

Zitation:

Staffeldt, Sven/Ott, Christine (2014): Sprechen als kommunikative Ressource. Was die linguistische Pragmatik für den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ zu bieten hat. In: Rödel, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht am Gymnasium. Was kann die Sprachwissenschaft leisten? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66-83.

Sprechen als kommunikative Ressource. Was die linguistische Pragmatik für den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ zu bieten hat

Sven Staffeldt, Christine Ott

1 Einleitung

Nicht nur der Deutschunterricht (DU) stößt bei der Behandlung seines Gegenstandes ‚deutsche Sprache‘ jenseits der deutschen Literatur in mehrfacher Hinsicht an mehr oder wenige starre und auch mehr oder weniger sinnvolle Grenzen:

1. Insofern der DU auch und gerade auf den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der **Standardvarietät(en) des Deutschen** abzielt,¹ ist die Konzentration auf das Standarddeutsche zunächst eine folgerichtige und notwendige Eingrenzung. Der Einbezug anderer Varietäten (etwa von Dialekten oder Soziolekten) kann dann bspw. jeweils in abgrenzender Auseinandersetzung mit dem Standard geschehen.
2. Standarddeutsch selbst wird häufig als **schriftnah** angesehen. Die Dominanz des Schriftlichen zeigt sich dabei auch in nahezu allen Bereichen der Sprachbetrachtung. Etwa wenn nicht nur laienhaft unbefangene die Rede von der Aussprache von Buchstaben ist oder die Duden-Grammatik sich professionell für alle wichtigen Bereiche der Sprachbeschreibung zunächst auf Geschriebenes bezieht und in den beiden letzten Auflagen noch ein Kapitel zum gesprochenen Deutsch hinten anfügt (vgl. Dudenredaktion ⁷2005: 1175-1256 und ⁸2009: 1165-1244).² Auch wenn – nicht zuletzt in den Rahmenbestimmungen – natürlich auch die Mündlichkeit ein Gegenstand des DU ist und sein soll, so ist diese Mündlichkeit doch häufig genug durch die Brille der Schrift gesehen. Der schriftsprachliche Standard schleicht sich auf diese Weise in den Bereich der Mündlichkeit ein und fungiert dort als

¹ „Die dringendste Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts besteht in der Heranführung an den möglichst sicheren Umgang mit geschriebenen und gesprochenen Erscheinungsformen standardsprachlicher Art (mehr oder weniger viele Merkmale von Standardvarietäten) sowie in der Registererweiterung und ihrer Bewusstwerdung.“ (Felder ²2006: 44)

² Dass Phonetik und Phonologie dabei als erstes Kapitel auftauchen und die gesprochene Sprache als letztes, ergibt einen gewissen Rahmungseffekt, wodurch die aszendente Gesamtkonzeption der Duden-Grammatik (aufsteigend vom Laut und Buchstaben über das Wort und den Satz zum Text) ein wenig ins Wanken gerät. Vgl. hierzu auch Fiehler 2006: 37f.

Bewertungsmaßstab. Dass es dabei Konstruktionen in der gesprochenen Sprache gibt, die im gesprochenen Standard voll akzeptabel sind, dies aber nicht mehr sind, wenn sie im geschriebenen Standard auftauchen, führt zu allerlei Inkonsequenzen und ernststen Problemen im DU (vgl. hierzu Klug/Rödel 2013 und Schneider 2013).

3. Mit der Konzentration auf Schriftsprachliches einher geht die Eingrenzung bei schülerseitig zu produzierenden Texten auf **bestimmte Textsorten und Schreibhaltungen** (etwa Beschreibung, Erörterung oder Argumentation usw., vgl. auch Abraham in diesem Band). Bedenkt man die Vielfalt selbst schriftsprachlichen Vorkommens des Standarddeutschen, kann eine solch weitgehende Beschränkung nicht mehr als mit dem grundlegenden Ziel, Kompetenzen im Standarddeutschen³ aufzubauen, vereinbar angesehen werden.
4. Schließlich ist so auch der Zugang versperrt zu der Einsicht, welches wie realisierte **Sprachhandeln** zum Standarddeutschen gehört. Sprache ist weder Selbstzweck noch ist sprachliche Kommunikation situationslos. Auch die Sprache als Sprachsystem zu beschreiben, ist eine Tätigkeit, die Struktur und Funktion gleichermaßen berücksichtigen muss, will sie Beschreibungsadäquatheit erreichen. Nur scheint es dabei (nicht nur) im DU eine Auszeichnung gewisser funktionaler Bereiche (zulasten anderer) als sprachbeschreibungsrelevant zu geben. Dies sind vor allem sogenannte syntaktische Funktionen (etwa Subjekt zum Verb etc., also Funktionen, verstanden als Beziehungen von Konstituenten zueinander), informationsstrukturelle (etwa, was die Satzgliedstellung anbetrifft, also Funktionen, verstanden als Beitrag von Konstituenten zum Verständnis des Mitteilungsgehaltes des Satzes) und propositionale (etwa, was den Zusammenhang von Prämissen und Konklusionen anbetrifft, also Funktionen, verstanden als Bezüge von Sätzen zueinander und zum gedanklichen Aufbau des Inhalts von Texten). Der ganze Bereich von Illokutionen und Perlokutionen bleibt dabei weitgehend ausgespart. Ebenso die Situationsgebundenheit sprachlicher Kommunikation, die sich nicht zuletzt auch in formelhaften Erstarrungen zeigt (etwa *Mein Beileid, Glückwunsch, Sehr geehrte Frau ..., Ich erhebe mein Glas*, etc.).

Im Vordergrund eines so eingeschränkten DU steht hier – neben sprachlicher Richtigkeit in formalgrammatischen und abgespeckt stilistischen Fragen – im Grunde das sprachliche Pendant zum Aufbau analytischer Denkfähigkeiten, die sich im Training von Schreibhaltungen des Beschreibens, Erörterns und Argumentierens festigen sollen. Wenngleich dies natürlich ein wichtiger Schritt in der Entwicklung

³ Vgl. etwa die Beschreibung des Kompetenzbereichs „Sprechen“ in den Bildungsstandards AHR: „sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte mit anderen verständigen“ (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, S. 12; aufgerufen am 16. Dezember 2013).

von Kindern und Jugendlichen ist, so ist es doch ein genuin psychologischer: Schulung im Denken durch Schulung des Schreibens.

