



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Gebrauch von Diskursmarkern von Studierenden
des Spanischen als Fremdsprache “

verfasst von

Hannah Perkonigg

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Englisch

Betreut von:

Univ-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit so kräftig unterstützt haben.

Allem voran möchte ich meinen Eltern danken, die mir über das ganze Studium hinweg nicht nur finanziell die größte Stütze waren. Ich bedanke mich für euer Verständnis, eure Geduld und euer Vertrauen, die ihr mir schon mein gesamtes Leben entgegenbringt.

Mein besonderer Dank geht an Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger für die umfangreiche Unterstützung bei der Betreuung meiner Diplomarbeit. Ihre unerschöpfliche Vielfalt an thematischen Ratschlägen und die zielführenden Hinweise zum Verfassen dieser Arbeit haben meinen Weg zur fertigen Diplomarbeit unheimlich erleichtert.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch all jenen Studienkollegen und –kolleginnen, die mir bei der Erstellung meiner Studie mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und all jenen, die sich bereit erklärt haben, als Probanden an der Studie teilzunehmen.

Ein großer Dank gebührt meinen Geschwistern für euer offenes Ohr und eure Unterstützung in der gesamten Studienzeit. Danke vor allem an meine Schwester Bebsi für die vielen Stunden, die du dir für das Korrekturlesen genommen hast.

Inhalt

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Rahmen	5
2.1. Terminologie	5
2.2. Definition „Diskurs“	6
2.3. Eigenschaften von Diskursmarkern	7
2.3.1. Mündlichkeit	7
2.3.2. Optionalität	8
2.3.3. Semantische Merkmale	9
2.3.4. Phonologische Eigenschaften	10
2.3.5. Syntaktische Position	10
2.3.6. Verschiedene Wortarten	11
2.3.7. Multifunktionalität	11
2.4. Funktionen von Diskursmarkern	12
2.5. Fremdsprache vs. Zweitsprache	13
2.6. Diskursmarker im Fremdsprachenunterricht	14
2.6.1. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht	14
2.6.2. Pragmatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	15
2.6.3. Diskursmarker im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	16
2.7. Eigenschaften von Lernendensprache	17
3. Forschungsstand und Hypothesen	18
3.1. Hypothesen aus den allgemeinen Eigenschaften von Lernendensprache	18
3.2. Studien zum Diskursmarkergebrauch in einer Fremdsprache	19
3.3. Hypothesen	24
4. Daten	25
4.1. Die Testpersonen	25
4.2. Eigenschaften von Spontandaten	26
4.3. Die Aufgabenstellung	27
5. Beschreibung der in den Interviews vorkommenden Diskursmarker	28
5.1. Klassifizierung der Diskursmarker	28
5.2. <i>bueno</i>	30
5.3. <i>vale</i>	36

5.4. <i>entonces</i>	37
5.5. <i>pues</i>	39
5.6. <i>o sea</i>	40
5.7. <i>claro</i>	41
5.8. <i>hombre</i>	43
5.9. <i>mira</i>	44
5.10. <i>eh</i>	45
6. Auswertung	46
6.1. Transkriptionssymbole	46
6.2. Auswahl der untersuchten Diskursmarker	48
6.3. Ergebnisse	48
6.3.1 <i>bueno</i>	54
6.3.2. <i>vale</i>	56
6.3.3. <i>pues</i>	57
6.3.4. <i>entonces</i>	58
6.4. Analyse	59
7. Conclusio	60
8. Resumen en español	62
8.1. Definición de los marcadores de discurso	62
8.2. Características y funciones de los marcadores de discurso	62
8.3. El uso de marcadores de discurso en lenguas extranjeras	63
8.4. El presente estudio	64
9. Bibliographie	66
10. Anhang	70
10.1. Die Sprechaufgabe	70
10.2. Transkriptionen	71
10.2.1. Gruppe 1	71
10.2.1.6. Gruppe 1, Interview 6	80
10.2.2. Gruppe 2	84
10.2.3. Kontrollgruppe	104

10.3. Abstract.....	124
10.4. Lebenslauf	126

1. Einleitung

Seit der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts wurde der Untersuchung der Diskursmarker, begründet durch das Aufkommen der Textlinguistik, große Aufmerksamkeit zuteil (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4056). Die Rolle der Diskursmarker beim Erlernen einer Fremdsprache wurde bisher jedoch weniger beleuchtet (Müller 2005; Polat 2011). Über den Gebrauch von Diskursmarkern von LernerInnen des Spanischen als Fremdsprache existieren Studien für den schriftlichen Gebrauch (Vande Casteele & Collewaert 2013, Lahuerta Martinez 2002) und auch für den mündlichen Gebrauch (Gozalo Gómez 2013, Romero Trillo 2001). Studien über den Gebrauch von Diskursmarkern im mündlichen Diskurs von fremdsprachlichen SprecherInnen finden sich für das Englische beispielsweise bei Polat (2011), Hellermann & Vergun (2007) und Iglesias Moreno (2001). Eine sehr umfassende Studie über den Gebrauch von Diskursmarkern im mündlichen Fremdsprachengebrauch wurde für das Englische von Müller (2005) durchgeführt, für das Spanische gibt es jedoch noch keine Untersuchungen vergleichbaren Umfangs.

Seit der „kommunikativen Wende“ im Fremdsprachenunterricht, die in den 1970er Jahren eingeleitet wurde, steht die kommunikative Kompetenz der Lernenden im Mittelpunkt (Grünwald & Küster 2009: 102). Der adäquate Gebrauch von Diskursmarkern bildet einen wichtigen Teil der kommunikativen Kompetenz, da diese bedeutungsrelevante Informationen über die SprechInnenintentionen enthalten (Polat 2011: 3746). Wierzbicka (2003: 341) bemerkt über die Bedeutung von Diskursmarkern, dass deren Gebrauch „ausschlaggebend für die Interaktion, die beim Sprechen erfolgt, ist [...] Wenn Lernende einer Sprache die Bedeutung der Partikel dieser Sprache nicht beherrschen, so wirkt sich dies als drastische Einschränkung ihrer kommunikativen Kompetenz aus“.

Da Diskursmarker also ein essentieller Teil sprachlicher Kommunikation sind, ist davon auszugehen, dass sie auch von SprecherInnen einer Fremdsprache verwendet werden. In dieser Arbeit soll herausgefunden werden, ob SprecherInnen des Spanischen als Fremdsprache Diskursmarker verwenden und ob und wie sich

der Diskursmarkergebrauch von fremdsprachlichen und muttersprachlichen SprecherInnen unterscheidet.

Zu diesem Zweck wurde eine Studie durchgeführt, in der SprecherInnen des Spanischen bei einer dialogischen Sprechaktivität aufgenommen wurden. Es wurde eine Gruppe von SprecherInnen des Spanischen als Muttersprache als Kontrollgruppe aufgenommen, sowie zwei Gruppen von SprecherInnen des Spanischen als Fremdsprache: eine Gruppe von SpanischstudentenInnen in Wien, die noch nie länger als sechs Monate im spanischsprachigen Ausland verbracht hatten sowie eine Gruppe von SpanischstudentenInnen in Wien, die bereits einen Aufenthalt von sechs Monaten oder mehr in Spanien hinter sich hatten.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden deutlich weniger Diskursmarker verwenden als die MuttersprachlerInnen. Die Analyse der Studie zeigt, wie sich der Diskursmarkergebrauch der Sprecher des Spanischen als Fremdsprache vom Gebrauch dieser Elemente durch MuttersprachlerInnen unterscheidet und welche Auswirkungen das auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden hat. Außerdem gibt die Studie Einblicke darüber, wie Diskursmarker von SprecherInnen einer Fremdsprache gelernt werden können und was das für den Fremdsprachenunterricht bedeutet.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Terminologie

Als Diskursmarker werden in der Literatur Elemente bezeichnet, die Teile des Diskurses verbinden. Für diese Elemente existieren unterschiedliche Bezeichnungen, darunter Diskursmarker, Diskurspartikel, pragmatische Marker, Diskurskonnektive, Satzkonnektive, pragmatische Konnektive, Diskursoperatoren und *pragmatic cues* (Fraser 1999: 931; Müller 2005: 3). Der Begriff „Diskursmarker“ ist heute jedoch am gebräuchlichsten. Für die Wahl eines bestimmten Begriffs wird von AutorInnen unterschiedlich argumentiert. Schourups (1999:229) Begründung für die Ablehnung des Begriffs „Diskurspartikel“ liegt darin, dass „Partikel“ ursprünglich

ein syntaktischer Begriff ist, der nicht die gesamte Bandbreite der sprachlichen Elemente, welche als Diskursmarker fungieren können, abdeckt. Brinton (1996: 30) lehnt den Begriff „Partikel“ aus demselben Grund ab; sie bevorzugt „Marker“, weil damit sowohl Elemente, die aus einem Wort bestehen (z.B. *so*), als auch Phrasen wie *you see* bezeichnet werden können. Andersen (2001) spricht von pragmatischen Markern, um eine Verwechslung mit Frasers (1990) Gebrauch des Diskursmarkerbegriffs zu vermeiden. Bei Fraser (1987, zitiert in Fraser 1999: 936) bilden Diskursmarker einen Subtypen von pragmatischen Markern (*pragmatic markers*, ursprünglich *pragmatic formatives*), welche eine Verbindung zwischen einer Äußerung mit der vorhergehenden signalisieren. Laut Lenk (1998: 2) wird in Studien, die sich mit pragmatischen Markern befassen, „öfter auf die interaktionellen Aspekte zwischen den Gesprächsteilnehmern eingegangen, die durch den Gebrauch von Partikeln ausgedrückt werden. Eine der wichtigsten Funktionen von Diskursmarkern ist jedoch, auszudrücken, wie ein Sprecher die Verbindung zwischen verschiedenen Teilen des Diskurses empfindet“. Im Folgenden wird der Begriff Diskursmarker verwendet, wobei sowohl Marker mit textuellen sowie solche mit interaktionellen Funktionen gemeint sind.

2.2. Definition „Diskurs“

Die Rolle, die Diskursmarker in der Kommunikation spielen, lässt sich nur in einem Verständnis von Diskurs erklären, das diesen nicht nur als Ablauf von Kodifizierung und Entkodifizierung versteht, sondern vor allem als Erarbeitung von Inferenzen (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4057). Wenn wir zum Beispiel in einem Raum mit offenem Fenster sagen: „Mir ist kalt.“ möchten wir nicht, dass der/die GesprächspartnerIn diese Tatsache versteht, sondern, dass dieser das Fenster schließt. Das Gesagte ist ein Stimulus, durch den der Hörer mittels Inferenzen die kommunikative Absicht des Sprechenden erschließen kann. Außer dem Gesagten spielt für die Interpretation der Aussage der Kontext, der aus der Situation, aus zuvor Gesagtem und aus dem Wissen der Sprechenden hervorgeht, eine Rolle. In diesem Konzept von Kommunikation ist die Aufgabe der Diskursmarker, die Inferenzen, die

die HörerInnen aus dem Gesagten ziehen, zu leiten, also die Intention der Sprechenden verstehen zu können.

2.3. Eigenschaften von Diskursmarkern

Obwohl der Begriff „Diskursmarker“, wie zuvor beschrieben, verschiedenste Elemente enthält, gibt es durchaus Übereinstimmung darüber, welche Eigenschaften diesen Elementen zugrunde liegen. Nicht alle Diskursmarker müssen jedoch alle diese Eigenschaften erfüllen; wenn eine davon auf einen Marker nicht zutrifft, ist das noch kein Grund, dieses Element von der Gruppe der Diskursmarker auszuschließen (Müller 2005: 4). Die gemeinsamen Eigenschaften von Diskursmarkern sind jene, die sich aus allgemeinen Studien über Diskursmarker sowie Studien einzelner Elemente ergeben (Brinton 1996: 33). Daher ist die Beschreibung der Eigenschaften von Diskursmarkern immer abhängig davon, welche Diskursmarker in der jeweiligen Studie konkret beschrieben werden (Müller 2005: 4). Die folgende Auflistung der Eigenschaften von Diskursmarkern basiert auf den zusammenfassenden Beschreibungen Schiffrins (1987), Brintons (1996), Schouroups (1999) sowie Müllers (2005).

2.3.1. Mündlichkeit

Laut Schourop (1999: 234) basieren Studien über Diskursmarker fast immer auf mündlichen Daten; die meisten Elemente, die als Diskursmarker bezeichnet werden, kommen hauptsächlich im mündlichen Sprachgebrauch vor. Für die meisten AutorInnen ist das Vorkommen im mündlichen Bereich eine Eigenschaft, die allen Diskursmarkern gemeinsam ist. Schiffrin (1987: 31) bezieht sich in ihrer Definition eindeutig auf den mündlichen Sprachgebrauch, indem sie Diskursmarker als Elemente, die „Einheiten gesprochener Sprache zusammenklammern“ definiert. Laut Erman (2001: 1339) ist der Gebrauch von Diskursmarkern „allein auf die gesprochene Sprache beschränkt“, Watts (1989: 201, in: Müller 2005) sieht Diskursmarker als „eines der hervorstechendsten Merkmale gesprochenen Stils“. Das Vorkommen von Diskursmarkern im mündlichen Sprachgebrauch ist laut

Östman (1982: 169, in: Brinton 1996: 33) ein Resultat des Informalitätsgrades und des Mangels an Planungszeit in der gesprochenen Sprache. Tatsächlich scheint die relative Formalität bzw. Informalität eines Elements ausschlaggebend dafür zu sein, ob dieses als Diskursmarker betrachtet wird oder nicht (z.B. *also* vs. *moreover*) (Schourup 1999: 234).

Dennoch gibt es keine Begründung, warum Elemente, die Diskursmarkern ähnlich sind und im schriftlichen Diskurs vorkommen, wie z.B. *moreover*, *consequently*, *contrariwise*, nicht als Diskursmarker bezeichnet werden können (Schourup 1999: 234, Brinton 1996: 33). Müller (2005: 7) sieht den Grund hierfür darin, dass in der Sprachwissenschaft meist in die andere Richtung gearbeitet wird: bestimmte Elemente, die in existierende Definitionen von Diskursmarkern passen, wollen untersucht werden, wobei das Interesse auf eben jenen Elementen liegt und nicht darin, diese von anderen potentiellen Diskursmarkern abzugrenzen. Schourup (1999:234) vermutet, dass Behauptungen, dass alle Diskursmarker an den mündlichen Gebrauch gebunden wären, daher rühren, dass frühe Arbeiten über Diskursmarker sich vorrangig mit Gesprächselementen wie *well* und *oh* beschäftigten.

Mündlichkeit ist also ein Charakteristikum, das viele als Diskursmarker beschriebene Elemente teilen; trotzdem ist der Gebrauch von Diskursmarkern nicht ausschließlich auf die gesprochene Sprache beschränkt.

2.3.2. Optionalität

Diskursmarker sind optionale Elemente. Für Brown und Yule (1983: 106) sind, was sie als Strukturmarker bezeichnen, „optionale Hinweise, die Sprecher und Schreiber dazu verwenden können, das, was sie kommunizieren möchten, zu organisieren“. Fraser (1988: 22, in: Brinton 1996: 34) betont, dass „das Fehlen des Diskursmarkers einen Satz nicht ungrammatisch und/oder unverständlich macht“. Diskursmarker können laut Schourup (1999: 231) auf zwei verschiedene Arten als optional bezeichnet werden. Einerseits werden sie, wie oben beschrieben, *weithin* als grammatikalisch optional und syntaktisch unabhängig bezeichnet. Andererseits sind

sie auch in diesem weiteren Sinn optional, dass sie die Möglichkeiten für eine semantische Beziehung zwischen zwei Äußerungen nicht erweitern. Das bedeutet, dass das Fehlen des Diskursmarkers nicht bedeutet, dass die semantische Beziehung zwischen den Äußerungen für den Gesprächspartner nicht mehr erschließbar ist. Schourup illustriert dies mit folgendem Beispiel: *a, The others are going to Stoke. However, I am going to Paris. b, The others are going to Stoke. I am going to Paris.*

Obwohl der Diskursmarker im Satz b, weggelassen wird, kann der Satz in etwa gleich interpretiert werden. Diskursmarker ändern also nicht den Sinngehalt einer Äußerung, sondern deuten nur auf eine bestimmte Beziehung zum Diskurs hin (Fraser 1990: 390, in: Brinton 1996: 34). Die Optionalität der Diskursmarker bedeutet aber nicht, dass diese redundant oder sinnlos sind; sie sind notwendig, um zur richtigen Interpretation hinzuleiten und andere mögliche Interpretationen auszuschließen (Schourup 1999: 231).

2.3.3. Semantische Merkmale

Ein Merkmal, das Diskursmarkern von vielen AutorInnen zugeschrieben wird, ist der Mangel an semantischem Inhalt (Müller 2005: 6). Diskursmarker haben „wenig bis keinen propositionalen Gehalt“ (Jucker & Ziv 1998: 3) oder sind zumindest „schwer auf lexikalischer Ebene definierbar“ (Brinton 1996: 33). Sie tragen nichts zum propositionalen Gehalt einer Äußerung bei (Jucker & Ziv 1998: 3, Brinton 1996: 34, Müller 2005: 6) und beeinflussen auch den Wahrheitsgehalt einer Aussage nicht (Schourup 1999: 232, Hölker 1991: 78 f., in: Jucker & Ziv 1998:3). Ein Mangel an semantischem Inhalt ist jedoch nicht gleichzusetzen mit vollkommenem Fehlen von Bedeutung. In der Literatur wird der semantische Gehalt von Diskursmarkern vorsichtig beschrieben, Formulierungen wie die folgenden sind häufig zu finden (Müller 2005: 6): Diskursmarker haben „keine oder eine unbestimmte Bedeutung“ (Schiffrin 1987: 328), „wenig oder keine Bedeutung in sich“ (Erman 2001: 1339) bzw. „scheinbar keine Bedeutung“ (Romero Trillo 2002: 774, in: Müller 2005: 6).

2.3.4. Phonologische Eigenschaften

Für Schiffrin (1987: 328) müssen gewissen prosodische Merkmale erfüllt sein, damit ein Element als Marker verwendet werden kann: sie müssen betont und von einer Pause gefolgt werden; außerdem sind sie oft phonologisch reduziert. Brinton (1996: 33) sowie Jucker & Ziv (1998: 3) erwähnen ebenso die phonologische Reduktion als Charakteristikum für Diskursmarker, außerdem beschreiben beide Marker als „kurze“ Elemente, die eine eigene Lauteinheit bilden. Schourup (1999) führt phonologische Merkmale nicht in seiner Auflistung gemeinsamer Eigenschaften von Diskursmarkern an. Laut Müller (2005: 5) wird in den meisten Beschreibungen von Diskursmarkern nicht auf phonologische Eigenschaften als definierendes Kriterium eingegangen.

2.3.5. Syntaktische Position

Betreffend der syntaktischen Position von Diskursmarkern wird häufig erwähnt, dass sie am Anfang einer Diskurseinheit stehen. Laut Brinton (1996: 33) wird die Position von pragmatischen Markern oft auf den Satzanfang beschränkt. Andere AutorInnen sehen jedoch nicht den Satz, sondern eine Äußerung bzw. Teile des Diskurses als Einheiten, an deren Anfang Diskursmarker positioniert sind. Schiffrin (1987: 328) beschreibt die syntaktische Position von Diskursmarkern als am Beginn einer Äußerung. Schourup (1999: 233) bezieht sich auf Hansen (1997: 156) und erklärt, dass „Diskursmarker typischerweise die Teile des Diskurses, welche sie markieren, einleiten“. Schourup (1999: 233), Brinton (1996: 33) sowie Müller (2005:5) verweisen jedoch darauf, dass viele Marker auch in der Mitte oder am Ende einer Äußerung stehen können. Daher wird die Position am Anfang einer Diskurseinheit kaum als Kriterium für den Diskursmarkerstatus eines Elements verstanden, die meisten Marker können jedoch an initialer Stelle stehen bzw. kommen vorrangig dort vor (Schourup 1999: 33). Diese Tendenz ist laut Schourup (1999: 33) darauf begründet, dass Diskursmarker dafür verwendet werden, die Interpretation einer Äußerung zu leiten; daher ergibt es Sinn, die möglichen Interpretationen von Beginn an einzuschränken.

