανάσταση και επέφερε μια επαναστατική τομή ύστερα από δυο χιλιετίες στην οικονομία και τις ζωές των ανθρώπων.

Τα τρένα, πέρα από την προφανή συμβολή τους στην οικονομική δραστηριότητα, μεταμορφώνουν τις πόλεις, αλλάζουν την κοινωνία και τη ζωή των ανθρώπων, τη σχέση τους με τον χώρο, τον χρόνο, τον εαυτό τους και τους άλλους. Η σύγχρονη πόλη γεννήθηκε από τη μετακίνηση με το τρένο. «Είναι χαρακτηριστικό», γράφει ο μεγάλος ιστορικός, «ότι όσες κοινότητες συμβιβάστηκαν με τον σιδηρόδρομο γνώρισαν την ευημερία, ενώ πόλεις ή χωριά που του αντιστάθηκαν έμειναν πίσω». Ή όπως επισημαίνει ο Σταύρος Ζουμπουλάκης στο επίμετρο της έκδοσης: «Αν κάποιος χρειάζεται να τεκμηριώσει την προβληματική ή ελλειμματική σχέση της νεότερης Ελλάδας με τη νεωτερικότητα, δεν χρειάζεται να κάνει επισταμένες έρευνες, αρκεί να ρίξει μια ματιά στο ελληνικό σιδηροδρομικό δίκτυο ή να επισκεφθεί τους σιδηροδρομικούς σταθμούς της πρωτεύουσας και των άλλων μεγάλων πόλεων».

Τα τρένα κατακτούν τον χώρο, μεταβάλλουν το ίδιο το τοπίο, το επινοούν εκ νέου. Αυτή η κατάκτηση του χώρου οδηγεί αναπόδραστα και στην αναδιοργάνωση του χρόνου. Οι πελώριοι νέοι σιδηροδρομικοί σταθμοί, ως μνημειώδεις πύλες εισόδου στις σύγχρονες πόλεις, προκαλούν βαθιές αλλαγές στην κοινωνική οργάνωση του δημόσιου χώρου. Έργα σπουδαίων αρχιτεκτόνων, οι σταθμοί φανερώνουν με μόνη την ύπαρξή τους ότι τα τρένα δεν ήταν προορισμένα μόνο για μεταφορές και αναγκαίες μετακινήσεις, αλλά συνδέονταν εξ αρχής με το ταξίδι ως ψυχαγωγία, ως περιπέτεια, εντέλει ως την αρχέτυπη εμπειρία του σύγχρονου κόσμου.

Παρακολουθούμε βεβαίως και την παρακμή των σιδηροδρόμων, αρχής γενομένης από τη δεκαετία του 1950. Το τρένο έχει πια ισχυρούς ανταγωνιστές το αυτοκίνητο και το αεροπλάνο. Εκεί όμως που το μέλλον των τρένων προμηνυόταν ζοφερό, τα πράγματα, μετά το 1990, άρχισαν να γίνονται ξανά ελπιδοφόρα. Αυτή η απροσδόκητη αναβίωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα σημαντικά περιβαλλοντικά πλεονεκτήματα του σύγχρονου τρένου, αλλά και στο ότι τα τρένα είναι εν τέλει φθηνότερα και «δεν παλιώνουν ποτέ».



**Συγγραφέας:** Τόνι Τζαντ

**Τίτλος:** «Η δόξα των σιδηροδρόμων»

**Μετάφραση:** Κωστούλα Σκλαβενίτη

**Επίμετρο** Σταύρος Ζουμπουλάκης

**Εκδόσεις** ΜΙΕΤ, 2013, σελ. 78, με μία έγχρωμη και 12 α/μ εικόνες

**Τιμή:** 11 ευρώ

**ISBN:** 978-960-250-579-3

E-paideia / e-paideia x  
www.e-paideia.net

**E-PAIDEIA** Αρχική Νέα Προσωπική ανάπτυξη Ελεύθερος χρόνος Φορείς Κοινότητα Log in

## Εθισμένοι στα κοινωνικά δίκτυα

Εθισμός μεγαλύτερου αριθμού εφήβων, σε σχέση με το παρελθόν, στη χρήση κοινωνικών δικτύων στο Ίντερνετ διαπιστώθηκε σε έρευνα της Μονάδας Εφηβικής Υγείας του νοσοκομείου Παίδων «Αγλαΐα Κυριακού», αναφέρει η **Καθημερινή**. Αναφερόμενη στα πορίσματά της, ενώπιον της Επιτροπής Ισότητας, Νεολαίας και Δικαιωμάτων του Ανθρώπου της Βουλής, η υπεύθυνη του προγράμματος κ. Άρτεμις Τσίτσικα είπε ότι από το 2007 (ανάλογη έρευνα) μέχρι το 2010 το ποσοστό εθισμένων νέων ανέβηκε από το 1% στο 2,5%. Σύμφωνα με την παιδίατρο, ενώ τα προηγούμενα χρόνια το πρόβλημα αφορούσε κυρίως αγόρια που είχαν εθιστεί στα διαδικτυακά παιχνίδια, σήμερα αφορά εξίσου και τα δύο φύλα που εθίζονται στη χρήση κοινωνικών δικτύων, κυρίως το facebook.



Πάνω από 120 έφηβοι έχουν απευθυνθεί στο «Αγλαΐα Κυριακού» με συμπτώματα εθισμού, τα οποία σταδιακά έχουν δημιουργήσει πλήθος προβλημάτων, όπως η παραμέληση του σχολείου και των προσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, όπως διευκρίνισε στην «Κ» η κ. Τσίτσικα, διεθνώς διεξάγεται μια συζήτηση για το αν τελικά η χρήση του Διαδικτύου προκαλεί αυτά τα προβλήματα ή βγάζει στην επιφάνεια τις υπάρχουσες προδιαθέσεις. Όσον αφορά τα στοιχεία της έρευνας που αφορούν τις κακές συμπεριφορές μέσω Διαδικτύου, όπως η κακοποίηση (cyber bullying), ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι περισσότερο προστατευμένα και έτοιμα για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων εμφανίζονται τα παιδιά που κάνουν χρήση υπολογιστή στα σχολεία τους. Η εκπαίδευση και το ενδιαφέρον των γονέων έχουν πρωταρχικό ρόλο, σχολίασε.

Νωρίτερα, ο επικεφαλής της Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος κ. Μάνος Σφακιανάκης επανέλαβε το πάγιο αίτημά του για επέκταση της δυνατότητας άρσης απορρήτου του Διαδικτύου σε περισσότερα αδικήματα. Επανέλαβε επίσης όσα έχει αναφέρει παλαιότερα στη Βουλή για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η αστυνομία για τον εντοπισμό των διαδικτυακών παραβατών εξαιτίας άρνησης των παρόχων να δώσουν στοιχεία πελατών τους.

**Πανελλαδικές εξετάσεις**  


**Θερινά προγράμματα**  


**Διακρίσεις - Εξαιρετικά επιτεύγματα**  
  
*Περισσότερα*

Δείτε τα παλαιότερα Newsletters  
**Εγγραφή στο Newsletter**

facebook  
E-Paideia  
**facebook**  
Στηρίζω την Εκπαίδευση  
**Στηρίζω το e-paideia**

nach: <http://www.e-paideia.net>

## 4.3.2 Prüferheft

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.6 Wahlrecht

##### Kandidat A:

- Sie sind der Ansicht, dass das Mindestalter von Wahlberechtigten von 18 auf 16 Jahre gesenkt werden sollte. Warum? Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 11.
- Erklären Sie uns, wie frühes politisches Engagement dazu beiträgt, dass man als Erwachsener politisch besser urteilen kann.

##### Kandidat B:

- Sie finden es gar nicht gut, dass man schon mit 16 Jahren wählen darf. Warum? Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 12.
- Sagen Sie uns, in welchem Alter Ihrer Meinung nach eine Person als volljährig gelten soll und warum.

### AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

#### 2.5

Fassen Sie die Ergebnisse dieser Statistik zusammen und kommentieren Sie sie. Würde eine solche Statistik in Griechenland Ihrer Meinung nach ähnlich ausfallen? Warum (nicht)?

#### 2.2

Erklären Sie, inwiefern die Karikatur witzig ist. Was ist Ihre Meinung zur Integration von Ausländern?

### AUFGABE 3: Sprachmittlung

#### 3.5 Η δόξα των σιδηροδρόμων

Lesen Sie Text 5 und informieren Sie uns über den Inhalt des Buches von Tony Judt. Stimmen Sie der zitierten Aussage des griechischen Nachworts zu? Warum (nicht)?

#### 3.2

Lesen Sie Text 2 und informieren Sie uns über die Studie über Social-Media-Sucht von Jugendlichen, die im Kinderkrankenhaus „Aglaiia Kyriakou“ durchgeführt wurde. Erklären Sie uns anschließend, wie den Gefahren begegnet werden kann, die mit der zunehmenden Social-Media-Sucht von Jugendlichen zusammenhängen.

## 4.4 Prüfungsthemen (Pilotierung)<sup>4</sup>

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.6.

##### Kandidat A

###### KARTE 11

###### PRO

- Förderung des Teamgeistes
- keine Diskriminierung
- praktisch und preiswert

##### Kandidat B

###### KARTE 12

###### CONTRA

- Nivellierung der Persönlichkeiten der SchülerInnen
- macht aus der Schule eine un reale Sonderwelt
- unbequem

#### 1.6 Schuluniformen

##### Kandidat A:

- Schuluniformen sind Ihrer Meinung nach sinnvoll. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 11.
- „Bildung ist das beste Mittel gegen soziale Ungleichheit.“ Was halten Sie von dieser These?

##### Kandidat B:

- Sie sind gegen Schuluniformen. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 12.
- „Unterschiede zu negieren, heißt, jedem seine Identität zu nehmen.“ Wie denken Sie darüber?

---

<sup>4</sup> Bei der Pilotierung des Vorgehens (siehe Unterkapitel 4.2.4) wurde nur eine Aufgabe von jeder in der Phase 4 eingesetzten Aufgabentypologie benutzt, da die Pilotierung auf die Sicherstellung der zeitlichen Abfolge des Vorgehens sowie auf die Erprobung der technischen Mittel abzielte.



## AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

### 2.1.



www.stern.de

### 2.1

Erklären Sie, inwiefern die Karikaturen witzig sind. Welche positiven und welche negativen Seiten hat das „allwissende“ Internet?

## AUFGABE 3: Sprachmittlung

### TEXT 4: Ακτιβίστριες



**ΑΚΤΙΒΙΣΤΡΙΕΣ**

Αρχική σελίδα Νέα Επικοινωνία

**Σιρίν Εμπαντί** ΙΡΑΝ

«Δεν αντιτίθεται στο Ισλάμ, αλλά στην πατριαρχία. Δεν καταπιέζει η θρησκεία τις γυναίκες, αλλά η εκμετάλλευση στο όνομά της». Τα λόγια αυτά ανήκουν στη γυναίκα που έγινε στα 28 της (το 1975) η πρώτη δικαστίνα στο Ιράν και που με την Ιρανική Επανάσταση (1979) υποβιβάστηκε σε γραμματειακή θέση. Το θεοκρατικό καθεστώς πάντως ποτέ δεν φόβισε τη Σιρίν Εμπαντί. Έτσι το 1993 ίδρυσε στην Τεχεράνη δικηγορικό γραφείο και αφοσιώθηκε στην υπεράσπιση των παιδιών, των γυναικών και των πολιτικών κρατουμένων. Χάρη δε στη μαχητική δικηγορία της, την υποστήριξη της προς τον επίδοξο Ιρανό μεταρρυθμιστή Χαράμι και στα αντικαθεστωτικά βιβλία της, έγινε το 2003 η πρώτη Ιρανή και η πρώτη μουσουλμάνα που έλαβε Νομπέλ ειρήνης. Σήμερα, σχεδόν στα 65 της, ζει αυτοεξόριστη στη Βρετανία και συνεχίζει από εκεί τους αγώνες της.