An den zu lösenden Problemen, sich sprachlich zu verhalten in einer durch und durch sprachlich organisierten Gesellschaft, gehen diese Ziele allerdings allein schon deswegen vorbei, weil längst nicht alle verbale Kommunikation eine solche des Beschreibens, Erörterns oder Argumentierens ist, auch wenn mitunter so getan wird, als seien dies die Grundformen, auf die alles andere aufbaut.⁴ Es wird gelobt, kondoliert, begrüßt, sich beschwert, etwas reklamiert, eine Festrede gehalten, auf eine Ratfrage geantwortet, etwas abgelehnt, etwas erlaubt, um etwas gebeten, etwas aberkannt, ein Missverständnis geklärt, aber auch besänftigt, manipuliert, überredet, provoziert, gestichelt und versucht, mehr Informationen aus jemandem herauszubekommen. Nimmt man eine rezeptive Haltung ein, so spielt natürlich auch Nichtgesagtes, Angedeutetes, Mitgemeintes, Vorausgesetztes usw. eine große Rolle. Die Ausgangsfrage „Und was heißt das jetzt?“ markiert die keiner Rechtfertigung bedürftige Ausgangssituation, vor der jede/r Leser/-in eines Textes und jede/r Hörer/-in einer Äußerung steht und die mal mehr, mal weniger intensive Auseinandersetzung erfordert.

Vorkommen von Sprache in diesen Hinsichten zu betrachten, ist ein Kerngeschäft linguistischer Pragmatik, deren Grundannahmen vielleicht so pointiert werden könnten:

- Jede Kommunikation (sprechen, schreiben, hören, lesen) findet in konkreten Situationen statt.
- Kommunikationssituationen sind als soziale Situationen zu begreifen.
- Nach der jeweiligen Situation richtet sich die Angemessenheit sprachlichen Verhaltens.
- Kommunizieren in Situationen heißt Handeln mit Sprache.
- Generelles Ziel der Pragmatik: Ermittlung der Gebrauchsregeln für Sprache.

Nicht alle Pragmatiker der verschiedenen pragmatischen Richtungen werden jedem Punkt hier voll zustimmen können, insbesondere wohl nicht den Punkten rund um Handeln und Gebrauchsregeln. Aber klar ist: Linguistische Pragmatik beschreibt, was in sprachlicher Kommunikation passiert. Die Erkenntnisrichtung kann dabei von Einzelfallbeschreibungen zu Generalisierungen gehen oder anders herum oder auch bei Einzelfallbeschreibungen stehenbleiben. Jedenfalls aber hat die Pragmatik damit für den DU eine Menge anzubieten:

⁴ Vgl. etwa Klotz 2013, der als solche „wesentliche [...] Textsorte[n]“ bzw. „pragmatische Grundformen“ (Klotz 2013: 17) die Narration (Hintergrund: Austausch von Erfahrung), die Deskription (Hintergrund: Wahrnehmen und Erkennen) und die Argumentation (Bezug: „dient dem handelnden und fühlenden Denken der Menschen untereinander“ (17)) nennt.

- Analyse sprachlicher Einheiten in Abhängigkeit von ihrer kommunikativen Funktion,
- Beschreibung und Erklärung alltagssprachlicher Phänomene,
- Bezug zu sozial relevantem Kommunikationsverhalten in formellen und informellen Kontexten und
- Aufdecken von kommunikativen Wirkungszusammenhängen, die jenseits einer nur einseitig kognitiv orientierten Grammatik angesiedelt sind.

Folgend möchten wir an einem konkreten Beispiel demonstrieren, in welcher Weise eine pragmatische Fragestellung eine Bereicherung für den DU darstellt, bei deren Beantwortung sich zudem auch Kernfragen des DU integrieren lassen. Zuvor erläutern wir, welche Rolle pragmatische Inhalte im DU derzeit spielen. Dafür schicken wir zwei Thesen vorweg, die sich auf die obigen Einschränkungen 2. bis 4. beziehen:

1. Mündliche Kommunikationssituationen werden im Deutschunterricht kaum zum Unterrichtsgegenstand erhoben.
2. Sofern mündliche Kommunikationskompetenzen thematisiert sind, werden diese an Situationen eingeübt, die vor allem rhetorisch orientierte, auf das Denken bezogene sind.

Die Thesen haben wir in einem Zwischenschritt überprüft: erstens an einem aktuell gültigen Lehrplan für das Gymnasium, zweitens in Form einer Fragebogen-Umfrage unter Gymnasiallehrkräften.

2 Lehrplananalyse: Was ist pragmatisch möglich?

Der Blick in die länderübergreifenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife der Kultusministerkonferenz zeigt bereits an, dass generell eine stärkere pragmatische Orientierung des DU gefordert ist (vgl. KMK 2012: 14f.; 22-26). Doch welches Pragmatikwissen führt der Gymnasiallehrplan, der erste Richtschnur für Lehrkräfte in der Praxis ist, auf? Was wird explizit gefordert, wo bestehen weitere Anknüpfungspunkte für die linguistische Pragmatik? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir den bayerischen Gymnasiallehrplan auf pragmatische Inhalte analysiert und eine Befragung von Lehrkräften bayerischer Gymnasien durchgeführt. Repräsentativ ist diese kleine Erhebung also zwar nicht, die Ergebnisse lassen sich aber als Thesen für ähnliche weitere Erhebungen in anderen Bundesländern verstehen.

