

Echte Kommunikation im Fremdsprachunterricht – ein Widerspruch in sich?

In meinem Beitrag geht es um ein für Sprachpraktiker sehr relevantes Thema, das aber auch von geradezu philosophischem Interesse ist: Kann es echte oder natürliche Kommunikation im Fremdsprachunterricht geben oder handelt es sich hier um eine Chimäre, die von Sprachlehrern vergeblich angestrebt wird? Ich werde mich in der Beantwortung der Frage auf mündliche Kommunikation beschränken, dabei aber sowohl Produktion als auch Rezeption einbeziehen. Meine Ausführungen stützen sich auf Diskussionen in *English Language Teaching* (EFL) und *Applied Linguistics*, insbesondere die Argumentationen von Paul Seedhouse (1996, 1999) und Alex Gilmore (2004).

1. Kommunikativer Sprachunterricht

Die Zeit der großen Sprachlernmethoden ist vorbei. Die letzte, die als Methode wirklich ernst genommen wurde, war der kommunikative Sprachunterricht. Der Ansatz entstand aus einer Reihe von Frustrationen: mit der Grammatik-Übersetzungsmethode, die zu keiner kommunikativen Kompetenz führte, mit dem audiolingualen Sprachunterricht, der durch bedeutungsleere Drillübungen idiomatische und Strukturkompetenz ankonditionieren wollte. Frustration herrschte auch in Bezug auf die Generative Grammatik und strukturelle Linguistik, die den Daseinsgrund von Sprache, das kommunikative Handeln, nicht genügend beachtet.

Der kommunikative Ansatz besaß eine Reihe von Glaubensartikeln:

1. Sprachlernen findet nur im Kontext echter Sprachverwendung statt.
2. Sprachlernen ist unbewusst. Es führt kein Weg vom Wissen über Sprache zur spontanen Sprachverwendung. Im kommunikativen Klassenzimmer gibt es deshalb keine grammatischen Erläuterungen, keine Strukturübungen, keine kontrastiven Hinweise. Es wird ausschließlich die Zielsprache verwendet.
3. Das Ziel des Sprachunterrichts ist erfolgreiches kommunikatives Handeln. Flüssiges Sprechen ist wichtiger als korrektes Sprechen.
4. Der Zweitspracherwerb erfolgt wie der Erstspracherwerb durch Interlanguage-Systeme, die sich unbewusst aufbauen. Aus der Perspektive der Zielsprache fehlerhaftes Sprechen besteht aus im Rahmen der Interlanguage sinnvollen Lösungen.
5. Sprachlernen findet im traditionellen Sprachunterricht nicht wegen, sondern trotz der Methoden statt, da auch im traditionellen Sprachunterricht die Zielsprache gelegentlich bedeutungsvoll verwendet wird.

Echte Kommunikation, oft wird auch tautologisch von „bedeutungsvoller Kommunikation“ gesprochen, wird von David Nunan, einem prominenten Vertreter des kommunikativen Ansatzes, so charakterisiert:¹

[...] echte Kommunikation ist charakterisiert durch die ungleiche Verteilung von Information, das Aushandeln von Bedeutung (z. B. durch Rückfragen zur Klärung und Vergewisserung), Themensetzung und –aushandlung durch mehr als einen Sprecher und das Recht von Sprechern zu entscheiden, ob sie an einer Interaktion teilnehmen wollen oder nicht. Mit anderen Worten, in echter Kommunikation ist die Entscheidung, wer was zu wem sagt, verhandelbar.

Echte Kommunikation setzt also freiwillige Teilnahme, demokratische Themenwahl und ein Informationsgefälle in Bezug auf das gewählte Thema voraus. Sie ist maßgeblich gekennzeichnet durch die Möglichkeit, zurückzufragen, um die Verständigung zu sichern und das Gesagte ggf. zu präzisieren. Seedhouse (1996: 17) bemerkt, dass Nunan hier eigentlich ein freies Gespräch charakterisiert. Generell habe die „kommunikative Orthodoxie“ echte Kommunikation mit dem freien Gespräch gleichgesetzt.

2. **Echte Kommunikation im Sprachunterricht?**

Seedhouse (1996: 18f) argumentiert völlig einsichtig, dass der institutionelle Rahmen Sprachunterricht echte Kommunikation im Sinne eines freien Gesprächs verhindere. Es fehlen die Merkmale Freiwilligkeit, demokratische Themenwahl und Informationsgefälle. Gespräche gebe es im Sprachunterricht genau dann, wenn er aufhöre Sprachunterricht zu sein: bei Lernern mit gleicher Muttersprache in ebendieser, in multilingualen Lernergruppen durchaus in der Zielsprache als privates Gespräch.

Dass das Ideal echter Kommunikation auch im kommunikativen Sprachunterricht nicht erreicht wird, zeigten Unterrichtsbeobachtungen:²

Oberflächlich betrachtet schien der Unterricht den in der Literatur empfohlenen kommunikativen Prinzipien zu entsprechen. Bei genauerer Untersuchung der Interaktionsmuster ähnelten diese aber traditionellen Mustern von Unterrichtsinteraktion, die keine echte Kommunikation darstellen. So entsprach das üblichste Interaktionsmuster genau dem Grundschema Lehrreinitiation, Lernerantwort, Lehrerkommentar.

Dieses in der Sprachlernforschung als IRF- (Initiation–Response–Feedback/Follow-up) oder IRE-Schema (Initiation–Response–Evaluation) bekannte Schema wurde von

¹ Nunan (1987: 137), s.a. Seedhouse (1996: 17); meine Übersetzung.

² Nunan (1987: 137), s.a. Seedhouse (1996: 19); meine Übersetzung.

Vertretern des kommunikativen Sprachunterrichts als Musterbeispiel unechter Kommunikation betrachtet, da sie lehrergesteuert und hierarchisch sei und der Kommentar oft eine die Form fokussierende Korrektur enthalte, die die spontane Kommunikation von Lernern eher unterminiere. Überdies bestehe die Lehrerinitiativierung oft in einer rhetorischen Frage, d.h. es bestehe kein Informationsgefälle.