2.3.6. Verschiedene Wortarten

Die Schwierigkeit, Diskursmarker einer bestimmten Wortart zuzuordnen, ist unumstritten (Müller 2005: 5, Brinton 1996: 35, Jucker & Ziv 1998: 1-2). Diskursmarker entstammen nicht einer einzigen grammatikalischen Quelle, sondern einer Vielfalt von traditionellen Kategorien und bilden daher eine heterogene Menge an Formen, die nicht innerhalb einer traditionellen Wortkategorie eingeordnet werden können (Brinton 1996: 34-35). Für Fraser (1999: 943) gibt es drei Kategorien, aus denen Diskursmarker kommen können: Konjunktionen, Adverbien und Präpositionalphrasen, daneben noch vereinzelt idiomatische Wendungen. Schiffrin (2001) gibt Konjunktionen, Interjektionen, Adverbien und lexikalisierte Phrasen als Wortklassen, aus denen Diskursmarker kommen können, an. Schourup (1999: 234) listet Adverbien, koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Interjektionen, Verben und *clauses* als Kategorien auf, denen Diskursmarkerfunktionen zugeschrieben werden.

2.3.7. Multifunktionalität

Eine weitere weit geteilte Annahme über Diskursmarker ist deren Multifunktionalität. Jucker & Ziv (1998: 4) widersprechen dieser Auffassung und argumentieren, dass „deren Monofunktionalität bzw. Polyfunktionalität kein sinnvolles Kriterium für die Entscheidung ist, ob Elemente Diskursmarker sind, da man sich damit in einen analytischen Teufelskreis" begeben würde. Bei den meisten AutorInnen wird jedoch hervorgehoben, dass Diskursmarker verschiedene Funktionen haben können (Müller 2005: 7). Aijmer (2002: 3) meint, dass „sich Diskurspartikel insofern von normalen Wörtern einer Sprache unterscheiden, als eine große Anzahl von pragmatischen Werten mit ihnen verbunden werden kann. Sprechende haben dennoch keine Probleme mit dieser Multifunktionalität und scheinen zu wissen, was eine Partikel bedeutet und können sie richtig in verschiedenen Kontexten einsetzen“. Schiffrin (2001: 57) erklärt anhand eines mehrschichtigen Diskursmodells, dass Diskursmarker auf verschiedenen Diskursebenen arbeiten und sowohl lokale als auch globale Beziehungen im Diskurs herstellen können. Auch Brinton (1996: 35)

listet Multifunktionalität unter den Grundeigenschaften von Diskursmarkern auf, Marker arbeiten „gleichzeitig auf lokaler (d.h. morphophonemischer, syntaktischer und semantischer) und globaler (d.h. pragmatischer) Ebene sowie auf verschiedenen Ebenen (auf textueller und interpersoneller) innerhalb der pragmatischen Komponente“. Aufgrund der Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen, die für die jeweils im Fokus stehenden Diskursmarker mehr als eine oder zumindest mehrere Subfunktionen fanden, ist es laut Müller (2005:8) „akzeptabel, Multifunktionalität zumindest für jene Marker anzunehmen, an denen diese Eigenschaft schon überzeugend gezeigt wurde“.

2.4. Funktionen von Diskursmarkern

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben, sind die Funktionen von Diskursmarkern vielfältig. Dennoch gibt es gemeinsame Annahmen über die Funktionen, die Diskursmarker gemeinsam haben. Als Diskursmarker werden jene Einheiten bezeichnet, die Inferenzen leiten und den Diskurs verbinden:

Los marcadores discursivos tienen sus propias funciones y existen múltiples diferencias entre los diferentes subgrupos y elementos. Sin embargo, todos ellos tienen en común varias características fundamentales: su significado procedimental (en mayor o menor grado), su papel de guías de las inferencias y, en muchos casos, su papel de organizadores de la estructura discursiva. (Murillo Ornat 2010: 258, in: Aschenberg & Lamas 2011: 13).

Martín Zorraquino und Portolés definieren Diskursmarker ähnlich als

unveränderliche linguistische Einheiten, die keine syntaktische Funktion im Rahmen der Satzprädikation erfüllen - also Randelemente sind - und eine verbindende Rolle im Diskurs haben: die des Leitens der Inferenzen, die sich gemeinsam mit den morphosyntaktischen, semantischen und pragmatischen Eigenschaften des Diskurses in der Kommunikation erfüllen“ (1999: 4057).

Diskursmarker fungieren als „Wegweiser in der Kommunikation, die die Interpretation einer Aussage durch den Hörer auf der Basis verschiedener kontextueller Hinweise erleichtern“ (Aijmer 2002:2). Metaphorisch können Diskursmarker als pragmatischer „Kleber“ von Konversation (Polat 2011: 3746)

bezeichnet werden, oder wie es Crystal formuliert (1988:48, in Müller 2005: 1) als „das Öl, das uns hilft, die komplexe Aufgabe spontaner Sprachproduktion und Interaktion effizient und reibungslos zu erfüllen“.

Brinton (1996: 37-38) fügt einer generellen Beschreibung eine genauere Auflistung möglicher Funktionen von Diskursmarkern hinzu, die von Müller (2005:9) adaptiert wurde. Nach dieser Liste können Diskursmarker folgendermaßen genutzt werden:

- zum Initiieren des Diskurses
- um eine Grenze im Diskurs zu markieren (um einen Themenwechsel anzuzeigen)
- um einer Antwort oder Reaktion vorauszugehen
- als Füller oder verzögernde Taktik
- um den Sprechenden zu helfen, das Rederecht zu behalten
- um eine Interaktion oder Beteiligung zwischen Sprechenden und HörerInnen zu bewirken
- um den Diskurs kataphorisch oder anaphorisch einzuklammern
- um vordergründige bzw. hintergründige Informationen zu markieren

2.5. Fremdsprache vs. Zweitsprache

Ob zwischen Fremd- und Zweitsprache unterschieden werden soll, ist umstritten (Müller 2005: 16). Oft wird zwischen den beiden Begriffen in Hinblick auf den Ort, an dem die Sprache gelernt wird, unterschieden: von „Fremdsprache“ spricht man, wenn der Spracherwerb in einem Land, in dem die Zielsprache nicht gesprochen wird, stattfindet, von „Zweitsprache“, wenn die Sprache des Landes, in dem man sich befindet, gelernt wird (Fernández 1997: 39). Gehring (1999: 86) versteht unter Zweitsprachenerwerb „die Aneignung weiterer Sprachen in einem natürlichen Umfeld. Eine zweite Sprache wird gleichzeitig mit der Muttersprache oder später gelernt, auch in Abfolge mit anderen.“ Fremdsprachen hingegen werden durch „gesteuerte Vermittlungsprozesse im Unterricht“ erlernt (Gehring 1999: 86). Der Großteil der Studien zum Thema Diskursmarkererwerb bezieht sich auf

Fremdsprachenlernende, nicht Zweitsprachenlernende (Polat 2011: 3745-3746). Polat untersucht den Gebrauch von Diskursmarkern bei Immigranten, Lernende einer Zweitsprache sind für sie „jene, die ihren permanenten Wohnort in ein neues Land verlegen möchten, mit der Konsequenz, dass sie sehr wahrscheinlich davon profitieren, sich pragmatisches Wissen anzueignen und in der Gastdiskursgemeinschaft zu verwenden“ (2011: 3745-3746).

Die Teilnehmenden an dieser Studie sind allesamt Studierende des Spanischen an der Universität Wien, die Sprache wird also hauptsächlich in einem Land, in dem die Zielsprache nicht Muttersprache ist, erworben und verwendet. Auch wenn ein Teil der Teilnehmenden schon längere Zeit in Spanien verbracht hat, wird im Folgenden vom Fremdsprachenerwerb bzw. von SprecherInnen des Spanischen als Fremdsprache gesprochen, da das Erlernen der Sprache überwiegend nicht im Zielsprachenland passierte.

2.6. Diskursmarker im Fremdsprachenunterricht

Die Rolle von Diskursmarkern im Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus dem übergeordneten Ziel im heutigen Fremdsprachenunterricht: der kommunikativen Kompetenz. Die Bestrebungen, Lernende zu einem natürlichen Sprachgebrauch zu befähigen, verlangen eine höhere Konzentration auf pragmatische Aspekte der Fremdsprache, darunter auch den Gebrauch der Diskursmarker. Der Stellenwert der Diskursmarker im heutigen Fremdsprachenunterricht soll in den nächsten Kapiteln behandelt werden.

2.6.1. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht

In den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde die „kommunikative Wende“ im Fremdsprachunterricht eingeleitet. In den vorhergehenden Modellen der Fremdsprachendidaktik, der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen beziehungsweise audiovisuellen Methode, standen Grammatik und Übersetzung im Zentrum; Nachahmung und Wiederholung waren wichtige Ziele im Fremdsprachenunterricht, um den Lernenden eine reflexartige Verwendung von fixen

Sprachstrukturen zur Verfügung zu stellen. Der kommunikative Ansatz kann also als Reaktion auf diese vorhergehenden Ansätze gesehen werden, wobei der Fokus auf die Bedürfnisse und Lernprozesse des Lerners gerichtet wurde (Grünwald & Küster 2009: 102). Im heutigen Fremdsprachenunterricht ist die kommunikative Kompetenz der Lernenden das übergeordnete Ziel. In vorigen Ansätzen war die Kommunikationsfähigkeit das Ziel, womit vor allem die Aneignung grammatischer und lexikalischer Sprechmittel gemeint war. Im Gegensatz dazu ist die kommunikative Kompetenz erst dann erreicht, wenn der/die SprecherIn weiß, „welche Sprachvariante (Kode) er wann, wo und bei welchem Kommunikationspartner verwenden kann oder muss“ (Pauels 1983:4, zitiert in: Gehring 1999: 112). Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sollen Lernende also dazu befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen authentisch sprachlich zu kommunizieren (Abendroth-Timmer et al. 2011: 12).

Aufbauend auf dem kommunikativen Ansatz wird heute auch vom handlungsorientierten Ansatz (Gehring 1999: 115) oder interkulturellen Ansatz (Grünwald & Küster 2009: 103) gesprochen, diese Ansätze werden jedoch lediglich als Erweiterungen des kommunikativen Ansatzes verstanden und wollen diesen nicht ersetzen. Der interkulturelle Ansatz berücksichtigt gesellschaftliche Entwicklungen, die durch neue informations- und kommunikationstechnische Medien und wachsende berufliche wie private Mobilität zu neuen Kontaktmöglichkeiten mit der Fremdsprache bewirken. Daher werden in diesem Ansatz landeskundliche und kulturspezifische Themen verstärkt behandelt (Grünwald & Küster 2009: 103).

Die Handlungsorientierung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht beinhaltet auch die explizite Einbindung von Aspekten der Gesprächsführung in der Pragmalinguistik. Das Bewusstsein der Lernenden für Gesprächskonventionen und -strategien wird als Auftrag des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts beschrieben (Gehring 1999: 116).

2.6.2. Pragmatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Die linguistische Theorie des kommunikativen Ansatzes wurde in besonderem Maße

von der Pragmatik beeinflusst. Die Pragmatik steht traditionellerweise im Kontrast zu Syntax und Semantik. Im Gegensatz zu Analysen der Syntax und Semantik wird in der Pragmatik Rücksicht auf die Benutzer einer Sprache genommen, die Beziehung zwischen sprachlichen Formen und den Personen, die diese benutzen, steht im Mittelpunkt (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 19). Die Pragmatik beschäftigt sich daher mit den Intentionen, Annahmen, Meinungen und Zielen der Sprechenden einer Sprache; Kontext, Situation und Hintergrund einer Aussage sind wichtig (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 19). Für den Fremdsprachenunterricht liefert die Pragmatik Erkenntnisse über authentische Sprachverwendung. Aus der Konversationsanalyse gewonnene Informationen zur Gesprächsführung werden im kommunikativen Ansatz berücksichtigt; beispielsweise Formen der Eröffnung, Aufrechterhaltung, der Beendigung oder des Sprecherwechsels in Interaktionen werden thematisiert (Gehring 1999: 113).

2.6.3. Diskursmarker im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Auch der Gebrauch von Diskursmarkern ist Teil der kommunikativen Kompetenz (Müller 2005: 18). Diskursmarker sind

allgegenwärtig und ihre Häufigkeit in der Alltagssprache ist besonders hoch. Ihre Bedeutung ist ausschlaggebend für die Interaktion, die in der Sprache stattfindet; sie drücken entweder die Beziehung des Sprechers zum Hörer oder zum Gesprächsinhalt aus, dessen Annahmen, Absichten oder Gefühle. Wenn Lerner einer Sprache die Verwendung ihrer Partikel nicht beherrschen, so wirkt sich das als drastische Einschränkung ihrer kommunikativen Kompetenz aus (Wierzbicka 2003: 341).

Soziolinguistische, strategische und Diskurskompetenz können sich im Gebrauch von Diskursmarkern ausdrücken: soziolinguistisches Wissen ist erforderlich, um die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auszudrücken, eine große Zahl von Diskursmarkern helfen dabei, Kohärenz im Diskurs zu schaffen und strategische Kompetenz zeigt sich dann, wenn Nicht-MuttersprachlerInnen Diskursmarker verwenden, um lexikalische Schwierigkeiten auszudrücken oder an das Verständnis des Hörers zu appellieren (Müller 2005: 18).

2.7. Eigenschaften von Lernendensprache

MuttersprachlerInnen nehmen an der Lernendensprache zuerst wahr, wie sich diese Sprache von der eigenen unterscheidet. Diese Unterschiede werden als Fehler wahrgenommen. Wir haben das Gefühl, dass die eigene Sprache einem klaren System von Regeln folgt, wohingegen die Sprache der Lernenden als „eine bunt zusammengewürfelte, unsystematische Anhäufung von Ausdrücken, die einfach...falsch sind“ wahrgenommen wird (Tarone & Swierzbin 2009: 12). Dennoch gilt heute als erwiesen, dass auch Lernendensprache regelgesteuert ist. Sie folgt eigenen Regeln, die weder jenen der Muttersprache noch jenen der Zielsprache entsprechen. Dieses Regelsystem wird seit der Begriffseinführung Selinkers (1972, zitiert in: Ellis 1997:33) Interimsprache (*interlanguage*) genannt.

Unter Interimsprache versteht man das von Lernenden einer Fremdsprache konstruierte sprachliche System. Interimsprache wird dann verwendet, wenn jugendliche oder erwachsene Lernende versuchen, in der Sprache, die sie lernen, Inhalt zu vermitteln. Diese Sprache ist nicht zu beobachten, wenn Lernende sich auf grammatikalische Korrektheit in der Zielsprache konzentrieren oder auswendig Gelerntes wiedergeben (Tarone & Swierzbin 2009: 12). Die Interimsprache ist teilweise auf der Muttersprache der Lernenden aufgebaut, zeigt aber auch Unterschiede sowohl zur Muttersprache als auch zur Zielsprache. Die Interimsprache ist also ein einzigartiges sprachliches System mit eigenen Regeln (Ellis 1997: 33).

Prozesse, die im Aufbau der Interimsprachenregeln eine Rolle spielen, sind u.a. Transfer aus der Muttersprache, Übergeneralisierung, Kommunikationsstrategien und Lernstrategien (Selinker 1972, zitiert in: Tarone & Swierzbin 2009: 13).

Transfer aus der Muttersprache passiert dann, wenn Lernende versuchen, mithilfe der Regeln aus ihrer Muttersprache in der Zielsprache zu kommunizieren. Besonders in frühen Stufen des Spracherwerbs, aber auch in der Phonologie und Aussprache ist Transfer aus der Muttersprache deutlich merkbar (Tarone & Swierzbin 2009: 13).

Übergeneralisierung ist ein Prozess, der in sich interimssprachlich ist: eine

normalerweise richtige Zielsprachenregel wird in einem falschen Kontext verwendet. Diese Prozesse sind unabhängig von der Muttersprache; Lernende mit unterschiedlicher Muttersprache machen dieselben interimssprachlichen Fehler. Übergeneralisierung ist typischerweise mit grammatikalischen Regeln verbunden, beispielsweise die regelmäßige Bildung von Vergangenheitsformen auch bei unregelmäßigen Verben (z.B. Englisch **gived*) (Tarone & Swierzbin 2009: 13).

Der Einfluss von unterschiedlichen Lernstrategien spiegelt sich auch in verschiedenen Arten von Fehlern, die Lernende produzieren, wider. Übergeneralisierung und Transfer können auch als Nachweis für den Einfluss von Lernstrategien sein. Auslassungsfehler sind ein Hinweis darauf, dass Lernende versuchen, die Aufgabe zu vereinfachen, indem grammatikalische Eigenschaften, die noch nicht verarbeitet werden können, ausgelassen werden (Ellis 1997: 34). Als Beispiele für solche Auslassungsfehler führt Ellis (1997:19) das Weglassen des Plural-s oder der Artikel *a* und *the* im Englischen an.

Eine weitere Besonderheit der Sprache von Lernenden ist, dass deren Sprachsystem typischerweise „fossilisiert“, d.h. an einem bestimmten Punkt aufhört, sich zu entwickeln und stets vom Zielsprachensystem abweicht. (Tarone & Swierzbin 2009: 12; Ellis 1997: 34).

Obwohl diese Merkmale von Lernendensprache meist im Zusammenhang mit Grammatik erwähnt werden, können diese Phänomene auch in der Pragmatik beobachtet werden (Müller 2005: 19; Romero Trillo 2002; Cai & Wang 2013).

3. Forschungsstand und Hypothesen

3.1. Hypothesen aus den allgemeinen Eigenschaften von Lernendensprache

Wenn die in 2.6. beschriebenen Eigenschaften von Lernendensprache auch für den Diskursmarkergebrauch in einer Fremdsprache gelten, so lassen sich folgende Annahmen machen.

Durch den Transferprozess werden Diskursmarker aus der Muttersprache auch im Gespräch in der Fremdsprache verwendet. Das heißt, dass auch im

Gebrauch des Spanischen Diskursmarker aus dem Deutschen verwendet werden. Transfer spielt vor allem in frühen Stufen des Spracherwerbs eine Rolle (Tarone & Swierzbin 2009:13), daher ist davon auszugehen, dass dieses Phänomen bei fortgeschrittenen Lernenden des Spanischen, nicht mehr beobachtbar ist. Der Transfer von Diskursmarkern aus dem Deutschen ins Spanische ist daher vermutlich eher bei der Gruppe der Spanischstudierenden, die noch nie längere Zeit im spanischsprachigen Ausland verbracht haben, zu beobachten.

Wenn die Übergeneralisierung in einer Fremdsprache auch für den Gebrauch von Diskursmarkern gilt, so heißt das, dass bestimmte Diskursmarker übermäßig oft verwendet werden. Das bedeutet, dass Diskursmarker, die zwar Teil der Zielsprache sind, in einem falschen Kontext verwendet werden.

Transfer und Übergeneralisierung können, wie in 2.6. erwähnt, Ausdruck von Lernstrategien sein, also Versuche, in der Fremdsprache zu kommunizieren, obwohl bestimmte Mittel noch nicht zur Verfügung stehen. Der Transfer von Diskursmarkern aus der Muttersprache oder die Erweiterung des Gebrauchs bestimmter Diskursmarker können also zeigen, dass versucht wird, Diskursmarker zu verwenden, obwohl die kontextadäquaten Diskursmarker noch nicht erlernt wurden. Eine weitere Lernstrategie ist die Auslassung, in diesem Fall also das Weglassen von Diskursmarkern, um den Fehler in Bereichen einer Fremdsprache, die noch nicht automatisiert wurden, zu vermeiden (Ellis 1997: 34).

Das Phänomen der Fossilisierung würde im Diskursmarkergebrauch bedeuten, dass auch der Gebrauch von Diskursmarkern in einem bestimmten Stadium „fossilisiert“, also aufhört, sich zu entwickeln und immer vom muttersprachlichen Diskursmarkergebrauch abweicht. Das hieße, dass Lernende einer Fremdsprache Diskursmarker niemals ganz so verwenden, wie muttersprachliche Sprechende der Zielsprache.

3.2. Studien zum Diskursmarkergebrauch in einer Fremdsprache

Da der pragmatische Aspekt in den vergangenen Jahrzehnten im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewann, wurde auch der Untersuchung von

Diskursmarkern mehr Aufmerksamkeit zuteil. Die meisten Studien zu diesem Thema wurden in einem Fremdsprachenlernenden- bzw. Unterrichtskontext durchgeführt (Polat 2005: 3746). Diese Studien zeigen, dass Diskursmarker eine essentielle Aufgabe in der Konversation haben, von fremdsprachlichen Sprechern einer Sprache jedoch sehr oft anders als von muttersprachlichen Sprechern einer Sprache verwendet werden (Gozalo Gómez 2013, Hellermann & Vergun 2007, Iglesias Moreno 2001, Müller 2005, Romero Trillo 2002, Polat 2011).