**Λέιμα Γκμπόουι** ΛΙΒΕΡΙΑ

Όπως και η πρόεδρος της χώρας, τιμήθηκε το 2011 με το Νόμπελ ειρήνης. Γιατί; Επειδή συσπειρώσε τις γυναίκες της Λιβερίας χωρίς να λογαριάσει πολιτικές, φυλετικές, θρησκευτικές πεποιθήσεις και αγωνίστηκε μαζί τους για περισσότερα ατομικά δικαιώματα και για τον τερματισμό του αιματηρού εμφυλίου πολέμου. Τελικά, οι γυναίκες της Λιβερίας τα κατάφεραν το 2003, αφού κατέφυγαν σε ποικίλες μορφές πάλης. Έπειτα το αδάμαστο πνεύμα της Λέιμα έγινε παγκοσμίως γνωστό χάρη στο βραβευμένο ντοκιμαντέρ «Pray the Devil Back to Hell» (2008) και σήμερα η 40χρονη ακτιβίστρια εξακολουθεί να αγωνίζεται για την ισότητα όλων των αφρικανών γυναικών, διότι όπως λέει: «Η παγκόσμια ειρήνη θα έρθει μόνο όταν αναδειχθούν πλήρως οι γυναικείες ανάγκες, ανησυχίες και δεξιότητες».

**Φράνι Αρμστρονγκ** ΒΡΕΤΑΝΙΑ

«Μεγαλώσαμε με την πεποίθηση ότι ζούμε για να καταναλώνουμε, αλλά το μοντέλο αυτό έληξε», έχει δηλώσει η σκηνοθέτιδα του πολύκροτου οικολογικού ντοκιμαντέρ «Η εποχή των ηλίθιων». Επίσης, η 40χρονη Λονδρέζα έχει συνδέσει το όνομά της με την ιδιαίτερως επιτυχημένη εκστρατεία «10:10» για τη μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα. Χάρη στην ενεργητικότητά της, η Αρμστρονγκ προσέλκυσε περισσότερους από 100.000 υποστηρικτές, διέδωσε την εκστρατεία σε περισσότερες από 50 χώρες και κατόρθωσε να βάλει ακόμη και τον άγγλο πρωθυπουργό Ντέιβιντ Κάμερον στο οικολογικό παιχνίδι. Αυτός είναι ο λόγος που η εφημερίδα Guardian την συμπεριέλαβε στις 100 κορυφαίες γυναίκες του 2011.

nach: [www.kathimerini.gr/woman](http://www.kathimerini.gr/woman)

### 3.4

Lesen Sie Text 4 und informieren Sie uns möglichst genau über die drei Aktivistinnen, die darin vorgestellt werden, sowie über ihre Arbeit.

## 4.5 Prüfungsthemen (zum Prüfertraining)

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.1.

##### Kandidat A

**KARTE 1**  
**PRO**

- billiger
- umweltschonend
- kommunikativ

##### Kandidat B

**KARTE 2**  
**CONTRA**

- öffentliche Verkehrsmittel sind noch billiger
- umständlich
- man macht sich abhängig

#### 1.1 Fahrgemeinschaften

##### Kandidat A:

- Immer mehr Menschen entscheiden sich, für ihre tägliche Fahrt zur Arbeit, Fahrgemeinschaften zu bilden. Auch Sie sind dafür. Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 1.
- Erklären Sie uns, wie der wachsende Verkehr die Lebensqualität des Großstadtmenschen beeinträchtigt.

##### Kandidat B:

- Sie sind gegen Fahrgemeinschaften. Warum? Verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 2.
- Machen Sie andere Vorschläge, wie das Verkehrsproblem in Großstädten zu lösen ist.

#### 1.2.

##### Kandidat A

**KARTE 3**  
**PRO**

- bequem für die meisten Kunden
- finanziell lohnend für Ladenbesitzer, die ihr Geschäft erhalten wollen
- zusätzliche Verdienstmöglichkeit für Angestellte

##### Kandidat B

**KARTE 4**  
**CONTRA**

- der arbeitsfreie Sonntag ist ein Recht der Arbeitnehmer
- es kommt nur den Einkaufszentren zugute, wenn Geschäfte jeden Tag geöffnet sind
- ein gemeinsamer Tag ohne Arbeit in der Woche stärkt familiäre (und andere) Beziehungen

#### 1.2 Konsum

##### Kandidat A:

- Geschäfte sollten auch am Sonntag geöffnet sein. Vertreten Sie diese Meinung und verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 3.
- Erklären Sie uns, wie Einkaufszentren unsere Kaufgewohnheiten verändert haben.

##### Kandidat B:

- Geschäfte sollten am Sonntag geschlossen bleiben. Vertreten Sie diese Meinung und verwenden Sie für Ihre Argumentation die Stichpunkte auf Karte 4.
- Ein arbeitsfreier Tag, an dem man sich erholen und seinen Freizeitbeschäftigungen nachgehen kann, ist notwendig für ein ausgeglichenes Leben. Vertreten Sie diese Meinung.

## AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

### 2.1.



[www.jugend-und-bildung.de](http://www.jugend-und-bildung.de), [tr.toonpool.com](http://tr.toonpool.com)

### 2.1

Erklären Sie, inwiefern die Karikaturen witzig sind. Welches Licht werfen Sie auf die pädagogische Ausrichtung in Schulen?

### 2.3.



[www.totlustig.de](http://www.totlustig.de)

### 2.3

Erklären Sie, inwiefern die Karikaturen witzig sind. Wie werden darin die traditionellen Geschlechterrollen gesehen? Wie stehen Sie zu einer derartigen Darstellung?

TEXT 4: Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής

The screenshot shows a web browser displaying the website 'planitikos.gr'. The main article is titled 'Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής'. The text discusses the therapeutic power of music, its use in treating conditions like Parkinson's and Alzheimer's, and the role of music in human development. It includes a video player and a list of categories on the left side.

nach: www.planitikos.gr

3.4 Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής

Lesen Sie Text 4 und erklären Sie uns, worin die Kraft der Musik besteht. Informieren Sie uns anschließend möglichst genau über die Meinung der Neurowissenschaftler zur Musiktherapie.

## TEXT 5: Μεταλλαγμένα: Να τα φοβόμαστε;

Genetically Mod x Ατομιο 1  
www.nature.com/scitable/topicpage/genetically-modified-organisms-gmos-transgenic-crop:

# NATURE & TECHNOLOGY

## Μεταλλαγμένα: Να τα φοβόμαστε;

**Μια ματιά στο μέλλον:** Η επόμενη γενιά των γενετικά τροποποιημένων φυτών θεωρείται ότι θα έχει ως σκοπό τη βελτίωση της υγείας των καταναλωτών. Σήμερα γίνονται πολλά πειράματα προς αυτή την κατεύθυνση, ακόμη και φυτά-φάρμακα για την καταπολέμηση ασθενειών, όπως οι διάφορες μορφές καρκίνου και ο διαβήτης.

**Τι ανησυχεί τους σκεπτικιστές:** Οι αλλεργίες και η τοξικότητα. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, τα γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα που διατίθενται στο εμπόριο έχουν περάσει όλες τις σχετικές αναλύσεις κινδύνου και θεωρούνται ασφαλή. Δεν θεωρείται ότι ενέχουν τον κίνδυνο πρόκλησης αλλεργίας ή τοξικότητας σε διαφορετικό βαθμό από τα συμβατικά τρόφιμα. Ωστόσο, εκφράζεται η άποψη ότι οι έλεγχοι αυτοί δεν είναι πλήρεις. Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι περισσότερες έρευνες είναι διάρκειας 12-16 μηνών, ενώ παραμένει αναπάντητο το ερώτημα του τι μπορεί να συμβεί μετά από 10, 20 ή 30 χρόνια κατανάλωσης των μεταλλαγμένων τροφίμων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η φύση χρειάζεται πολύ περισσότερα χρόνια για να δημιουργήσει διασταυρώσεις μεταξύ των ειδών, τις οποίες οι επιστήμονες πραγματοποιούν σε ελάχιστο χρόνο στο εργαστήριο και μάλιστα μεταξύ ειδών που δεν συγγενεύουν μεταξύ τους. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι μειώνεται και το χρονικό διάστημα που έχει ο ανθρώπινος οργανισμός για να προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές.

**«Όχι» στα μεταλλαγμένα!** Στη χώρα μας απαγορεύεται η καλλιέργεια γενετικά τροποποιημένων φυτών, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της βιομηχανίας τροφίμων δεν χρησιμοποιεί μεταλλαγμένα συστατικά, δεδομένου ότι είμαστε αρνητικοί σε αυτή την τεχνολογία. Ανήκουμε στις ευρωπαϊκές χώρες που έχουν πει «όχι» στα μεταλλαγμένα και θεωρούμαστε ένα από τα προπύργια των μη διαγονιδιακών φυτών. Να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι έχουν επιτραπεί ορισμένες πειραματικές καλλιέργειες γενετικά τροποποιημένης ντομάτας, βαμβακιού και καλαμποκιού.



nach: <http://www.tovima.gr/>

### 3.5

Lesen Sie Text 5 und erklären Sie uns, warum Wissenschaftler gentechnisch manipulierter Nahrung skeptisch gegenüberstehen. Informieren Sie uns anschließend darüber, wie der griechische Staat zu dem Thema steht.

## 4.6 Prüfungsthemen (zum Training der Prüflinge)<sup>5</sup>

### AUFGABE 1: Argumentieren

#### 1.1.

Kandidat A

##### KARTE 1

###### PRO

- billiger
- umweltschonend
- kommunikativ

Kandidat B

##### KARTE 2

###### CONTRA

- öffentliche Verkehrsmittel sind noch billiger
- umständlich
- man macht sich abhängig

#### 1.2.

Kandidat A

##### KARTE 3

###### PRO

- bequem für die meisten Kunden
- finanziell lohnend für Ladenbesitzer, die ihr Geschäft erhalten wollen
- zusätzliche Verdienstmöglichkeit für Angestellte

Kandidat B

##### KARTE 4

###### CONTRA

- der arbeitsfreie Sonntag ist ein Recht der Arbeitnehmer
- es kommt nur den Einkaufszentren zugute, wenn Geschäfte jeden Tag geöffnet sind
- ein gemeinsamer Tag ohne Arbeit in der Woche stärkt familiäre (und andere) Beziehungen

<sup>5</sup> Einige Themen, die zu Zwecken der Probandentraining ausgewählt worden waren, sind dieselben, die beim Prüfertraining eingesetzt worden waren. Beim Training der Prüflinge wurden mehrere benutzt, da die Anzahl der Prüflinge höher als die Anzahl der Prüfer war. Die Probanden/Prüflinge haben die Themen zum Training ohne die entsprechenden Aufgaben- bzw. Fragestellungen bekommen, d.h. so wie sie im Kandidatenheft der eigentlichen KPG-Prüfung zu finden sind.

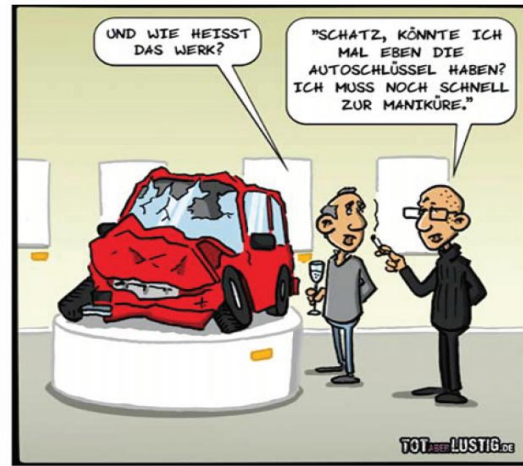
## AUFGABE 2: Meinungsäußerung / Kommentar

2.1.