3. Kommunikation im aufgabenbasierten Lernen

Der vielleicht wichtigste Versuch, echte lernergesteuerte Kommunikation im Sprachunterricht zu verwirklichen, bestand im sogenannten „aufgabenbasierten Lernen“ (*Task based Learning*).³ Das Charakteristikum von Aufgaben im Gegensatz zu Übungen ist, dass der Fokus auf der Lösung einer realen Herausforderung ist – es besteht ein Informationsgefälle – und damit auf inzidenteller bedeutungsvoller Kommunikation. Der Fokus ist also nicht auf der Form wie in Grammatikübungen. Aufgaben in diesem Sinn sind etwa Herausfinden, was ein Bild zeigt, einem Partner Richtungsanweisungen geben, eine Präsentation vorbereiten, die EFL-Lehrbücher sind voll davon. Aufgaben werden immer von Gruppen oder Paaren erledigt, so dass Lerner-Lerner-Kommunikation entsteht. Aufgaben in diesem Sinne simulieren Realität, aber im Gegensatz zu Rollenspielen sind die Lernenden sie selbst. Sie ermöglichen wesentliche Desiderate des kommunikativen Sprachunterrichts: Lernerzentriertheit, echte Kommunikation, Vermeiden der IRF-Sequenz.

Aus dem kommunikativen Sprachunterricht ging also der aufgabenbasierte hervor. Seedhouse (1999) hat auch hier die kommunikative Orthodoxie vorgeführt: Nehme man die Ideologie ernst, die besagt, dass im Zentrum das Lösen der Aufgabe stehe, so würde dieses im Falle homogener Sprachgruppen in der L1 erledigt. Ist die Zielsprache die lingua franca in der Gruppe, findet tatsächlich echte Kommunikation statt. Diese ist aber oft minimal mit viel Einsatz von Deixis, Ellipsen, para- und extralinguistischen Kommunikationsmitteln, entsprechend dem Fokus auf effektiver Aufgabenlösung. Der Kommunikationsideologe kann zufrieden sein, der Sprachlehrer eher nicht.

4. Real-existierende Kommunikation

Seedhouse (1996, 1999) diagnostiziert eine Reihe von Fehlannahmen in der kommunikativen Orthodoxie. Da ist zunächst die Gleichsetzung von echter Kommunikation mit freiem Gespräch. Reale Kommunikation ist aber selten ein freies Gespräch, vielmehr überwiegt institutionalisierte Kommunikation mit festgelegten Rollen: Kommunikation beim Einkaufen, in Arbeitskontexten, bei Begegnungen mit Bekannten, bei Reklamationen, in Behörden, beim Arzt, usw. Meist herrscht ein (in)formelles Machtgefälle. Das demokratische Gespräch mit ausgehandeltem Thema und gleichberechtigtem Einfluss auf den Verlauf sei eher die Ausnahme. Außerdem

³ S. z.B. Long (1985), Prabhu (1987), Ellis (2003), Littlewood (2004).

besitzen wir „Kommunikationspraktiken“ (Skripts oder Schemata, s. Fiehler 2006: 1196ff.) für die unterschiedlichen Kommunikationssituationen, einschließlich des ‚freien Gesprächs‘, die unser kommunikatives Handeln festlegen.⁴ Nicht nur in der Kombination von Wörtern, sondern auch in der Wahl von Gesprächsbeiträgen sind wir viel stärker eingeschränkt als oft angenommen. Auch im Diskurs gibt es kein Reich der Freiheit.

Geht man von einer empirischen Beobachtung realer Kommunikation aus und betrachtet das, was man vorfindet, als „echt“, dann schließt echte Kommunikation Institutionalisierung bzw. hierarchische Kommunikationspraktiken nicht aus. Eine spezifische Form realer, also echter Kommunikation findet nach Seedhouse im Sprachunterricht statt. Der dort tatsächlich auftretende Diskurs sei eine Form institutionalisierter Kommunikation, die genauso echt sei wie andere Formen. Das IRF-Schema sei für echte Kommunikation im Sprachunterricht typisch. Da es so häufig auftritt – auch im kommunikativen Sprachunterricht, der ja von dem Schema wegkommen wollte –, könnte es eine besondere Eignung für Sprachunterricht besitzen.

Der Clou der Argumentation von Seedhouse ist, dass es für die IRF-Sequenz tatsächlich ein Modell gibt: die Interaktion von Betreuungspersonen mit Kindern. Der kommunikative Ansatz, der aus dem Erstspracherwerb Inspiration bezog, hat ausgerechnet das Modell für institutionalisierte Kommunikation im L2-Sprachunterricht übersehen. Wir halten fest: Echte Kommunikation kann institutionalisiert sein. Echte Kommunikation im Sprachunterricht folgt häufig dem im L1-Erwerb bewährten Modell.

5. Dialoge in Sprachlehrwerken

Bisher war das Augenmerk auf der Produktion und Rezeption von in der Unterrichtssituation auftretender mündlicher Kommunikation. Wie steht es mit der Rezeption von gesprochener Sprache dritter? Bevor wir uns der Analyse von Textbuchdialogen zuwenden, muss das Konzept der lexikalischen Dichte kurz besprochen werden.

5.1. Der Begriff der lexikalischen Dichte

Die lexikalische Dichte zeigt den Anteil lexikalischer Wörter (offene Wortklassen: Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien, etc.) in einem Text an. Das Konzept wurde von Ure (1971) unter Bezug auf Halliday (1966) eingeführt und von Halliday (1985) weiter entwickelt. Ure berechnet die lexikalische Dichte als Verhältnis der lexikalischen Wörter zur Gesamtwortanzahl eines Textes und gibt sie als Prozentzahl an:

$$\text{Lexikalische Dichte} = 100 \times \frac{\text{lexikalische Wörter}}{\text{Textwörter}}$$

⁴ Wie geregelt informelle englische Gespräche sind, zeigt die Anthropologin Kate Fox in *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*, 2. Aufl., London: Hodder & Stoughton 2014.

Eine hohe lexikalische Dichte bedeutet eine niedrige Dichte grammatischer Wörter (geschlossene Wortklassen: Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen, Auxiliar- und Modalverben, Artikel, Zahlwörter, grammatikalisierte Adverbien etc.), was sich meist als inhaltliche Dichte interpretieren lässt, wie sie schriftlichen Texten zu eigen ist. Tendenziell haben narrative Texte eine größere lexikalische Dichte als auf die unmittelbare Situation bezogene Handlungstexte, Texte mit einer dialogischen Struktur haben generell eine niedrigere lexikalische Dichte.

Die Bestimmung der lexikalischen Dichte hängt natürlich davon ab, was man als Wort ansieht (*turn up / auftauchen / taucht auf* jeweils ein oder zwei Wörter?) und wo man die Grenze zwischen lexikalischen und grammatischen Wörtern zieht. Halliday (1985: 63) betont, dass die Entscheidungen an sich weniger wichtig sind als konsistente Anwendung innerhalb eines Vergleichs. Anzumerken ist auch, dass die Werte wegen des unterschiedlichen Ausmaßes gebundener Morphologie kaum zwischensprachlich vergleichbar sind.