Betrachtet man zunächst das Fachprofil Deutsch, finden sich gleich mehrere Ziele des DU formuliert, für deren Umsetzung Sprachwissen aus der Pragmatik relevant ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen Sprache – mündlich wie schriftlich – „als Mittel der Darstellung und Verständigung [...] begreifen und [...] gebrauchen“ (StMUK 2009: D-1), sie sollen „Sicherheit beim Erzählen, Infor-

mieren, Argumentieren, Diskutieren sowie beim Referieren und mündlichen Vortragen“ (D-2) gewinnen, außerdem die Fähigkeit erwerben, „in Wort und Schrift verständlich, sach-, situations- und adressatengerecht sowie stilsicher zu formulieren“ (D-1) und im Besonderen im Kompetenzbereich Sprechen „vor einem Publikum frei, adressaten- und themenbezogen zu sprechen“ (D-2). Der DU soll weiterhin die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler verbessern, die definiert ist als „Gespräche führen“, „Meinungen begründen“, „argumentieren“, „Reden halten“, „Rollen spielen“, „erzählen“, „berichten und beschreiben“ und „informieren“ (D-4). Sofern das Fachprofil in seiner Beschreibung abstrakter Ziele des DU, z. B. die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (D-1) zu ermöglichen, konkreter wird, hebt es, so ein erstes Fazit, am ehesten auf die Ausbildung einer umfassenden Argumentations- und Präsentationskompetenz ab. Sprachlich kompetent sein und im Alltag bestehen zu können, bedeutet demnach vor allem, rhetorisch in Wort und Text zu brillieren, schlüssige Begründungen zu geben, im Vortrag oder der Diskussion zu überzeugen.

Welches Bild zeichnen die Jahrgangsstufenlehrpläne? Kommunikative Kompetenzen werden darin deutlich als die Fähigkeiten zur Argumentation und Reflexion profiliert, mündliche Kommunikationskompetenz zudem als Präsentationsfähigkeit. Typische Beispielsituationen des Lehrplans aus dem Bereich ‚Sprechen‘ sind die Ergebnisvorstellungen aus einer Erarbeitungsphase, wie z. B. einer Gruppenarbeit, Referate (ab Klasse 7) und Diskussionen (ab Klasse 7). Der Lehrplan der Jahrgangsstufe 9 erhebt dann verschiedene Darstellungsformen der Mündlichkeit zum Unterrichtsgegenstand, allerdings werden diese nur indirekt und zwar folgendermaßen spezifiziert:

anspruchsvollere Informationen verständlich, einfach, knapp und anschaulich referieren und kommentieren; Standpunkte begründen; auf Gegenpositionen eingehen; Redestrategien einsetzen; Gespräche und Interviews durchführen, Diskussionen leiten und moderieren; unterschiedliche Sprechsituationen gestalten. (StMUK 2009: D9-1)

Wieder geht es auf dem Feld mündlicher Kommunikation also vornehmlich um strukturierten, sachorientierten Informations- und Meinungsaustausch. Auch beim Reflektieren über eigenes und fremdes Gesprächsverhalten (ab Klasse 8) liegt der Fokus auf dem überlegten Einsatz rhetorischer Mittel.

Darüber hinaus bietet der bayerische Lehrplan weitere Anknüpfungspunkte für den pragmatisch interessierten DU. Da die Lehrpläne eine stark funktionale Perspektive auf Sprache einnehmen – ohne den Terminus ‚Funktion‘ näher zu definieren (vgl. auch Peschel 2011) –, sollen in mehreren Jahrgangsstufen Möglichkeiten und Bedingungen für eine gelingende Kommunikation thematisiert sowie Wirkungen und Intentionen von sprachlichen Äußerungen herausgearbeitet werden (v. a. in Jahrgangsstufe 11). Gesprächsregeln sind bereits in Klasse 5 Gegenstand; in diesem Zusammenhang fordert der Lehrplan, in vorgegebenen Situationen angemessenes Sprechen einzuüben (vgl. StMUK 2009: D5-1). Anders als bei Situationen, die eine schriftliche Kommunikation erfordern, bleibt der Lehrplan bei

mündlichen Kommunikationsanlässen jedoch vage. Während beispielsweise schriftliche Textsorten von journalistischen über literarische bis hin zu Fachtexten explizit genannt werden, differenziert er mündliche Textsorten und Sprechsituationen kaum aus.

Als Ergebnis der Lehrplananalyse ist also festzuhalten: Wir finden in jeder Jahrgangsstufe Inhalte oder Kompetenzen vor, die an die linguistische Pragmatik anschlussfähig sind. Im Bereich der Kommunikationskompetenz stehen Situationen im Vordergrund, die eine denkbezogene Sprachhandlung (z. B. Vortrag, Diskussion) erforderlich machen; der Auf- und Ausbau der Argumentations- und Präsentationsfähigkeit wird von den Jahrgangsstufenlehrplänen ausdrücklich eingefordert. Mündliche Kommunikationsanlässe bleiben unterspezifiziert; dass sie allerdings in die Lehrpläne aufgenommen sind, erlaubt es, die linguistische Pragmatik stärker in den DU zu integrieren.

3 Pragmatik in der Praxis des Deutschunterrichts

Inwiefern pragmatisches Sprachwissen bereits im Schulalltag angekommen ist, darüber sollte eine Lehrkraft-Befragung Aufschluss geben. Nachdem wir mündliche Kommunikation im DU besonders schwach vertreten vermuteten, gesprochen-sprachliche Kommunikationsformen im Lehrplan mit Ausnahme von Vortrag und Diskussion zudem wenig präsent sind, konzentrierten wir uns bei der Erhebung des Ist-Zustands auf Fragen zu mündlichen kommunikativen Anlässen.

Zwei mittelgroße Gymnasien, das eine mit ländlichem Einzugsgebiet, das andere mit städtischer Schülerschaft, wurden mit einem Fragebogen über die Rolle mündlicher Kommunikationssituationen im DU beschriftet und die Antworten im Anschluss anonym ausgewertet. 19 alltägliche Situationen – darunter: Notruf absetzen, (Ver-)Handeln auf dem Wochenmarkt, Konfliktgespräch als Beziehungstreit oder (politische) Debatte – wurden erfragt. Es interessierte, ob und wie häufig sowie in welchen Jahrgangsstufen diese oder verwandte kommunikative Anlässe im DU thematisiert oder praktisch durchgespielt werden. Da es sich um eine nicht-repräsentative Untersuchung handelt, die maximal Tendenzen aufzeigen kann, welche im Lehrplan angelegten Möglichkeiten eines pragmatischen DU tatsächlich schulisch umgesetzt werden, beschränken wir uns auf eine cursorische Präsentation der Untersuchungsergebnisse.