[www.jugend-und-bildung.de](http://www.jugend-und-bildung.de), [tr.toonpool.com](http://tr.toonpool.com)

2.3.



[www.totlustig.de](http://www.totlustig.de)

2.1.



[www.spiegel.de](http://www.spiegel.de), <http://www.nourishingobscurity.com>



## AUFGABE 3: Sprachmittlung

### TEXT 4: Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής



**planitikos.gr**  
Μουσική και Επιστήμη

Αρχική σελίδα Φιλόλογος Πλανίτικος News Video Καρτές Επιστημολογία Επικοινωνία

## Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής

Ο ρόλος της μουσικής στη θεραπεία έχει δραματικά αλλάξει τις τελευταίες δύο δεκαετίες, καθώς ο τομέας της έρευνας που συνδέει τη μουσική με τη λειτουργία του εγκεφάλου - και κατ'επέκταση όλου του ανθρώπινου σώματος - έχει παρουσιάσει ήδη σαφείς αποδείξεις σύνδεσης και σχετικής αλληλεπίδρασης.

Ωστόσο, οι θετικές διαπιστώσεις και αλλαγές που έφεραν αυτές οι νέες ερευνητικές αποδείξεις ως προς τη χρήση της μουσικής στην αποκατάσταση και θεραπεία δεν έχουν επικοινωνηθεί επιτυχώς, όχι μόνο στο ευρύ κοινό, αλλά και σε επαγγελματίες που σχετίζονται άμεσα είτε με τον τομέα της μουσικής είτε των επιστημών ζωής.

Ερευνητές έχουν αποδείξει ότι η μουσική είναι όντως μια ξεχωριστή, παγκόσμια και δομικά άρτια γλώσσα που επηρεάζει εκτενώς τη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, περιλαμβάνοντας έναν σύνθετο αντιληπτικό, γνωστικό και κινητικό έλεγχο και διεργασίες σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου.

Έτσι, η μουσική φαίνεται ότι μπορεί να διατηρήσει σε θετικά επίπεδα ή να επανεκπαιδεύσει το δομικά κατεστραμμένο ή λειτουργικά διαταραγμένο εγκεφαλικό σύστημα. Κλινικοί και συμπεριφορικοί θεραπευτές ανά τον κόσμο χρησιμοποιούν πια τη μουσική με πάρα πολλούς διαφορετικούς τρόπους σε χώρους επανένταξης και αποκατάστασης, ενώ βασίζουν ξεκάθαρα την πρακτική τους σε κλινικά αποδεδειγμένα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία πηγάζουν από αυτό τον νέο τομέα έρευνας της νευροεπιστήμης της μουσικής.

Αν και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα της θετικής αποκατάστασης και θεραπείας μέσω της μουσικής στην αρχή προσεγγίστηκαν από τους περισσότερους με σκεπτικισμό και αρκετή αντίσταση, εν τέλει, η συστηματική μελέτη και παρουσίαση σχετικών αποτελεσμάτων μείωσαν τις αμφιβολίες.

Τώρα πια, σχετικές μελέτες της νευροεπιστήμης της μουσικής περιλαμβάνουν αναφορές και προσεγγίσεις σχετικές με τη νόσο Parkinson και Alzheimer, τον αυτισμό και γενικότερα τις 'ειδικές αναπτυξιακές ομάδες', αλλά και πολλές άλλες, πιο εξειδικευμένες, κλινικές ή συμπεριφορικές εκφάνσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης ή αποκατάστασης.

Η μουσική νευροεπιστημονική έρευνα έχει εισχωρήσει για τα καλά στους κόλπους των επιστημών ζωής, σκοπεύοντας μέσω της αρχέτυπης και ουσιαστικής σύνδεσης που παρουσιάζει η μουσική με το σώμα και τον εγκέφαλό μας, να βελτιώσει, να αποκαταστήσει και να θεραπεύσει στα πλαίσια του εφικτού.

nach: [www.planitikos.gr](http://www.planitikos.gr)

## TEXT 5: Μεταλλαγμένα: Να τα φοβόμαστε;

Genetically Mod x Ατομο 1  
www.nature.com/scitable/topicpage/genetically-modified-organisms-gmos-transgenic-crop: 5b ☆ ABC

# NATURE & TECHNOLOGY

## Μεταλλαγμένα: Να τα φοβόμαστε;

**Μια ματιά στο μέλλον:** Η επόμενη γενιά των γενετικά τροποποιημένων φυτών θεωρείται ότι θα έχει ως σκοπό τη βελτίωση της υγείας των καταναλωτών. Σήμερα γίνονται πολλά πειράματα προς αυτή την κατεύθυνση, ακόμη και φυτά-φάρμακα για την καταπολέμηση ασθενειών, όπως οι διάφορες μορφές καρκίνου και ο διαβήτης.

**Τι ανησυχεί τους σκεπτικιστές:** Οι αλλεργίες και η τοξικότητα. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, τα γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα που διατίθενται στο εμπόριο έχουν περάσει όλες τις σχετικές αναλύσεις κινδύνου και θεωρούνται ασφαλή. Δεν θεωρείται ότι ενέχουν τον κίνδυνο πρόκλησης αλλεργίας ή τοξικότητας σε διαφορετικό βαθμό από τα συμβατικά τρόφιμα. Ωστόσο, εκφράζεται η άποψη ότι οι έλεγχοι αυτοί δεν είναι πλήρεις. Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι περισσότερες έρευνες είναι διάρκειας 12-16 μηνών, ενώ παραμένει αναπάντητο το ερώτημα του τι μπορεί να συμβεί μετά από 10, 20 ή 30 χρόνια κατανάλωσης των μεταλλαγμένων τροφίμων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η φύση χρειάζεται πολύ περισσότερα χρόνια για να δημιουργήσει διασταυρώσεις μεταξύ των ειδών, τις οποίες οι επιστήμονες πραγματοποιούν σε ελάχιστο χρόνο στο εργαστήριο και μάλιστα μεταξύ ειδών που δεν συγγενεύουν μεταξύ τους. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι μειώνεται και το χρονικό διάστημα που έχει ο ανθρώπινος οργανισμός για να προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές.

**«Όχι» στα μεταλλαγμένα!** Στη χώρα μας απαγορεύεται η καλλιέργεια γενετικά τροποποιημένων φυτών, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της βιομηχανίας τροφίμων δεν χρησιμοποιεί μεταλλαγμένα συστατικά, δεδομένου ότι είμαστε αρνητικοί σε αυτή την τεχνολογία. Ανήκουμε στις ευρωπαϊκές χώρες που έχουν πει «όχι» στα μεταλλαγμένα και θεωρούμαστε ένα από τα προπύργια των μη διαγονιδιακών φυτών. Να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι έχουν επιτραπεί ορισμένες πειραματικές καλλιέργειες γενετικά τροποποιημένης ντομάτας, βαμβακιού και καλαμποκιού.



nach: <http://www.tovima.gr/>

ΛΑΛΙΝΑ ΦΑΦΟΥΤΗ

## Ηλεκτρονικό «βιβλιολαγωνικό» ξετρυπώνει μελλοντικά μπεστ σέλερ



Έχετε τελειώσει όλα τα βιβλία του αγαπημένου σας συγγραφέα και αναρωτιέστε τι θα διαβάσετε τώρα; Ένα σύστημα που αναπτύχθηκε από βρετανούς ερευνητές μπορεί να σας βοηθήσει. Ελέγχοντας το ύφος και τη δομή ενός κειμένου, μπορεί να εντοπίσει ποια άλλα κείμενα «ταιριάζουν» με αυτό. Εκτός από «οδηγός» για αναγνώστες και εκδοτικούς οίκους σε αναζήτηση του επόμενου μπεστ σέλερ, μπορεί επίσης να προσφέρει καλύτερη «συνέχεια» στις τηλεοπτικές σειρές, καθώς και συνοχή στην ομαδική συγγραφή λογοτεχνικών έργων.

Οι ερευνητές του Πανεπιστημίου Royal Holloway του Λονδίνου, με επικεφαλής τον Τζόζεφ Ρέντινγκτον, ανέπτυξαν ένα σύστημα ανάλυσης το οποίο συγκρίνει διαφορετικά κείμενα ανιχνεύοντας τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται σε αυτά ορισμένες λέξεις και οπτικοποιώντας τα δεδομένα σε διαγράμματα. Αν π.χ. είστε λάτρεις μυθιστορημάτων όπως το «Λυκόφως», το σύστημα μπορεί να σας δείξει ποια άλλα βιβλία είναι γραμμένα σε στιλ παρόμοιο με αυτό της Στέφανι Μέγερ. Η σύγκριση του ύφους, λένε οι δημιουργοί του, γίνεται με βάση λεπτούς συσχετισμούς των λέξεων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα μυθιστορήματα ή ακόμη και σε διαφορετικά αποσπάσματα του ίδιου μυθιστορήματος.

Αυτό σημαίνει ότι τα αποσπάσματα που είναι π.χ. γραμμένα σε πρώτο πρόσωπο θα απεικονίζονται διαφορετικά από εκείνα που είναι γραμμένα σε τρίτο πρόσωπο, το ίδιο όπως τα κεφάλαια που είναι στον παρατατικό από εκείνα που είναι στον ενεστώτα. Αυτά είναι τα απλούστερα παραδείγματα, η ανάλυση όμως μπορεί να κάνει και άλλες διακρίσεις με βάση τις λέξεις αναδεικνύοντας διαφορετικά είδη και μοτίβα γραφής. «Βοηθάει να αποκτήσει κανείς μια εικόνα, λέει: να πώς φαίνεται το μυθιστόρημά σας», δήλωσε ο δρ Ρέντινγκτον. «Σε καμία περίπτωση όμως δεν κρίνει ή αξιολογεί ένα βιβλίο».

Ο δρ Ρέντινγκτον συνέλαβε την ιδέα για την ανάπτυξη του συστήματος κατά τη διάρκεια ενός εργαστηρίου συλλογικής συγγραφής, όπου φοιτητές του συγκεντρώνονταν για να γράψουν συλλογικά ένα μυθιστόρημα, συνεισφέροντας ο καθένας ένα απόσπασμα. Έξω από τα πανεπιστημιακά εργαστήρια η συλλογική συγγραφή αυτού του είδους είναι πολύ συνηθισμένη στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση - οι σεναριογράφοι της σειράς «Στην Εντατική» για παράδειγμα κατέβαλλαν μεγάλο κόπο προσπαθώντας να διατηρήσουν το ίδιο ύφος στους διαλόγους από τον πρώτο ως τον τελευταίο κύκλο. Το σύστημα, όταν τελειοποιηθεί, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα στον συγκεκριμένο χώρο. Μπορεί επίσης να βοηθήσει τους νέους συγγραφείς να συγκρίνουν το στιλ τους με εκείνο των επιτυχημένων εμπορικά συγγραφέων, και τους εκδοτικούς οίκους να «διαγνώσουν» σε ποια αγορά απευθύνεται ένα βιβλίο. Τέλος, μπορεί να βοηθήσει και τους αναγνώστες προτείνοντάς τους το επόμενο ανάγνωσμα.

nach: [www.tovima.gr](http://www.tovima.gr)