Halliday (1985: 79) führt ein zweites Maß für lexikalische Dichte ein: die Anzahl lexikalischer Wörter pro Teilsatz. Voraussetzung für die Qualifikation als Teilsatz ist das Vorhandensein einer Verbgruppe. Weiterhin berücksichtigt Halliday hier nur Teilsätze, die einen Rank einnehmen (*ranking clauses*). Dies sind koordinierte und subordinierte Teilsätze, aber nicht eingebettete. Letztere sind von ihrem Rank als Teilsatz zur Wortgruppe zurückgestuft. Es handelt sich hier z.B. um restriktive Relativsätze, um Subjekt- und Objektsätze, aber nicht um explikative Relativsätze und Objektsätze nach Verben des Sagens und Denkens. Die Unterscheidung ist einigermaßen subtil – Abgrenzungsschwierigkeiten werden von Halliday (1985: 79ff.) anerkannt – und vermutlich kaum haltbar (s. auch die Kritik in Sinnemäki 2006). Da die Berechnung der lexikalischen Dichte auf dieser Grundlage aber der anderweitig ermittelten Schwierigkeit von Texten besser entspreche (To/Fan/Thomas 2013: 67), habe ich sie unten mit einbezogen.

Lexikalische Dichte ist nicht zu verwechseln mit lexikalischer Diversität (s. Johansson 2008: 61f.), die das Maß unterschiedlicher Wörter (lexikalischer und grammatischer) in einem Text misst. Meist korrelieren die beiden Maße, aber es ist denkbar, dass ein Text hohe lexikalische Dichte hat, weil dieselben lexikalischen Wörter immer wiederholt werden, z.B. weil sie anstelle von Anaphern zur textuellen Wiederaufnahme verwendet werden. Ein solcher Text hätte niedrigere lexikalische Diversität. Umgekehrt könnte ein Text auch hohe lexikalische Diversität (viele verschiedene lexikalische Wörter), aber niedrige lexikalische Dichte (viele grammatische Wörter) besitzen.

Während die Korrelation der lexikalischen Dichte mit der Medialität eines Textes gut bestätigt ist, gibt es Zweifel, ob sie mit Leseschwierigkeit korreliert (To/Fan/Thomas 2013). Eine hohe Anzahl grammatischer Wörter schafft eigene Schwierigkeiten: Halliday (2014: 726-729) spricht in Bezug auf den Teilsatzreichtum gesprochener Sprache von „grammatischer Raffinesse“ und „dynamischer Komplexität“ im Gegensatz zur lexikalischen „statischen Komplexität“ schriftlicher Texte.

5.2 Gilmores Analyse englischer Textbuchdialoge

Alex Gilmores (2004) Ausgangspunkt ist die wohl allen Sprachlehrern bekannte Erfahrung, dass Dialoge in Sprachlehrbüchern oft künstlich wirken: Die Sprecherwechsel seien „glatt“, es gebe keine Performanzfehler, kein Zögern oder Wiederholen oder abgebrochene Redeansätze. Die Fragesteller kommentierten die Antworten nicht und wirkten deshalb kalt. Es mangle auch an Themenentwicklung wie in echten Diskursen, der Themenwechsel erfolge oft abrupt.

Um diese Eindrücke zu überprüfen, untersucht Gilmore sieben „Dienstleistungsdialoge“ (Autoverleih, Wohnungsmiete) aus unterschiedlichen EFL-Textbüchern. Dienstleistungsdialoge zeichnen sich dadurch aus, dass Fremde voneinander Informationen erfragen, um ihre Handlungsziele zu erreichen (Wahl bzw. Verkauf einer Dienstleistung). Das pädagogische Ziel solcher Dialoge dürfte sein, das Hörverstehen in Vorbereitung auf reale Dienstleistungsgespräche zu schulen, einschließlich Erwerb des jeweiligen Spezialvokabulars, während das Üben grammatischer Aspekte in den Hintergrund tritt. Gilmore argumentiert, dass für dieses Lernziel möglichst authentische Dialoge wünschenswert seien, die nur um das Lernziel beeinträchtigende Merkmale bereinigt sind.

Um eine Vergleichsbasis für den Authentizitätsgrad der Dialoge zu gewinnen, hat Gilmore die Dialogsituationen real repliziert, indem er als Dienstleistungssuchender die in den Textbuchdialogen enthaltenen Punkte abgefragt und die resultierenden Gespräche aufgenommen und transkribiert hat.⁵ Es wird nicht überraschen, dass die authentischen Dialoge trotz gleicher Anzahl an Fragen viel länger als die Textbuchdialoge sind: Insgesamt umfassen die Textbuchdialoge 1 283 Wörter, die authentischen 2 764. Der Grund sind erheblich längere Antworten der Dienstleister als in den Textbuchdialogen sowie differenziertere Dienstleistungsangebote als in den Textbuchdialogen dargestellt. Weitere acht Diskursmerkmale wurden von Gilmore untersucht (s. Tabelle 1).

Diskursmerkmale	Textbuchdaten	Authentische Daten
Lexikalische Dichte	55,64%	48%
Fehlstarts	0	6,5
Wiederholungen	1	24,14
Pausen	4	61,3
Überlappungen am Redebeitragsende	0	6,03
Fugenloser Sprecherwechsel	1	8,82
Haltesignale	8	54,3
Hörerrückmeldungen	4	30,2

Tabelle 1: Ein Vergleich der lexikalischen Dichte und Frequenz relevanter Diskursmerkmale in 1 283 Wörter umfassenden Sammelproben von Textbuch- und authentischen Daten (Gilmore 2004: 366; meine Übersetzung. Die Daten beziehen sich auf englische Dialoge.)

⁵ Gilmore äußert sich nicht zu forschungsethischen Fragen der Untersuchung.

Zur Bestimmung der lexikalischen Dichte verwendet Gilmore Ures Ansatz. Es wurden jeweils die ersten 200 Wörter jedes Dialogs (bzw. der ganze Dialog, wenn kürzer) zur Grundlage genommen und der Durchschnitt ermittelt. Die anderen Merkmale wurden jeweils für die gesamten Dialoge erhoben. Die Ergebnisse der authentischen Dialoge sind auf die Wortanzahl der Textbuchsammlung heruntgerechnet.