Fest etabliert sind Vortragssituationen (z. B. Referat), Diskussionen (v. a. zu gesellschaftlich oder politisch relevanten Themen) und Feedbackrunden. Die meisten der erfragten Kommunikationssituationen werden jedoch wenn, dann anlassbezogen in den Unterricht aufgenommen. Während in der Unterstufe viele verschiedene Sprechsituationen und zudem sehr häufig Gegenstand sind, verengen sich die thematisierten Kommunikationsanlässe im Lauf der Schulzeit zunehmend auf solche, die aufs Denken bezogene Sprachhandlungen erforderlich machen, wie die schon genannten Vortragssituationen und öffentlichen Konfliktgespräche. Die

Mittelstufe nun räumt auch dem Beziehungsstreit einen hohen Stellenwert ein. Doch weisen uns Kommentare der Lehrer/-innen darauf hin, dass es im Unterricht bei solch inoffizielleren Konfliktsituationen (z. B. Eltern-Kind) weniger um das Verständnis der Funktionsweise eines Streits oder Wirkung und Intention von Sprachhandlungen geht, sondern eher um dessen rational-argumentative Kanalisierung. Mehrere Lehrkräfte merkten nämlich an, dass derartige Kommunikationsszusammenhänge besprochen würden, wenn gerade die schulische Textsorte „Begründete Stellungnahme/Erörterung“ behandelt wird.

Unsere eingangs aufgestellten Thesen haben sich somit in dieser nicht-repräsentativen Studie zum Teil bestätigt:

1. Tatsächlich sind nur wenige mündliche Kommunikationsanlässe als regelmäßiger Unterrichtsgegenstand in den Deutschunterricht aufgenommen.
2. Überwiegend sind Situationen integriert, die ihren Fokus aufs Denken (z. B. Argumentieren, Vortragen) legen. Zum Teil aber sind auch Handlungsbereiche sowie aufs Fühlen bezogene Kommunikationssituationen vertreten, wobei bei letztgenannten vermutlich die rationale Bewältigung ebendieser im Vordergrund steht.

Bei aller Ausschnitthaftigkeit wurde uns der aus der Erhebung gewonnene Eindruck auf der Bamberger Tagung von den anwesenden Lehrkräften bestätigt. Da der Lehrplan einem pragmatischen DU im Schriftlichen wie im Mündlichen durchaus mehr Möglichkeiten einräumt, pragmatische Themen sehr einfach an andere Schulfächer (z. B. Fremdsprachen) oder Schlüsselthemen (z. B. interkulturelle Kommunikation) anschlussfähig sind und die Relevanz pragmatischen Sprachwissens für die kommunikative Praxis in allen Lebensbereichen unmittelbar gegeben ist, widmen wir uns im Weiteren anhand eines Beispiels der Frage, was die linguistische Pragmatik konkret für den DU anbieten kann.

4 Das Westerwelle-Beispiel

Dieses Beispiel ist keines, das allein oder ursprünglich für die Zwecke dieses Aufsatzes ausgewählt wurde. Vielmehr dient es seit einigen Semestern in einer Würzburger lehrstuhlübergreifenden Vorlesung für Erstsemester-Studierende in germanistischen Studiengängen zur Erläuterung von Aspekten pragmatischer Sprachbetrachtung. Die Vorlesung ist immer sehr gut besucht und das Beispiel kommt gut an bei den Studierenden. Und da letztere überwiegend frisch aus der Schule kommen (oder doch noch nicht allzu lange die Schule abgeschlossen haben), darf vermutet werden, dass es sich prinzipiell auch für den DU eignen würde: Es ist nahe an der Sprache der Lebenswelt der Lernenden und deckt sich daher mit einem der Argumente, die Rödel in diesem Band für die Auseinandersetzung mit Mündlichkeit in einem kompetenzorientierten DU anführt. Natürlich sind die

folgenden Bemerkungen nicht so zu verstehen, dass dieses eine Beispiel in einen DU gehörte. Es soll lediglich einen Weg zeigen, wie pragmatische Sprachbetrachtung strukturell-funktional betrieben werden kann.

Bei dem Beispiel handelt es sich um die Antwort des damaligen designierten Außenministers Guido Westerwelle auf eine Frage des englischen BBC-Journalisten James Morrison innerhalb einer Pressekonferenz, die auf Englisch gestellt wurde. Die 1:38 min kurze Szene ist aus einer Phönix-Aufzeichnung, die auf YouTube⁵ eingestellt ist.

4.1 Transkribieren

Um damit arbeiten zu können, bedarf es zunächst der Erstellung eines Transkripts. Allein schon dieser Punkt ist ungeheuer wichtig und ertragreich. Hier kann man nämlich auf Anhieb sehen (oder regelrecht miterleben), dass gesprochener und geschriebener Standard zwei deutlich voneinander zu unterscheidende Dinge sind und nicht jede im gesprochenen Standard unauffällige Konstruktion auch im geschriebenen unauffällig ist.

Zur Erstellung von Transkripten hat sich in denjenigen linguistischen Disziplinen, die sich mit der Analyse gesprochener Sprache (insbesondere von Gesprächen aller Art) beschäftigen, eine Konvention herausgebildet: das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT (mittlerweile in einer verbesserten Version als GAT2 vorliegend; vgl. GAT, GAT2 und das Online-Tutorial GAT-TO im Literaturverzeichnis). Darin werden unterschiedliche Feinheitsgrade der Transkription unterschieden.