Polat (2011) untersucht die Entwicklung des Diskursmarkergebrauchs eines Lernenden des Englischen als Zweitsprache. Die Testperson wurde in einem Abstand von zwei Wochen über ein Zeitraum über ein Jahr in informellen Gesprächen aufgenommen. Die drei Diskursmarker im Fokus der Studie sind *well*, *you know* und *like*. Die Studie zeigt, dass die Testperson die beiden Marker *you know* und *like* viel öfter benutzt als Muttersprachler. Dabei lässt sich auch eine Entwicklung in der Häufigkeit des Gebrauchs dieser Marker beobachten; die Testperson verwendet *you know* zu Beginn der Studie weit öfter als gegen Ende; *like* wird zu Beginn kaum gebraucht, nimmt jedoch im Laufe der Studie zu und ist am Ende der Studie genauso häufig zu finden wie *you know*. *Well* hingegen wird als Diskursmarker von der Testperson überhaupt nicht verwendet, wohl aber als Adverb. Die Nachbesprechung der Studie mit der Testperson zeigt, dass der Lernende den Gebrauch der Diskursmarker nicht bewusst reguliert und dass *well* gar nicht als Diskursmarker wahrgenommen wurde. Die hohe Häufigkeit der Verwendung von *you know* im Gespräch wurde von der Testperson damit begründet, dass er nicht sicher war, ob ihn die Gesprächspartner verstehen. Das zeigt, dass der Gebrauch von Diskursmarkern hier eine Funktion bekommt, die vom Diskursmarkergebrauch von Muttersprachlern abweicht. Da bestimmte Diskursmarker von der Testperson übermäßig und andere dahingegen gar nicht verwendet wurden, kommt Polat zu dem Schluss, dass manche Diskursmarker mit einer universellen Bedeutung leichter erlernt werden als andere mit einer spezifischeren und nuancierteren Bedeutung. Weiters folgert sie, dass es möglich ist, dass Lernende, die ohne Unterricht im Zielsprachenland eine Fremdsprache lernen, niemals die gesamte Bandbreite an

Diskursmarkern, die Muttersprachlern zur Verfügung steht, beherrschen werden.

Eine weitere Studie, die den Diskursmarkergebrauch von Lernenden des Englischen als Zweitsprache untersucht, ist jene von Hellermann & Vergun (2007). Die Daten für diese Studie stammen aus einem fünfjährigen Forschungsprojekt, in dem erwachsene ImmigrantInnen in die USA, die zuvor keinen Englischunterricht hatten, in einem Unterrichtskontext und in einem kurzen Interview zuhause aufgenommen wurden. Für die Studie wurde der Gebrauch der Diskursmarker *you know*, *like* und *well* von 17 Lernenden untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass von den Lernenden insgesamt sehr wenige Diskursmarker verwendet werden; im Durchschnitt wurde nur alle 90 Sprecherwechsel ein Diskursmarker gebraucht. Außerdem stellen die Autoren fest, dass der Diskursmarkergebrauch mit einem höheren Sprachlevel zunimmt. Da die Diskursmarker im Unterricht nicht explizit unterrichtet wurden, ist davon auszugehen, dass sich die Lernenden diese in Gesprächen am Arbeitsplatz oder in der Gemeinschaft angeeignet haben. Daher werden Diskursmarker auch häufiger von jenen Lernenden verwendet, die schon längere Zeit in den USA verbracht haben und auch zuhause bzw. mit ihren sozialen Kontakten auf Englisch kommunizieren. Jene Lernenden, die das Englische fast ausschließlich im Unterricht benutzen, verwenden die wenigsten Diskursmarker. Eine weitere Beobachtung, die Hellermann & Vergun machen, ist, dass auch von den Lehrenden im Unterricht wenige Diskursmarker verwendet werden, im Gespräch mit Kollegen hingegen sehr wohl. Der Grund dafür könnte sein, dass die Lehrenden im Unterricht eine andere Sprache verwenden, um für Lernende auf niedrigem Niveau verständlicher zu sein. Abschließend ziehen die AutorInnen den Schluss, dass Lernende auch im Unterricht auf die Funktionen von Diskursmarkern aufmerksam gemacht werden sollten und auch Platz für spontane Gespräche sein sollte, in denen diese Marker verwendet werden können.

Eine sehr umfangreiche Studie über den Gebrauch von Diskursmarkern von Lernenden einer Fremdsprache ist die von Müller (2005). Müller vergleicht den Diskursmarkergebrauch im Englischen von einer Gruppe von deutschen Universitätsstudenten mit dem einer Gruppe von amerikanischen

Universitätsstudenten. Die Testpersonen sollten die Handlung eines Films wiedergeben, um einen authentischen Kommunikationskontext zu simulieren. Beim Gebrauch der vier Marker *like*, *you know*, *well* und *so* stellt Müller deutliche Unterschiede fest. So verwenden MuttersprachlerInnen den Diskursmarker *so* doppelt so oft wie die deutschen Studierenden, *like* und *you know* wurden sogar fünfmal so oft verwendet. *Well* hingegen wurde von den deutschen Studierenden doppelt so oft benutzt wie von den muttersprachlichen SprecherInnen. Der Grund für diesen übermäßigen Gebrauch von *well* ist laut Müller die Art, wie dieser Diskursmarker in den Lehrbüchern, die von den Studenten benutzt wurden, zu finden. Für Müller ist der Kontakt zu MuttersprachlerInnen und zu der Sprache außerhalb des Unterrichts für das Erlernen von Diskursmarkern unabdingbar; der muttersprachlergleiche Gebrauch von Diskursmarkern kann nur durch den Unterricht nicht erreicht werden.

Romero Trillo (2002) beschreibt die „pragmatische Fossilisierung“ von Diskursmarkern bei nichtmuttersprachlichen EnglischsprecherInnen. Er vergleicht den Diskursmarkergebrauch von nichtmuttersprachlichen und muttersprachlichen Kindern und Erwachsenen. Die Daten stammen aus verschiedenen großen Korpora, dem CHILDES Korpus, dem Korpus der Universität Madrid (UAM) und dem London-Lund-Korpus. Romero Trillo geht davon aus, dass Lernende einer Fremdsprache formale Eigenschaften einer Sprache wie Grammatik und Semantik getrennt von Pragmatik erlernen, wohingegen beim Erlernen der Muttersprache diese Bereiche in ihrer Entwicklung verbunden sind. Das Erlernen der Muttersprache folgt einem Prozess, bei dem die Kommunikationsabsicht der Form vorangeht, beim Erlernen einer Fremdsprache ist dieser Prozess jedoch umgekehrt. Die Schwierigkeit beim Erlernen pragmatischer Aspekte einer Fremdsprache liege darin, dass der natürliche oder pseudo-natürliche Sprachkontext in einer Unterrichtssituation beinahe unmöglich herzustellen ist. Die Studie zeigt, dass sich grammatikalische und pragmatische Aspekte beim Erlernen einer Fremdsprache unterschiedlich schnell entwickeln. Lernende, die semantisch und grammatikalisch korrekt kommunizieren zeigen keinen kompetenten Gebrauch von pragmatischen Funktionen, die in der

natürlichen Kommunikation vorkommen. Der Grund dafür liegt vermutlich in der unnatürlichen Sprachumgebung, in der die Fremdsprache gelernt wird. Weiters liefert die Studie Einsicht in die Unterschiede im Gebrauch von Diskursmarkern von Kindern und Erwachsenen: Konversation von Kinder basiert eher auf Aktion, die von Erwachsenen auf Interaktion. Der Sprachgebrauch von Erwachsenen verlangt daher stärker nach einer kompetenten Verwendung von Diskursmarkern; eine Fossilisierung der Diskursmarker kann in vielen Fällen zu Kommunikationsfehlern führen. Das Einführen der Diskursmarker in den Fremdsprachenunterricht könnte den Lernenden aber helfen, deren pragmatischen Wert zu erkennen und sie in ähnlicher Weise wie die Muttersprachler zu erlernen. Solange das nicht der Fall ist, werden Fremdsprachenlernern zu einem gewissen Punkt viele pragmatische Mittel verwehrt.

Iglesias Moreno (2001) untersucht den Gebrauch von Diskursmarkern von Studierenden des Englischen mit spanischer Muttersprache im Gespräch mit Muttersprachlern. Der Fokus der Beobachtungen liegt auf *well* als Diskursmarker, aber auch die Verwendung von *you know*, *I mean*, *right*, *okay* und *really* wurde analysiert. Die Studie zeigt, dass diese Diskursmarker von den spanischen Studierenden kaum verwendet wurden und dass diese Abwesenheit von Markern den Diskurs stockend und unnatürlich macht. Außerdem beobachtet Iglesias Moreno, dass die Lernenden anstelle von *well* häufig den Marker *okay* oder den spanischen Diskursmarker *bueno* verwenden. Das zeigt, dass die Lernenden die Notwendigkeit verspüren, einen Diskursmarker zu verwenden, in ihrer Interimsprache die in diesem Kontext richtigen Marker aber noch nicht zur Verfügung stehen. Daher wird der Marker *bueno*, der in dieser Situation im Spanischen angebracht wäre, verwendet. Ein wichtiger Aspekt, den diese Untersuchung zeigt ist, dass das Weglassen von Diskursmarkern die Sprechenden manchmal unhöflich und unkooperativ wirken lässt. Vor allem bei Sprechenden mit einem höheren Englischlevel entsteht dieser Eindruck, da von ihnen erwartet wird, auch pragmatisch richtig handeln zu können. Den Grund für die spärliche Verwendung von Diskursmarkern von den Lernenden sieht Iglesias Moreno im Mangel an

deklarativem und prozeduralem Wissen über diese Elemente. Da Diskursmarker in der Unterrichtssprache selten vorkommen, können sich die Lernenden deren Gebrauch und Funktionen nicht aneignen. Daher schlägt die Autorin einen Unterricht vor, der von den pragmatischen Funktionen des Sprachgebrauchs ausgeht und in dessen Rahmen die Verwendung von Diskursmarkern und anderen pragmatischen Elementen reflektiert wird.

Zusammengefasst lässt sich aus den oben genannten Studien herauslesen, dass Lernende einer Fremdsprache meist sehr wenige Diskursmarker verwenden. Auch werden bestimmte Diskursmarker manchmal in einem falschen Kontext verwendet oder Diskursmarker aus der eigenen Muttersprache in die Fremdsprache übernommen. Außerdem zeigen diese Studien, dass das Fehlen von Diskursmarkern oder deren falscher Gebrauch das Verständnis und den Eindruck, den Sprechende auf MuttersprachlerInnen machen, negativ beeinflussen kann.

3.3. Hypothesen

Aus dem Wissen über die Eigenschaften von Lernendensprache im Allgemeinen und den Studien über den Gebrauch von Diskursmarkern in der Lernendensprache lassen sich für die vorliegende Untersuchung folgende Hypothesen bilden:

- die Lernenden des Spanischen als Fremdsprache verwenden insgesamt weniger Diskursmarker als die MuttersprachlerInnen
- jene Studierende, die schon längere Zeit in Spanien verbracht haben und so mehr Zugang zu authentischem Input hatten, verwenden mehr Diskursmarker als Studierende ohne längeren Aufenthalt in einem spanischsprachigen Land
- die Bandbreite von Diskursmarkern, die die Studierenden verwenden, ist kleiner als die der MuttersprachlerInnen
- Lernende verwenden manchmal unbewusst Diskursmarker aus der eigenen Sprache auch in Gesprächen auf Spanisch

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde eine Studie durchgeführt, in der der Diskursmarkergebrauch von Sprechenden des Spanischen als Fremdsprache untersucht wurde. Die Herangehensweise bei dieser Studie soll im nächsten Kapitel

behandelt werden.

4. Daten

Im folgenden Kapitel sollen die Rahmenbedingungen der Studie, die Auswahl der Testpersonen und die Vorgehensweise bei der Erstellung des Korpus beschrieben werden.

4.1. Die Testpersonen

Als Testpersonen wurden drei Gruppen von Spanischsprechenden gewählt: eine Gruppe von Spanischstudierenden, die noch nie sechs Monate oder länger im spanischsprachigen Ausland verbracht haben, eine Gruppe von Spanischstudierenden, die schon sechs Monate oder länger in Spanien verbracht haben und eine Kontrollgruppe, die aus muttersprachlichen Spanischsprechenden besteht. Da es sich bei den Diskursmarkern um Elemente handelt, die regional sehr unterschiedlich sind, wurden für diese Studie ausschließlich Studierende befragt, die längere Zeit in Spanien und keinem anderen spanischsprachigen Land verbracht haben bzw. MuttersprachlerInnen aus Spanien und keinem anderen spanischsprachigen Land. Bei den befragten Spanischstudierenden handelt es sich aus demselben Grund ausschließlich um Studierende mit deutscher Muttersprache aus Österreich. Es wurden keine Studierenden aus Vorarlberg befragt, es handelt sich also ausschließlich um Sprechende einer bairischen Varietät des Deutschen. Die Unterteilung in Studierende, die noch nie länger als 6 Monate im spanischen Ausland verbracht haben und jenen, die dies schon getan haben, erfolgte deshalb, weil die Menge an authentischem Input für den Gebrauch von Diskursmarkern der Lernenden ausschlaggebend sein kann. Ursprünglich war geplant, dass auch die muttersprachlichen Spanischsprechenden Studierende an der Universität Wien sein sollten, da aber nicht genügend Testpersonen gefunden werden konnten, wurden auch MuttersprachlerInnen mit anderen Tätigkeiten interviewt. Pro Gruppe sollten 16 Testpersonen interviewt werden; da es sich jedoch als sehr schwierig herausstellte, in Wien spanischsprachige MuttersprachlerInnen aus Spanien zu finden und die

Interviews mit den Muttersprachlern meist doppelt so lang wurden wie die mit den Studierenden, wurde die Anzahl der Testpersonen in der Kontrollgruppe auf 8 Personen reduziert.

4.2. Eigenschaften von Spontandaten

Laut Ellis & Barkhuizen (2005: 22 f.) gibt es drei Arten von Lernendensprache: natürlich vorkommende Beispiele, Spontandaten, die in offeneren Aufgaben entstehen und experimentell elizitierte Daten, die in Aufgaben entstehen, die eine im Vorhinein bestimmte Antwort verlangen. Dabei kann entweder ein einzelnes Wort oder auch ein ganzer Satz erwartet werden. Natürlich vorkommende sprachliche Daten entstehen in informellen Gesprächen, bei denen die Gesprächspartner miteinander bekannt sind und minimale Aufmerksamkeit auf Korrektheit gelegt wird (Ellis & Barkhuizen 2005: 26). Diese Art von Daten zeigt zwar am besten die impliziten Sprachkenntnisse der Lernenden, ist aber schwierig aufzunehmen, da das Wissen darüber, beobachtet zu werden, die Lernenden beeinflusst (Ellis & Barkhuizen 2005: 26). Das Aufnehmen von Daten ohne das Wissen der Lernenden ist unethisch und daher eine nicht mehr verwendete Methode. Für diese Arbeit wurden Daten aufgenommen, die den Spontandaten zuzuordnen sind. Diese unterscheiden sich vom natürlichen Sprachgebrauch primär dadurch, dass sie speziell für einen Forschungszweck aufgenommen werden (Ellis & Barkhuizen 2005: 30). Von den experimentell elizitierten Daten unterscheiden sie sich dadurch, dass der Fokus immer noch auf dem Inhalt anstatt der sprachlichen Korrektheit liegt. Spontandaten können entweder allgemeiner oder gezielter Natur sein; bei ersteren gibt es keinerlei Erwartungen an sprachliche Elemente, die die Lernenden verwenden; zweitens zielen auf bestimmte sprachliche Elemente ab (Ellis & Barkhuizen 2005: 30). Um diese Art von Daten zu erlangen, gibt es mehrere Mittel, die eine Gemeinsamkeit haben: sie beinhalten immer eine Art von Aufgabe (*task*), die sich als "Aktivität, bei der Bedeutung primär ist, die auf eine bestimmte Art und Weise mit der realen Welt verbunden ist und bei der die Bewertung der Aufgabenerfüllung mit dem Aufgabenergebnis zusammenhängt" (Skehan 1996,

zitiert in: Ellis & Barkhuizen 2005: 31) definiert. Solche Aufgaben beinhalten also, auch wenn sie nur in einem pädagogischen Umfeld zu finden sind, immer kommunikative Vorgänge, die auch in der außerunterrichtlichen Welt zu finden sind (Ellis & Barkhuizen 2005: 31).

4.3. Die Aufgabenstellung

Für diese Arbeit wurden sprachliche Spontandaten analysiert, die in Aufgaben entstanden, die auf die Verwendung bestimmter sprachlicher Elemente, in diesem Fall Diskursmarker, abzielen. Es wurde eine Mischung aus *information-gap* und *opinion-gap task* gewählt, da sich diese besonders dafür eignen, Konversationsstrategien von Sprechern zu untersuchen (Ellis & Barkhuizen 2005: 36), zu denen auch der Gebrauch von Diskursmarkern zählt. Eine Mischung aus diesen Arten von Aufgaben wurde deshalb gewählt, weil sie unterschiedliche Arten von Gespräch anregen sollen, die den Gebrauch natürlicher Sprache reflektieren. Der Vorteil der *information-gap tasks* ist, dass die Information immer zwischen den beiden Gesprächspartnern aufgeteilt ist und daher beide Gesprächspartner sprechen müssen, um die Aufgabe lösen zu können (Ellis & Barkhuizen 2005: 32). Bei *opinion-gap tasks* ist nicht unbedingt erforderlich, dass beide Gesprächspartner sprechen, um die Aufgabe zu lösen, dafür geht der Gesprächsinhalt über den gegebenen Input hinaus; die Lernenden müssen ihre eigenen Ideen generieren und diskutieren (Ellis & Barkhuizen 2003: 31).

Die Aufgabe, die für diese Arbeit verwendet wurde, stammt aus dem Buch *Exploring Learner Language* von Tarone & Swierzbin (2009), das die Methoden zur Untersuchung von Lernendensprache beschreibt. Der erste Teil der Aufgabe bildet der *information-gap task*. Die Lernenden arbeiten in Paaren zusammen, jeder erhält ein Bild von einem unterschiedlichen Haus (siehe Anhang 9.1.). Die Anweisung lautet wie folgt: „Jeder erhält nun ein Bild von einem Haus. Vergleicht bitte die Häuser, indem ihr das eigene Foto beschreibt, oder indem ihr eurem Partner Fragen stellt, ihr dürft einander die Bilder jedoch nicht zeigen. Beginnt damit, einander die Bilder kurz zu beschreiben. Findet danach drei Dinge, die eure Bilder gemeinsam haben und

dreier Dinge, die unterschiedlich sind." Nachdem die Lernenden diese Aufgabe abgeschlossen haben, folgt der *opinion-gap task*. In diesem Teil zeigen sich die Lernenden die Bilder. Die Anweisung lautet: „Bitte spricht kurz darüber, wer in jedem dieser Häuser leben könnte. Zum Beispiel, wie viele Menschen leben in diesem Haus? Welcher sozialen Schicht gehören sie an? Wo könnten diese Häuser stehen?" (Tarone & Swierzbin 2009: xix). Die spanischen Anweisungen für die Sprecheraufgabe lauten wie folgt: „Cada un@ tiene una foto de una casa. No podéis ver la foto de vuestra pareja. Comparad las casas describiendo las fotos y haciendo preguntas a su pareja. Encontrad tres cosas que las fotos tengan en común y tres cosas que sean distintas. Für den zweiten Teil der Aufgabe lautete die Aufgabenstellung: "Por favor, imaginad quién podría vivir en estas casas. Por ejemplo, ¿cuántas personas viven allí? ¿A qué clase económica pertenecen? ¿Dónde están las casas?".

Die aufgenommenen Interviews wurden im Anschluss transkribiert und auf das Vorkommen von Diskursmarkern untersucht. Im folgenden Kapitel werden jene Diskursmarker, die von den Lernenden bzw. von den Muttersprachlern in den Interviews verwendet wurden, präsentiert.

5. Beschreibung der in den Interviews vorkommenden Diskursmarker

5.1. Klassifizierung der Diskursmarker

Die folgende Beschreibung der Diskursmarker folgt der für das Spanische am meisten verbreiteten Klassifizierung nach Martín Zorraquino & Portolés (1999). Diese Klassifizierung unterteilt die Diskursmarker nach ihren Funktionen im Diskurs in fünf Gruppen:

1. Informationsstrukturierende Diskursmarker: Diese Marker dienen dazu, die Organisation der Information im Diskurs anzuzeigen. Innerhalb dieser Gruppe wird zwischen „kommentierenden“ Markern, die einen neuen Kommentar einführen, „sortierenden“ Markern, die verschiedene Diskursteile zu einer Äußerung zusammenfassen und

„Disgressionsmarkern“, die eine Äußerung am Rande des Diskurses hinzufügt, unterschieden.