Gilmore zeigt für die Textbuchdialoge eine deutlich höhere lexikalische Dichte als für die authentischen Dialoge. Dieser Befund ist einigermaßen überraschend, da man annehmen kann, dass Textbuchautoren nicht intendieren, Information in Dialogen in kompakter Form zu präsentieren, wie sie für schriftliche Texte typisch ist. Bei der Interpretation ist trotzdem Vorsicht angebracht, da die z.T. kontextabhängige Interpretation grammatischer Wörter (Modalverben, diverse Adverbien, Partikel) wie gesagt eigene Verstehensschwierigkeiten bereitet. Außerdem wurde der Faktor lexikalische Diversität nicht berücksichtigt.

Gilmore beobachtet auch, dass die Textbuchdialoge – trotz Bemühens um Merkmale gesprochener Sprache – typische Diskursmerkmale wie Fehlstarts, Wiederholungen, Pausen, Überlappungen am Redebeitragsende, fügenlosen Sprecherwechsel, Haltesignale und Hörerrückmeldungen gar nicht oder viel weniger aufweisen als die authentischen Dialoge. Insofern sind die Textbuchdialoge von authentischer Kommunikation deutlich entfernt. Soweit die betrachteten Diskursmerkmale das Verstehen erleichtern, sind die Textbuchdialoge in dieser Beziehung schwieriger als authentische Dialoge. Soweit sie das Verstehen erschweren, werden Lerner nicht oder nur rudimentär auf authentische Kommunikation vorbereitet.

5.3. Ein deutscher Textbuchdialog im Vergleich mit authentischen Texten

Gilmore (2004) Vergleich bringt ein Unbehagen auf den Punkt, das von vielen Sprachlehrern und Autoren von Lehrmaterialien geteilt wird. Bevor ich meine eigene von Gilmore inspirierte Analyse vorstelle, sind einige Anmerkungen zum universitären DaF-Unterricht in Großbritannien angebracht.

Da sich die Zahl der Schulabgänger mit A Level (Abiturfach) Deutsch stark verringert hat,⁶ bieten mehrere Universitäten BA German-Studiengänge für Sprachanfänger an. Bei Studierenden, die Deutsch studienbegleitend im Sprachlernzentrum lernen, überwiegen ohnehin Sprachanfänger. Für letztere Gruppe werden häufig Kursbücher mit englischem Metatext gewählt und die einmal getroffene Wahl wird oft über viele Jahre beibehalten. Für alle Gruppen von Deutschlernenden gilt, dass das Erstellen eigener Materialien üblich ist, vor allem auch zu Test- und Prüfungszwecken. So werden Hörverstehensdialoge entworfen und mehr oder weniger gekonnt aufgenommen. Für die Dozenten, deren fachliches Interesse oft nicht in der Sprachvermittlung liegt, eine zeitintensive und evt. auch stressvolle Tätigkeit. Die

⁶ Von 10 634 im Jahre 1995 auf nur 4009 im Jahre 2015. Zum Vergleich (2015): Französisch 10 328, Spanisch 8694, Geographie 37 195. Die Angaben beziehen sich auf England, Wales und Nordirland. S. <http://www.bstubs.co.uk/a-lev.htm> (5.1.2015).

Aufnahme von Textbuchdialogen folgt nicht unbedingt einem anderen Muster: Oft werden auch hier keine professionellen Sprecher gewählt, sondern Dozenten und Studierende. Aus Sicht der Verlage ist der Markt für größere Investitionen einfach zu klein.

Der von mir gewählte Dialog *Auf dem Arbeitsamt* entstammt Palgrave Foundations German 1 (S. 141; 9. Kapitel *Lebensläufe* von insgesamt zehn), einem Kurs, mit dem ich im Sprachzentrum meiner Universität unterrichtet habe. Beide Autoren (Tom Carty, Ilse Wührer) sind bzw. waren als Deutschdozenten an britischen Universitäten tätig. Kursziel ist das Erreichen von Niveaustufe A2 (mit einigen B1-Kompetenzen) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Neues Material wird vornehmlich durch Hörverstehensübungen eingeführt. Der Kurs ist durchdacht und angenehm zu benutzen, wie überhaupt die Palgrave Foundations-Reihe einen guten Ruf besitzt. Die Analyse skriptierter Dialoge aus anderen vergleichbaren Textbüchern wäre kaum anders ausgefallen, obwohl in neueren DaF-Lehrwerken ein stärkeres Bemühen um Authentizität festzustellen ist.

Zum Vergleich habe ich zwei authentische Dialoge aus dem Mannheimer Forschungs- und Lehrkorpus *Gesprochenes Deutsch (FOLK)* herangezogen: ein Prüfungsgespräch (wegen der Interviewsituation) und ein Paargespräch (als Beispiel eines freien Gesprächs), sowie eine Spiegel Online-Kolumne als Beispiel geschriebener Sprache, die zwar formell ist, aber neben distanzsprachlichen auch nächsprachliche⁷ Züge erwarten lässt (s. Tabelle 2).

	Journalistischer Text	Textbuch-Dialog	Authentisches Gespräch	Authentisches Gespräch
	Job- und Konjunkturboom: Deutschland läuft heiß (Spiegel Online-Kolumne 6. 12. 2015)	Auf dem Arbeitsamt (German 1 Palgrave S. 141)	Mündliche Examensprüfung (FOLK, IDS Mannheim)	Paargespräch (FOLK, IDS Mannheim; Ausschnitt)
Ausschnitt	erste vier Absätze (von <i>Alles gut!</i> bis am <i>Mittwoch</i>).	komplett außer letzter Frage	von 0070 bis 0132	von 0089 bis 0215
Art der Kommunikation	institutionell, öffentlich	institutionell, nicht-öffentlich	institutionell, nicht-öffentlich	privat, nicht öffentlich
Medium	schriftlich	Mündlich	mündlich	mündlich
Register	formell	formell mit informellen Zügen	formell mit informellen Zügen	informell
Anzahl der Gesprächsteilnehmer	-	2	3 (im Ausschnitt nur zwei aktiv)	3 (im Ausschnitt nur zwei aktiv)

Tabelle 2: Text-, Genre- und Registerbeschreibung der vier Vergleichstexte

5.3.1 Operationalisierung des Wortbegriffs

Bevor die Ergebnisse vorgestellt werden, müssen einige Operationalisierungsentscheidungen angesprochen werden. Zunächst muss die Frage geklärt werden, was als Wort gilt: Ure (1971) hatte sich an die grafischen Wörter literaler Transkriptionen gehalten, während Halliday (1985) wie oben angesprochen auch distribuierte Wörter

⁷ Zur Terminologie s. Hennig (2006: 62ff.).

anerkennt. Sodann stellt sich die Frage, welche Gesprächssignale als Wörter mitgezählt werden sollen. Mir scheint es am transparentesten, mit vier Operationalisierungen zu arbeiten.