Die Transkription selbst kann ein lohnenswertes Unterrichtsprojekt sein. Wer transkribiert, analysiert sprachliche Äußerungen nämlich prosodisch und unternimmt damit einen großen Schritt in Richtung Aufbau einer Beschreibungskompetenz für gesprochene Sprache. Ob sich Transkribieren für den DU eignet, hängt wohl unmittelbar mit der Lehrperson zusammen (was aber vielleicht ganz allgemein für Inhalte aller Art gilt). Wer selbst nie transkribiert hat und auch den Mut oder die Zeit nicht findet, zu transkribieren, wird dies auch nicht oder jedenfalls nicht engagiert im DU tun (lassen). Aber wer einmal anfängt zu transkribieren, weiß, dass mit den Mühseligkeiten dieses Geschäfts, die man sich durch Software wie FOLKER (vgl. Literaturverzeichnis) etwas erleichtern kann, ein enormer Erkenntnisgewinn verbunden ist.

Aber um das Transkribieren selbst soll es hier nicht gehen. Ein vollständiges Transkript ist im Anhang zu finden. Für den DU dürfte es, wenn man sich gegen Transkription als eigenständigen Lerninhalt entscheidet, auch gut ausreichen, eine Transliteration vorzunehmen, die sich von der Form her am Geschriebenen orientiert, aber wiedergibt, was gesprochen wurde. Bei den folgenden Beispielen wird diese Transliteration jeweils als erste Zeile notiert, darauf folgt dann immer das nach GAT2 transkribierte Beispiel.

⁵ http://www.youtube.com/watch?v=91mbT03oHYw&feature=PlayList&p=513D92-FECAE57116&index=42&playnext=2&playnext_from=PL, aufgerufen am 1. Dezember 2013.

4.2 Gesprochener Standard vs. geschriebener Standard

Von dem (damaligen) Außenminister Guido Westerwelle wird man nicht erwarten, dass er in einer offiziellen Pressekonferenz eine andere Varietät des Deutschen benutzt als die Standardvarietät. Westerwelle ist – um es mit Ammon (2005) zu sagen – als hochrangiger Politiker in einer solchen Situation Modell-Sprecher: Was Westerwelle in so einer Situation sagt, muss grundsätzlich zunächst einmal als Standard⁶ betrachtet werden, was allerdings auch nicht heißt, dass da keine Fehler vorkommen würden. Die Stoßrichtung ist immer: Es gibt Strukturen im Gesprochenen, die gesprochensprachlich unauffällig, schriftsprachlich aber mindestens ungebräuchlich sind. Daneben gibt es natürlich auch im Gesprochenen Auffälligkeiten, etwa Kongruenzfehler oder Stottern usw.

Um nur ganz kurz einige fruchtbringende Beispiele anzusprechen:

- (1) „Wenn Sie bitte so freundlich wären, weil das eine Pressekonferenz in Deutschland ist.“

0008 **Wes** wenn sie bitte so freundlich WÄren-
 0009 weil das eine PRESsekonferEnz-
 0010 (0.4)
 0011 in DEUTSCHland ist;

Diese Einheit ist in dieser Situation komplett unauffällig, obwohl hier lediglich zwei formal durch Subjunktionen und Verbletzstellung als solche erkennbare Nebensätze vorliegen. Natürlich kann man postulieren, hier würde elliptisch gesprochen und Westerwelles Antwort auf die Frage in Englisch sei als Bitte, sie auf Deutsch zu stellen, zu verstehen – dies jedenfalls legt der weitere Verlauf nahe. Aber selbst dann landet man nicht bei einem Hauptsatz (vgl. 1a und 1b), man müsste schon den ganzen Satz umformulieren (1c und 1d):

- (1a) „Wenn Sie bitte so freundlich wären und Deutsch sprechen würden, weil ...“
 (1b) „Wenn Sie bitte so freundlich wären, Deutsch zu sprechen, weil ...“
 (1c) „Seien Sie bitte so freundlich und ...“
 (1d) „Ich bitte Sie, Deutsch zu sprechen, weil ...“

Wir haben es hier mit unabhängigen Nebensätzen zu tun, die lediglich von der Form her Nebensätze zu sein scheinen, aber keinem Hauptsatz untergeordnet sind, sondern in dieser Hinsicht selbst als Hauptsätze fungieren.

⁶ Vgl. für eine knappe Übersicht zur Definition von *Standard* auch Staffeldt 2013: 85-87.

- (2) „Wir bitten Sie, dass bei allem Verständnis dafür, aber“

0018 **Wes** WIR; (.)
 0019 bitte sie dass_äh bei allem verSTÄNDnis dafür
 (.) Aber-

Hier liegt eine stark fragmentarische Äußerung vor, die als äußerst fehlerhaft angesehen werden müsste, wenn sie in Texten auftaucht. Aber in der Situation geäußert, fällt lediglich die hinsichtlich der Flexion fehlerhafte Form „bitte“ auf, die sich möglicherweise aus der Konkurrenz von „wir bitten Sie“ vs. „ich bitte Sie“ in der Planungsphase und der Kontamination dieser beiden Möglichkeiten in der Sprachproduktion ergibt. Alles andere ist gesprochensprachlich unauffällig, jedenfalls wird der Gesprächsbeitrag (= Turn) als Insistieren auf der zuvor geäußerten Bitte voll verstanden, was die beiden unmittelbaren Reaktionen „ich werde übersetzen“ und „okay“ anzeigen. Die fraglichen Erscheinungen sind:

- Abbruch der Satzkonstruktion nach „dass“, wodurch ein stark elliptischer Eindruck entsteht,
- die unmittelbar darauf folgende nicht-satzförmige, aber dennoch voll funktionale Präpositionalgruppe „bei allem Verständnis dafür“ (vgl. auch z. B. „bei allem Respekt“ oder „bei aller Liebe“ etc.), wobei wiederum darauf verzichtet wird, das als Korrelat anzusehende „dafür“ mit einem folgenden Inhalt zu verbinden (etwa: „dass Sie aus England hierhergekommen sind“ oder Ähnliches), wodurch nur angedeutet bleibt, wofür man hier denn nun Verständnis hat, und
- die Einleitung einer nicht weiter geführten Einheit mit „aber“.