2. Konnektoren: Diese Marker verbinden ein Diskurselement auf semantischer und pragmatischer Ebene mit einem vorhergehenden. Diese Gruppe enthält die „additiven Konnektoren“, die an ein vorhergehendes Element mit gleicher Orientierung anknüpfen, die „konsekutiven Konnektoren“, die eine Konsequenz einleiten und die „kontraargumentativen Konnektoren“, welche bestimmte Schlüsse, die aus einem vorhergehenden Diskurselement gezogen werden könnten, entkräftigen.
3. reformulierende Diskursmarker: Diese Marker präsentieren die Äußerung, die sie einleiten, als passendere Formulierung einer Sache, die zuvor ausgedrückt werden wollte. Hierbei unterscheidet man zwischen den „explikativen Reformulierungen“, die das neue Element als eine Erklärung des vorangehenden präsentieren, den „rektifizierenden Reformulierungen“, die ein vorangehendes Diskurselement korrigieren, den „distanzierenden Reformulierungen“, die die Relevanz des zuvor Gesagten entkräften und den „rekapitulierenden Reformulierungen“, die eine Rekapitulation oder Konklusion vorheriger Diskurselemente einleitet.
4. argumentative Operatoren: Diese Marker bedingen die argumentativen Möglichkeiten des Elements, das sie einführen, ohne es dabei mit einem vorherigen zu verbinden. Innerhalb dieser Gruppe unterscheidet man zwischen den „Operatoren mit argumentativer Verstärkung“, die ein Argument gegenüber anderen möglichen Elementen unterstützen und den „konkretisierenden Operatoren“, die ein Diskurselement als Konkretisierung oder Beispiel einer generellen Äußerung präsentieren.
5. konversationelle Marker: In dieser Gruppe befinden sich all jene Diskurspartikel, die für die Konversation typisch sind. Damit soll keine strenge Linie zwischen konversationeller und nicht-konversationeller

Sprache gezogen werden oder behauptet werden, dass Marker aus den zuvor beschriebenen Gruppen in der Konversation nicht vorkommen. Die Konversationssituation ist jedoch eine spezielle kommunikative Situation, die das Vorkommen bestimmter Marker hervorruft. Zur Gruppe der konversationellen Marker gehören die „Marker epistemischer Modalität“, die den Sicherheits- bzw. Evidenzgrad, den die Sprechenden dem Element beilegen, ausdrücken, die „Marker deontischer Modalität“, die eine Absicht oder einen Wunsch der Sprechenden in Bezug zur Aussage ausdrücken, die „Alterität fokussierenden Marker“, die die Sprechenden in der kommunikativen Interaktion im Verhältnis zum Gesprächspartner situieren und die „konversationellen metadiskursiven Marker“, die der Strukturierung der Konversation dienen (z.B. um Informationsblöcke zu unterscheiden oder Sprecherwechsel zu markieren).

5.2. *bueno*

Dieser Diskursmarker ist nach der oben beschriebenen Klassifizierung Teil der fünften Gruppe, also ein „konversationeller Marker“. *Bueno* ist außerdem ein polyfunktionaler Marker, das heißt er kann innerhalb der Gruppe der konversationellen Marker verschiedenen Funktionen dienen, nämlich die als

- Marker deontischer Modalität
 - Alterität fokussierender Marker
- oder
- metadiskursiver konversationeller Marker.

Als Marker deontischer Modalität signalisiert *bueno* die Akzeptanz oder Zustimmung der Sprechenden gegenüber einer Aussage. *Bueno* kann also Evidenz anzeigen, um Kooperationsstrategien mit dem Gesprächspartner auszudrücken: Es

kann die Zustimmung oder die Akzeptanz des Implizierten anzeigen, das positive Gesicht der Sprechenden bestärken und zur gleichen Zeit das negative Gesicht des Zuhörers schützen. Das folgende konstruierte Beispiel aus Gozalo Gomez (2013: 6) illustriert dies.

(1) *A: *¿Preparas hoy tú la cena?*

B: **Bueno.**

Eine weitere Verwendungsart von *bueno* innerhalb der Gruppe der Marker deontischer Modalität ist die rektifizierende beziehungsweise autokorrigierende.¹ In dieser Funktion dient *bueno* dazu, das Einverständnis mit dem Gesprächspartner zu antizipieren und einem möglichen Einwand, der von den Sprechenden vorausgesehen wird, aus dem Weg zu gehen. Normalerweise wird auf diesen Einwand in der Sprechereinheit, die durch den Diskursmarker eingeleitet wird, eingegangen. Die folgenden Beispiele aus Martín Zorraquino & Portolés² (1999: 4166) illustrieren dies.

(2) *–¿Sólo porque sabía inglés [lo aceptaron en el equipo]? –me extraño.*

*–**Bueno** –admite–, algo jugaba.* (J.L. Olaizola, *Viaje al fondo de la esperanza*, 201)

(3) [...] *Nadie puede elegir un guión, ni yo ni nadie. **Bueno**, quizá Jane Fonda,*

¹Diese Verwendungsart wurde von anderen Autoren (Bauhr 1994: 101-6; vgl. Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4165) der Verwendung von *bueno* als metadiskursiver Marker zugeordnet. Da jedoch auch durch diese Funktion das Einverständnis mit dem Gesprächspartner (oder auch mit sich selbst) antizipiert wird, wird sie hier in die Gruppe der Marker deontischer Modalität eingeordnet.

² Die Autoren entnehmen die hier in Abschnitt 5. zitierten Beispiele verschiedenen Quellen. Da diese für die restliche Arbeit nicht relevant sind, wurde darauf verzichtet, sie in die Bibliographie aufzunehmen. Genaue Quellenangaben finden sich im zitierten Werk von Zorraquino & Portolés.

y tampoco lo creo. (Ch. López en *Heraldo de Aragón. Suplemento Semanal*, no. 2988, 11-VII-1993, 25)

Obwohl *bueno* als Marker deontischer Modalität normalerweise Zustimmung ausdrückt, kann es auch genau das Gegenteil, also Nichtzustimmung oder die Missbilligung eines zuvor im Diskurs vorkommenden oder implizit im Kommunikationskontext vorkommenden Elements ausdrücken. In diesem Fall spielt auch die Intonation eine wichtige Rolle: Der Tonfall geht bei *bueno* im Vergleich zum umgebenden Diskurs hinauf. Auch wird der Marker in dieser Funktion häufig zwei- oder dreimal wiederholt, wie im folgenden Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 4166):

(4) GONZALO: *Me ha dicho Torrijita que es usted un entusiasta aficionado a la caza... ¡Un gran cazador!*

NUMERIANO: *¿Yo?... ¡Por Dios, don Gonzalo, no haga usted caso de esos guasones! Yo cazador... Nada de eso... Que cojo alguna que otra liebre, una perdicilla, pero nada...*

GONZALO: **Bueno, bueno...** *Usted es muy modesto.* (C. Arniches, *La señorita de Trevélez*, 146)

Bueno zeigt in jedem Fall mit unterschiedlicher Stärke die kooperative Zustimmung der Sprechenden an. In diesem Sinn kann *bueno* entweder eine positive affektive Haltung oder eine negative affektive Haltung ausdrücken, wobei sich die Intonation unterscheidet. In ersterem Fall steigt der Tonfall bei der betonten ersten Silbe und fällt dann, in zweiterem Fall bleibt der Tonfall anhaltend tief.

Als Alterität fokussierender Marker wirkt *bueno* als Anzeigeinstrument von Höflichkeit, das das positive Gesicht der Sprechenden verstärkt und am Anfang einer Aussage steht, die einen gewissen Widerspruch zur Aussage des Interlokutors stellt. *Bueno* als Alterität fokussierender Marker steht normalerweise am Anfang eines Einwands, der Nichtzustimmung, Missbilligung oder ähnliches enthält. Durch den Marker schwächt der Sprecher den eigenen Einwand ab. Im folgenden Beispiel

(Gozalo Gómez 2013: 6) widerspricht Sprecher B Sprecher A und verwendet *bueno*, um den Gesprächspartner durch das Widersprechen nicht anzugreifen.

(4) *A: *Me han dicho que el otro día te enfrentaste con el jefe.*

B: **Bueno**, vamos a ver, eso no es exactamente así.

Bueno wird in dieser Funktion auch häufig in Antworten auf eine Frage verwendet, deren Orientierung nicht in dieselbe Richtung wie die der Antwort geht. Eine mögliche Meinungsverschiedenheit, die durch die Art der Fragestellung inferiert wird, wird so abgeschwächt, wie dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4176) zeigt.

(5) --¿Estaban [...] en una especie de campaña de marketing, anunciando un „producto“ nuevo...?

--**Bueno**...había que dar la imagen de que lo que vendría sería muy diferente de lo que había. (P. Urbano, *La Reina*, 245)

Weiters kann *bueno* auch dann an den Anfang einer Antwort gestellt werden, wenn der/die Sprechende anzeigen will, dass er dem Gesprächspartner seine Meinung nicht aufzwingen will, oder dass die Antwort nicht die einzig mögliche ist. Dies ist im folgenden Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4177) zu sehen.

(6) ENC.: ¿A qué se lo atribuye?

INF.: **Bueno**, yo se lo atribuyo al subdesarrollo. (Á Rosenblat y P. Bentivoglio, eds, *El habla culta de Caracas*, 28)

Als metadiskursiver konversationeller Marker hilft *bueno*, den Diskurs zu strukturieren, um den Empfang einer Nachricht zu bestätigen, Anfang und Ende der Konversation, Sprecherwechsel oder Brüche in der Aussage anzuzeigen. In diesem Beispiel (Gozalo Gómez 2013: 6) leitet *bueno* die Absicht ein, das Gespräch zu

beenden:

(7) *A: **Bueno**, me voy, que estoy cansada.

Häufig dient *bueno* als metadiskursiver konversationeller Marker als Bestätigung für den Erhalt einer Nachricht und dadurch als Signal für einen Sprecherwechsel. In dieser Funktion kann der Marker auch Nuancen von Kooperationsbereitschaft mit dem Gesprächspartner tragen (die aus seiner Verwendung als Marker deontischer Modalität hervorgehen) oder ein Zeichen positiver Höflichkeit sein (was aus seiner Bedeutung als Ärtlichkeit fokussierender Marker hervorgeht). *Bueno* kann so den Fluss der Kommunikation erhalten, das Gesagte sammeln oder verarbeiten und den Diskurs vorwärts bringen.

Bueno ist außerdem ein reaktivierender Marker, was bedeutet, dass, selbst wenn es die Konversation erst eröffnet, die kommunikative Situation eine Wortmeldung erlaubt. Um ein Gespräch mit *bueno* zu beginnen muss also schon zuvor Kontakt zwischen den Gesprächspartnern bestanden haben oder die soziale Struktur derart beschaffen sein, dass der/die das Gespräch eröffnende Sprechende das Wort an den Interlokutor richten darf.³

Unter die Funktionen von *bueno* als metadiskursiver konversationeller Marker fällt auch die als Marker eines Sequenzwechsels. Als solcher dient *bueno* nicht nur zur Eröffnung eines Gesprächs, sondern auch um einen Themenwechsel zu signalisieren wie im folgenden Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4195):

(8) MARIBEL: *A mí lo terrorífico me da una risa...(Y se ríe. Él también. Dejan*

³ Martín Zorraquino & Portolés erklären dies durch das Beispiel, dass ein Polizist eine Zurechtweisung mit *bueno* eröffnen kann, es aber nicht möglich wäre, einen Passanten durch den Gebrauch von *bueno* anzuhalten und nach dem Weg zu fragen.

de reírse. Hay una pausa.) **Bueno**...¿qué hacemos? (M. Mihura, *Maribel y la extraña familia*, 143)

Das metadiskursive *bueno* dient außerdem dazu, Informationen zu sammeln und die Konversation voranzubringen. So verwendet man *bueno*, um die thematische Kontinuität in der Konversation zu bewahren und Randelemente auszugrenzen, wie es der Sprecher im folgenden Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4196) tut:

(9) *Nadie decía nada hast que apareció uno que dijo: “Yo le he visto jugar; es Cipriani, el play maker de la selección nacional.” Y todos comenzaban a decir: “¡ah, sí!, aunque no les sonaba mucho mi nombre. **Bueno**, jugaban el viernes y allí me presenté con el traje de deporte. El entrenador formó dos equipos y a mí me puso en el de los suplentes. (J. L. Olaizola, *Viaje al fondo de la esperanza*, 209)*

Schließlich wird *bueno* als metadiskursiver Marker auch dazu verwendet, das Gegenteil vom oben Beschriebenen durchzuführen, nämlich eine Randbemerkung einzuleiten und dadurch etwas zuvor Gesagtes zu präzisieren. Auch in dieser Funktion leitet es jedoch eine Äußerung ein, die der/die Sprechende als zu seinen Absichten passender wertet, als den voranstehenden Diskurs. Dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4197) zeigt dies.

(10) *INF.: El profesor siempre hace algunas pruebas, que es... mover la palanca de repente, muy bruscamente, ¿no? Yo recuerdo que esto me lo hacía... **bueno** me lo hizo algunas veces, nunca me cogía en ese fallo, porque... cogí muy bien su lección. (M. Esgueva y M. Cantarero, eds., *El habla culta de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*, 9)*

In Studien über den Gebrauch von *bueno* von Sprechenden des Spanischen

als Fremdsprache (Lindqvist 2006, Gozalo Gómez 2013) wurde festgestellt, dass dieser Marker der erste ist, den viele Lernende verwenden und dass dieser von Nicht-MuttersprachlerInnen am häufigsten gebraucht wird.

5.3. **vale**

Vale als Diskursmarker entstand durch einen Grammatikalisierungsprozess aus der dritten Person im Indikativ des Präsens des Verbs *valer*, in seiner Bedeutung von „nützlich sein“ oder „passend sein“. Die Verwendung dieses Markers ist außerdem charakteristisch für den Sprachgebrauch des Festlandspanischen, vor allem unter jüngeren Generationen. Als Marker, der Akzeptanz und Zustimmung ausdrückt, wird *vale* ähnlich verwendet wie *bueno*, jedoch allein in dieser Funktion und nicht als Alterität fokussierender Marker oder metadiskursiver Marker. Der Gebrauch von *vale* ist also lediglich darauf limitiert, Zustimmung oder auch Nichtzustimmung auszudrücken. Im folgenden Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4169) drückt *vale* die Akzeptanz des Sprechers des vom Gegenüber Gesagten aus:

(11) A: *Aquí te dejo los libros.*

B: **Vale, vale.**

Wie *bueno* kann auch *vale* jedoch genau das Gegenteil, nämlich das Nichteinverstandensein mit dem Gesprächspartner ausdrücken, wie dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4169) zeigt:

(12) A: *El niño dice que se va al cine.*

B: *Ni hablar.*

A: *Tiene que distraerse.*

B: *Lo que tiene que hacer es estudiar.*

A: *Pues por un día que salga al cine no le va a pasar nada.*

B: **Vale**, eh, **vale**. *El niño se queda en casa y en paz.*

Wie die Beispiele (11) und (12) zeigen, kann *vale* auch öfter wiederholt werden.

Martín Zorraquino & Portolés (1999: 4170) weisen außerdem darauf hin, dass *vale* auch Verwendungen zulässt, die eigentlich nicht diskursmarkertypisch sind, wie bestimmte adverbiale Modifizierungen und die Verwendung als Frage, wie in diesen Beispielen (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4170):

(13) A: *Te lo repito: estoy harto.*

B: *Pues ya **vale**, ¿eh?*

(14) A: *Te mando el libro por correo, ¿**vale**?*

B: **Vale.**

Weiters ist für diesen Diskursmarker charakteristisch, dass er oft in Kombination mit anderen Markern, vor allem *bueno* und *bien* auftritt, wie in diesen Beispielen (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4170) :

(15) A: *Bajo a comprar un paquete [de cigarillos] y subo en seguida.*

B: **Vale** pues, bueno.

(16) A: *Te he traído un kilo de gambas.*

B: *¡Ah!, pues muy bien, **vale**, déjalo encima de la mesa de la cocina, que ahora mismo voy.*

5.4. **entonces**

Nach der Klassifizierung der Diskursmarker nach Martín Zorraquino & Portolés (siehe 5.1.) ist *entonces* in die Gruppe der Konnektoren und die Untergruppe der konsekutiven Konnektoren einzuordnen. Diese Marker präsentieren das Diskurselement, das sie einleiten, als Konsequenz eines vorhergehenden Elements. *Entonces* verbindet zwar ein Diskurselement mit dem vorigen Diskurs, jedoch ohne zu paraphrasieren, sondern um das Gespräch voranzutreiben und zu neuen Informationen hinzuleiten.

(17) *Mi casa es que tiene una distribución muy mala, entonces, se oye todo desde todos los sitios, ¿sabes?* (M. Esgueva y M. Cantarero, eds., *El habla de la ciudad de Madrid*, 334, in: Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4107)

Der konsekutive Wert dieses Markers ist schwächer als der anderer konsekutiver Marker, weshalb seine Verwendungsmöglichkeiten auch nicht so eingeschränkt sind. So kann *entonces* in einem von der Konjunktion *pero* eingeleiteten Element stehen (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4108):

(18) *¡Ah! –dijo después de largo rato–. Ya sé... Huye de su casa y de su familia... Pero entonces no volverá.* (B. Pérez Galdós, *Gloria*, 369)

Eine weitere besondere Verwendung dieses Markers ist die als Frage, in der der Marker allein steht. So wird dem Gesprächspartner suggeriert, selbst eine Konsequenz aus dem vorher Gesagten zu ziehen (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4108):

(19) –No me va usted a decir ahora que soy hija del Tranquilo, ¿no?
 –Yo nunca te he dicho eso. ¿Es que me has oído siquiera nombrarle?
 –¿Entonces?
 –Entonces, nada.

Letztendlich erlaubt *entonces* den Sprechenden, das vom Gesprächspartner Gesagte als Ausgangspunkt zu nehmen, ohne das Gesagte dabei als Wahrheit anzuerkennen. Dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4109) illustriert dies:

(20) P. ¿Lo jura?
 R. Lo juro.

P. Entonces ¿que hacía usted en un banco de Suiza? (El Mundo, 3-V-1994, 8)

5.5. *pues*

Pues ist ein polyfunktioneller Marker und kann entweder als informationsstrukturierender Diskursmarker mit kommentierender Funktion oder als konsekutiver Konnektor verwendet werden.

Pues ist vor allem im mündlichen Sprachgebrauch der am häufigsten verwendete kommentierende Marker. In dieser Funktion präsentiert *pues* das Diskurselement, das es einleitet als neuen Kommentar, der sich vom vorigen Diskurs unterscheidet. Das kommentierende *pues* steht am Anfang eines Diskurselements und wird nicht von einer Pause gefolgt. Im vorhergehenden Diskurs wird häufig auf den durch *pues* eingeleiteten Kommentar vorbereitet, wie dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4083) zeigt:

(21) *A usted van a estar esperándola una cantidad de periodistas –dijo el hombre–. Pues, tenga cuidado. Cualquier palabra de más puede costarle la vida a su cuñada. (G. García Márquez, Noticia de un secuestro, 191)*

Pues findet sich oft am Beginn von Reaktionen auf Behauptungen, Anweisungen oder Fragen, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4084):

(22) –¿Y después de tantos años, todavía le gusta la gramática?
–Pues sí, [...] (*El País Semanal*, 11-XII-1994, 47)

In den obenstehenden Beispielen leitet *pues* einen Kommentar oder eine positive Reaktion ein. Der Marker kann jedoch am Anfang eines Elements stehen, das nicht die vom Gesprächspartner erwünschte Reaktion, sondern das Gegenteil, beinhaltet, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4084). In

diesen Fällen wird *pues* von einem steigenden Tonfall in Relation mit der vorhergehenden Intervention begleitet.

(23) —[...] Ahora quiero que hablemos de este asunto.

—¡Pues yo no!

—¡Pues yo sí! (C. Martín Gaité, *Las ataduras*, 28)

Die zweite Funktion von *pues* als Diskursmarker ist die als konsekutiver Konnektor. In dieser Verwendung verweist es auf ein voriges Diskurselement und präsentiert eine Konsequenz, wie dieses Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4099) zeigt:

(24) *La vergüenza es temor de ser sorprendido en falta por la mirada ajena. Es, pues, un sentimiento que es mejor no sentir.* (J.A. Marina, *El laberinto sentimental*, 238)

Ein in konsekutiver Funktion gebrauchtes *pues* steht selten an initialer Stelle und wird von einer Pause gefolgt, um die Verwechslung mit dem kommentierenden *pues* zu vermeiden.

5.6. o sea

O sea ist ein explikativer reformulierender Diskursmarker. Diese Marker präsentieren das Diskurselement, das sie einführen, als Reformulierung, die erklärt oder präzisiert, was mit einem vorhergehenden Element, das womöglich nicht verstanden wurde, gesagt werden wollte. Dabei kann entweder das Thema noch einmal wiederholt werden, wie in Beispiel (25) (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4123) oder direkt die Schlussfolgerung, die aus dem Thema hervorgeht, präsentiert werden, wie in Beispiel (26) (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4123).