## 5. Fragebögen

### 5.1 Prüferfragebogen I

#### Prüferfragebogen I

Prüferprofil

**Anweisung:** Bitte füllen Sie alle Felder aus. Bei Fragen mit \* dürfen mehrere Antworten angekreuzt werden.

#### I. Demographische Angaben

1. Geschlecht:  männlich  weiblich
2. Alter: \_\_\_\_\_
3. Muttersprache:  monolingual (Sprache: \_\_\_\_\_)  
 bilingual (Sprachen: \_\_\_\_\_)
4. Fremdsprachen: \_\_\_\_\_ als 1. Fremdsprache  
\_\_\_\_\_ als 2. Fremdsprache  
\_\_\_\_\_ als 3. Fremdsprache
5. Geburtsland und -ort: \_\_\_\_\_
6. Wohnort: \_\_\_\_\_
- 7a. Jahre in Deutschland gelebt: \_\_\_\_\_
- 7b. Jahre in einem deutschsprachigen Land gelebt (Land definieren): \_\_\_\_\_
- 7c. Jahre in Griechenland gelebt: \_\_\_\_\_
- 7d. Jahre in anderen Ländern gelebt (Land definieren): \_\_\_\_\_
8. Familienstand:  ledig  verheiratet  
 Mit einem/einer Deutschen  
 Mit einem/einer Griechen/in  
 Mit einem/einer Deutsch-Griechen/in  
 sonstiges: \_\_\_\_\_
9. Kinder:  Ja, \_\_\_\_\_ Kind/er  keine
10. In der Familie gesprochene Sprachen:  
Sprache/n zwischen den Ehepartnern: \_\_\_\_\_  
Sprache/n zwischen Ihnen und Ihrem/Ihren Kind/Kindern: \_\_\_\_\_  
Sprache/n zwischen dem anderen Elternteil und dem/en Kind/Kindern: \_\_\_\_\_
11. Studium\*:  Bachelor  Master  Diplom  Lehramt  Anderes: \_\_\_\_\_
12. Titel: \_\_\_\_\_
13. Studienort/e: \_\_\_\_\_
- 14a. Jahre als Deutschlehrer tätig: \_\_\_\_\_
- 14b. Jahre als DaF-Lehrer für Griechen tätig: \_\_\_\_\_
- 14c. Jahre als DaF-Lehrer für andere Ausländer tätig: \_\_\_\_\_
- 14d. Jahre als Prüfer<sup>6</sup> von Deutschkenntnissen griechischer Lerner: \_\_\_\_\_

<sup>6</sup> (Bei Items 14d u. 14e: Prüfer d. mündlichen Ausdrucks).

14e. Jahre als Prüfer von Deutschkenntnissen anderer ausländischer Lerner: \_\_\_\_\_

15. Weitere berufliche Tätigkeiten: \_\_\_\_\_

16. Aus welchen Gründen haben Sie sich ursprünglich für Griechenland entschieden\*?

persönlichen Gründen

beruflichen Gründen

bildungsbezogenen Gründen

anderen: \_\_\_\_\_

## II. Soziales Netzwerk/Kontakt zur griechischen Sprache u. Kultur

1a. Während Ihres Aufenthaltes in Griechenland, wie oft sind Sie in der Gesellschaft von Deutschen?

immer

häufig

manchmal

selten

gar nicht

1b. Während Ihres Aufenthaltes in Griechenland, wie oft sind Sie in der Gesellschaft von deutschsprachigen Griechen oder anderen Ausländern? (Interaktionssprache: Deutsch)

immer

häufig

manchmal

selten

gar nicht

1c. Während Ihres Aufenthaltes in Griechenland, wie oft sind Sie in der Gesellschaft von Griechen? (Interaktionssprache: Griechisch)

immer

häufig

manchmal

selten

gar nicht

2a. Wie oft informieren Sie sich von griechischen Nachrichtenquellen?

immer

häufig

manchmal

selten

gar nicht

2b. Welche sind diese nach Häufigkeit? (Fernsehen, Internetseiten, Blogs, Zeitungen, Zeitschriften usw.)

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

3. Wie oft nehmen Sie an gesellschaftlichen Ereignissen teil, wo hauptsächlich Griechisch gesprochen wird?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

4. Haben Sie vor Ihrem Griechenlandaufenthalt Griechenland besucht?  Ja  Nein

5. Sind Sie durch Griechenland gereist?

- sehr viel
- viel
- mittelmäßig
- nicht viel
- gar nicht

6. Die Griechen, mit denen Sie sich in engeren täglichen Kontakt kommen, sind zwischen:

- 0-18
- 19-25
- 26-32
- 33-45
- 46-54
- 55+

### III. Einstellungen

1a. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre Einstellung gegenüber **Griechenland**, bevor Sie übersiedelten.

---

---

1b. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre jetzige Einstellung gegenüber **Griechenland**.

---

---

2a. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre Einstellung gegenüber **den Griechen**, bevor Sie übersiedelten.

---

---

2b. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre jetzige Einstellung gegenüber **den Griechen**.

---

---

3a. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre Einstellung gegenüber **der griechischen Sprache**, bevor Sie übersiedelten.

---

---

3b. Beschreiben Sie anhand von fünf Wörtern/Ausdrücken Ihre jetzige Einstellung gegenüber **der griechischen Sprache**.

---

---

4. Inwiefern haben sich Ihre obigen Einstellungen geändert, nachdem Sie nach Griechenland übersiedelten?

- sehr viel
- viel
- mittelmäßig
- nicht viel
- gar nicht

#### **IV. Kontakt zum Heimatland**

1. Wie oft reisen Sie nach Deutschland aus persönlichen Gründen?

- sehr oft
- oft
- mittelmäßig
- nicht so oft
- gar nicht

2. Wie oft reisen Sie nach Deutschland aus beruflichen Gründen?

- sehr oft
- oft
- mittelmäßig
- nicht so oft
- gar nicht

3. Wie oft nehmen Sie als Deutschlehrer an Fortbildungen in Deutschland teil?

- sehr oft
- oft
- mittelmäßig
- nicht so oft
- gar nicht

## 5.2 Prüferfragebogen II

### Prüferfragebogen II

nach der Simulation

**Anweisung:** Bitte füllen Sie nach Ende jeder Simulation für jeden/e Probanden/Probandin folgenden Fragebogen aus, nachdem Sie seine/ihre Leistung beurteilt und seinen/ihren Bewertungsraster ausgefüllt haben.

Während des Ausfüllens der Fragebögen können Sie sich den Bewertungsraster des/der jeweiligen Probanden/Probandin und die Bewertungskriterien nachschauen.

Name des/der Probanden/Probandin: \_\_\_\_\_

Waren Sie Prüfer oder Beisitzer? \_\_\_\_\_

#### I. Behandlung von Konzepten

1a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Leitkonzepte der Aufgabenstellung (Fragen, multimodale Texte, usw.) missinterpretiert bzw. inhaltlich unangemessen gebraucht hat?

Ja

Nein

Wenn ja, auf welcher/n Ebene/n?

- denotativ (kognitive, begriffliche, kontextunabhängige Assoziationen)
- konnotativ (affektive, kontextabhängige, metaphorische Assoziationen)

Nennen Sie genau, welche Konzepte:

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

\_\_\_\_\_

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

\_\_\_\_\_

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

\_\_\_\_\_

1b. Laut der Kriterienbeschreibung in den Prüferanweisungen welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

2a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Konzepte der allgemeineren behandelten Thematik in seiner/ihrer Antwort missinterpretiert bzw. inhaltlich unangemessen gebraucht hat?

Ja

Nein

Wenn ja, auf welcher/n Ebene/n?



- denotativ (kognitive, begriffliche, kontextunabhängige Assoziationen)
- konnotativ (affektive, kontextabhängige, metaphorische Assoziationen)

Nennen Sie genau, welche Konzepte:

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

2b. Laut der Kriterienbeschreibung in den Prüferanweisungen welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

## II. Performatives Handeln

1a. Bei welcher/n Äußerung/en oder in welchem Kontext hat der/die ProbandIn aufgrund der Aufgabenstellung (Fragen, multimodale Texte, usw.) sowie der behandelten Thematik Gesicht verloren?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

1b. Bei welcher/n Äußerung/en oder in welchem Kontext hat der/die ProbandIn aufgrund der Aufgabenstellung (Fragen, multimodale Texte, usw.) sowie der behandelten Thematik Gesicht gewahrt?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---



---

1c. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat das Gesicht verlieren/wahren beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

2a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn der Prüfungssituation angemessene Sprechakte benutzt hat?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

2b. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

3a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn der behandelten Thematik angemessene Sprechakte benutzt hat?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

3b. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

4a. Glauben Sie, dass dem/der Probanden/Probandin wegen Ihrer Rolle als Prüfer "kommunikativer Stress" verursacht wurde?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

4b. Wenn ja, bei welcher/n Äußerung/en oder in welchem Kontext?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

4c. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

5a. Glauben Sie, dass dem/der Probanden/Probandin wegen Ihres Geschlechts "kommunikativer Stress" verursacht wurde?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

5b. Wenn ja, bei welcher/en Äußerung/en oder in welchem Kontext?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

---

5c. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

6a. Glauben Sie, dass dem/der Probanden/Probandin wegen Ihres deutschen Hintergrundes "kommunikativer Stress" verursacht wurde?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

6b. Wenn ja, bei welcher/en Äußerung/en oder in welchem Kontext?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

6c. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

7a. Glauben Sie, dass dem/der Probanden/Probandin aufgrund der Aufgabenstellung "kommunikativer Stress" verursacht wurde?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

7b. Wenn ja, bei welcher/en Äußerung/en oder in welchem Kontext?

- Bei Aufgabe 1 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

- Bei Aufgabe 2 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

- Bei Aufgabe 3 (Aufgabennummer: \_\_\_\_):

---

7c. Laut der Kriterienbeschreibung welches/e Bewertungskriterium/-kriterien hat dies beeinträchtigt?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

### III. Organisation der Äußerungen

1a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn beim Sprecherwechsel (zwischen Prüfer und Probanden) eine angemessene Frequenz bewahrte?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

1b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

2a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Andeutungen (Geräusche, Gesichtsausdrücke, Gestik) machte, um zu zeigen, dass er/sie die Frage verstanden hat, bevor der Prüfer sie zu Ende ausgesprochen hat?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

2b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

3a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn den Prüfer während der Aufgabenstellung unterbrach, um zu zeigen, dass er/sie die Frage verstanden hat, so dass er besser bewertet wird?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

3b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

4a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn effektiv die Länge seiner Äußerungen beherrschte?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

4b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

5a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn für längere als akzeptabel Pausen schwieg?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

5b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

6a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Gestik effektiv benutzte?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

6b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

7a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Ironie/Unstimmigkeit ausgedrückt hat?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

7b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

8a. Glauben Sie, dass der/die ProbandIn Komplimente ausdrückte oder zu Komplimenten/Lob reagierte?

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

8b. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

#### IV. Dynamisches Wechselspiel

1a. Glauben Sie, dass die persönlichen Narrativen des Probanden/der Probandin (Erfahrungen, Weltanschauung, Moralwerte usw.) in seinen/ihren Äußerungen zum Vorschein kamen? Besonders in Fällen, wo er/sie laut der Aufgabenstellung seine/ihre eigene Meinung äußern sollte.

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

1b. Beeinflusste dies Ihre nächste Äußerung/Frage?

- sehr
- ziemlich
- mittelmäßig
- wenig
- nicht

1c. Beeinflusst dies Ihre Beurteilung/Benotung positiv?

- sehr positiv
- ziemlich positiv
- mittelmäßig
- wenig positiv
- gar nicht positiv

1d. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines



2a. Glauben Sie, dass die Charakteristika der Identität des Probanden/der Probandin (Alter, Geschlecht, Muttersprache, usw.) in seinen/ihren Äußerungen zum Vorschein kamen? Besonders in Fällen, wo er/sie laut der Aufgabenstellung seine/ihre eigene Meinung äußern sollte.

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

2b. Beeinflusste dies Ihre nächste Äußerung/Frage?

- sehr
- ziemlich
- mittelmäßig
- wenig
- nicht

2c. Beeinflusst dies Ihre Beurteilung/Benotung positiv?

- sehr positiv
- ziemlich positiv
- mittelmäßig
- wenig positiv
- gar nicht positiv

2d. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

3a. Glauben Sie, dass historische Elemente der Identität des Probanden/der Probandin (kulturelles Bewusstsein, kollektives Bewusstsein, usw.) in seinen/ihren Äußerungen zum Vorschein kamen? Besonders in Fällen, wo er/sie laut der Aufgabenstellung seine/ihre eigene Meinung äußern sollte.