Es wird deutlich, welchen Einfluss die Situationsgebundenheit des Sprechens auf die Produktion sprachlicher Einheiten hat. Niemand wird hier an der sprachlichen Kompetenz des Sprechers Westerwelle zweifeln und sagen wollen, dass diese Äußerung völlig fehlerhaft ist (Motto: Westerwelle kann kein Deutsch.). Wie geschrieben: Bis auf das falsche {-e} statt des richtigen {-en}. Die Flexion versteht da keinen Spaß.

4.3 Gebrauchsfunktionen sprachlicher Einheiten

Anhand eines letzten Beispiels⁷ wollen wir zeigen, in welcher Weise Erkenntnisse über strukturfunktionale Zusammenhänge gewonnen werden können. An dieser

⁷ Der Ausschnitt ist pragmatisch und rhetorisch insgesamt sehr ergiebig und man könnte ihn mit Gewinn detailliert durchgehen. Interessante Stellen wären beispielsweise die Antwort von Westerwelle (Segmente 40 bis 58) auf die Frage von Morrison (Segmente 38 und 39), in der Westerwelle auf eine von ihm ins Spiel gebrachte Interpretation der Frage so antwortet, dass er darauf schließlich nicht antworten werde (Strategiefrage: Wie gebe ich keine Antwort auf eine Frage?), oder die Begründung von Westerwelle in den Segmenten 9 bis 11, bei der man sich fragen kann, warum hier eine allen Anwesenden klare Tatsache

Stelle werden keine gesicherten Studienergebnisse geliefert, sondern es wird vor Augen geführt, welche Gedanken man sich hinsichtlich dieses Zusammenhangs bei einer bestimmten Struktur machen kann. Solche Gedanken aus der Beobachtung sprachlichen Gebrauchs zu entwickeln, das ist das eigentliche Werkzeug, um etwas über Sprache und Sprechen/Schreiben zu erfahren.

Es geht jetzt um die folgende Stelle:

- (3) „Und damit das nun gleich klar ist, wir können auch gerne mal außerhalb einer Pressekonferenz fabelhaft auch uns zum Tee treffen und dann sprechen wir nur Englisch, aber es ist Deutschland hier.“

0066 **Wes** =und daMIT das nu gleich klAr is,
 0067 wir können auch GERne mal-
 0068 AUßerhalb einer prEssekonferenz,
 0069 (0.3)
 0070 FAbelhaft auch uns:-
 0071 zum TEE treffen-
 0072 und dann sprEchen wir nur ENGLisch;
 0073 (0.8)
 0074 Aber-
 0075 ((bewegt dreimal die geöffneten Unterarme hoch
 und runter, 2.9))
 0076 Es ist DEUTSCHland hier.
 0077 (2.0)

Damit an dieser Stelle keine Missverständnisse aufkommen: Inwieweit Westerwelle Englisch kann oder nicht, steht hier nicht zur Debatte. Aber mit der Analyse dieses Beispiels kann gezeigt werden, wie die Form der Äußerung einen entsprechenden Verdacht, Westerwelle könne kein (gutes) Englisch, begünstigt. Dieser Verdacht ist unmittelbar nach dieser Äußerung aufgekommen, und hat zusammen mit der Frage, ob man so einem Journalisten der BBC politisch korrekt begegnet, für eine gewisse Zeit hohe Wellen geschlagen.⁸ Die uns interessierende Frage ist: Gibt es, abgesehen von der bloßen Tatsache, dass Westerwelle eine Frage auf Englisch nicht akzeptiert, noch eine sprachliche Struktur, die diesen Verdacht begünstigt? Als Kandidaten für eine solche Struktur haben wir „und damit das nun gleich klar ist“ im Auge. Die darauf zugespitzte Frage lautet: Was tut jemand, der diesen Nebensatzförmigen Ausdruck so benutzt?

als Begründung geäußert wird, was zudem in Segment 76 noch einmal pointiert als Abschluss dieser gesamten Passage wiederkehrt (Strategiefrage: Wie kann ich mehr zum Ausdruck bringen, als ich sage?), und wie sich die Äußerung in den Segmenten 23 bis 28 dazu verhält usw.

⁸ Vgl. etwa <http://www.merkur-online.de/aktuelles/politik/weltamuesiert-sich-ueber-westerwelles-englisch-zr-481315.html> (aufgerufen am 1. Dezember 2013) und viele weitere Kommentare.

Will man diese Frage beantworten, sind Vorkommen dieser Struktur zu suchen und miteinander zu vergleichen. Natürlich entsteht sofort das Problem, dass man schnell nur an schriftsprachliche Daten, nicht aber an gesprochensprachliche gelangt. Aber versuchen wir es. Wenn die Suche auf den Kern dieser Konstruktion „damit das klar ist“ eingeschränkt wird und dies dann (mit den Anführungszeichen) bei Google gesucht wird, erhält man über 600.000 Treffer. Wir haben es also, so der erste Eindruck, mit einer recht frequenten Einheit zu tun. Würde man diese Belege für eine qualitativ arbeitende Studie verwenden, müsste man eine repräsentative und nicht allzu sehr verzerrende Auswahl an zu betrachtenden Belegen vornehmen. Dabei schälen sich dann zwei Verwendungsweisen heraus, die danach auseinandergehalten werden können, an welcher Stelle die Konstruktion steht:

- (4) [...], damit das klar ist.
 (5) Damit das klar ist: [...].

Die orthographische Kennzeichnung ist dabei sehr heterogen⁹, es geht uns hier nur um den Unterschied, ob die Einheit vor oder nach einer anderen Einheit platziert ist, mit der sie in Zusammenhang steht. Sind diese beiden Stellungsmöglichkeiten funktional gleichwertig?