(25) *No tengo el recibo del banco. O sea, no lo he encontrado.*

(26) *No tengo el recibo del banco. O sea, que debemos volver a pedir otro.*

Eine weitere Möglichkeit ist, dass das erste Element, auf das *o sea* sich bezieht, implizit bleibt. In diesem Fall versteht sich das Diskurselement, das *o sea* einleitet als Reformulierung eines anderen möglichen Ausdrucks, der jedoch nicht ausgesprochen wurde. Dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4124) illustriert dies:

(27) *Es que... o sea mi hermana más pequeña, se lo han dado antes que a mí, o sea, yo ya pregunté que si lo estaban haciendo a letra por día, o sea, por curiosidad.* (M. Esgueva y M. Cantarero, eds., *El habla de la ciudad de Madrid*, 321)

O sea ist vor allem im mündlichen Sprachgebrauch der am häufigsten verwendete explikative formulierende Diskursmarker.

5.7. **claro**

Claro ist ein metadiskursiver Diskursmarker, der epistemische Modalität markiert. Diese Marker dienen zur Bekräftigung von Behauptungen und haben davon ausgehend auch eine wichtige pragmatische Funktion: die des Signalisierens von Kooperation mit dem/der GesprächspartnerIn. So leisten die Marker epistemischer Modalität einen wichtigen Beitrag, um den Verlauf der Konversation effektiv und freundlich zu halten. *Claro* unterstreicht die Evidenz für das Diskurselement, das es einleitet und stellt eine Verbindung zwischen diesem Element und einer Begründung dafür her. Diese Begründung kann entweder aus dem vorhergehenden Diskurs hervorgehen oder Teil des gemeinsamen Wissens der GesprächspartnerInnen sein. *Claro* dient der Realisation verschiedener Strategien der positiven Höflichkeit, wie der Verstärkung des positiven Gesichts der GesprächspartnerInnen. So kann dieser Diskursmarker eine Behauptung der GesprächspartnerInnen bekräftigen und wirkt in diesem Kontext stärker kooperativ als *sí*, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino &

Portolés 1999: 4156):

(28) *El matrimonio, Goñi, es un ejercicio de paciencia, que te lo dice tu madre... —y elevó la voz de un modo desmedido, remarcando la frase—. Mucha paciencia tuve yo con tu padre, hija mía, que de todo hacéis un mundo...*

—Sí.

—¿Cómo que sí...? Pues claro...

—Claro. (F. G. Delgado, *La mirada del otro*, 168)

Dieses assertiv gebrauchte *claro* steht häufig in Kombination mit *que* und leitet eine Wiederholung des Elements ein, das bestätigt wird, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4156):

(29) *—Me parece —dijo la hermanita menor a la mayor, después de oír cantata o recitación de poesías— que eso de soles de inocencia lo por nosotras.*

Y la mayor:

—Claro que con nosotras va todo eso. [...] (B. Pérez Galdós, Los Ayacuchos, 7)

Wie andere Marker, die Evidenz ausdrücken, kann auch *claro* eine konzessive Bedeutung haben, wenn es in einem Diskurselement auftritt, das dem vorhergehenden kontraargumentativ gegenübersteht. Während beim affirmativ gebrauchten *claro* der Tonfall bei der ersten betonten Silbe ansteigt, wird das konzessive *claro* mit anhaltender Spannung ausgesprochen. Häufig wird *claro* in dieser konzessiven Bedeutung von *que* gefolgt. Dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4157) zeigt *claro* in seiner konzessiven Bedeutung:

(30) DON ROSARIO: *Esta es la habitación más bonita de toda la casa... Ahora, claro, ya está estropeada del trajín... ¡Vienen tantos huéspedes en*

verano! (M. Mihura, *Tres sombreros de copa*, 65)

Zuletzt kann *claro* wie andere evidenzsignalisierende Marker auch das Gegenteil seiner Grundbedeutung, der Einverständnis, also eine Ablehnung ausdrücken. In diesem Fall wird *claro* mit steigendem Tonfall in der ersten Silbe und fallendem Tonfall in der letzten Silbe ausgesprochen. Dieses Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4158) zeigt *claro* in seiner Funktion als Ausdruck von Nichteinverständnis:

(31) *Maribel: [...] ¡Si vierais el cariño que tengo yo a doña Paula!*

Pili: Claro, claro, es natural... Todo es muy natural.

Maribel: No sé por qué hablas con ese tono, Pili. (M. Mihura, *Maribel y la extraña familia*, 169)

5.8. *hombre*

Hombre ist ein Diskursmarker aus der Gruppe der alteritätsfokussierenden Marker. Diese Marker sind im Gespräch Indikatoren von negativer und positiver Höflichkeit. Der Diskursmarker *hombre* entstand durch die Grammatikalisierung des gleichnamigen Substantivs in seiner vokativen Verwendung. Im Gebrauch als Diskursmarker bezieht sich *hombre* jedoch nicht nur auf einen maskulinen Gesprächspartner, sondern kann auch zur Adressierung mehrerer männlicher und auch weiblicher Gesprächspartnerinnen verwendet werden. Außerdem kann *hombre* sich auch auf den Sprechenden selbst beziehen, zum Beispiel als Reaktion auf eine überraschende Situation, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4173):

(32) —*Hombre, aquí hay una farmacia de guardia.*

Die pragmatische Funktion von *hombre* besteht im Verstärken des positiven Gesichts der Sprechenden, es verleiht dem Gespräch einen freundschaftlichen Ton

und stellt eine gewisse Familiarität zwischen den Sprechenden her. In reaktiven Interventionen schwächt *hombre* ein mögliches Nichteinverständnis zwischen den Sprechenden ab und beschwichtigt im Falle eines Verärgerns des Gesprächspartners. In diesem Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4174) wird *hombre* verwendet, um den Widerspruch zwischen den Aussagen der GesprächspartnerInnen abzuschwächen:

(33) *Ambrosio:[...] Don Julio, ¿cómo usted por aquí?*

Julio: Hombre, no es tan raro, vengo por aquí. (S. y J. Álvarez Quintero, *El genio alegre*, 76)

5.9. *mira*

Mira gehört wie *hombre* zur Gruppe der alteritätsfokussierenden Marker und ist daher ein Indikator von Höflichkeit. Der Diskursmarker *mira* entstand durch einen Grammatikalisierungsprozess der Imperativform des Verbs *mirar*. Die ursprüngliche Bedeutung dieser Form im Sinne von „einen Blick auf etwas werfen“ ging im Laufe der Grammatikalisierung dieses Markers verloren. Im Gebrauch als Diskursmarker wird *mira* verwendet, um die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners in die Sphäre des/der Sprechenden zu ziehen. *Mira* wird verwendet, um Information, die aus Sicht des/der Sprechenden für den Inhalt des Gesprächs relevant ist, hervorzuheben und sich gegenüber des Gesprächspartners verständlich zu machen. In diesem Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4181) leitet *mira* ein Diskurselement ein, das dem Gesprächspartner den Standpunkt des Sprechers klarer machen soll:

(34) *No se lo enseñé porque, mira, no tuve tiempo.*

Die Bedeutung von *mira* ändert sich mit seiner Position im Satz; wenn der Diskursmarker am Ende einer Aussage steht, verleiht er dieser einen autoreflexiven oder autoreferentiellen Wert, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4181):

(35) —*No se ha salvado nadie en el accidente, mira.*

Meist wird *mira* jedoch verwendet, um die Positionierung des Sprechenden gegenüber dem Gesagten auszudrücken und den/die GesprächspartnerIn zu diesem Standpunkt hinzuführen. Sehr häufig wird *mira* benutzt, um eine Erklärung oder Begründung für etwas, das zuvor erläutert wurde, einzuleiten, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino/ Portolés 1999: 4182):

(36) *“A veces lo que me emociona es algo bueno, algo de valor, algo muy bonito que no esperaba. Mira, por ejemplo, el otro día habíamos hecho una escapada a Palma [...]”.* (P. Urbano, *La Reina*, 327)

5.10. *eh*

Die Interjektion *eh* ist als Diskursmarker innerhalb der metadiskursiven Marker einzuordnen. In dieser Funktion verliert es Teil seiner appellativen Bedeutung, wobei es aber immer eine gewisse Signalfunktion zu den GesprächspartnerInnen hin hat. *Eh* wird von den SprecherInnen verwendet, um das Rederecht zu behalten und um den richtigen Ausdruck für das, was er sagen möchte, zu finden, was dieses Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4199) verdeutlicht:

(37) *No sabía... eh... que tu marido... eh... había obtenido ese premio... eh... Me alegre mucho.*

Eine weitere Funktion von *eh* als Diskursmarker ist die informationszusammenfassende. Auch in dieser Funktion ist der Appell an die HörerInnen merkbar: Der/die SprecherIn fordert den/die HörerIn auf, die Informationen zu speichern, wie in diesem Beispiel (Martín Zorraquino/Portolés 1999: 4199):

(38) DOCTORA: [...] depende del talante que esté eh, si está fuerte y se encuentra bien, bájale un poquito eh, no lo saques ahora, pero... allá a las 6 o a las 7 eh un ratito eh... más que nada para que tome un poco de aire eh.
(J. L. de Blas, *La interjección como marcador discursivo: el caso de „eh“*, 95)

6. Auswertung

6.1. Transkriptionssymbole

Die Interviews wurden nach adaptierten Transkriptionssystemen nach Schiffrin (1987: ix, x) und Dittmar (2002: 104 ff.) transkribiert. Im Folgenden werden die Transkriptionssymbole erklärt.

.	fallende Intonation (wie am Ende eines Deklarativsatzes)
?	steigende Intonation (wie am Ende eines Interrogativsatzes)
,	fortsetzende Intonation: kann leicht fallend oder leicht steigend sein (jedoch weniger als bei „.“ oder „?“); kann auch von einer Pause gefolgt werden (kürzer als nach „.“ oder „?“)
!	angeregter Tonfall
...	Pause ohne fallende Intonation (wobei jeder Punkt für eine halbe Sekunde steht)
(...)	unverständliche Passage (wobei jeder Punkt für eine halbe Sekunde steht)
-	Unterbrechung der eigenen Rede mit glottalem Plosiv
:	langgezogener Laut oder Silbe
<i>kursiv</i>	Elemente aus anderer Sprache
<u>unterstrichen</u>	Betonung
fett	Markierung jener Diskursmarker, die im Text behandelt werden ((NV)) nonverbale Ereignisse, in doppelter Klammer spezifiziert (z.B. Lachen, Husten, Räuspern etc.)

Markierung der Redebeiträge:

Die Sprechersiglen bestehen aus der Nummer der Gruppe und der Nummer des Sprechers innerhalb dieser Gruppe. Bei S1_1 handelt es sich also um den/die SprecherIn 1 der Gruppe 1.

Die Zeilen beginnen mit den Sprechersiglen, der Redebeitrag ist vom Namen durch Doppelpunkt getrennt. Der Redebeitrag ist beendet, wenn der/die nächste Sprechende den Redebeitrag übernimmt.

Gleichzeitig einsetzende Äußerungen werden mit einer eckigen Klammer (Einsetzen des/der SprecherIn B, während SprecherIn A spricht) oder zwei eckigen Klammern (gleichzeitiger Redeeinsatz von zwei SprecherInnen) markiert.

S3_7: Y el coche que está aparcado [enfrente]

S3_8: [Tampoco..tampoco se ve ningún coche.

Überschneiden sich Äußerungen ab einem bestimmten Punkt in der fortlaufenden Rede, wird dies mit einer eckigen Klammer in jeder Zeile auf gleicher Höhe angezeigt

S2_9: =Sí, al lado enfrente, sí. [Al lado derecho.

S2_10: [Mhm.

Der Endpunkt kann für die betroffenen Äußerungen unterschiedlich sein:

S3_8: La baran- la barandilla del cierre [de madera]

S3_7: [Ah! Vale, vale] **Pues**, mira, esto yo no lo tengo tampoco.

Bei Überlappung der Äußerung eines/einer Sprechenden durch eine andere Äußerung, wobei die des/der ersten Sprechenden jedoch fließend fortgeführt wird, wird dies durch ein Gleichheitszeichen markiert.

S2_8: **Bueno** =**entonces** tenemos escaleras en común

S2_7: =Habrá dos

Gibt es zwischen zwei Redebeiträgen keine Pause, so wird dies mit einem Gleichheitszeichen angezeigt.

S2_10: Como en..*Psycho*

S2_9: =Es así un..*freak* ((Se ríe)) Sí.

6.2. Auswahl der untersuchten Diskursmarker

Von den in Abschnitt 5 beschriebenen Diskursmarkern wurden vier ausgewählt, deren Verwendung der Sprechenden in der vorliegenden Studie genauer analysiert werden soll. Diese Diskursmarker sind *bueno*, *vale*, *pues* und *entonces*. Der Grund für diese Auswahl ist, dass diese Marker in den Interviews am häufigsten verwendet wurden; alle dieser Marker kommen mehr als fünfzig mal in den Interviews vor und wurden von Sprechenden aller drei Gruppen verwendet.

6.3. Ergebnisse

Insgesamt lässt sich in der Auswertung der Interviews beobachten, dass die Studierenden weniger Diskursmarker verwenden als die MuttersprachlerInnen. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Diskursmarker in den Interviews der Gruppe 1, das heißt jener Studierender, die noch nie 6 Monate oder länger im spanischsprachigen Ausland verbracht haben. Tabelle 2 zeigt die Diskursmarkerverteilung innerhalb der Gruppe 2, also jener Studierender, die schon 6 Monate oder länger in Spanien verbracht haben. In Tabelle 3 ist die Diskursmarkerverteilung in den Interviews der Kontrollgruppe, also der Sprechenden des Spanischen als Muttersprache, zu sehen. Die Tabellen enthalten die Sprechersiglen, die untersuchten Diskursmarker, die totale Anzahl der Diskursmarker in den Interviews, die Anzahl von Redebeiträgen und die

Tabelle 1

Verteilung der Diskursmarker in Gruppe 1

	<i>bueno</i>	<i>vale</i>	<i>pues</i>	<i>entonces</i>	DM insgesamt	Redebeiträge	DM pro Redebeitrag
S1_1	0	0	0	0	0	30	0
S1_2	0	0	1	2	3	30	0,100
S1_3	1	0	0	0	1	13	0,077
S1_4	1	0	0	0	1	13	0,077
S1_5	0	2	0	1	3	16	0,188
S1_6	0	1	1	0	2	15	0,133
S1_7	0	0	0	0	0	16	0
S1_8	4	1	0	0	5	16	0,313
S1_9	2	3	0	1	6	19	0,316
S1_10	3	1	0	0	4	17	0,235
S1_11	1	0	1	0	2	9	0,222
S1_12	0	0	0	0	0	9	0
S1_13	0	2	2	0	4	39	0,103
S1_14	0	6	0	0	6	37	0,162
Insgesamt	12	16	5	4	37	279	0,133

durchschnittliche Verwendung von Diskursmarkern pro Redebeitrag.

In Bezug auf die Anzahl an verwendeten Diskursmarkern lässt sich bei Betrachtung der absoluten Zahlen erkennen, dass in der ersten Gruppe drei Probanden gar keine Diskursmarker verwendet haben. In der zweiten Gruppe gibt es nur mehr zwei Sprechende, die in den Interviews gar keine Diskursmarker verwendet haben; in der Kontrollgruppe haben alle Sprechenden zumindest einen Diskursmarker verwendet.

Tabelle 2

Verteilung der Diskursmarker in Gruppe 2

	<i>bueno</i>	<i>vale</i>	<i>pues</i>	<i>entonces</i>	DM insgesamt	Redebeiträge	DM pro Redebeitrag
S2_1	9	0	0	1	10	23	0,435
S2_2	3	0	1	2	6	22	0,273
S2_3	5	0	1	3	8	27	0,333
S2_4	5	0	0	0	5	27	0,185
S2_5	1	0	11	2	14	21	0,667
S2_6	0	0	0	0	0	19	0
S2_7	4	1	0	1	6	43	0,140
S2_8	6	2	0	4	12	42	0,286
S2_9	3	1	1	2	6	20	0,300
S2_10	0	0	0	0	0	19	0
S2_11	6	1	5	0	12	26	0,462
S2_12	3	1	0	0	4	26	0,154
S2_13	2	0	2	4	8	18	0,444
S2_14	0	0	2	0	2	16	0,125
S2_15	1	3	0	1	5	24	0,208
S2_16	0	0	1	0	1	22	0,045
Insgesamt	48	9	24	20	100	395	0,253

Da die Länge der Interviews sehr unterschiedlich ist und daher die absolute Zahl der verwendeten Diskursmarker nicht sehr aussagekräftig ist, wurde berechnet, wie viele Diskursmarker die Sprechenden pro Redebeitrag benutzen. Ein Redebeitrag wird als „die Zeit, die ein/eine Sprechende ohne Unterbrechung am Rederecht ist“ definiert. Ein Redebeitrag kann mehrere AdressatInnen haben, gleichzeitiges und überlappendes Sprechen mit anderen Sprechenden und Pausen und Wiederaufnahme des Sprechens enthalten, solange kein/keine GesprächspartnerIn während der Pause das Rederecht beansprucht“ (Bolstad et al., 2003, in: Hellermann/Vergun 2007:165) definiert. In Gruppe 1 wurden im

Tabelle 3

Verteilung der Diskursmarker in der Kontrollgruppe

	<i>bueno</i>	<i>vale</i>	<i>pues</i>	<i>entonces</i>	DM insgesamt	Redebeiträge	DM pro Redebeitrag
S3_1	5	2	3	0	10	56	0,178
S3_2	7	5	0	0	12	55	0,218
S3_3	3	2	3	3	11	34	0,323
S3_4	1	0	5	0	6	32	0,188
S3_5	0	3	2	0	5	50	0,100
S3_6	6	9	6	5	26	50	0,520
S3_7	3	10	14	4	31	56	0,554
S3_8	2	1	1	0	4	54	0,074
Insgesamt	27	32	34	12	105	387	0,271

Durchschnitt 0,133 Diskursmarker pro Redebeitrag verwendet. Das bedeutet, dass im Schnitt in etwas weniger als jedem achten Redebeitrag ein Diskursmarker vorkommt. In Gruppe 2 wurden 0,253 Diskursmarker pro Redebeitrag verwendet, ein Diskursmarker kommt also im Schnitt in knapp jedem vierten Redebeitrag vor. Die Sprechenden aus der Kontrollgruppe verwenden im Durchschnitt die meisten Diskursmarker, nämlich 0,271 pro Redebeitrag, oder einen Marker in jedem dritten bis vierten Redebeitrag. Dies bestätigt die Hypothese, dass Diskursmarker von Lernenden einer Fremdsprache generell weniger verwendet werden also von Muttersprachlern.

Was die Bandbreite der verwendeten Diskursmarker betrifft, lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Studierenden und den MuttersprachlerInnen beobachten. Tabelle 4 zeigt, wie viele verschiedene Diskursmarker die Sprechenden im Durchschnitt verwendet haben. Aus der Tabelle lässt sich herauslesen, dass die Sprechenden der Gruppe 1 nur einen bis zwei verschiedene Marker verwendet haben. Sprechende der Gruppe 2 verwendeten im Schnitt mehr als zwei

Tabelle 4

Anzahl verschiedener Diskursmarker

	Gruppe 1	Gruppe 2	Kontrollgruppe
Im Durchschnitt verwendete Marker von 4	1,429	2,188	3

verschiedene Marker und Sprechende der Kontrollgruppe im Schnitt drei verschiedene Marker. Dies zeigt, dass die Sprechenden des Spanischen als Fremdsprache in ihrem Diskursmarkergebrauch weniger variieren als MuttersprachlerInnen. Jene Studierende, die schon einen längeren Auslandsaufenthalt in Spanien hinter sich haben, variieren jedoch deutlich mehr als jene Studierende, auf die dies nicht zutrifft. Daher bestätigt sich die Hypothese, dass die Anzahl verschiedener verwendeter Diskursmarker bei Lernenden einer Fremdsprache deutlich niedriger ist als bei Muttersprachlern, aber mit zunehmendem Level der Sprachbeherrschung zunimmt.

Welche Diskursmarker bevorzugt verwendet wurden, ist von Gruppe zu Gruppe verschieden. Tabelle 5 zeigt, wie viele Prozent der Sprechenden die jeweiligen Diskursmarker verwendet haben.

Tabelle 5

Prozent der Sprecher, die den Diskursmarker verwendet haben

	<i>bueno</i>	<i>vale</i>	<i>pues</i>	<i>entonces</i>
Gruppe 1	43%	50%	29%	21%
Gruppe 2	75%	38%	50%	56%
Kontrollgruppe	88%	88%	88%	38%

Tabelle 6 zeigt, wie oft ein Marker in Relation zur Anzahl aller verwendeten Marker verwendet wurde.