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

3b. Beeinflusste dies Ihre nächste Äußerung/Frage?

- sehr
- ziemlich
- mittelmäßig
- wenig
- nicht

3c. Beeinflusst dies Ihre Beurteilung/Benotung positiv?

- sehr positiv
- ziemlich positiv
- mittelmäßig
- wenig positiv
- gar nicht positiv

3d. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

4a. Glauben Sie, dass das soziale Umfeld des Probanden/der Probandin (Familie, bildungsbezogene/berufliche usw. Institutionen) in seinen/ihren Äußerungen zum Vorschein kam? Besonders in Fällen, wo er/sie laut der Aufgabenstellung seine/ihre eigene Meinung äußern sollte.

- immer
- häufig
- manchmal
- selten
- gar nicht

4b. Beeinflusste dies Ihre nächste Äußerung/Frage?

- sehr
- ziemlich
- mittelmäßig
- wenig
- nicht

4c. Beeinflusst dies Ihre Beurteilung/Benotung positiv?

- sehr positiv
- ziemlich positiv
- mittelmäßig
- wenig positiv
- gar nicht positiv

4d. Welches Kriterium hat dies beeinflusst?

- Bewältigung der kommunikativen Aufgabe
- Aussprache und Intonation
- Wortschatzspektrum und Angemessenheit
- Grammatische und sprachliche Korrektheit
- Flüssigkeit
- Kommunikative Strategien
- Kohärenz und Kohäsion
- Keines

## 5.3 Prüflingefragebogen

### Ερωτηματολόγιο Υποψηφίων

σε προσομοιώσεις προφορικών εξετάσεων γερμανομάθειας

Αρχικά ονοματεπώνυμου συμμετέχοντα: \_\_\_\_\_

**Οδηγίες:** Συμπληρώστε όλα τα ερωτήματα, με Χ ή περιγραφικά, όπου χρειάζεται. Στα ερωτήματα που έχουν διακριτικό \* μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις.

#### I. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα  Ρευστό
2. Μητρική γλώσσα: \_\_\_\_\_
3. Χρονολογία γέννησης: \_\_\_\_\_
4. Τόπος γέννησης: \_\_\_\_\_
5. Έτη και τόπος διαμονής στο παρελθόν: \_\_\_\_\_
6. Έτη και τωρινός τόπος διαμονής: \_\_\_\_\_
7. Έτη και τόπος διαμονής στο εξωτερικό: \_\_\_\_\_
8. Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση\*:  Δημόσια  Ιδιωτική
9. Επίπεδο σπουδών:  
 Προπτυχιακό  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό/Μεταδιδακτορικό
10. Τόπος φοίτησης (σε περίπτωση περισσότερων σημειώστε και το αντίστοιχο επίπεδο σπουδών): \_\_\_\_\_
11. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν καλή επαγγελματική αποκατάσταση στο εσωτερικό;  Ναι  Όχι
12. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν καλή επαγγελματική αποκατάσταση στο εξωτερικό;  Ναι  Όχι
12. Η σχολή που φοιτάτε/φοιτήσατε ήταν επιλογή σας;  Ναι  Όχι
- 14α. Σκοπεύετε στο μέλλον να μετοικήσετε σε γερμανόφωνο κράτος:  
 Ναι  Όχι  Ενδέχεται
- 14β. Για ποιό/ούς λόγο/ους\*;  
 Προσωπικούς/οικογενειακούς  
 Σπουδών/μετεκπαίδευσης  
 Επαγγελματικούς  
 Οικονομικούς

15. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

|                         | Πατέρας                  | Μητέρα                   |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| α. Πρωτοβάθμια Εκπ/ση   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| β. Δευτεροβάθμια Εκπ/ση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| γ. Τριτοβάθμια Εκπ/ση   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Οικογενειακή κατάσταση:

|   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Άγαμος/η                           | <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η           |
| <input type="checkbox"/> Άγαμος/η με παιδιά                 | <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η με παιδιά |
| <input type="checkbox"/> Σε διάσταση-Διαζευγμένος/η-Χήρος/α |  |

17. Διαμονή:

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Σε πατρική κατοικία       | <input type="checkbox"/> Σε ιδιόκτητη κατοικία             |
| <input type="checkbox"/> Σε ενοικιαζόμενη κατοικία | <input type="checkbox"/> Άλλη διεύθυνση (καθορίστε: _____) |

18. Επαγγελματική κατάσταση:

|  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Φοιτητής/τρια                     |
| <input type="checkbox"/> Άνεργος/η                         |
| <input type="checkbox"/> Εργαζόμενος/η μερικής απασχόλησης |
| <input type="checkbox"/> Εργαζόμενος/η πλήρους απασχόλησης |

19. Πηγές οικονομικής στήριξης:

|   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Προσωπική εργασία μόνο             | <input type="checkbox"/> Προσωπική εργασία και υποστήριξη από την οικογένεια |
| <input type="checkbox"/> Υποστήριξη από την οικογένεια μόνο | <input type="checkbox"/> Άλλη πηγή (καθορίστε: _____)                        |

20. Αν εργάζεστε, είστε ευχαριστημένος με τις οικονομικές απολαβές από την εργασία σας;

Ναι                       Όχι                       Μέτρια

21. Είστε πολιτικά ενεργός;                       Ναι                       Όχι                       Μέτρια

22. Είστε κοινωνικά ενεργός;                       Ναι                       Όχι                       Μέτρια

23α. Έχετε θρησκευτικές πεποιθήσεις;                       Ναι                       Όχι

23β. Αν ναι, ποιές; \_\_\_\_\_

## II. Πληροφορίες/απόψεις σχετικά με την εξεταζόμενη γλώσσα

1. Τα Γερμανικά για εσάς είναι:

A' ξένη γλώσσα                       B' ξένη γλώσσα

2. Γνωρίζετε άλλες ξένες γλώσσες (σημειώστε δίπλα ποιά ξένη γλώσσα είναι η X για εσάς, π.χ. Αγγλικά ως A' ξένη γλώσσα);

α. \_\_\_\_\_

β. \_\_\_\_\_

γ. \_\_\_\_\_

3α. Πόσα χρόνια διδάσκεστε Γερμανικά; \_\_\_\_\_

3β. Διδαχθήκατε Γερμανικά με διακοπές (σημειώστε το ως εξής: 3+2 έτη); \_\_\_\_\_

3γ. Σε ποιά πλαίσιο:                       σχολικό                       ιδιωτικά (επί πληρωμή)

4. Για ποιά λόγο επιλέξατε τα Γερμανικά ως ξένη γλώσσα\*:

επιλογή γονέων

ενδιαφέρον για την γλωσσομάθεια εν γένει

ενδιαφέρον για την Γερμανική γλώσσα (άκουσμα, δομή, κλπ.)

ενδιαφέρον για την χώρα και τον πολιτισμό

εκπαιδευτικοί λόγοι

επαγγελματικοί λόγοι

5α. Διδαχθήκατε Γερμανικά από\*:

- δάσκαλο/δασκάλα γερμανικής καταγωγής
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής, με τόπο γέννησης την Γερμανία
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής, με τόπο σπουδών τη Γερμανία
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής

5β. Ποιόν θεωρείτε καταλληλότερο να σας διδάξει:

- δάσκαλο/δασκάλα γερμανικής καταγωγής
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής, με τόπο γέννησης την Γερμανία
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής, με τόπο σπουδών τη Γερμανία
- δάσκαλο/δασκάλα ελληνικής καταγωγής

6. Στο παρελθόν είχατε συμμετάσχει σε προφορικές εξετάσεις γερμανομάθειας;

- Ναι  Όχι

7. Πόσο συχνά επικοινωνείτε/ συνομιλείτε με Γερμανούς εκτός πλαισίου διδασκαλίας:

- πολύ συχνά
- αρκετά συχνά
- μερικές φορές
- σπάνια
- ποτέ

8α. Αισθάνεστε "επικοινωνιακό στρες" όταν συνομιλείτε με Γερμανούς δασκάλους της γλώσσας;  Ναι  Όχι

8β. Αισθάνεστε "επικοινωνιακό στρες" όταν συνομιλείτε με Γερμανούς **μη** δασκάλους της γλώσσας;  Ναι  Όχι  Δεν συνομιλώ.

9α. Αναφέρετε 5 λέξεις/φράσεις που σας έρχονται πρώτες στο μυαλό για την **Γερμανική γλώσσα**: \_\_\_\_\_

9β. Ποιές από τις παραπάνω λέξεις/φράσεις συγκλίνουν με την προσωπική σας άποψη; \_\_\_\_\_

10α. Αναφέρετε 5 λέξεις/φράσεις που σας έρχονται πρώτες στο μυαλό για τον **γερμανικό πολιτισμό**: \_\_\_\_\_

10β. Ποιές από τις παραπάνω λέξεις/φράσεις συγκλίνουν με την προσωπική σας άποψη; \_\_\_\_\_

11α. Αναφέρετε 5 λέξεις/φράσεις που σας έρχονται πρώτες στο μυαλό για τους **Γερμανούς**: \_\_\_\_\_

11β. Ποιές από τις παραπάνω λέξεις/φράσεις συγκλίνουν με την προσωπική σας άποψη; \_\_\_\_\_

12α. Θεωρείτε ότι οι Έλληνες έχουν στερεοτυπική άποψη για την **Γερμανική γλώσσα**;

- Ναι  Όχι

12β. Θεωρείτε ότι οι Έλληνες έχουν στερεοτυπική άποψη για τον **γερμανικό πολιτισμό**;

- Ναι  Όχι

12γ. Θεωρείτε ότι οι Έλληνες έχουν στερεοτυπική άποψη για τους **Γερμανούς**;

- Ναι  Όχι

### III. Προφορική εξέταση

1α. Πιστεύετε ότι, δεν καταλάβατε μια/περισσότερες λέξεις-κλειδιά σε κάποιο **θέμα άσκησης** και συνεπώς απαντήσατε ακατάλληλα;

Ναι  Όχι

1β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Ναι  Όχι

2α. Πιστεύετε ότι, δεν καταλάβατε μια/περισσότερες λέξεις-κλειδιά σε κάποια **ερώτηση του εξεταστή** και συνεπώς απαντήσατε ακατάλληλα;

Ναι  Όχι

2β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Ναι  Όχι

3α. Πιστεύετε ότι προσωπικά στοιχεία της ταυτότητάς σας (το φύλο σας, η ηλικία σας, κλπ.) εμφανίστηκαν σε κάποια/ες από τις απαντήσεις σας;

Ναι  Όχι

3β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

4α. Πιστεύετε ότι προσωπικές σας εμπειρίες, αξίες, κοσμοθεωρία, κλπ. εμφανίστηκαν σε κάποια/ες από τις απαντήσεις σας;

Ναι  Όχι

4β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

5α. Πιστεύετε ότι στοιχεία της ταυτότητάς σας ως Έλληνα/Ελληνίδας (ιστορία, πολιτισμός, συλλογική μνήμη, παρούσα κατάσταση της χώρας, κλπ.) εμφανίστηκαν σε κάποια/ες από τις απαντήσεις σας;

Ναι  Όχι

5β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

6α. Πιστεύετε ότι στοιχεία της οικογενειακής σας κατάστασης εμφανίστηκαν σε κάποια/ες από τις απαντήσεις σας;

Ναι  Όχι

6β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

7α. Πιστεύετε ότι στοιχεία της επαγγελματικής σας κατάστασης εμφανίστηκαν σε κάποια/ες από τις απαντήσεις σας;

Ναι  Όχι

7β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

8α. Πιστεύετε ότι η μητρική σας γλώσσα επηρέασε στο να αποδώσετε τις απαντήσεις σας στα Γερμανικά;

Ναι  Όχι

8β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

9α. Νιώθετε ότι κάποιο **θέμα άσκησης** σας έκανε να νιώσετε άβολα, θιγμένος/η, δεν θα θέλατε να απαντήσετε σε μια τέτοια ερώτηση σε εξέταση, κλπ.;

Ναι  Όχι

9β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

10α. Νιώθετε ότι κάποιο **θέμα άσκησης** σας ταίριαξε και το απαντήσατε με αυτοπεποίθηση, με ενθουσιασμό, κλπ.;

Ναι  Όχι

10β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

11α. Νιώθετε ότι η **στάση του εξεταστή** σας έκανε να νιώσετε άβολα, θιγμένος/η, ο εξεταστής εκφράστηκε/μόρφασε αρνητικά, κλπ.;

Ναι  Όχι

11β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

12α. Νιώθετε ότι η **στάση του εξεταστή** σας έδωσε προβάδισμα (ο εξεταστής εκφράστηκε/μόρφασε θετικά, επαίνεσε, βοήθησε με περαιτέρω επεξήγηση, κλπ.)