Erstens wurde die Anzahl der grafischen Wörter in den vier Texten ermittelt. Hierzu mussten die Transkriptionen der zwei authentischen Gespräche interpretiert werden: *kriegen_wa*, *sin_n*, *habdann*, etc. wurden als je zwei, *kriegste* als ein Wort gezählt. Nicht gezählt wurden bloße Zögerungs- (*äh*) und Hörsignale (*hm*), im Folgenden als „bloße Gesprächssignale“ angesprochen. Wohletablierte Wörter in den entsprechenden Funktionen, i.e. wiederholte Wörter (*im im*, *bil bild*) und Einzelwortbeiträge (*tja*, *jut*, *okay*) wurden mitgezählt, aber nicht einzelne Laute, deren Interpretation zum Zeitpunkt der Realisierung nicht möglich war (*k*).

Die zweite Operationalisierung unterscheidet sich von der ersten nur dadurch, dass nun auch die bloßen Gesprächssignale⁸ mitgezählt wurden. Diese gelten als Gesprächspartikel (Fiehler 2006: 1227) und sind auch entsprechend in FOLK transkribiert. Die Wortanzahl der beiden authentischen Gespräche erhöht sich dadurch deutlich (s. Tabelle 3).

Die zwei Angaben zur Anzahl der grafischen Wörter dienen nur als Vergleichsgrundlage, und zwar mit anderen Zählungen, die ja meist den grafischen Wortbegriff benutzen, als auch, um den Effekt der beiden hier zur Analyse benutzen Operationalisierungen ermessen zu können.

	Journalistischer Text (Spiegel-Kolumne)	Textbuch-Dialog (German 1 Palgrave)	Authentisches Prüfungsgespräch	Authentisches Paargespräch
1 Grafische Wörter	245	290	346	389
2 Grafische Wörter (mit bloßen Gesprächssignalen)	245	290	393	399
3 Wörter/Analyseinheiten (mit bloßen Gesprächssignalen)	235	284	380	394
4 Wörter/Analyseinheiten (ohne bloße Gesprächssignale)	235	284	333	384

Tabelle 3: Wortanzahl der vier Vergleichstexte nach unterschiedlichen Kriterien

Meine dritte Operationalisierung berücksichtigt Einsichten der systemisch-funktionalen Grammatik und von konstruktionsgrammatischen Ansätzen: Partikelverben (*liegt ... zugrunde*), inhärent reflexive Verben (*mich ... beworben*), Eigennamen (*Deutsch als Fremdsprache*) und verschiedene feste Fügungen (*ist ... an der Reihe*, *zu Hause*, *in Ruhe*) wurden als jeweils ein Wort gezählt. Die resultierenden Wortäquivalente spreche ich als Analyseeinheiten an, um sie vom umgangssprachlichen Wortbegriff anzuheben. Wie bereits erwähnt ist die genaue Abgrenzung dieser *Chunks* von frei bzw. freier kombinierbaren Wörtern einigermaßen willkürlich, aber die

⁸ *hm_hm* wurde als ein Wort gezählt.

Ignorierung von Chunks ist verarbeitungspsychologisch unrealistisch: Mehrwortkombinationen werden unanalysiert mit einer Bedeutung verbunden. Ansonsten baut die dritte Operationalisierung auf der zweiten auf, d.h. sie berücksichtigt bloße Gesprächssignale.

Letztere sind in der vierten Operationalisierung wieder herausgenommen. Meine Motivation für diese Operationalisierung ist, dem möglichen Einwand zu begegnen, dass die lexikalische Dichte der authentischen Gespräche lediglich die Prävalenz von Gesprächspartikeln zeige. Die vierte Operationalisierung erlaubt einen Vergleich auf der Grundlage etablierter Wörter. Sie entspricht in etwa Hallidays (1985) Vorgehensweise.

5.3.2 Vergleichende Analyse

Meine Analyse bestätigt bzw. übertrifft in verschiedener Hinsicht den Befund von Gilmore (s. Tabelle 4). Der Textbuchdialog enthält keine Zögerungssignale, Hörsignale, Überlappungen, fugenlose Sprecherwechsel, Ausklammerungen und nur eine Wiederholung:

(1) erzählen sie ein bisschen über sich (.) über ihre ausbildung und ihre berufserfahrung bis
jetzt

Zwar liegt die Anzahl der Pausen im Rahmen der authentischen Dialoge, aber sie erscheinen an anderen Stellen als in letzteren, nämlich beim Sprecherwechsel und an syntaktisch ausgezeichneten Stellen, vor allem dem Teilsatzende:

(2) ich habe gedacht (..) dass meine durchschnittsnote zu schlecht ist (1) und ich habe mich
auch nicht für das studieren interessiert

Man vergleiche die Pausenorte im authentischen Text Mündliche Examensprüfung:

(3) die sind n thema für deutsch als fremdsprache deswegen äh weil (.) sie (.) äh im lexikon
(.) en großen (.) anteil ausmachen also sie sin_n großer bestandteil des lexikons (.) mit
ganz besonderen eigenschaften

Die Pausen erscheinen innerhalb von Teilsätzen und z.T. innerhalb von Phrasen, während die Sprecherin den Fortgang des Redebeitrags entwirft.

Überhaupt macht der Textbuchdialog einen mehr (Interviewerin) oder weniger (Interviewter) gut vorgelesenen Eindruck. Ungeschulte Sprecher wissen einfach nicht, wie sie spontanes mündliches Sprechen simulieren können. Das Sprachbewusstsein ist schriftsprachlich geprägt (Fiehler 2006: 1176). Als Pädagogen konzentrieren sie sich außerdem darauf, nicht zu schnell zu sprechen, klar zu artikulieren, Pausen einzuhalten und sich bloß nicht zu versprechen.