Tabelle 6

Prozent der Verwendung eines bestimmten Markers in Relation zur Anzahl aller verwendeter Marker

	<i>bueno</i>	<i>vale</i>	<i>pues</i>	<i>entonces</i>
Gruppe 1	33%	43%	14%	10%
Gruppe 2	48%	9%	24%	20%
Kontrollgruppe	26%	30%	32%	12%

Dadurch, dass die Sprechenden der Kontrollgruppe in der Verwendung der Diskursmarker mehr variieren, werden die drei Marker *bueno*, *vale* und *pues* fast gleich oft verwendet, *entonces* etwas weniger. Die Sprechenden des Spanischen als Fremdsprache hingegen verwenden bestimmte Marker deutlich mehr als andere. Die Sprechenden aus Gruppe 1 bevorzugen *bueno* und *vale* gegenüber *pues* und *entonces*. Die Sprechenden aus Gruppe 2 benutzen zu fast 50% den Marker *bueno*, wenn sie einen Diskursmarker verwenden. Das kann bedeuten, dass diese Sprecher auch dann *bueno* verwenden, wenn Muttersprachler auf andere Diskursmarker zurückgreifen würden, also den Gebrauch von *bueno* übergeneralisieren.

Eine weitere Besonderheit, die sich bei der Betrachtung der Interviews feststellen lässt, ist, dass Lernende, vor allem jene mit niedrigerem Sprachniveau, manchmal Diskursmarker aus der eigenen Sprache in der Fremdsprache verwenden. In den Beispielen (39) und (40) verwendet die Sprecherin „aha, ok“, bzw. „ah ok“, um Verstehen zu signalisieren. In diesem Kontext hätte ein Muttersprachler eher *bueno* oder *vale* verwendet. Diese Sprecherin verwendet im gesamten Interview keinen dieser beiden Marker; sie greift also auf einen Marker aus der eigenen Sprache zurück, da ihr in der Fremdsprache der Marker noch nicht zur Verfügung steht. Die Tatsache, dass sie deshalb einen Diskursmarker aus der eigenen Sprache verwendet, ehe gar keinen zu verwenden, zeigt, dass diese Elemente unverzichtbar für ein Gespräch sind.

(39) S1_1: En mi jardín ah...no sé la palabra...ah...¿Gartenhaus?

S1_2: **Aha, ok...**

(40) S1_1: Tu casa...ahm...tiene...¿pasillo? No...¿pasillo, Vorhaus?

S1_2: **Ah, ok**, pasillo, mhm.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, in welchen Funktionen die Diskursmarker von den Sprechenden verwendet wurden.

6.3.1 *bueno*

Bueno kann, wie in Abschnitt 5.2. erläutert, als Marker deontischer Modalität, Alterität fokussierender Marker oder metadiskursiver konversationeller Marker fungieren. Die Sprecher der Gruppe 1 verwenden *bueno* hauptsächlich als metadiskursiven Marker, als Marker deontischer Modalität wird *bueno* in den Interviews der Gruppe 1 nur je einmal verwendet, für die Verwendung als alteritätsfokussierender Marker findet sich kein Beispiel. In Beispiel (41) dient *bueno* als Marker deontischer Modalität; die Meinung des/der GesprächspartnerIn wird akzeptiert, obwohl Sprecherin S1_10 zuvor eine andere Meinung geäußert hat.

- (41) S1_10: Hm...cuántas personas? =No sé: ähm...una familia de: no sé cuatro o cinco personas quizás.
 S1_9: =Ah: Quizás o quizás menos, no?
 S1_10: =Menos?
 S1_9: =La casa no parece tan grande.
 S1_10: **Bue-** sí, **bueno**..ah:.

In den Beispielen (42), (43) und (44) wird *bueno* in seiner metadiskursiven Funktion verwendet. In Beispiel (42) dient *bueno* dazu, den Erhalt der Nachricht zu bestätigen, in Beispiel (43) verwendet die Sprecherin *bueno* am Beginn des zweiten Teils der Aufgabenstellung und initiiert so das Gespräch. In Beispiel (44) signalisiert *bueno* einen Themenwechsel.

- (42) S1_3: Mi casa es: blanca.
 S1_4: **Bueno**...la mía también.
 (43) S1_8: Ah...**bueno**. Parece que en esta casa: viven más personas que en esa, no?
 (44) S1_9: Sí...sí yo también veo una- ...ya tenemos tres cosas en común

pero nos falta una: que no tenemos en común, no? Eh **bueno**...yo puedo ver la casa al lado...del vecino.

Auch die Sprecher der Gruppe 2 verwenden *bueno* hauptsächlich in seiner Funktion als metadiskursiver Marker. In Beispiel (45) wird es als alteritätsfokussierender Marker verwendet, um das Nichteinverständnis mit dem Gesprächspartner abzuschwächen.

(45) S2_14: De lujo que mía que parece un poco más no sé viejo: ..sí.

S2_13: **Bueno**, sí...si tu lo piensas ((Se ríe)).

In diesem Beispiel (46) wird *bueno* als metadiskursiver Marker verwendet, um den Erhalt einer Nachricht zu signalisieren.

(46) S2_11: Y una puerta?

S2_12: Sí, una puerta.

S2_11: **Bueno**.

Auch in den Interviews der Kontrollgruppe wird *bueno* hauptsächlich in seiner Funktion als metadiskursiver Marker verwendet, wie in den Beispielen (47) und (48). In Beispiel (47) leitet die Sprecherin zu einem neuen Thema über, in Beispiel (48) wird der Empfang der Nachricht bestätigt und das Thema weiter behandelt.

(47) S3_1: Eh...¿qué más? **Bueno**, el árbol sería una cosa en común, ¿no?

(48) S3_1: No, tiene una pequeña verja al lado de la puerta. Pero es pequeña.

S3_2: **Bueno**, pero no:...no separa la casa con el asfalto, ¿no?

In Beispiel (49) wird *bueno* als alteritätsfokussierender Marker verwendet; der Sprecher widerspricht seinem Gesprächspartner vorsichtig und tönt dies durch den Gebrauch von *bueno* ab.

(49) S3_5: Sí, y en cuanto a las diferencias creo que la mia tiene valla, la tuya no tiene valla.

S3_6: **Bueno** la mia, es que la foto está hecha como desde dentro del patio **entonces** de:

S3_5: No tiene valla, ¿no?

S3_6: La valla puede que detras de de-

6.3.2. *vale*

Vale (siehe Abschnitt 5.3.) ist wie *bueno* ein Marker deontischer Modalität, kann jedoch nur in dieser Funktion als Diskursmarker verwendet werden. *Vale* wurde von Sprechenden aller drei Gruppen verwendet, um Akzeptanz oder Zustimmung auszudrücken.

Die Beispiele (50), (51) und (52) zeigen die Verwendung des Markers von den Sprechenden aller Gruppen.

(50) S1_10: =Ahm:...¿cuántas ventanas tiene tu: tu casa?

S1_9: Mi casa principal es que: se ve- se ve un poco la casa al lado pero mi casa principal tiene: cinco...cuatro y un pequeño

S1_10: **Vale**. Mi casa solo tiene dos.

(51) S2_8: Ahm: yo veo una casa: que está hecha de madera,

S2_7: Mh! Yo también.

S2_8: **Vale** una [cosa] ((Se ríe))

S2_7: [una cosa] en común.

(52) S3_3: Es eh..¿vieja o nueva ..la casa?

S3_4: Digamos que es vieja

S3_3: **Vale**, la mia también.

Vale kann öfter hintereinander wiederholt werden, wie in Beispiel (53), um das Verstehen zu betonen.

(53) S3_6: Un- ¿una persona?

S3_5: No:, un cuerpo quiero decir de material

S3_6: Ah

S3_5: =Como un (..) más.

S3_6: Ah! **Vale, vale**. Puede ser...no sé si..si: la casa que vemos al lado es la que tiene el otro, eh, esto son suposiciones

Außerdem wird *vale*, wie für diesen Marker typisch, von den Sprechenden in Kombination mit anderen Diskursmarkern verwendet, und zwar mit allen anderen beschriebenen Diskursmarkern. Die Beispiele (54), (55) und (56) illustrieren dies.

(54) S2_11: =**Vale, bueno**..yo tengo uno también...un vecino. Y necesitamos más? Creo que no.

(55) S2_15: [**Vale, entonces** son las diferencias.

(56) S3_6: Mhm. **Vale, pues, entonces** sí es la es otra diferencia que son barrios diferentes, la mía es en un barrio diría mejor. [...]

6.3.3. *pues*

Pues (siehe 5.5.) kann entweder als informationsstrukturierender Diskursmarker mit kommentierender Funktion oder als konsekutiver Konnektor verwendet werden. Dieses Element wurde auch von Sprechenden aller Gruppen in diesen beiden Funktionen verwendet. Beispiel (57) zeigt *pues* in seiner Verwendung als konsekutiver Konnektor; in Beispiel (58) dient *pues* zur Strukturierung der Information; das Diskurselement, das es einleitet, präzisiert die Information aus dem vorhergehenden.

(57) S1_13: Y el segundo piso tiene una ventana o:

S1_14: Dos, tiene dos ventanas.

S1_13: =**Vale. Pues** tenemos dos diferencias.

(58) S2_1: [...] Y parece que es blanca...pero no estoy segura...**pues** un color muy claro. [...]

6.3.4. **entonces**

Entonces ist ein konsekutiver Konnektor, der ein Diskurselement als Konsequenz eines vorhergehenden Elements präsentiert. Die Beispiele (59), (60) und (61) zeigen die Verwendung von *entonces* von Sprechenden jeder Gruppe.

(59) S1_2: Aha, ok. (Se ríe). Ehm, hm, **pues**...delante de la casa...más bien a la...a la izquierda ¿hay también un coche?

S1_1: No.

S1_2: No, ¿en tu casa no?

S1_1: No.

S1_2: Aha, ok. **Entonces** está...es una diferencia.

(60) S2_2: Tu no tienes coche?

S2_1: No.

S2_2: **Bueno, entonces** eso es una diferencia, otra diferencia es que..tu solo ves una casa, no?

(61) S3_4: Abajo tiene dos- como dos- puertas pero- está un poco no está (..) hay un coche que está aparcado entre las dos casas.

S3_3: **Vale** esta no tiene coche..**entonces** es una diferencia el coche.

Zusammengefasst lässt sich über die Funktionen, in denen die Diskursmarker verwendet werden, sagen, dass die Studierenden die Diskursmarker in ähnlichen Funktionen verwenden wie die MuttersprachlerInnen.

6.4. Analyse

Die Auswertung zeigt, dass der Diskursmarkergebrauch von Sprechenden einer Fremdsprache im Vergleich mit MuttersprachlerInnen einige Unterschiede zeigt. Zum einen werden generell weniger Diskursmarker verwendet, zum anderen ist die Bandbreite der verwendeten Diskursmarker kleiner.

Das Weglassen von Diskursmarkern führt dazu, dass das Gespräch nicht flüssig verläuft, was vor allem in den Interviews der Gruppe 1, in der die Sprechenden weniger als halb so viele Diskursmarker wie die Muttersprachler verwenden, der Fall ist. In den Interviews jener Sprechenden, die keine oder kaum Diskursmarker verwenden, entstehen lange Pausen, die Sprechenden verwenden viele Füllwörter wie „ähm“, „äh“ und „öh“; der Diskurs wirkt daher insgesamt nicht sehr natürlich. Das Fehlen von Diskursmarkern kann außerdem zu Verständnisproblemen führen, da dem Gesprächspartner nicht angezeigt wird, wie eine bestimmte Aussage zu interpretieren ist. Ein Risiko, das durch das Weglassen von Diskursmarkern entsteht, ist, unhöflich und unkooperativ zu wirken, da vor allem von Sprechern mit einem hohen Sprachlevel erwartet wird, auch pragmatisch richtig handeln zu können. (Iglesias Moreno 2001: 138-139).

Der Grund, warum auch Sprechende mit einer sonst hohen Sprachkompetenz wenige Diskursmarker verwenden, könnte darin liegen, dass beim Lernen einer Fremdsprache das Lernen von grammatischen und pragmatischen Aspekten getrennt voneinander passiert und im Fremdsprachenunterricht die Behandlung von pragmatischen Aspekten zu kurz kommt (Romero Trillo 2002:783). Die Tatsache, dass Lernende, die eine längere Zeit in Spanien verbracht haben, deutlich mehr Diskursmarker nutzen als jene Lernende, auf die das nicht zutrifft, lässt darauf schließen, dass die Diskursmarker nicht im Fremdsprachenunterricht in Österreich gelernt wurden, sondern durch den Kontakt mit MuttersprachlerInnen im Zielsprachenland. Das bedeutet, dass Diskursmarker im Fremdsprachenunterricht in Österreich kaum thematisiert werden, und daher von den Lernenden auch nicht in ihren Sprachgebrauch aufgenommen werden können. Dadurch, dass Lernende im

Unterricht die Verwendung von Diskursmarkern nicht erlernen können, bleiben ihnen wichtige Elemente natürlichen Diskurses verwehrt, was ihre kommunikative Kompetenz negativ beeinflusst. Es gibt jedoch Möglichkeiten, Lernenden einer Fremdsprache einen Zugang zu Diskursmarkern zu bieten.

Studien über Pragmatik und Diskursmarker im Unterricht (Álcon Soler 2005; Gozalo Gómez 2013, Romero Trillo 2002) schlagen vor, dass die explizite Vermittlung von pragmatischem Wissen im Unterricht die adäquate Verwendung pragmatischer Elemente in einer Fremdsprache positiv beeinflusst. Das heißt, dass der Gebrauch von Diskursmarkern durch explizite Bewusstmachung derer Eigenschaften und Funktionen erlernt werden kann. Gozalo Gómez (2013) schlägt beispielsweise für den Diskursmarker *bueno* eine Reihe von Übungen vor, in denen Lernende Beispiele, in denen der Diskursmarker vorkommt, analysieren oder *bueno* in Einsetzübungen selbst an der richtigen Stelle einfügen sollen.

Ein weiterer Aspekt, der beim Erlernen von Diskursmarkern einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielt, ist die Menge an authentischem Input. Wie diese Studie zeigt, verwenden Lernende, die über längere Zeit authentischen Input einer Sprache bekommen haben, deutlich mehr Diskursmarker, als jene Lernende, die die Sprache nur in einem Unterrichtsumfeld gelernt haben. Das heißt, dass der Kontakt mit der Sprache in einem authentischen Umfeld zu einem natürlicheren Gebrauch von Diskursmarkern führt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden mit ausreichend authentischem Input versorgt werden müssen, in dem Diskursmarker vorkommen, um mit der Verwendung dieser Elemente vertraut gemacht zu werden.

7. Conclusio

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen ähnliche Muster der Verwendung von Diskursmarkern durch Lernende einer Fremdsprache wie andere Studien zu diesem Thema. Die Statistiken zeigen, dass die Sprechenden des Spanischen als Fremdsprache deutlich weniger Diskursmarker verwenden als muttersprachliche Sprechende des Spanischen. Da diese Elemente jedoch für einen natürlichen

Sprachgebrauch unverzichtbar sind (siehe Abschnitt 2.5.), ist die kommunikative Kompetenz der Lernenden durch das Fehlen von Diskursmarkern deutlich eingeschränkt.

Die Tatsache, dass jene Gruppe Studierender, die längere Zeit in Spanien verbracht haben, deutlich mehr Diskursmarker verwenden als die andere Gruppe der Studierenden, zeigt, dass der Erwerb von Diskursmarkern nicht im Fremdsprachenunterricht in Österreich passierte, sondern durch den Kontakt mit MuttersprachlerInnen im Zielland. Dies unterstützt die Annahme von Müller (2005), dass der Erwerb von Diskursmarkern im Fremdsprachenunterricht allein unmöglich ist, sondern die Verwendung von Diskursmarkern nur im intensiven Kontakt zu MuttersprachlerInnen erlernt werden kann.

Die Beobachtung, dass auch jene Sprechende, die schon längere Zeit in Spanien verbracht haben, Diskursmarker nicht in demselben Ausmaß oder in derselben Bandbreite verwenden wie MuttersprachlerInnen, bestätigt die These, dass der Gebrauch von Diskursmarkern von Sprechenden einer Fremdsprache nie muttersprachengleich sein wird, sondern an einem bestimmten Punkt fossilisiert (Polat 2011; Romero Trillo 2002).

Schlussendlich bedeuten die Ergebnisse dieser Studie für den Fremdsprachenunterricht, dass die Miteinbeziehung von Diskursmarkern für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden unabdingbar ist. Die Untersuchung unterstreicht die Wichtigkeit von authentischem Input im Fremdsprachenunterricht, da nur durch den Kontakt mit natürlichem Sprachmaterial ein natürlicher Sprachgebrauch erlernt werden kann. Außerdem ist es notwendig, Lernende explizit auf Diskursmarker und ihre pragmatischen Funktionen aufmerksam zu machen. Letztlich muss den Lernenden im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit gegeben werden, in kommunikativen Aktivitäten spontane natürliche Sprache zu produzieren, also ein geeigneter Kontext für die Verwendung von Diskursmarkern geboten werden.

8. Resumen en español

El presente trabajo trata el uso de los marcadores de discurso por hablantes no-nativos del español. Discute la terminología y los rasgos de los marcadores de discurso en general, coloca los marcadores de discurso en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras y presenta un estudio que investiga el uso de marcadores de discurso del español por estudiantes de la universidad de Viena.

8.1. Definición de los marcadores de discurso

Los marcadores de discurso se definen como „unidades lingüísticas invariables [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional“ y cuya función es la de „guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación“ (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4057). Aunque estos elementos no añaden significado a nivel de la predicación oracional, son imprescindibles para el funcionamiento del discurso. Este hecho se explica mediante una comprensión de la comunicación como una labora de inferencias y no como pura codificación y decodificación de enunciados. Esta comprensión de la comunicación se puede ilustrar con un ejemplo: Cuando decimos „Tengo frío“ no solo deseamos que el oyente entienda el enunciado, sino queremos que cierre la ventana. Lo dicho estimula la obtención de lo que queremos comunicar por medio de inferencias por parte del oyente. El rol de los marcadores de discurso es entonces ayudar al oyente en los procesos inferenciales en la comunicación (Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4058). La ausencia de estos elementos en el discurso dificulta la interacción y puede impedir una comunicación efectiva.

8.2. Características y funciones de los marcadores de discurso

Aunque se han definido los marcadores de discurso de maneras distintas, hay rasgos, en los que concorda la mayoría de los autores. Entre estos rasgos se encuentra su apariencia principal en el discurso oral: aunque no es imposible que se use estos elementos en textos escritos, se trata de elementos que se usa

principalmente en la comunicación verbal. Otro rasgo que define los marcadores de discurso es su opcionalidad: facilitan entender la intención del hablante, pero no cambian el sentido semánticamente. De hecho, la ausencia de significado en el nivel semántico es otro rasgo que se ha usado para definir los marcadores de discurso. En cuanto a sus rasgos fonológicos, se ha notado que se trata de elementos cortos, que forman una unidad fonológica independiente y que muchas veces están fonológicamente reducidos. Otro rasgo que tienen en común los marcadores de discurso es que se encuentran principalmente en el principio del enunciado. Este rasgo se explica por su función de guiar las inferencias: si ayudan al oyente a inferir la intención del hablante del enunciado, tiene sentido que se encuentren al principio de ello. Otra característica de los marcadores de discurso es que son elementos de distintas clases de palabras, entre ellas adverbios, verbos, conjunciones y frases lexicalizadas. Por último, otro rasgo que los marcadores de discurso tienen en común es su multifuncionalidad: ejercen varias funciones a nivel textual y interpersonal y pueden establecer relaciones tanto locales como globales en el discurso.

En cuanto a sus funciones, los marcadores de discurso pueden, partiendo de su función general de guiar inferencias, ejercer funciones de distintas tipologías. Estas funciones pueden ser iniciar el discurso, señalar un cambio temático, preparar para una respuesta o reacción, llenar pausas, señalar cambios de turno o sostener el turno, demarcar el discurso anafóricamente o catafóricamente y distinguir información principal de información de fondo.

8.3. El uso de marcadores de discurso en lenguas extranjeras

Como los marcadores de discurso son elementos esenciales en la comunicación, serían importantes también para aprendices del español como lengua extranjera. Wierzbicka (2003:341) advierte de que “si hablantes de una lengua extranjera no son capaces de usar las partículas de esta lengua bien, esto impide drásticamente su competencia comunicativa”. La competencia comunicativa es la meta central del enfoque comunicativo que se ha establecido en el aula de lenguas

extranjerías. Por eso, los marcadores de discurso deberían formar parte de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Debido al interés creciente en los marcadores de discurso y su uso por hablantes no-nativos de una lengua, se han realizado varios estudios (Gozalo Gómez 2013; Hellermann & Vergun 2007; Iglesias Moreno 2001; Müller 2005; Romero Trillo 2001) que tratan este tema. En general, se puede decir que todos estos estudios han encontrado que los aprendices de una lengua extranjera usan mucho menos marcadores de discurso que hablantes nativos. Además, se ha observado que hablantes no-nativos a veces usan los marcadores de discurso mal, por ejemplo usan ciertos marcadores excesivamente o en contextos inapropiados. Como consecuencia de la ausencia de marcadores de discurso en la conversación se ha encontrado que hablantes nativos pueden obtener una impresión como incómodos o incooperativos de los hablantes no-nativos.