Ναι  Όχι

12β. Αν ναι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την βαθμολογία σας;

Θετικά  Αρνητικά  Όχι

## 6. KPG-bezogene Materialien

### 6.1 Prüferanweisungen auf Deutsch

#### Anweisungen für die Prüfer

##### 1. Prüfungsvorgehen

- Während der ganzen Prüfung sollen sich beide Prüfer im Prüfungsraum befinden. Beide sind verantwortlich für die ungestörte Durchführung.
- Beide Prüfer beurteilen und bewerten die Kandidatenleistung gemäß dem Bewertungsraster (siehe S. 4) und füllen das Bewertungsraster für die Phase 4 (zur Bewertung des Mündlichen Ausdrucks) aus.
- Der eine Prüfer (Prüfer 1 - Beisitzer) sitzt in einem gewissen Abstand von den Kandidaten und nimmt an der Prüfung nicht aktiv teil. Er/Sie hört zu, beobachtet, macht Notizen und beurteilt die mündliche Produktion der Kandidaten.
- Der zweite Prüfer (Prüfer 2) sitzt den zwei Kandidaten gegenüber und stellt die Fragen. Er darf Notizen machen, bewertet aber erst, nachdem die Prüfung zu Ende ist und die Kandidaten den Raum verlassen haben.
- Der zweite Prüfer stellt den Kandidaten abwechselnd Fragen: Wenn er/sie den ersten Teil der Prüfung (Aufgabe 1) mit Kandidat A beginnt, dann sollte er/sie im zweiten Teil (Aufgabe 2) Kandidat B zuerst befragen und schließlich im dritten Teil (Aufgabe 3) Kandidat A zuerst zu Wort kommen lassen.
- Nach 2-3 Kandidatenpaaren wechseln die Prüferrollen; Prüfer 2 wird Beisitzer und Prüfer 1 prüft usw.
- Die gesamte **Dauer der Prüfung** ist **30** Minuten (1+9+8+12).
- Die Kandidaten werden paarweise geprüft, wobei sie nicht miteinander interagieren.

##### 2. Vor dem Prüfungsbeginn:

Die Prüfer sollen sich zwei (2) Stunden vor dem Prüfungsbeginn vorbereiten. Lesen Sie das Kandidatenheft und die Aufgabenstellungen (ΣΗΜΑ) aufmerksam durch. Dafür steht Ihnen ein geeigneter Vorbereitungsraum im Prüfungszentrum zur Verfügung.

- Bearbeiten Sie zusammen mit Ihrem Mitprüfer die Prüfungsaufgaben, Fragen, Bilder und/oder Texte.



- Beantworten Sie eine bzw. zwei Fragen davon, um sich mit der Thematik vertraut zu machen.
- Machen Sie sich mit den Anweisungen zur geeigneten Verhaltensweise gegenüber den Kandidaten vertraut.
- Informieren Sie sich über den Raum, in dem die Prüfung durchgeführt wird, und über Ihren Mitprüfer, damit Sie zusammen entscheiden können, wer als Erster Prüfer und wer Beisitzer ist.
- Stellen Sie sicher, dass die Schreibtische im Raum richtig angeordnet sind, sodass:
  - die Kandidaten nebeneinander sitzen,
  - der Prüfer (Prüfer 2) den beiden Kandidaten gegenüber sitzt,
  - sich der Tisch des Beisitzers in einem angemessenen Abstand von den Kandidaten befindet (schräg gegenüber).
- Stellen Sie sicher, dass Sie alle für die Prüfer notwendigen Unterlagen im Prüfungsraum dabei haben, d. h. ein Kandidatenheft (eins pro Prüfer/Beisitzer) und die Aufgabenstellungen (ΣHMA) (eins pro Prüfer/Beisitzer).
- Stellen Sie sicher, dass Sie im Prüfungsraum noch zwei Kandidatenhefte dabei haben (eins für jeden Kandidaten).

### **3. Während der mündlichen Prüfung:**

Fragen zum Aufwärmen und zur Vertrautheit (Dauer: 1 Min. für beide Kandidaten)

Bevor Sie mit der Prüfung beginnen (Teil 1, 2 und 3), wäre es sinnvoll, beiden Kandidaten eine bzw. zwei persönliche Fragen auf Deutsch zu stellen (ihren Namen, Schulklasse/Studium/Beruf usw.). Dies trägt dazu bei, den Kandidaten mit der Prüfungssituation vertraut zu machen, während es Ihnen erlaubt, die Kandidatenprofile herauszufinden und die geeignetsten Fragen auszuwählen. Die Kandidatenantworten in der Aufwärmphase werden NICHT bewertet.

Beispiele für Aufwärmfragen sowie die Fragen für die Prüfungsteile 1, 2 und 3 befinden sich in den Aufgabenstellungen (ΣHMA).

**Teil 1: Argumentation** (Dauer: 9 Min., 4,5 Min./Kandidat)

- In Teil 1 handelt es sich um ein Thema, worüber Menschen oft unterschiedliche Meinungen haben. Die Kandidaten sollen an einem „Rollenspiel“ teilnehmen: Der

eine Kandidat soll anhand einiger Punkte, die kurz auf einer Karte beschrieben sind, eine positive Haltung zum Thema ausdrücken, während der zweite eine negative Haltung äußern soll, wobei er/sie die Punkte auf seiner Karte benutzt.

- Wenn ein Kandidat außer denjenigen, die auf seiner Karte stehen, noch mehrere Punkte in seine Argumentation einführt, dann hat dies keinen negativen Einfluss auf seine Leistung, solange sie auf derselben Seite der Argumentation stehen, entweder „pro“ oder „contra“, ausgehend von seiner Karte.
- Wählen Sie die Thematik (1.1 oder 1.2 oder 1.3 usw.) gemäß dem Profil der Kandidaten (hauptsächlich ihrem Alter) aus.
- Obwohl es sich um ein „Rollenspiel“ handelt, wobei eine Auseinandersetzung von Meinungen und Argumenten stattfindet, richten sich die Kandidaten nicht an einander, sondern an den Prüfer. Er/Sie diskutiert nicht mit dem Kandidaten, sondern gibt die Stimuli, stellt die Fragen.

**Teil 2: Kommentar/Meinungsäußerung** (Dauer: 8 Min., 4 Min./Kandidat)

- Zu den kurzen, zumeist multimodalen Texten, d. h. Texte, die aus Bild und Wort bestehen, passen 2-4 Fragen.
- Wenn ein Kandidat einige der gestellten Fragen nicht beantwortet und/oder eine Antwort inhaltlich nicht vervollständigt hat, wäre es sinnvoll, dass Sie die Frage wiederholen.
- Nehmen Sie bei der Auswahl des Texts/der Texte Rücksicht darauf, dass manche Themen eher für jüngere bzw. für ältere Kandidaten oder eher für Jungen/Männer bzw. Mädchen/Frauen geeignet sind.
- Wählen Sie für jeden Kandidaten einen unterschiedlichen Text / unterschiedliche Texte aus.
- Auch bei Teil 2 diskutiert der Prüfer nicht mit den Kandidaten. Er stellt die Fragen und die Kandidaten sollen eine Antwort geben.

**Teil 3: Sprachmittlung** (Dauer: 12 Min., 6 Min./Kandidat)

- Es stehen Texte in griechischer Sprache zur Verfügung, die von einer oder mehreren Fragen begleitet werden.
- Wählen Sie für jeden Kandidaten einen unterschiedlichen Text.
- Zur Gesamtdauer des Teils 3 gehört auch die Lesezeit der griechischen Texte. Geben Sie beiden Kandidaten zu Beginn des Teils 3 2 Min. Zeit, ihre entsprechenden

Texte zu lesen, nachdem Sie Ihnen die Fragen gestellt haben, damit sie gezielt lesen können.

- Wenn ein Kandidat einige der gestellten Fragen nicht beantwortet oder eine Antwort inhaltlich nicht vervollständigt hat, wäre es sinnvoll, dass Sie die Frage wiederholen.

**Nicht vergessen:**


- Benutzen Sie während der Prüfung eine Vielfalt an Fragen und nehmen Sie dabei Rücksicht darauf, dass Parameter wie das Alter, das Geschlecht, die Erfahrungen und Interessen der Kandidaten ihre Leistung beeinflussen.
- Brauchen Sie eine Pause, dann informieren Sie das Prüfungskomitee.
- Das RAUCHEN, die BENUTZUNG VON MOBILTELEFONEN und der KONSUM VON NAHRUNGSMITTELN sind im Prüfungsraum verboten.
- NIEMAND DARF IHRE AUFGABE ALS PRÜFER BEHINDERN. Niemand darf außerhalb des Prüfungsraums sein und Sie und die Kandidaten stören.
- Verwenden Sie während der ganzen Prüfung die geprüfte Sprache.
- Seien Sie flexibel und greifen Sie nicht ein, wenn die Kandidaten zögern: Geben Sie Ihnen Zeit, ihre Antworten zu formulieren.
- Die Dauer der Prüfung ist begrenzt, deshalb sollten Sie dafür sorgen, dass die geplante Zeit bei jedem Teil für jeden Kandidaten eingehalten wird.
- Bedanken Sie sich am Ende der Prüfung bei den Kandidaten, informieren Sie sie aber nicht über ihre Leistung.
- Die Kandidaten dürfen nach Ende der Prüfung die Kandidatenhefte nicht mitnehmen.

**4. Nach Ende der mündlichen Prüfung:**

**Ausfüllen des Bewertungsrasters für den Mündlichen Ausdruck (Phase 4)**

- Stellen Sie sicher, dass die Namen der Kandidaten und ihre Kodenummern auf jedem Bewertungsraster richtig aufgeschrieben sind.
- Entscheiden Sie sich, inwiefern jeder Kandidat jedes Bewertungskriterium erfüllt hat, bevor Sie das Bewertungsraster ausfüllen, auf dem nichts nachträglich verändert werden sollte. Es darf darauf nichts ausradiert werden, damit das Papier nicht verknittert oder beschädigt wird. (Dies würde Probleme bei der automatischen

Notenerkennung via OMR hervorrufen.) Falls Sie aber die falsche Note eintragen und sie korrigieren möchten, informieren Sie das Prüfungskomitee.

- Notieren Sie Ihre Bewertung wie folgt: 
- Füllen Sie das Bewertungsraster mit einem schwarzen oder blauen Kugelschreiber aus, nachdem die Kandidaten den Raum verlassen haben:
  - Prüfer 1 (Beisitzer) trägt als Erster seine Bewertung in der linken Spalte des Rasters ein.
  - Prüfer 2 trägt dann seine Bewertung in der rechten Spalte des Rasters ein.
- Die Bewertung der beiden Prüfer kann unterschiedlich sein. Die Gesamtpunkte der Kandidaten werden elektronisch ausgerechnet.
- Wenn von Ihnen verlangt wird, einen Fragebogen auszufüllen, überreichen Sie ihn bitte dem Prüfungskomitee.