Dabei besitzt der Dialog durchaus einige Merkmale gesprochener Sprache. Außer der oben angesprochenen Wiederholung eine mit der Gliederungspartikel *also* realisierte Operator-Skopos-Struktur⁹ (4), eine Abtönungspartikel (5) und ein Endsignal (6):

(4) *also*: (..) ich habe vor fünf jahren abitur gemacht

(5) was haben sie *denn* dann gemacht

(6) aber manchmal habe ich auch mit dem publikum kontakt gehäbt¹⁰ (..) bücher zurückgenommen (.) *und sowas* (..) das hat mir sehr gut gefallen

Es gibt Wegfall von Nebensilben (*gekomm*) und unbetonten Vokalen (*gefahrn*, *gefalln*) sowie vereinzelt Merkmale umgangssprachlicher norddeutscher Aussprache (kurze Vokale: [a] statt [a:] in *gehabt*, [ɪ] statt [i:] in *ziemlich*).

Allerdings ist die Frequenz von Merkmalen gesprochener Sprache in den authentischen Dialogen viel größer. Im authentischen Prüfungsgespräch gibt es z.B. 27 bloße Zögerungssignale und 20 bloße Hörersignale:

(7) Studentin: °hh die sind n thema für deutsch als fremdsprache deswegen äh weil (.) sie (.) äh im lexikon (.) en großen (.) anteil ausmachen also sie sin_n großer bestandteil des lexikons (.) mit ganz besonderen eigenschaften °h

Prüfer: *hm_hm*

Vergleicht man die zwei authentischen Gespräche, so stellt man fest, dass bloße Hörersignale im Prüfungsgespräch mehr als doppelt so frequent sind wie im authentischen Paargespräch. Dies und auch die hohe Frequenz bloßer Zögerungssignale kann auf die speziellen Anforderungen der Prüfungssituation zurückgeführt werden: Die Konzentration auf genaue Kommunikation von Inhalten unter Stress sowie konzentriertes Zuhörn der Prüfer bzw. den Wunsch, ein solches zu signalisieren. Das Fehlen bloßer Zögerungssignale im Paargespräch könnte idiosynkratisch (sprecherspezifisch, vielleicht auch durch die Aufnahmesituation hervorgerufen) oder genrebedingt sein.

⁹ Der Begriff ist problematisch, da er sich weder formal noch funktional gut eingrenzen lässt. Er wurde hier wegen seines heuristischen Beschreibungswerts benutzt. Vgl. Fiehler (2006: 1213-1216), Sieberg (2013: 85).

¹⁰ ä zeigt kurzes a an.

	Journalistischer Text (Spiegel Online- Kolumne)	Textbuch-Dialog (German 1 Palgrave)	Authentisches Prüfungsgespräch	Authentisches Paargespräch
Zögerungssignale ¹¹	-	0	27 (8,1)	0
Hörersignale ¹²	-	0	20 (6,0)	10 (2,6)
Fehlstarts (einschl. Anakoluthe)	0	0	9 (2,7)	13 (3,4)
Anakoluthe	0	0	4 (1,2)	11 (2,9)
Wiederholungen	-	1 (0,4)	4 (1,2)	5 (1,3)
Pausen	-	49 (17,3)	71 (21,3)	66 (17,2)
Überlappungen ¹³	-	0	1 (0,3)	4 (1,0)
Fugenloser Sprecherwechsel	-	0	2 (0,6)	5 (1,3)
Ausklammerungen	0	0	5 (1,5)	2 (0,5)
Abtönungspartikel	0	1 (0,4)	11 (3,3)	9 (2,3)
Operator-Skopus- Struktur	2 (0,9)	1 (0,4)	5 (1,5)	4 (1,0)

Tabelle 4: Anzahl und Frequenz relevanter Diskursmerkmale in einem Textbuchdialog, einem schriftlichen Text und zwei authentischen Gesprächen. Vorkommen pro 100 Wörter (Wortbegriff 4) in Klammern

5.3.3 Lexikalische Dichte in den vier Vergleichstexten

Die lexikalische Dichte der Vergleichstexte wurde dreimal berechnet: Die Berechnung der Lexikalischen Dichte 1 erfolgte auf der Grundlage von Wortbegriff 3, also unter Einschluss von bloßen Gesprächssignalen. Die Berechnung der Lexikalischen Dichte 2 benutzt Wortbegriff 4, der bloße Gesprächssignale ausschließt.

Für die Berechnung der lexikalischen Dichte 3 wurde die Anzahl der Teilsätze nach Hallidays Teilsatzbegriff ermittelt. Dieser schließt abhängige Teilsätze ein, aber nicht eingebettete (vgl. 5.1). Er ist deshalb nicht mit dem Teilsatzbegriff in anderen Modellen identisch.

	Journalistischer Text (Spiegel-Kolumne)	Textbuch-Dialog (German 1 Palgrave)	Authentisches Prüfungsgespräch	Authentisches Paargespräch
Lexikalische Dichte 1	117 / 235 50,0%	105 / 284 37,0%	133 / 380 35,0%	102 / 394 25,9%
Lexikalische Dichte 2	117 / 235 50,0%	105 / 284 37,0%	133 / 333 39,9%	102 / 384 26,6%
Lexikalische Dichte 3	117 / 30 3,9	105 / 43 2,4	133 / 41 3,2	102 / 54 1,9

Tabelle 5: Ein Vergleich der lexikalischen Dichte in einem Textbuchdialog, einem schriftlichen Text und zwei authentischen Gesprächen

Die Ergebnisse (s. Tabelle 5) zeigen im Großen und Ganzen das erwartete Profil. Die lexikalische Dichte ist jeweils deutlich größer im schriftlichen Text (50,0%; 50,0%;

¹¹ Als Zögerungssignal wurden *äh*, *ähm*, etc. gezählt, aber nicht die Wiederholung von Wörtern und Phrasen oder der Wechsel der syntaktischen Konstruktion.

¹² Als Hörersignal wurden *hm*, *hm_hm* und *pff* gezählt, aber nicht ‚etablierte Wörter‘ wie *tja*, *jut*, *okay*.

¹³ Ohne Überlappungen durch Hörersignale

3,9), obwohl in einer Online-Kolumne auch nähesprachliche Züge zu erwarten sind. Das authentische Paargespräch weist jeweils mit Abstand die niedrigste lexikalische Dichte auf (25,9%; 26,9%; 1,9). Der Textbuchdialog (37,0%; 37,0%; 2,4) und das authentische Prüfungsgespräch (35,0%; 39,9%; 3,2) sind in der Mitte angesiedelt.