Um eine Antwort darauf geben zu können, haben wir die Konstruktion in dem Schriftspracharchiv des IDS gesucht. Hier zwei Belege für die Verwendung (4):

- (6) Dieser Mann brachte den Weizern mehrere Botschaften mit: „55 Millionen Schilling haben wir. Für Weiz und Gleisdorf. **Ich darf wiederholen: In Weiz und Gleisdorf findet die Landesausstellung statt – damit das klar ist**“, versuchte Glawogger mit weit ausholender Gestik den Gästen die Tatsachen einzubläuen. Damit niemand auf die Idee käme, das Geld für eine Gemeinde alleine zu beanspruchen. Denn wahrhaft viel ist das nicht. (Kleine Zeitung, 22.01.2000, Ressort: Weiz; Ein Urwald mitten in der Stadt?)
- (7) „Lügner“, schrie daraufhin einer im Saal. „Nun lassen Sie mal die Tassen im Schrank“, konterte Clement. Als erneut Unruhe aufkam, meinte der Minister leicht gereizt: „**Sie werden mich nicht so einfach los, wie Sie sich das vorstellen, damit das klar ist.**“ Nach Clements Rede rührte sich kaum eine Hand zum Beifall. (Nürnberger Zeitung, 11.02.2003; Proteste gegen Rot-Grün in München und Berlin)

Bei beiden Belegen handelt es sich – interessanterweise – um Wiedergaben wörtlicher Rede im Schriftsprachlichen. In (6) haben wir mit „versuchte einzubläuen“ einen Interpretationshinweis: Der Journalist der Nürnberger Zeitung interpretiert das, was Glawogger getan hat, indem er die zitierte Äußerung getätigt hat, als Einbläuen. Es geht also darum, dass etwas („Geld für Weiz und Glasdorf“) als

⁹ Hier könnte Zeichensetzung auf hohem reflexivem Niveau diskutiert werden, wenn ein entsprechendes grammatisches Fundament gelegt ist, vgl. Schäfer in diesem Band.

unverrückbar, als feststehend, als „so ist das“ gekennzeichnet wird. Motto: Wenn ich sage „Geld für Weiz UND Glasdorf“, dann ist es auch genauso: „Geld für Weiz UND Glasdorf“.

Dieselbe Funktion ist in (7) zu erkennen. Erst kommt der Inhalt, um dessen Festigung es geht, dann folgt als „und so ist es“-Verstärkung die Konstruktion (4). Motto: Wenn ich sage „Sie werden mich nicht los“, dann ist es auch genauso: „Sie werden mich nicht los“.

Ist dies auch in der Konstruktion des Typs (5) der Fall? Im folgenden Beispiel (8), in welchem die gefragte Konstruktion übrigens wieder Teil einer Redewiedergabe ist, haben wir ebenfalls einen Interpretationshinweis der Journalistin, nämlich „abzusichern“:

- (8) „Wenn man daher die Straßenräuber, Mörder und Befehder rädert und köpft, um wie viel mehr noch sollte man da erst alle Wucherer rädern und foltern, alle Geizhalse verjagen, verfluchen und köpfen“, zitierte die Bischöfin den Reformator – um sich hernach gleich abzusichern: „**Nur damit das klar ist: Ich bin gegen jede Gewalt.**“ (Hannoversche Allgemeine, 29.11.2008, S. 5; Achtung: Für Allergiker ungeeignet)

Folgt man diesem Interpretationshinweis, dann liegt hier nicht so sehr die Festigung eines behaupteten oder mitgeteilten Inhalts vor, sondern die Abwehr eines Verdachts, es könne sich auch anders verhalten. Die Bischöfin zitiert eine durchaus von Gewalt beseelte Stelle des Reformators und sichert sich danach mit einer Konstruktion des Typs (5) ab: Sie ist aber gegen Gewalt. Durch die Verwendung dieser Konstruktion ist also nach Meinung der Journalistin angezeigt, dass ein solcher Verdacht aufkommen könnte, der nun aber – wiederum verstärkt – ausgeräumt wird. Damit macht die Bischöfin den Verdacht selbst thematisch, der ohne die „Absicherung“ hier möglicherweise gar nicht im Raum gestanden hätte.

Ein solcher Fall liegt nun auch in unserem Beispiel (3) vor. Die Konstruktion ist vorangestellt und es folgt eine Verdachtsausräumung: Natürlich können wir miteinander Englisch sprechen. Nicht dass Sie denken, wir können das nicht. Aber es ist Deutschland hier, und in diesem offiziellen Kontext sprechen wir Deutsch.

Jetzt hätte man eine handfeste These, die man überprüfen kann: Die Voranstellung von „Damit das klar ist“ erzeugt die Lesart, dass das Folgende die Ausräumung eines Verdachts ist, der durch vorhergehende Äußerungen aufgekomen sein könnte. Diese These müsste überprüft werden, wozu man – auch ohne harte quantitative wissenschaftliche Arbeit leisten zu müssen – Belege suchen und diese Belege daraufhin interpretieren muss. Wenn so etwas zusammen mit Schüler/-innen gelingt, dann nutzt man vielleicht die Chance, ein wie auch immer gering ausgeprägtes Interesse an Sprache in Entdeckungszusammenhängen aufblühen zu lassen.

5 Ein kurzes, aber emphatisches Plädoyer für Pragmatik im DU

Die Schüler/-innen als Entdecker/-innen funktional-struktureller sprachlicher Gegebenheiten in ihrem Impuls der spielerischen Neugier anzusprechen – das kann mit pragmatischem Stoff gelingen. Zudem integriert eine pragmatische Betrachtung die kerngrammatischen Ebenen: Hier sieht man Grammatik in Funktion. Ohne groß ausgreifen zu wollen: Wir glauben, dass Pragmatik den DU beleben kann, indem vor allem die Nützlichkeit der Anwendung etwa syntaktischer Kategorien im Vordergrund steht. Syntaktische Beschreibungen erklären nicht nur, wie ein Sprachsystem aufgebaut ist. Mit syntaktischen Beschreibungen kann man vor allem auch entdecken, wie wir im sprachlichen Umgang miteinander funktionieren, und damit eigentlich auch – um nun doch den ganz großen Bogen zu schwingen –: was die Welt im Innersten zusammenhält.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (in diesem Band): Sprachliches Wissen und Schreibkompetenz.
- Ammon, U. (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, L. M. & Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin: de Gruyter, 27-40.
- Dudenredaktion (⁷2005/⁸2009) (Hrsg.): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Felder, E. (²2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache.* Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 42-68.
- Fiehler, R. (2006): Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen Grammatik. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 21-41. [<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/deppermann.htm>]
- FOLKER = Transkriptionseditor für das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch. [Online unter: <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml>]
- GAT = Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* 173, 91-122. [<http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>]
- GAT2 = Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. [www.gespraechsforschung-ozs.de]
- GAT-Homepage: <http://agd.ids-mannheim.de/gat.shtml>
- GAT-TO = Online Tutorial zu GAT2 [Online unter: <http://paul.igl.uni-freiburg.de/gat-to/index.html>]
- Klotz, P. (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie.* Berlin: Schmidt.
- Klug, C. & Rödel, M. (2013): Zur Anwendungsrelevanz eines gesprochenen Standards: Die Perspektive des Schulunterrichts. In: Hagemann, J., Klein, W. P. & Staffeldt, S. (Hrsg.): *Pragmatischer Standard.* Tübingen: Stauffenburg, 331-343.