## 5. Bewertungskriterien

Die Kandidaten werden anhand folgender Kriterien bewertet:

| Prüfer 1  | Bewertungskriterien  | Prüfer 2  |
|---|--|---|
| <b>BEWÄLTIGUNG DER KOMMUNIKATIVEN AUFGABE</b>   |  |   |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Teil 1</b><br>Inwiefern hat der Kandidat die Aufgabe insgesamt bewältigt?   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Teil 2</b><br>Inwiefern hat der Kandidat die Aufgabe insgesamt bewältigt?   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Teil 3</b><br>Inwiefern hat der Kandidat die Aufgabe insgesamt bewältigt?   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <b>QUALITATIVE KRITERIEN DER SPRACHPRODUKTION</b>   |  |   |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Aussprache und Intonation</b><br>Betont und spricht der Kandidat einzelne Wörter aber auch Sätze als Ganzes richtig aus?                          | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Wortschatzspektrum und Angemessenheit</b><br>Benutzt der Kandidat einen quantitativ ausreichenden Wortschatz gemäß der kommunikativen Situation?  | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Grammatische und sprachliche Korrektheit</b><br>Hält der Kandidat die morpho-syntaktischen Regeln der Sprache ein?                                | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Flüssigkeit</b><br>Bewahrt der Kandidat ein angemessenes Sprechtempo und Spontaneität?  | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Kommunikative Strategien</b><br>Setzt der Kandidat Strategien ein, um Schwierigkeiten zu umgehen, um das Interesse seiner Zuhörer zu wecken usw.? | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Kohärenz und Kohäsion</b><br>Bringt der Kandidat das Produzierte in einen logischen Zusammenhang, sodass ihn sein Zuhörer versteht?               | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Für alle Kriterien gibt es 5 mögliche Benotungen:

- 1 bedeutet „überhaupt nicht zufriedenstellend“
- 2 bedeutet „wenig zufriedenstellend“
- 3 bedeutet „ausreichend zufriedenstellend“
- 4 bedeutet „sehr zufriedenstellend“
- 5 bedeutet „vollkommen/absolut zufriedenstellend“

Aus den obigen Erläuterungen geht hervor, dass diese Zahlen nicht als „Noten“ zu verstehen sind. Der Computer „liest“ das Bewertungsraster und wendet Gewichtungskoeffizienten an, um die Bewertung jedes Prüfers in eine Punkteskala mit der Maximalpunktzahl 20 einzuordnen.

Um den Prüfern bei der Bewertung und Benotung anhand der 9 Kriterien (vgl. griechische Ausgabe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) zu helfen, werden nachstehend die Werte 1 (überhaupt nicht zufriedenstellend), 3 (ausreichend zufriedenstellend) und 5 (vollkommen/absolut zufriedenstellend) der Lickert-Skala beschrieben.

Im Grunde bedeutet dies, dass sich der Kandidat, wenn der Prüfer bei einem Kriterium die Note 1 vergibt, bezüglich des entsprechenden Kriteriums weder für das C1- noch für das C2-Niveau zertifizieren lassen kann. Die Auswahl der Note 3 bedeutet dann, dass der Kandidat das C1-Zertifikat erhalten kann. Die Note 5 bedeutet, dass der Kandidat das C2-Zertifikat erhält.

### 5.1 Teil 1: Argumentation

|   |  |
|---|--|
| 1 | Der Kandidat bewältigt die gestellten Fragen mit gewisser Schwierigkeit. Er nimmt an der Diskussion teil, es fällt ihm aber schwer, passende Ausdrücke zu finden.  |
| 3 | Der Kandidat drückt sich mühelos und spontan aus. Wenn er auf Schwierigkeiten stößt und nach passenden Ausdrücken suchen muss, lässt das sich nicht feststellen. Kann die Sprache flexibel und wirksam gebrauchen, um sich über soziale und berufliche Themen zu äußern, die ihn betreffen. Kann seine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und eigene Beiträge geschickt mit denen anderer Gesprächspartner verbinden. Kann die Sprache relativ effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.        |
| 5 | Der Kandidat nimmt mühelos an der Diskussion teil, indem er genügende idiomatische und umgangssprachliche Wendungen verwendet. Er drückt sich mühelos aus und ist in der Lage, die feineren Bedeutungsnuancen genau zu unterscheiden. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann er so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass der Gesprächspartner kaum etwas davon bemerkt. Er kann sich sicher und angemessen unterhalten und ist in seinem sozialen und persönlichen Leben in keiner Weise durch sprachliche Einschränkungen beeinträchtigt. |

## 5.2 Teil 2: Kommentar/Meinungsäußerung

|   |  |
|---|--|
| 1 | Der Kandidat beschreibt oder nimmt Stellung mit gewisser Schwierigkeit. Er schafft es aus Mangel an sprachlichen Mitteln nicht, die vorgegebene Zeit zu nutzen.  |
| 3 | Der Kandidat kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden. Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.  |
| 5 | Der Kandidat kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten. Er kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Er macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung, fast so wie ein Muttersprachler. |

## 5.3 Teil 3: Sprachmittlung

|   |   |
|---|---|
| 1 | Der Kandidat gibt in der Zielsprache manche Informationen aus einem griechischen Text wieder, aber nicht alle, oder verdreht manche Informationen aufgrund seiner Schwächen in der Zielsprache.   |
| 3 | Der Kandidat bewältigt die Aufgabe, indem er Informationen, Positionen/Meinungen, Argumentation usw. in der Zielsprache wiedergibt, jedoch mit manchen Schwierigkeiten, da er zu Umschreibungen gezwungen ist, ohne dass dies von der kommunikativen Situation verlangt wird.             |
| 5 | Der Kandidat wirkt als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache (im Rahmen der Prüfung: dem Prüfer) und Sprechern aus der griechischen Sprachgemeinschaft (im Rahmen der Prüfung: dem Autor des griechischen Textes) und berücksichtigt dabei soziokulturelle Unterschiede. |

## 5.4 Aussprache und Intonation

|   |  |
|---|--|
| 1 | Die Aussprache ist klar, doch sind Aussprache- und Intonationsfehler zu bemerken, die vonseiten des Gesprächspartners (Prüfers) Mühe erfordern.  |
| 3 | Der Kandidat hat klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.   |
| 5 | Die Aussprache des Kandidaten ist klar und mühelos. Er kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen. |

## 5.5 Wortschatzspektrum und Angemessenheit

|   |  |
|---|--|
| 1 | Der Kandidat beherrscht einen relativ reichen Wortschatz, obgleich falsche Benennungen vorkommen können, die ihn zu Umschreibungen oder Beispielen zwingen. Es kann sein, dass er Wörter oder Wendungen benutzt, die in dem Kontext nicht völlig passend sind.   |
| 3 | Der Kandidat beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen. Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.                             |
| 5 | Der Kandidat kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Er beherrscht viele idiomatische und umgangssprachliche Wendungen. Er weckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. |

### 5.6 Grammatische und sprachliche Korrektheit

|   |  |
|---|--|
| 1 | Der Kandidat ist verständlich, macht aber Fehler in der Morphologie flektierbarer Wortarten und/oder in der Syntax oder dem Kontext passenden Strukturegebrauch (z.B. er benutzt das Passiv statt dem Aktiv, wenn es von der kommunikativen Situation nicht erforderlich ist). |
| 3 | Der Kandidat kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.  |
| 5 | Der Kandidat zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).               |

### 5.7 Flüssigkeit

|   |   |
|---|---|
| 1 | Der Sprachfluss ist relativ langsam, da der Kandidat nicht über alle notwendigen Redemittel verfügt. So sind Pausen zum Denken erforderlich.  |
| 3 | Der Kandidat kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.   |
| 5 | Der Kandidat kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merkt. Er zeigt viel Flexibilität, indem er/sie Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln umformuliert, um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. |

### 5.8 Kommunikative Strategien

|   |  |
|---|--|
| 1 | Wenn der Kandidat nicht weiß, wie er sich ausdrücken soll, oder wenn er schon etwas gesagt hat und feststellt, dass er nicht verstanden wurde, hat er Schwierigkeiten dabei, das Problem mithilfe der angemessenen kommunikativen Strategie sofort zu lösen.   |
| 3 | Der Kandidat kann etwas paraphrasieren und umschreiben, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken. Er kann bei Ausdrucksschwierigkeiten neu ansetzen und umformulieren, ohne die Äußerung ganz abreißen zu lassen.  |
| 5 | Der Kandidat kann ein Wort, an das er/sie sich nicht erinnert, so reibungslos durch einen gleichbedeutenden Ausdruck ersetzen, dass dies kaum bemerkt wird. Er kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken. |

### 5.9 Kohärenz und Kohäsion

|   |   |
|---|---|
| 1 | Die Kandidatenproduktion weist logische Lücken auf. Der Kandidat ist in der Lage, Wörter und Wendungen als Verknüpfungsmittel gewisser Teile seiner mündlichen Produktion zu benutzen, doch erscheinen sie immer noch als teilweise nichtkohäsiv. |
| 3 | Der Kandidat kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.  |
| 5 | Der Kandidat kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.  |

## 6.2 KPG-Bewertungsraster auf C-Niveau

Όνοματεπώνυμο εξεταζόμενου: \_\_\_\_\_

Prüfer (2ος βαθμολογητής): \_\_\_\_\_

Beisitzer (1ος βαθμολογητής): \_\_\_\_\_

| 1ος<br>Βαθμολογητής   | Κριτήρια αξιολόγησης   | 2ος<br>Βαθμολογητής   |
|---|--|---|
| <b>ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ</b>   |  |   |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1</b><br>Συνολικά, πόσο καλά ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο;   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2</b><br>Συνολικά, πόσο καλά ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο;   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 3</b><br>Συνολικά, πόσο καλά ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο;   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <b>ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ</b>   |  |   |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Ποιότητα προφοράς και επιτονισμού</b><br>Αρθρώνει και τονίζει σωστά τις μεμονωμένες λέξεις, αλλά και τις προτάσεις ως σύνολο;       | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Εύρος και καταλληλότητα λεξιλογίου</b><br>Χρησιμοποιεί ποσοτικά επαρκές λεξιλόγιο, δεδομένης της περίπτωσης επικοινωνίας;           | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Γραμματικότητα / Ορθότητα λόγου</b><br>Χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα, δηλαδή ακολουθεί τους κανόνες μορφολογίας;                     | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Ευχέρεια / Ροή λόγου</b><br>Παράγει λόγο με τον απαιτούμενο ρυθμό και αυθορμητισμό;   | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Στρατηγικές επικοινωνίας</b><br>Αξιοποιεί στρατηγικές παράκαμψης δυσκολιών, παρακίνησης του ενδιαφέροντος των ακροατών, κτλ.;       | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <b>Συνοχή και συνεκτικότητα λόγου</b><br>Συνδέει στοιχεία του λόγου σε λογική σειρά, ώστε να γίνεται κατανοητός από το συνομιλητή του; | 1 2 3 4 5<br><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |



## 7. Formalitäten zum experimentellen Vorgehen

### 7.1 Muster der Einverständigerklärung (Prüfer)

#### **Einverständigerklärung zur Studienteilnahme**

Prüferformular

**im Rahmen der Dissertation mit dem Titel:** „Sprachliche Ökologie in multikulturellen Umfeldern. Kulturelle Diversität im Bereich des Lernens und der Evaluation von Fremdsprachen“.

**Betreuerin:** Dr. Dafni Wiedenmayer, Professor, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen, E-Mail: dwieden@gs.uoa.gr, Telefonnummer: 210 7277854.

**Forscherin:** Evangelia Vovou, Doktorandin, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen, E-Mail: evovou@yahoo.com, Handynummer: 697 4152028.