Nach der Lexikalischen Dichte 1 und 2 ist der Textbuchdialog auf halbem Weg zwischen Kolumne und Paargespräch. Man beachte aber, dass die lexikalische Dichte 1 kaum größer ist als im Prüfungsgespräch. Ignoriert man bloße Gesprächssignale (lexikalische Dichte 2), dann ist der Textbuchdialog (37,0%) weniger kompakt als das Prüfungsgespräch (39,9%). Hierzu sind zwei Anmerkungen zu machen. Einmal kann man erwarten, dass in einem Prüfungsgespräch trotz des mündlichen Charakters auch konzeptionell schriftsprachliche Züge zum Tragen kommen: Schließlich müssen komplexe Sachverhalte kommuniziert werden, auch werden Inhaltsbeschreibungen und Argumentationsstränge z.T. vorher eingeübt. Zum anderen enthält der Textbuchdialog eine relativ hohe Anzahl an Auxiliar- und Modalverben (27), die die lexikalische Dichte senken, während der etwas längere Prüfungsgesprächsausschnitt weniger enthält (16). Rechnet man Auxiliar- und Modalverben heraus, nähern sich die Werte an (40,9% vs. 42,0%).

Betrachtet man aber die lexikalische Dichte 3, also die Anzahl lexikalischer Wörter pro Teilsatz, so rückt der Textbuchdialog mit einer durchschnittlichen Anzahl von 2,4 deutlich vom Prüfungsgespräch (3,2) ab und nähert sich dem Paargespräch (1,9). Zumindest haben die Textbuchautoren erreicht, die Teilsätze nicht mit lexikalischer Information zu überfrachten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Gilmores Beobachtung einer erheblich größeren lexikalischen Dichte in den englischen Textbuchdialogen für den untersuchten deutschen Textbuchdialog nur eingeschränkt bestätigt.¹⁴

6. Authentische Dialoge in Hörverstehensübungen?

Alex Gilmore (2004, 2007) zieht aus seiner Untersuchung die Konsequenz, authentischere Materialien für Hörverstehensübungen zu fordern. Zweifelsohne sollten Sprachlerner authentische Dialoge bzw. Dialogausschnitte kennen lernen. Davon getrennt ist allerdings die Frage, wie authentisch konstruierte Hörverstehensmaterialien sein sollen. Seedhouse warnt davor, Diskurspraktiken des Sprachunterrichts als unecht zu desavouieren. Sein Argument kann auf Hörverstehensübungen übertragen werden. Es besteht eine lange Tradition, dass Lerner aus vorgelesenen Texten bzw. Dialogen

¹⁴ Es fällt auf, dass Gilmore höhere Werte misst als die in meiner Untersuchung festgestellten. Dies liegt wohl kaum an typologischen Unterschieden zwischen den beiden Sprachen: Das analytischere Englisch tendiert sowohl zu etwas mehr lexikalischen als auch zu etwas mehr grammatischen Textwörtern. Englische Texte haben meist marginal mehr Textwörter als vergleichbare deutsche. Deutsche Texte beinhalten allerdings mehr Partikeln, was die lexikalische Dichte senkt. Den Hauptgrund vermute ich aber in unterschiedlichen Definitionen von Wort und grammatischem Wort. Z.B. habe ich *ein bisschen* als ein grammatisches Wort gezählt. Gilmore legt seine Definitionen nicht offen, aber eine stärker am grafischen Wort orientierte Zählung würde das englische Äquivalent *a little bit* als drei Wörter (zwei lexikalische und ein grammatisches) zählen.

Informationen extrahieren. Die Texte bzw. Dialoge sind didaktisch skriptiert, d.h. das Vokabular und die verwendeten Konstruktionen sind dem Lernerniveau angeglichen. Man kann hier von einer rezeptiven kommunikativen Praktik sprechen, die auf bestimmte reale Hörverstehenssituationen vorbereitet wie das Hören von Nachrichten, Vorlesungen, aber auch auf Dialoge in Alltagssituationen. So werden die Lerner für den hier untersuchten Textdialog aufgefordert, eine Reihe von Inhaltsfragen zu beantworten (Informationsextraktion) und nach nochmaligem Hören die letzte, offen gebliebene Frage der Interviewerin selbst zu beantworten (Vorbereitung auf eine Interviewsituation).

Das Fehlen authentischer Merkmale in Textbuchdialogen führt zu zwei Kritikpunkten:

1. Textbuchdialoge bereiten nicht auf reale mündliche Kommunikation vor.
2. Textbuchdialoge sind schwieriger als reale Dialoge.

In Bezug auf beide Kritikpunkte müsste für jedes der salienten Merkmale authentischer Dialoge entschieden werden, ob das Merkmal zur Vorbereitung auf reale Kommunikation nötig ist und ob es Textbuchdialoge einfacher oder schwieriger macht. Es ist z.B. möglich, dass Zögerungssignale, Hörersignale, Fehlstarts und Wiederholungen in Textbuchdialogen nicht wesentlich zur Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen beitragen. Es ist auch möglich, dass Überlappungen und fugenlose Sprecherwechsel Textbuchdialoge eher schwieriger machen.

Worin besteht ein mündlicher Text eigentlich? Halliday (1985: 90ff., s.a. Schwitalla 2006: 35) weist darauf hin, dass das aufgenommene und detailtranskribierte Gespräch nicht das Gegenstück zum schriftlichen Text sei. Letzterer sei das Ergebnis eines Revisionsprozesses, spontane gesprochene Sprache sei Revision und Produkt in einem: ihr Gegenstück wäre der schriftliche Text mit allen Entwürfen, Ausstreichungen, Umstellungen. Als Hörer konzentrierten wir uns darauf, das Produkt aus den Online-Entwürfen zu destillieren und blendeten dabei Zögerungssignale, Fehlstarts und Wiederholungen aus. Der Text entstehe also erst im Kopf der Hörer, im Gesagten ist er mit Entwürfen kontaminiert. Für seine Untersuchungen gesprochener Sprache benutzt Halliday (1985: 90) eine produktorientierte, eher literale Transkription. Es ist hier nicht möglich, den Wert von Hallidays Vergleich zu diskutieren. Aber es ist eine Überlegung wert, dass Textbuchdialoge eher produkt- und nicht prozessorientiert skriptiert sind. Sollte dies Lerner entlasten, so ist es didaktisch gerechtfertigt.