8.4. El presente estudio

En el estudio para el presente trabajo, se investigó el uso de marcadores de discurso por dos grupos de estudiantes: un grupo que nunca había pasado más de seis meses en el extranjero hispanohablante y un grupo que había pasado seis meses o más en España. Además se entrevistó un grupo de hablantes del español nativos como grupo de control. Como el uso de los marcadores de discurso varía mucho regionalmente, solamente se entrevistó a estudiantes que habían pasado un tiempo largo en la península española y no en otros países hispanohablantes y también solamente a hablantes nativos de la península. Los marcadores de discurso en el enfoque del estudio fueron *bueno*, *vale*, *pues* y *entonces*, ya que fueron los más usados y los únicos que los hablantes de todos los tres grupos usaron. Los resultados muestran que los estudiantes del español que nunca habían pasado una temporada larga en el extranjero hispanohablante usan muy pocos marcadores de discurso. Los estudiantes que habían pasado seis meses o más en España ya usan más marcadores de discurso, pero todavía no en el mismo volumen que los hablantes nativos. Además se observó que la variedad de marcadores de discurso

que usan los hablantes no-nativos es muy limitada en comparación con los hablantes nativos. La supuesta razón del uso débil de marcadores de discurso por los estudiantes del español es que no se enseña el uso de estos elementos en el aula austríaca de español como lengua extranjera. Por eso, hay que recalcar la importancia de los marcadores de discurso en la comunicación y como consecuencia la importancia de su incorporación en el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

9. Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bär, Marcus/ Roviró, Bàrbara/ Vences, Ursula (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alcón Soler, Eva (2005). "Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?". In: *System* 33 (3), 417-435.
- Andersen, Gisle (2001). *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: A Relevance-Theoretic Approach to the Language of Adolescents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aschenberg, Heidi; Loureda Lamas, Óscar (2011) *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- Bauhr, Gerhard (1994). "Funciones discursivas de *bueno* en español moderno". In: *LEA* 16, 79-121.
- Bolstad, Brett; Boyd, Lesley; Disbrow-Chen, Rebekah; Garland, Jennifer; Harris, Kathryn; Jipping, Melanie; Long, Scott; Ouellette, Sarah; Owen, Darcy; Rao, Shantaya; Saari, Deb; Setzler, Kristin; Topolski, Craig (2003). *ESL Classroom Language Transcription System*. National Labsite for Adult ESOL at Portland State University, Portland, OR, USA.
- Brinton, Laurel J. (1996). *Pragmatic Markers in English*, Berlin/New York: Mouton de Gruyer.
- Cai, Likun/ Wang, Yingli (2013). "Interlanguage Pragmatics in SLA". In: *Theory and Practice in Language Studies* 3: 142-127.
- Celce-Murcia, Marianne/ Olshtain, Elite (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1988). "Another look at, well, you know..." In: *English Today* 13, 47-49.
- Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod/ Barkhuizen, Gary (2005). *Analysing Learner Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Erman, Britt (2001). "Pragmatic markers revisited with a focus on *you know* in adult and adolescent talk". In: *Journal of Pragmatics* 33, 1337-1359.

- Fernández, Sonsoles (1997). *interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fraser, Bruce (1987). "Pragmatic formatives". In: Verschueren, J.; Bertucelli-Papi, M (Hrsgg.) *The pragmatic perspective*, 179-194. Amsterdam: John Benjamins.
- Fraser, Bruce (1988). "Types of English discourse markers". In: *Acta Linguistica Hungarica* 38: 19-33.
- Fraser, Bruce (1990). "An approach to discourse markers". In: *Journal of Pragmatics* 14, 383-398.
- Fraser, Bruce (1999). "What are discourse markers?" In: *Journal of Pragmatics* 31. 931-952.
- Gehring, Wolfgang (1999). *Englische Fachdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Gozalo Gómez, Paula (2013). "El marcador discursivo *Bueno*. Análisis y propuesta didáctica". *Signos ELE* 7, 1-18.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz (Hrsg.) (2009). *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hellermann, John/ Vergun, Andrea (2007). "Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English." In: *Journal of Pragmatics* 39, 157-179.
- Hölker, Klaus (1991). "Französisch: Partikelforschung". In: *Lexikon der Romanistischen Linguistik* 5.1. Tübingen: Niemeyer, 77-88.
- Iglesias Moreno, Ángela Eugenia (2001). "Native Speaker - Non-Native Speaker Interaction: The Use of Discourse Markers". In: *ELIA* 2, 129-142.
- Jucker, Andreas H./ Ziv, Yael (eds.) (1998). *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jucker, Andreas H./ Ziv, Yael (1998). "Discourse markers: Introduction". In: Jucker, Andreas H.; Ziv, Yael: *Discourse markers. Descriptions and theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-13.
- Lahuerta Martínez, Ana Cristina (2002). "El uso de los marcadores de discurso por aprendices del Español como lengua extranjera". In: *Aula abierta* 80, 139-152.
- Lenk, Uta (1995). "Discourse markers". In: Verschueren, J.; Ösman, J.-O.;

- Blommaert, J., Bulcaen, C. (Hrsgg.), *Handbook of Pragmatics*, 1-17. Amsterdam: John Benjamins.
- Lenk, Uta (1998). *Marking discourse coherence*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lindqvist, Helen (2006). "El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España". In: *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos* (<http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8475>).
- Martín Zorraquino, Antonia/ Portolés, José (1999). "Los marcadores del discurso." In: Demonte, Violeta/ Bosque, Ignacio (Hrsgg.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 4051-4215. Madrid: Espasa Calpe.
- Meißner, Franz-Joseph/ Tesch, Bernd (Hrsgg.) (2010). *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Müller, Simone (2005). *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Östman, Jan-Ola (1982). "The symbiotic relationship between pragmatic particles and impromptu speech". In: Enkvist, Nils Erik (ed.). *Impromptu speech: a symposium*. Åbo: Åbo Akademi, 147-177.
- Pauels, Wolfgang (1983). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Kritik und Perspektiven*. Frankfurt: Diesterweg.
- Polat, Brittany (2011). "Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus." In: *Journal of Pragmatics* 43. 3745- 3756.
- Romero-Trillo, Jesús (2002). "The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English". In: *Journal of Pragmatics* 34, 769-784.
- Schiffrin, Deborah (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, Deborah (2001). "Discourse markers: Language, meaning and context." In: Schiffrin, Deborah; Tannen, H. Hamilton (Hrsgg.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 54-75. Oxford: Blackwell.
- Schourup, Lawrence (1999). "Discourse markers". In: *Lingua* 107, 227-265.
- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-241.

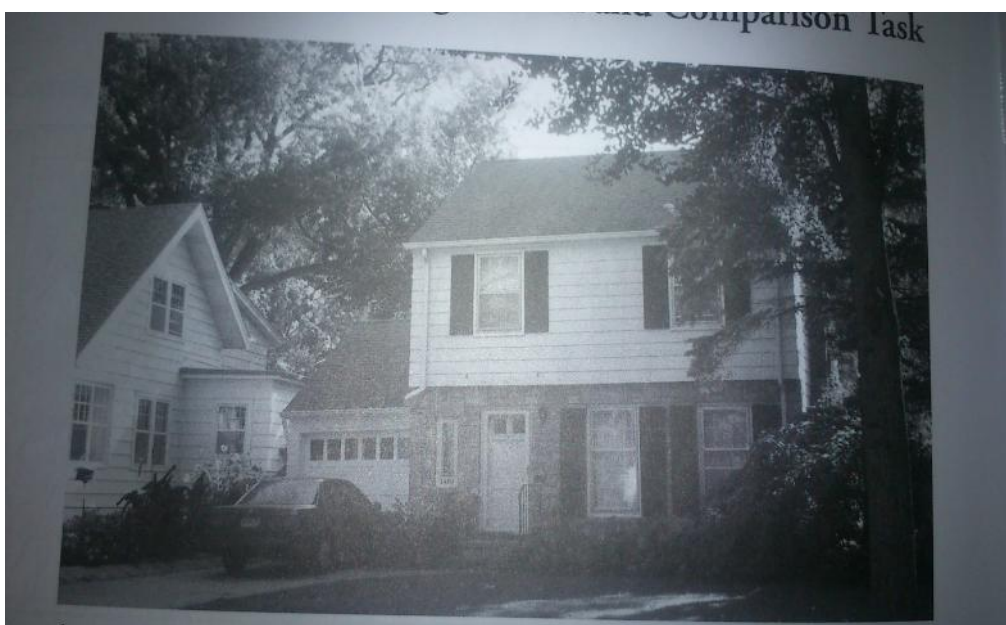
- Skehan, Peter (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction." *Applied Linguistics* 17(1): 38-62.
- Tarone, Elaine/ Swierzbin, Bonnie (2009). *Exploring Learner Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Vande Casteele, An/ Collewaert, Kim (2013). "The Use of Discourse Markers in Spanish Language Learners' Written Compositions." In: *Procedia - Social and Behavioural Sciences* 95, 550-556.
- Wierzbicka, Anna (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin: Walter de Gruyter.

10. Anhang

10.1. Die Sprechaufgabe

a, Cada un@ tiene una foto de una casa. No podéis ver la foto de vuestra pareja. Comparad las casas describiendo las fotos y haciendo preguntas a su pareja. Encontrad tres cosas que las fotos tengan en común y tres cosas que sean distintas.

b, Despues, imaginad quién podría vivir en estas casas. Por ejemplo, pensad en: ¿cuántas personas viven allí? ¿A qué clase económica pertenecen? ¿Dónde están las casas?".



10.2. Transkriptionen

10.2.1. Gruppe 1

10.2.1.1. Gruppe 1, Interview 1

S1_1: 30 Redebeiträge, 0 DM

S1_2: 30 Redebeiträge, 4 DM

S1_1: Sí, en mi imagen es una casa grande...más o menos. Ehm....la casa... tengo una...tiene una...puerta y un jardín. Ehm...sí. ¿Y tú?

S1_2: Eh...en mi imagen también está una casa grande...ah...un jardín, sí, también hay. Hay también dos árboles.

S1_1: Sí.

S1_2: Al menos son dos árboles los que se ven. Una está...a la derecha.

S1_1: Sí.

S1_2: ¿También en tu imagen?

S1_1: Sí.

S1_2: Aha, ok. (Se ríe). Ehm, hm, **pues**...delante de la casa...más bien a la...a la izquierda ¿hay también un coche?

S1_1: No.

S1_2: No, ¿en tu casa no?

S1_1: No.

S1_2: Aha, ok. **Entonces** está...es una diferencia.

S1_1: Sí.

S1_2: Hm. ¿Cuántas ventanas tiene tu casa?

S1_1: Dos. Dos, ¿y tú?

S1_2: Dos...ah, ok, mi casa tiene...ah...cinco ventanas. Pero no todas son igual de...de grandes, pero en total son cinco ventanas.

S1_1: No.

S1_2: ¿Y se ve también otra casa? ¿A la izquierda? O...me parece que...es otra casa.

S1_1: Ah en mi...ehm...en mi...

S1_2: Imágen.

S1_1: Imágen, sí. Ah, a la derecha es una casa.

S1_2: Ah, ok. **Entonces**, otra diferencia. Hmmm. Pero, ¿hay dos árboles has...has dicho?

S1_1: Sí, dos árboles.

S1_2: Hmmm...¿qué más?

S1_1: Ah, en mi ca...casa...ahm...a la derecha...

S1_2: Mhm.

S1_1: ...de la puerta es un...¿satelit?

S1_2: Ah, ok.

S1_1: Sí.

S1_2: Ah en mi...en mi casa no.

S1_1: Sí.

S1_2: Ok. Es la tercera cosa.

S1_1: Sí.

S1_2: Los que se distinguen...ok...entonces...hmmm...¿qué más?

S1_1: Y, ah...

S1_2: ¿Cómo es...?

S1_1: En mi jardín ah...no sé la palabra...ah...¿Gartenhaus?

S1_2: Aha, ok...

S1_1: Sí.

S1_2: Una pequeña ca...casa. Tampoco sé la palabra. (Se ríe). Para decir la verdad...Ok...y...y tu...y, y, el...el techo de tu casa, ¿cómo es? ¿Es más bien aguda ó es...?

S1_1: Sí.

S1_2: ¿...es llana?

S1_1: Sí.

S1_2: Ah, aguda también. En mi imagen también. (Se ríe). ¿Dónde están las diferencias...en las imagenes? Ok, cinco ventanas...eh, las ventanas son diferentes hemos dicho. Hm. ¿Qué más?

S1_1: Tu casa...ahm...tiene...¿pasillo? No...¿ipasillo, Vorhaus?

S1_2: Ah, ok, pasillo, mhm.

S1_1: No sé la palabra.

S1_2: Mhm.

S1_1: Sí.

S1_2: Pasillo...mi casa no...sí. Es decir un...una pequeña...un pequeño espacio delante de la casa.

S1_1: Sí, sí.

S1_2: Ok...no, mi casa no tanto. Pero a la...a la izquierda, a la izquierda, donde está también el coche, hay también una...una pequeña...casa.

S1_1: Sí.

S1_2: Ó...ó un pasillo. Parece a pertenecer a...a la casa.

S1_1: Mhm.

S1_2: Bien...me parece que ya hemos ten-...ah que hayamos...encontrado tres diferencias y también tres cosas en común, ¿no?

S1_1: Sí. No sé...

S1_2: ¿Hay algo más?

Segunda parte:

S1_2: En mi casa vive una familia....ahm de...cuatro personas...ah los padres y tienen...tienen dos hijos...un...un hijo de diez años y la hija tiene seis años...y...ahm...sí. Son muy contentos de vivir en esta casa porque hay también un jardín y...y los hijos pueden jugar en este jardín...y...sí. En cuanto a la clase social no sé...me parece que pertenecen a una...una clase más bien media...decimos. Sí. Y...sí.

S1_11: Sí. En mi casa vive una familia con una chica de siete años...sí (carraspea), ehm...para el niñ...para la niña es... perfecto porque la casa tiene un jardín...y...en la casa a la.. izquierda...derecha...viven los abuelos...sí. Es perfecto.

10.2.1.2. Gruppe 1, Interview 2

S1_3: 13 Redebeiträge, 1 DM

S1_4: 12 Redebeiträge, 1 DM

S1_3: Mi casa es: blanca.

S1_4: **Bueno**...la mía también.

S1_3: **Bueno** yo tengo: árboles en el- en el jardín.

S1_4: Aquí también hay árboles.

S1_3: Tengo una escale:ra?

S1_4: Mmh.

S1_3: Una escalera con tres escaleras.

S1_4: No se ve muy bien pero no creo.

S1_3: El: núm:ero el número de mi casa es uno cuatro uno zero ((se ríe)).

S1_4: Ahm..ah..(...).

S1_3: Segunda diferencia ((se ríe)) ...Ahm..cuántas: ventanas tienes?

S1_4: Yo veo dos.

S1_3: Yo tengo: cuatro...en un- una casa.

S1_4: Cuatro?

((ruido en el fondo))

S1_3: Ahm...tercera diferencia, no? Las ventanas....Y: tu casa es blanca también?

S1_4: Sí.

S1_3: Y: tienes árboles?

S1_4: Mhm.

S1_3: Y: no sé...Tienes [la

S1_4: [hay otra- hay otro casa en tu foto?

S1_3: =Sí. Tercera: igualdad?

Segunda parte:

S1_4: Yo pienso que en esta casa vive un.....un psicopático...

S1_3: =((Se ríe))

S1_4: Porque no tiene coche y: no es...ya/ja?? La casa puede ser en el campo..puede estar en el campo.

S1_3: En mi casa: yo creo que viven..vive una familia ya que: tiene una: coche...y.....y ahm..tienen jardín entonces los las...los jóvenes pueden jugar en el jardín y: creo que: es en las afueras de una ciudad.

10.2.1.3. Gruppe 1, Interview 3

S1_5: 16 Redebeiträge, 3 DM

S1_6: 15 Redebeiträge, 2 DM

S1_5: Ähm...mi casa tiene un: coche enfrente.

S1_6: Mi no.. la mía no..

S1_5: =No tiene un coche?

S1_6: =Pero äh..mi casa es blanco

S1_5: Sí?= La mía también..Ähm..tiene dos pasos? Creo que?

S1_6: = Tú también?

S1_5: El mío no.

S1_6: No?

S1_5: Mm-mh.

S1_6: **Pues**, tenemos [dos:

S1_5: [Cuántas ventanas tiene tu- tu casa?

S1_6: Dos..abajo y...pues en el primer..piso..

S1_5: Ah **vale**..mi tiene en total dos..solamente

S1_6: Ah, **vale**..ay..tenemos tres: [diferencias

S1_5: [Tiene una puerta?

S1_6: [Sí.]

S1_5: [((Se ríe))] Son dos.

S1_6: [Ähm..

S1_5: [Y que..que más? Mmmh..son dos árboles?

S1_6: Sí...[sí.

S1_5: [Más ó menos [((Se ríe))] a la derecha y a la [izquierda?

S1_6: [Sí...y: mmmh..no sé es...äh...la casa es blanca y: creo que es negro pero no sé.

S1_5: Sí...algunas partes.

S1_6: =Sí.

S1_5: **Vale, entonces** hemos encontrado las tres.. la casa es blanca tiene una puerta y son dos árboles.

Segunda parte:

S1_5: Creo que en ambas viven- vive una familia....puede ser de...de los estados unidos no sé...pueden ser ricos (.....)

S1_6: (..) o que son- no son especialmente ricos o especialmente pobres la gente que viven aquí...

S1_5: Y no sé.....pueden también vivir..hijos? Allí

S1_6: Sí porque es..es [demasiado

S1_5: [para dos personas, sí

S1_6: Sí.

10.2.1.4. Gruppe 1, Interview 4

S1_7: 16 Redebeiträge, 0 DM

S1_8: 16 Redebeiträge, 5 DM

S1_7: Ähm...mi casa es: blanca....

S1_8: El mio también. Pero puede ser que es también: gris: o algo muy...[no sé...no muy oscuro]

S1_7: [mhm] Sí. Y delante de la casa hay un coche.

S1_8: **Bueno**...la mía tiene ventanas bastante grandes..se ve dos y: sí.

S1_7: La mía tiene: cuatro ...ventanas.

S1_8: Y: no se puede ver..una puerta..y tampoco: mucho de un jardín pero se puede ver dos árboles

S1_7: Sí yo tambien veo dos arboles...y una: *Garage*?

S1_8: Mmmh...no sé ((Se ríe))... **Bueno**..

S1_7: =Tú también? O no?

S1_8: No. No lo tengo. Parece que mí: casa es de: *Holz*?

S1_7: Madera?

S1_8: Madera.

S1_7: Sí: puede ser que la mía también,..y hay otra casa al lado de [mi casa]

S1_8: [Sí!] al lado de mi casa también hay otro y parece bastante: parecido.

S1_7: Tenemos: tres casas en común? Tres cosas en común?

S1_8: Sí (....) porque es [blanca: los árboles] dos ventanas

S1_7: [los árboles, blanca] mhm.

I: Sí. Y las cosas diferentes también?

S1_8: Ah, sí! [Porque: la puerta, el coche] ah! y otra cosa

S1_7: [puerta...coche]

S1_8: Ah! Se puede ver un: una cosa para ver: la tele? Sabes? Una:

S1_7: =antena?

S1_8: Sí, no es muy una antena pero esta cosa de satellite

S1_7: Sí: las mías no lo tienen

S1_8: **Vale.**

Segunda parte:

S1_8: Ah...**bueno**. Parece que en esta casa: viven más personas que en esa,...no?

S1_7: No sé..pero no están en el centro de la ciudad

S1_8: =No, son- ...pero puede ser que esa es una familia con niños y eso son no sé: personas más viejos?

S1_7: Pero eso también parece más grande, no?

S1_8: Sí, verdad....

S1_7: Dónde pueden ser? Estar?

S1_8: **Bueno** son- no creo que- ó son fuera de una ciudad: ó en un pueblo..parecen bastante de un- ...y creo que son en los estados unidos [[[Se ríe)]]] no parecen muy europeo.

S1_7: [Sí.]

10.2.1.5. Gruppe 1, Interview 5

S1_9: 19 Redebeiträge, 6 DM

S1_10: 17 Redebeiträge, 4 DM

S1_9: Yo tengo un coche enfrente de mi casa

S1_10: **Bueno**..ah aq- en mí- ah no hay

S1_9: No hay coche? **Vale.**

S1_10: =Ahm..cuántas ventanas tiene tu: tu casa?