#### **1. Ziele der Studie:**

Hauptziel der Studie ist, die Erscheinung der symbolischen Kompetenz zwischen Sprechern im Kontext fremdsprachlicher Evaluation, in diesem Fall bei der Interaktion zwischen Prüfer und Prüflingen in mündlichen Prüfungen für die Deutsche Sprache auf C-Niveau, zu untersuchen. Zu diesem Zweck werden Probanden mit demselben Profil in zwei Gruppen von je zwei Prüfern unterschiedlichen sprachlichen-kulturellen Hintergrundes geprüft. Ziel der Studie ist weder die Evaluation der Probandenleistung noch des Prüferverhaltens, sondern die Erforschung der bestimmten Kompetenz.

#### **2. Durchführung:**

Zu diesem Zweck werden Simulationen von mündlichen Prüfungen für die Deutsche Sprache auf C-Niveau durchgeführt, dessen Format dem des Griechischen Staatszertifikats (ΚΠγ) entspricht. Die Prüfer, die an den Simulationen teilnehmen werden, erfüllen die Charakteristika des Prüfercorpus der ΚΠγ-Prüfung (bezüglich ihrer Deutsch- und Griechischkenntnisse, ihrer Tätigkeit als Sprachlehrer, ihres Studiums usw.). Bei jeder Simulation werden Probanden von einem Prüfer und einem Beisitzer geprüft. Jede Simulation dauert 30 Min. und wird auf Video aufgenommen und gespeichert, damit die Interaktionen später von der Forscherin genau analysiert werden können. Die Aufnahmen werden in Echtzeit angefertigt, es gibt keine Möglichkeit die Aufnahmen zu wiederholen.

#### **3. Auswahl und Pflichten der Prüfer:**

Die Prüfer sollen gewisse Charakteristika erfüllen (siehe oben) und sie explizit angeben. Im Zeitraum vor den Simulationen sollen die Prüfer an einem Training teilnehmen, das dem Trainingsverfahren für ΚΠγ-Prüfer auf C-Niveau und den Rahmenbedingungen der ΚΠγ-Prüfung genau entspricht. Prüfer sollen den Anweisungen für ΚΠγ-Prüfer folgen, so wie sie in den aktuellen veröffentlichten Prüfungsheften stehen. Prüfer sollen sich mit dem Trainingsmaterial und den Prüferanweisungen schon vor den Simulationen vertraut werden.

Das Prüferverhalten steht zwar nicht im Mittelpunkt der Studie, die Prüfer sollen aber sich den oben erwähnten Anweisungen und den Trainingsrichtlinien befolgen, einen angemessenen Sprachfluss haben und die Validität aller Komponenten des Prüfungsverfahrens, die ihnen betreffen, bewahren. Prüfer sollen am Beispiel der KIIγ-Prüfung eine zweistündige Vorbereitungszeit zur Erarbeitung der Prüfungsthemen vor dem Beginn der Simulationen einplanen. Außerdem sollen Prüfer die vereinbarten Termine und den Stundenplan der Simulationen einhalten. Prüfer sollen beide Probandengruppen prüfen bzw. beurteilen. Nach jeder Simulation sowie während des ganzen Studienverfahrens sollen Prüfer in der Lage sein, Fragebögen auszufüllen und/oder kurze Interviews geben (als Teil der Hauptstudie oder als Follow-up).

#### **4. Videoaufnahmen/Urheberrechte:**

Das Urheberrecht aller Videoaufnahmen behält die Forscherin. Alle Daten und Videoaufnahmen werden von der Forscherin streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Für die Analyse, Auswertung und Speicherung der Daten werden Namen durch ein Kürzel ersetzt, sodass eine Identifizierung ausgeschlossen ist. Verantwortlich für die Datenverarbeitung ist die Forscherin. Ihr wird nicht erlaubt, die Videoaufnahmen zu anderen Zwecken außer denen der Dissertation zu nutzen (auf Youtube hochzuladen, für andere Prüfertrainingszwecke zu verwenden, usw.).

#### **5. Veröffentlichung der Ergebnisse:**

Die Einverständigung zur Studienteilnahme setzt das Erlaubnis zur Veröffentlichung der Ergebnisse voraus, solange sie anonymisiert und kodiert bleiben. Das Urheberrecht aller Ergebnisse behält die Forscherin und wird an Dritten nicht weitergegeben. Die Ergebnisse werden nur zu Zwecken der Dissertation gesammelt, verarbeitet und präsentiert und der Forscherin wird nicht erlaubt, anhand denen sich um Förderungen, Zuschüsse, Stipendien zu bewerben und auf Profit abzielen.

#### **6. Teilnahme:**

Die Teilnahme der Prüfer an der Studie ist freiwillig und kann jederzeit von ihnen ohne Angaben von Gründen abgebrochen.

#### **7. Weitere Informationen:**

Für weitere Informationen oder Fragen können sich Teilnehmende an folgende E-Mail Adresse wenden: [evovou@yahoo.com](mailto:evovou@yahoo.com) oder telefonisch an 6974152028.

#### **8. Einverständigungserklärung:**

Hiermit bestätige ich, \_\_\_\_\_ (Vorname, Nachname), durch meine Unterschrift, dass ich die Aufklärung verstanden habe und mit meiner Teilnahme als Prüfer an der oben beschriebenen Studie im Rahmen der Dissertation einverstanden bin.

Datum: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Unterschrift des Teilnehmenden

Unterschrift der Forscherin

## 7.2 Muster der Einverständigerklärung (Prüflinge)

### Συναίνεση συμμετοχής σε έρευνα

Έντυπο Εξεταζόμενων

**Τίτλος διδακτορικής διατριβής:** „Sprachliche Ökologie in multikulturellen Umfeldern. Kulturelle Diversität im Bereich des Lernens und der Evaluation von Fremdsprachen“.

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:** Δρ. Δάφνη Βηδενμάιερ, Αναπλ. Καθ. Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, e-mail: dwieden@gs.uoa.gr, τηλ. 2107277854.

**Ερευνήτρια:** Βώβου Ευαγγελία, Υποψ. Διδάκτορας, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, e-mail: evonou@yahoo.com, τηλ. 6974152028.

#### 1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας:

Σκοπός της έρευνας είναι η διαπίστωση εμφάνισης της συμβολικής ικανότητας ανάμεσα σε δυο ομιλητές σε συνθήκες εξέτασης γλωσσομάθειας, στην προκειμένη περίπτωση ανάμεσα σε εξεταζόμενο/η και εξεταστή/στρια σε συνθήκες εξέτασης της Γερμανικής γλώσσας σε επίπεδο Γ. Για το σκοπό αυτό, εξεταζόμενοι/ες με κοινά χαρακτηριστικά θα εξεταστούν σε δυο ομάδες από δυο εξεταστές με διαφορετικό γλωσσικό/πολιτισμικό υπόβαθρο. Στόχος της έρευνας δεν είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων, αλλά η μελέτη των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ικανότητας.

#### 2. Διαδικασία:

Για τον ανωτέρω σκοπό θα διεξαχθούν προσομοιώσεις εξέτασης της Γερμανικής Γλώσσας σε επίπεδο Γ, το φορμάτ των οποίων θα συμβαδίζει με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠγ). Οι συμμετέχοντες που θα επιλεγούν θα πληρούν το προφίλ των εν δυνάμει υποψηφίων του ΚΠγ (όσον αφορά στο επίπεδο γλωσσομάθειας, μητρική γλώσσα, ηλικία, κλπ.) Στην κάθε προσομοίωση εξέτασης οι συμμετέχοντες θα εξεταστούν από έναν καθηγητή Γερμανικής γλώσσας ως εξεταστή κι έναν ως παρατηρητή. Η κάθε προσομοίωση θα διαρκεί 30' και θα βιντεοσκοπείται/μαγνητοσκοπείται. Δεν θα υπάρχει δυνατότητα επανάληψης λήψεων, η κάθε προσομοίωση εξέτασης θα γίνεται σε φυσικό χρόνο και μια λήψη.

#### 3. Επιλογή και υποχρεώσεις συμμετεχόντων:

Οι συμμετέχοντες εξεταζόμενοι/ες οφείλουν να δηλώσουν και να πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπεριφερθούν αυθόρμητα και άμεσα όπως και σε μια πραγματική εξέταση γλωσσομάθειας. Η επίδοση των συμμετεχόντων δεν είναι αντικείμενο της έρευνας, όμως οι συμμετέχοντες πρέπει να διατηρούν μια φυσική ροή λόγου, με στόχο των εμπλουτισμό των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να τηρούν το ωράριο που έχει συμφωνηθεί και ανακοινωθεί. Δεν θα υπάρχει δυνατότητα αλλαγής ωραρίου. Οι συμμετέχοντες οφείλουν να παρευρεθούν σε ενημέρωση (διάρκεια περίπου μιας ώρας) και στην προσομοίωση εξέτασης. Επίσης, οι συμμετέχοντες οφείλουν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ή/και να συμμετέχουν σε συνεντεύξεις (ως τμήμα της κύριας έρευνας ή ως follow-up).

#### **4. Δικαιώματα βιντεοσκόπησης/μαγνητοσκόπησης:**

Η συναίνεση συμμετοχής συνεπάγεται τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων να βιντεοσκοπηθούν/μαγνητοσκοπηθούν. Τα βίντεο των προσομοιώσεων δεν θα προβληθούν σε κοινό για λόγους άλλους εκτός της διατριβής (Youtube, επιμορφώσεις κλπ.), μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση και θα απομαγνητοφωνήσει τα βίντεο. Τα δικαιώματα των βιντεοσκοπήσεων/μαγνητοσκοπήσεων και οι απομαγνητοφωνήσεις ανήκουν στην ερευνήτρια και η παρέμβαση τρίτων δεν είναι δυνατή.

#### **5. Δημοσίευση δεδομένων/αποτελεσμάτων:**

Η συναίνεση συμμετοχής συνεπάγεται την άδεια των συμμετεχόντων στην μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων, με την προϋπόθεση της ανωνυμίας και της κωδικοποίησης των δεδομένων. Τα δικαιώματα των δεδομένων/αποτελεσμάτων ανήκουν στην ερευνήτρια και η παρέμβαση τρίτων δεν είναι δυνατή. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους επιστημονικούς στόχους της διδακτορικής διατριβής της ερευνήτριας, η οποία δεν δικαιούται να τα χρησιμοποιήσει για να αιτηθεί επιχορηγήσεων ή άλλων οικονομικών απολαβών.

#### **6. Χαρακτήρας συμμετοχής/απόσυρση:**

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Οι συμμετέχοντες διατηρούν το δικαίωμα να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας.

#### **7. Προσδοκώμενα οφέλη για τους συμμετέχοντες:**

Μετά τη συμμετοχή σας θα λάβετε γραπτές πληροφορίες από την ερευνήτρια σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας που βρίσκεστε σε σχέση με την δεξιότητα του προφορικού λόγου.

#### **8. Πληροφορίες:**

Οι συμμετέχοντες μπορούν να υποβάλλουν ερωτήσεις, σχόλια γύρω από το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας στο e-mail: [enonou@yahoo.com](mailto:enonou@yahoo.com) ή το τηλ. 6974152028.

#### **9. Δήλωση:**

Ο/Η \_\_\_\_\_ (ονοματεπώνυμο)  
διάβασα το παρόν έντυπο και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα, που θα διεξαχθεί στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής.

Ημερομηνία: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Υπογραφή συμμετέχοντα

Υπογραφή υπεύθυνης  
ερευνήτριας

### 7.3 Teilnahmebestätigung (Prüflinge)

#### Βεβαίωση συμμετοχής σε έρευνα

Βεβαιώνεται ότι ο/η \_\_\_\_\_  
συμμετείχε σε έρευνα, που διενεργήθηκε στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής της  
υποψήφιας διδάκτορος κας Ευαγγελίας Βώβου, Α.Μ. 29Β001, του Τμήματος Γερμανικής  
Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ημερομηνία: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Υπογραφή συμμετέχοντα

Υπογραφή υπεύθυνου  
ερευνητή

## 8. Anschlagbretter zur Kategorisierung diskursiver Phänomene

### 8.1 Brett 1



### 8.2 Brett 2