Freilich gibt es eine Vielzahl von Merkmalen nächstsprachlicher Texte, für deren niedrige Frequenz in Textbuchdialogen m.E. kein guter Grund besteht: die hier mit einbezogenen Ausklammerungen, Abtönungspartikeln und Operator-Skopus-Strukturen, aber auch Ellipsen, Expansionen, verschiedene Verberststellungen, Hauptsatzstellung nach *weil* und *obwohl* und andere syntaktische Phänomene. Hier wird als Argument vorgebracht, man wolle zunächst ein einheitliches Bild der Sprache entwerfen mit einem Satz Regeln. Das Argument wäre nur stichhaltig, wenn eine schriftsprachliche Kompetenz alleiniges Lernziel wäre. Tatsächlich betonen Sprachlehrwerke den Erwerb

einer mündlichen Kompetenz und der Erwerb erfolgt maßgeblich durch Textbuchdialoge. Also sollten beide Medien von Anfang an repräsentiert sein: jeweils mit vereinfachten Texten, aber realistisch. Auf die Besonderheiten von Texten in beiden Medien kann im Sinne der Entwicklung eines Sprachbewusstseins auch für mündliche Sprache, also eines „Sprechbewusstseins“, hingewiesen werden. Wie eine mündliche Kompetenz vermittelt werden kann, zeigt z.B. Sieberg (2013), s.a. die Überlegungen in Bubenheimer (2001). Freilich muss dieses Sprechbewusstsein zuerst bei den Sprachlehrern vorhanden sein, um die schriftsprachliche Fixierung zu lösen.

7. Fazit

Wie kann das Unterrichtsziel mündliche Kompetenz erreicht werden? Ist echte Kommunikation im Sprachunterricht überhaupt möglich? Es kommt darauf an, was man als echt sieht. Es wurde der Argumentation von Seedhouse gefolgt, dass die Institution Unterricht aus trivialen Gründen echte Kommunikation im Sinne eines freien Gesprächs verhindert. Statt eine Chimäre zu verfolgen, schlägt Seedhouse vor, die im Unterricht real-existierenden kommunikativen Praktiken auf ihre didaktische Eignung hin zu untersuchen, was zur Rehabilitierung des vielgeschmähten IRF-Schemas führt.

Sprachlerner lernen mündliche Kommunikation außer durch die Kommunikation im Unterricht auch durch Hörverstehensübungen in Form von Textbuchdialogen kennen. Wie authentisch sind diese bzw. sollen sie sein? Gilmores aufwendige Untersuchung bescheinigt englischen Textbuchdialogen Künstlichkeit, Mangel an Merkmalen gesprochener Sprache und größere lexikalische Dichte als entsprechende authentische Dialoge sie aufweisen. Textbuchdialoge bereiteten deshalb nicht nur wenig effektiv auf echte Kommunikationssituationen vor, sie seien paradoxerweise auch in verschiedener Hinsicht schwieriger als authentische Dialoge.

In einer vergleichenden Analyse eines deutschen Textbuchdialogs konnten Gilmores Ergebnisse weitgehend bestätigt werden. Allerdings ist die lexikalische Dichte des untersuchten Texts nicht so stark von authentischen Dialogen unterschieden wie in Gilmore Untersuchung.

In der Bewertung der Ergebnisse ergab sich eine Spannung zwischen einer von Seedhouses Argumentation inspirierten Bereitschaft, etablierte Textbuch- und Unterrichtspraktiken nicht vorschnell zu inkriminieren, und dem Wunsch, die effektive Fixierung auf Vermittlung einer bloß schriftsprachliche Kompetenz zu durchbrechen. Es wurde empfohlen, die salienten Merkmale authentischer Dialoge nur selektiv und nach Prüfung ihrer didaktischen Eignung in Textbuchdialoge zu integrieren. Echte Kommunikation im Fremdsprachunterricht ist kein Selbstzweck, sondern Sprachlernmittel. Eine Chance wurde in der Entwicklung eines Sprachbewusstseins für mündliche Kommunikation gesehen.

8. Literatur

- Bubenheimer, Felix (2001). *Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht*, <http://www.deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.html> (24.02.15)
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiehler, Reinhard (2006). *Gesprochene Sprache*. In: Dudenredaktion (Hg.), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Überarbeiteter Neudruck der 7., völlig neu erarbeiteten und erweiterten Aufl., Mannheim u.a.: Dudenverlag (= Duden Band 4), 1175-1256.
- Gilmore, Alex (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal* 58(4), 363-374.
- Gilmore, Alex (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40(2), 97-118.
- Halliday, Michael A. K. 1966. Lexis as a linguistic level. In: Charles E. Bazell, John C. Catford, Michael A. K. Halliday & Robert H. Robins (Hg.), *In Memory of J. R. Firth*. London: Longmans, 150-61.
- Halliday, Michael A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong Vict.: Deakin University.
- Halliday, Michael A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4., v. Christian M. I. M. Matthiessen rev. Aufl., London/New York: Routledge.
- Hennig, Mathilde (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Johansson, Victoria: *Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective*. Lund University, Dept. of Linguistics and Phonetics Working Papers 53 (2008), 61-79.
- Littlewood, William (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4), 319-326.
- Long, Michael H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hg.), *Modelling and accessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.
- Nunan, David (1987). Communicative language teaching: making it work. In: *ELT Journal* 41(2), 136-45.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwittalla, Johannes (2006). *Gesprochenes Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Seedhouse, Paul (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal* 50(1), 16-25.
- Seedhouse, Paul (1999). Task-based interaction. *ELT Journal* 53(3), 149-156.
- Sieberg, Bernd (2013). *Sprechen lehren, lernen und verstehen. Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF-Bereich*. Tübingen: Julius Groos.
- Sinnemäki, Kaius (2006). On Halliday's Distinction between Embedded and Hypotactic Clauses. *SKY Journal of Linguistics* 19 (Special Supplement), 375-384.
- To, Vinh T., Fan, Si & Thomas, Damon P. (2013). Lexical density and Readability: A case study of English Textbooks. *The Internet Journal of Language, Society and Culture*, 37(7), 61-71.
- Ure, Jean (1971). Lexical density and register differentiation. In: G. Perren and J. L. M. Trim (Hg.), *Applications of Linguistics*, London: Cambridge University Press, 443-452.

Quellen:

- Carty, Tom & Wührer, Ilse (2011). *Foundations German 1. 2. Aufl.* Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- FOLK: *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*, Archiv für Gesprochenes Deutsch, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>
- Müller, Henrik (2015): *Job- und Konjunkturboom: Deutschland läuft heiß*. Kolumne. Spiegel Online Forum Wirtschaft. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/deutschlands-wirtschaft-steht-vor-neuen-risiken-a-1066283.html> (27.01.16)