- KMK = Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, aufgerufen am 16. Dezember 2013
- Peschel, C. (2011): Die Rolle der Grammatik im Curriculum des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 79, 79-91.
- Rödel, M. (in diesem Band): Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?
- Schäfer, S. (in diesem Band): Der Sprachunterricht braucht ein klares Ziel.
- Schneider, J. G. (2013): „die war letztes mal (-) war die länger“ – Überlegungen zur linguistischen Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘ und zu ihrer Relevanz für die DaF-Didaktik. In: Moraldo, S. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 83-111.
- Staffeldt, S. (2013): Auf dem Weg zum pragmatischen Standard mit Entschuldigungen. In: Hagemann, J., Klein, W. P. & Staffeldt, S. (Hrsg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, 85-109.
- StMUK = Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009): *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/>, aufgerufen am 16. Dezember 2013.

Anhang: GAT2-Feintranskript des Westerwelle-Beispiels

Datum:	28.09.2009
Ort:	Berlin (Pressekonferenz)
Aufnahme:	PHÖNIX (Video im Internet zu sehen bei YouTube unter: http://www.youtube.com/watch?v=91mbT03oHYw&feature=Playlist&p=513D92FECAE57116&index=42&playnext=2&playnext_from=PL)
Länge:	1:38 min
Transkribent:	Sven Staffeldt
Personen	
Mod	Moderator
Mor	James Morrison (BBC London)
Wes	Guido Westerwelle (damaliger Außenminister)
Über	Übersetzerin von Mor
??	unbekannte und nicht zu sehende Person

0001 (1.7)

0002 **Mod** UND als nächstes der kolleGe hier vOrn, (-)

0003 **Mor** <<p>dOctor WEStErwelle;> (.)

0004 äh jAmes morriSON he (here?) from the bbC-

0005 if i may ASK you question in English

0006 if you would be so KINdest te (.)

0007 to ANswer in English;

0008 **Wes** wenn sie bItte so freundlich WÄren-

0009 weil das eine PRESsekonferENZ-

0010 (0.4)

0011 in DEUTSCHland ist;

0012 (0.4)

0013 ?? ((kurzer unverständlicher Laut))

0014 (0.6)

0015 **Mor** if i may Ask in ↑ENGLISH,

0016 and you could (.) Answer in GERman ↑is that;

0017 (0.6)

0018 **Wes** WIR; (.)

0019 bItte sie dass_äh bei allem verSTÄNDnis dafür
(.) Aber-

0020 **Mor** ja (.) äh-

0021 **Über** <<all> ich werde überSETzen;>

0022 **Mor** `Okay.

0023 **Wes** so WIE es in

0024 [GROSS] britannien üblich is,

0025 **Mor** [ja]

0026 **Wes** dass man dort selbstverständlich ENGLisch
spricht-

0027 so isses in DEUTSCHland üblich

0028 dass man hier DEUTSCH spricht;

0029 **Über** oKAY;

0030 [wir wern überSETZen;]

0031 **Mor** [(unverständlich)) Okay.]

0032 äh

0033 (0.6)

0034 ↑can i ASK you-

0035 (.) HOW (-) will the rEst in the wOrld see for-
eign pOlicy;

0036 <<all> GERman> foreign policy-

0037 CHANGing (-) with yOUR the hElp.

0038 **Über** wie ↑wird sich die DEUTsche außenpolitIk unter
ihrer führung verändern;

0039 (2.7)

0040 **Wes** sie STELLEN-

0041 (1.3)

0042 dieSELbe frAge nach Ämtern,

0043 (1.2)

0044 NUR-

0045 (-) kommen sie von Internationalen ECKe.

0046 (0.9)

0047 und ich gebe ihnen dieSELbe Antwort-

0048 die ich ihren deutschen kolleGen gerade geGEben
habe,

0049 (0.9)

0050 DAS_äh

0051 was ich AUßenpolitisch geSAGT habe-

0052 (0.4)

0053 das GILT,

0054 das habe ich grade eben ja noch einmal wieder-
HOLT,

0055 (0.5)

0056 aber eine debAtte über IRgendwelche Ämter und
verAntwortlichkeiten In der nächsten bUndesre-
gierung-

0057 (.) werde ich nicht FÜHren.

0058 (0.4)

0059 **Über** und INhaltlich?

0060 (0.5)

0061 **Wes** Inhaltlich habe ich die frage gerade beANTwor-

tet-

0062 es gilt dort unser proGRAMM.

0063 (1.4)

0064 ?? °hh

0065 **Mod** UND wir springen in die letzte rEihe.

0066 **Wes** =und daMIT das nu gleich klAr is,

0067 wir können auch GERne mal-

0068 AUßerhalb einer prEssekonzferenz,

0069 (0.3)

0070 Fabelhaft auch uns:-

0071 zum TEE treffen-

0072 und dann sprEchen wir nur ENGLisch;

0073 (0.8)

0074 Aber-

0075 ((bewegt dreimal die geöffneten Unterarme hoch
und runter, 2.9))

0076 Es ist DEUTSCHland hier.

0077 (2.0)