S1_9: Mi casa principal es que: se ve- se ve un poco la casa al lado pero mi casa principal tiene: cinco...cuatro y un pequeño

S1_10: **Vale**. Mi casa solo tiene dos.

S1_9: Dos?

S1_10: Dos. Dos semanas- äh [ventanas..ventanas]

S1_9: [Ok..(..) segunda cosa que no tiene en común, no?

S1_10: Y äh..

S1_9: Äh..hay dos árboles? ..ah...[en el alrededor..de la casa]

S1_10: [árboles] Sí..en mí hay..dos árboles a la: a la izquierda y:

S1_9: Sí a la izquierda y a la derecha pero parece que hay más pero: se ve dos. (..) entonces sería una- una cosa: en común, no?

S1_10: =Jup. Sí.

S1_9: **Vale**..nos faltan dos....Ähm..**bueno**..hace sol?

S1_10: Síí.

S1_9: =Muy bien.

S1_10: =y ahm..se puede ver una- una puerta blanca?

S1_9: Sí..sí yo también veo una- ..ya tenemos tres cosas en común pero nos falta una: que no tenemos en común, no? Eh **bueno**..yo puedo ver la casa al lado..del vecino.

S1_10: Aah..sí también..a la derecha.

S1_9: No a la izquierda?

S1_10: No.

S1_9: **Entonces** bien, sí? **Vale?**

Segunda parte:

S1_9: Yo pienso en los Estados Unidos.

S1_10: =Síí (...)

S1_9: =(...) de las casas.

S1_10: Sí, lo que falta es la bandera de los Estados Unidos [al lado]

S1_9: [Sí.] Y: tenemos razón? (pregunta a la entrevistadora)

S1_10: Hm...cuántas personas? =No sé: ähm..una familia de: no sé..cuatro o cinco personas quizás

S1_9: =Ah: Quizás o quizás menos, no?

S1_10: =Menos?

S1_9: =La casa no parece tan grande.

S1_10: Bue- sí, **bueno**..ah

S1_9: Parece más viejo también, no? Ó: quizás solo las ventanas pero..eso par- me parece más nuevo más moderno ó: renovado.

S1_10: Sí... **Bueno**...quizás vive: vive una pareja vieja (..) [en la casa no sé]

S1_9: [Sí..síí.]

10.2.1.6. Gruppe 1, Interview 6

S1_11: 9 Redebeiträge, 2 DM

S1_12: 9 Redebeiträge, 0 DM

S1_11: Es un foto en: blanco y negro.....sí, es un: casa blanca...ehm...hay árboles..cerca de la casa

S1_12: Mhm (....)

S1_11: Sí aquí los árboles son al lado de la casa.....(...) son dos y aqui hay solo una ,¿no?.....hay dos ventanas.....ehm que veo.....eh...**pues** son dos son blancos hay árboles pero la tuya tiene más ventanas y:...son dos y aqui solamente es una (...)

I: Y cosas en común?

S1_11: Ambas son blancas.....(...) no sé

S1_12: Ahm...Además yo veo un ehm..*Garage* con un coche

S1_11: Qué?

S1_12: Veo tres ventanas...cuatro ventanas en el *Garage*...äh dos tres..cinco seis ventanas

S1_11: Hay un ..äh...Satschüssel

S1_12: En el tejado no veo color- colores.....es gris y *äh*...un poco difícil...*ähm* me parece como *äh* sea *blau* so *äh*

S1_11: Y hay nubias hay nubias

S1_12: No veo nadie

S1_11: Y hay un jardín en en...tu casa?

S1_12: Äh (...) al lado de las casas

S1_11: Si **bueno** es las diferencias.

(.....)

10.2.1.7. Gruppe 1, Interview 7

S1_13: 39 Redebeiträge, 4 DM

S1_14: 37 Redebeiträge, 6 DM

S1_13: Ähm: en mi casa..ähm en mi foto se ve una casa ähm: y un garaje. ((Se ríe))
¿Tienes garaje?

S1_14: Sí.

S1_13: Y: mi casa tiene dos pisos

S1_14: =dos pisos, sí.

S1_13: Y: un (..) y:...pero en el primer piso eso es la planta abajo para llegar al primer piso tienes que subir algunas escaleras. Tengo escalera para llegar al primer piso.

S1_14: No.

S1_13: ¿En tu casa no?

S1_14: =No.

S1_13: Pero las escaleras tienes fuera de la casa, *okay*?

S1_14: Sí, para llegar a la puerta.

S1_13: Y el segundo piso tiene una ventana o:

S1_14: Dos, tiene dos ventanas.

S1_13: =**Vale. Pues** tenemos dos diferencias.

S1_14: Pero..sí pero: tenemos en común que nuestro cas- nuestras casas tienen dos pisos.

S1_13: Sí. Y tienes vecinos?

S1_14: Mmh..sí, creo que son vecinos.

S1_13: **Pues** (..) se puede ver parte de otra casa.

S1_14: Sí, sí. Se puede ver: y: ...¿tu casa tiene un jardín?

S1_13: Creo que sí, pero no se puede ver mucho.

S1_14: Si en mi casa también pero creo que es- pero al lado de la casa es un árbol muy grande

S1_13: Sí, al lado de la casa, sí.

S1_14: [Mhm]

S1_13: [Hay dos árboles, más o menos.

S1_14: Y al (...) no sé como se llama, me falta la palabra pero una: cosa en la casa para mostrar: eso es mi casa y: en el jardín tienes algo así. Hecho de madera.

S1_13: Aah, no tengo, no.

S1_14: Es un..sí. No es un muro, pero algo como un muro de madera.

S1_13: Pero no lo hay en mi foto. Solo mi escalera tiene algo de madera. (...) Mmmh, **vale**.

S1_14: **Pues** ya son tres diferencias.

S1_13: Pero tu no tienes algo como un muro:

S1_14: Sí. Y tu casa...¿qué techo tiene tu casa?

S1_13: ¿Qué...techo?

S1_14: No techo...ähm...ähm tu casa está...ähm arriba del segun- del segundo piso está como un (..) o como una montaña ((se ríe))

S1_13: ((se ríe)) como una montaña. Va para arriba y para abajo otra vez. Y tu casa?

S1_14: Sí yo tengo también..

S1_13: ¿También (..)?

S1_14: Ähm...puh. Pero para cuando llueve..tengo algo para..

S1_13: Hm, ¿de metal, o?

S1_14: Sí, creo que es de metal y que va del techo vertical [abajo.

S1_13: [Hm, creo que no tengo.

O no se lo puedo verlo.

S1_14: Hmmm. Y: ¿cuántas ventanas tienes?

S1_13: Aah..tres. Creo que son tres.

S1_14: **Vale**, tengo cinco. Y tu puerta, ¿tu puerta tiene ventanas?

S1_13: No.

S1_14: **Vale**. Ähm. ¿De qué material es tu casa? ¿De madera o de?

S1_13: =Creo que es de madera.

S1_14: Creo que mi casa también. Mi casa me parece como una casa: americana.

S1_13: Sí...americana, sí.

S1_14: Ahm..**vale**. Pero para cerrar las ventanas tienes como: ...algo de madera que puedes...cerrar delante del cristal, ¿sabes?

S1_13: Mhm. (...) madera, ¿no?

S1_14: Sí, sí.

S1_13: =También son diferentes las ventanas, sí.

S1_14: **Vale**. Por ejemplo mis ventanas de: segundo piso son de cristal pero en los lados hay [dos

S1_13: [Ah, sí, lo sé, lo sé.

S1_14: Sí, hay dos y ¿tu no tienes?

S1_13: No, m-mh.

S1_14: **Vale**.

S1_13:Aah:...(...) tienes que bajarlo.

S1_14: Aah, son así cristales..las ventanas..no puedes abrir como:

S1_13: Sí, puedes abrirlo pero algo... frente más o menos.

S1_14: [Sí.

S1_13: [Para bajarlo.

S1_14: Sí, sí, sí. Mis ventanas también.

S1_13: Y no sé qué más..

Segunda parte:

S1_13: La verdad es que...para mi me parece que [es-

S1_14: [Una familia con más dinero,
¿no?

S1_13: Sí.

S1_14: Son más personas, parece un poco [más grande.

S1_13: [Un poco más grande. Y también tienen
un-

S1_14: =Un garaje:

S1_13: No parece un-...no son de:...no son de campesinos o algo no son casas de
campesinos pero ese sí tienen más dinero.

S1_14:

S1_13: También hay un-

S1_14: No sé qué es pero un garaje o

S1_13: No, no es un garaje, es un...creo detrás algo como un ferrocarril. Pero ese
me parece: un poco más pobre, ¿no? Y también más antiguo.

S1_14: Sí, ese más moderno.

S1_13: Sí.

Gruppe 1, Interview 8:

Datei beschädigt

10.2.2. Gruppe 2

10.2.2.1. Gruppe 2, Interview 1

S2_1: 23 Redebeiträge, 6 DM

S2_2: 22 Redebeiträge, 10 DM

S2_1 9 Monate in Comunidad de Madrid

S2_2 Segovia

S2_1: Ehm..**bueno** tengo una casa que es de...de una familia..si es una vivienda para una familia. Y parece que es blanca...pero no estoy segura..**pues** un color muy claro. Tiene...hay muchos arboles..al lado...y:...tiene...dos ventanas bastante grandes...y es de madera.

S2_2: **Bueno**...eh:...yo aquí en la foto veo también una casa que parece que tiene otra parte al lado...y..que al lado de esta casa es otra casa ...y....**bueno** ...la casa es bastante grande así que puede caber una familia muy grande, tiene: ventanas grandes y....abiertas ...pero solamente se ven las cortinas así que puede entrar mucha luz...mmmmmh...se están dos plantas, en la casa [al lado?]hay solamente una planta...hay un farol frente de la casa...un coche..aparcado...un césped arreglado...tal vez detrás de la casa existe un jardín, no? Pero este no se ve. Esto que se ve frente está muy arreglado, también hay muchos arboles. Eh..**Bueno**..la casa puede ser de madera también y:... la puerta..la puerta es blanca..y..la mitad de la casa es de color blanco y la otra mitad es de color más oscuro que no veo tan bien porque la foto es ...eh ...blanco y negro. Y...**bueno**..también se ve muchos flores aquí al lado del coche aparcado frente de la casa... y ...más o menos es todo.

S2_1: **Entonces** que tienen en común...puede ser de madera...

S2_2: Si.

S2_1: Hay árboles.

S2_2: Si.

S2_1: No hay coche..

S2_2: =Ventanas.

S2_1: Ah, ventanas.

S2_2: Una casa familiar.

S2_1: Si. **Entonces**, más o menos moderna...mmh.

S2_2: Mmmh... no es t n moderna. Yo no diría...no...

S2_1: Si tengo que decidir entre moderna y tradicional, quizás es mas tradicional.

S2_1: No s , el jardín, flores no es..una coche...no s 

S2_2: Tu no tienes coche?

S2_1: No.

S2_2: =**Bueno, entonces** eso es una diferencia, otra diferencia es que..tu solo ves una casa,  no?

S2_1: También hay una al lado...a la derecha hay otra casa.

S2_2: =Si.

S2_1: Puede ser que a la izquierda también pero no se lo ve muy claro por la calidad de la foto.

S2_2: **Bueno**, aquí se ve bastante bien porque...está una al lado del otro..y:...y porque van...conjunto.

S2_1: Ah, por otro lado no se ve tanto. A la...a la derecha pero a la izquierda se ve una casa...una casa tradicional... o algo que sirve en vez de sótano de garaje...y...**bueno**. Justo al lado va otra casa que supongo que es de otra familia. Y tiene dos plantas has dicho?

S2_2: Si.

S2_1: Si, la mía también.

S2_2: La casa también...es de los colores (..), o no?

S2_1: Solo las ventanas son más oscuros que la casa, pero la mayoría de la casa es blanca.

S2_2: **Bueno**, mi casa es medio blanca y medio oscura. Eh..Eso es otra diferencia.

S2_1: Si.

S2_2: Y **bueno**...  tu tienes frente la casa un césped..con flores:...?

S2_1: Mmmh...parece que hay...puede ser que hay un trozo de césped, pero...

Segunda parte:

S2_2: Parece que en esta casa vive una familia..

S2_1: Con hijos pequeños..

S2_2: Si, con hijos...y...

S2_1: Porque tienen coche eso que cierto ? Tienen que moverse bastante tal vez se llevan los hijos al colegio...o...

S2_2: Si.

S2_1: O...

S2_2: En tu casa viven...vive gente...más jóvenes creo

S2_1: Si.

S2_2: Y en mi casa me parece una pareja...mayor.

S2_1: Si. Si, si, si.

S2_2: Parecen...casas americanas, ¿no?

S2_1: Si. En los barrios típicos americanos...Parecen así...Y también fuera de...de la ciudad. O...**bueno**.

S2_2: Pero...puede ser que..

S2_1: En un barrio tranquilo las dos...así que supongo que ambas casas son..o pertenecen a una gente familiar. Son dos familias supongo..

S2_2: Pero en tu caso...una familia...una gente mayor...y **bueno** en mi casa una gente menor.

10.2.2.2. Gruppe 2, Interview 2

S2_3: 27 Redebeiträge, 9 DM

S2_4: 27 Redebeiträge, 5 DM

S2_3: Madrid (9 Monate)

S2_4: Orense (10 Monate)

S2_3: **Bueno**...¿tu casa tiene ventanas?

S2_4: Si, tiene ventanas.

S2_3: La mía también. **Entonces**, ya tenemos una cosa en común ((Se ríen)).

S2_4: ¿Tu casa tiene un garaje?

S2_3: Ahm...para decir la verdad no soy segura si la garaje pertenece a mi casa o a la casa vecina entonces no...soy seguro..buscamos otra cosa. ((Se ríe)). Pero tu casa seguramente que tiene una puerta, ¿no?

S2_4: Quizás(??) ¿Tu casa también tiene tres...como se dice...escaleras....delante de la...puerta?

S2_3: Ah, **bueno**...no estoy segura si son tres o dos.

S2_4: Da igual, pero tiene escaleras.

S2_3: Si.

S2_4: Si, hay que subir.

S2_3: Muy bien, entonces ya tenemos tres cosas en común, solamente tenemos que buscar las diferencias. ¿Tu casa tiene dos pisos o...?

S2_4: Si.

S2_3: Si, **bueno, entonces** otra cosa en común ((Se ríe)). Hm...creo que mi casa tiene aire acondicionada...ah....acondicionado. ¿Tu casa también?

S2_4: No creo...no lo veo.

S2_3: ¿Tu casa tiene jardín? ¿Tienes plantas?

S2_4: No, plantas no veo.

S2_3: ¿No? ¿Un árbol?

S2_4: **Bueno**, enfrente sí, pero no sé si pertenece a mi casa, entonces...¿tú? ¿Tu casa tiene un árbol?

S2_3: Si, tiene..

S2_4: **Bueno**, ¿o un jardín...?

S2_3: ...muchos árboles, entonces..

S2_4: ¿Muchos? Entonces tenemos una diferencia porque creo que mi casa...tiene jardín pero no tiene plantas...o no veo...

S2_3: ¿Tienes...en la pared tienes las número...los números...de la calle?

S2_4: No.

S2_3: ¿No?

S2_4: En realidad, no.

S2_3: **Bueno**...otra diferencia...Perfecto.

S2_4: ¿Tu ves un coche? ¿Un coche delante?

S2_3: No, no veo un coche delante. Como...pero...no. Es que mi imagen es un poco oscuro, pero...

S2_4: No te preocupes, la mía también ((Se ríen))

S2_3: Pero no creo que...hay un coche frente de la casa. **Pues** ya tenemos tres diferencias...porque ¿tu casa tiene un coche adelante o...?

S2_4: Si, si, tiene coche.

S2_3: **Bueno**, ya son tres.

Segunda parte:

S2_4: **Bueno**, pero aquí son dos casas grandes, ¿no? Entonces...

S2_3: Ya...

S2_4: Sería posible que....**bueno**...que hay familias viviendo allí.

S2_3: Creo que estás seguro. No creo que una persona sola viviese en una casa (...) grande.

S2_4: Si, exactamente.

S2_3: Además parece estar en un...no sé...donde viven muchas familias...tranquilo...

S2_4: Si, tienes razón. Pero no...no puedo dar...mh...una razón muy buena, pero creo que en tu casa todavía vive gente más rica. ((Se ríe)).

S2_3: Tal vez es por el coche que está enfrente, pero...

S2_4: No lo sé.

S2_3: (...)

S2_4: Por la imagen.

S2_3: Si, también me parece un poco más vieja...antigua...la casa....no sé por qué.

S2_4: Mmh.

S2_3: Si...más...no sé...Y tu casa tiene más ventanas. ((Se ríe)). También es un signo de lujo. ((Se ríe)). Si, no sé...

S2_4: **Bueno**, supongo que también puede ser por el garaje...que aquí no hay.
Entonces esto también es algo...

S2_3: Si, pero...

S2_4: Tu tienes más dinero y no me puedo permitir. Y supongo...

S2_3: Es verdad. Y no sé...yo pienso en ambas casas debería vivir gente rica o al menos gente que tiene un poco de dinero

S2_4: Mhm.

S2_3: Porque sí no, no podrían vivir en una casa con dos pisos, ¿no? **Entonces**, ya...

S2_4: Ya.

10.2.2.3. Gruppe 2, Interview 3

S2_5: 21 Redebeiträge, 14 DM

S2_6: 19 Redebeiträge, 0 DM

S2_5: **Pues**..mi casa no es muy grande..tiene..una primera planta y parece hecha de madera y...la .. la parte de arriba tiene dos ventanas y la parte de abajo tiene dos ventanas también..y una puerta y tiene un garaje..y está...o sea...es blanco..la casa. ¿Y la tuya?

S2_6: Ah, también tengo una..una..ah..casa muy pequeña hecho de madera en color..blanco quizás..puede ser..gris o..no sé. Pero un un color no oscuro. Es entre árboles que hacen..sombra. Quizás hay un un...eh...pequeño edificio..eh.a la derecha..quizás es un garaje quizás es una casa..ah...de vecinos..no sé. A la derecha..ah...tengo otra casa una esquina de otra casa también de madera con primera planta.

S2_5: Y..¿Cuántas ventanas tiene tu casa?

S2_6: Öh..öh..dos ventanas son..o tres ventanas son visibles dos en la primera planta . o . pero hay .. al otro lado quizás hay .. seguro hay otros otras ventanas. Sí .

una puerta con . y un pequeño techo .. y . un . una cerca de madera también. Es muy viejo . creo que . me parece . muy viejo.

S2_5: **Pues**, la mía no parece tan vieja . pero también parece que hay un jardín con árboles y hay también . un coche . no sé . y ... no sé . es **Entonces**, ¿tu casa tiene garaje también?

S2_6: Creo que no . creo que no.

S2_5: Ok.

S2_6: No es un garaje ... Puede ser, pero puede ser .. ah . el otro terreno. Terreno del vecino o terreno . no sé.

S2_5: Pero entonces puede ser una diferencia que la mía .. que mi casa tiene . garaje y la tuya no.

S2_6: Sí.

S2_5: Y las dos casas ¿están hecho de madera?

S2_6: Sí.

S2_5: Y son

S2_6: Muy viejo

S2_5: Son blancos

S2_6: Quizás blanco

S2_5: Más o menos blancos . blancas .. y . **pues** no sé la puerta . la .. mi puerta es blan- blanca también

S2_6: Mhm

S2_5: Y hay una ventana . pequeñita a la izquierda

S2_6: No .. a la (.) sí a la .. una ventana doble a la izquierda

S2_5: **Pues** en la parte de abajo hay dos ventanas grandes y una muy pequeña

S2_6: (Pero en la mia) no .. solo una ventana

S2_5: **Pues** .. hay otra diferencia

S2_6: Pero hay un .. a la . al lado . a la derecha hay un *Erker* no sé .. una ..sí.

Quizás es..öh..otra entrada ..puede ser ...En las ventanas hay un ..como se llama...un ventilador..o un...una máquina de climatización

S2_5: =Mhm. Mi casa no tiene eso Hm..**Pues** frente de la casa hay un .. unas plantas no sé ..no se ven muy bien pero ..como..flores o ..pequeños árboles no sé....y..**pues** no se ve que [hay dentro de la casa

S2_6: [En mi foto en mi foto no ...frente de la casa hay solo la cerca de madera..y es muy viejo también y un poco roto creo que..sí.

S2_5: **Bueno** no se ve lo que hay dentro de la casa pero..en las ventanas se ve que hay cortinas en cada ventana hay cortinas.

S2_6: No...no es visible para mi..creo que..öh..es posible que nadie..nadie vive en ..en esta casa

S2_5: Ah..**pues** en la mía sí porque hay un coche [frente de la casa.

S2_6: [Ah..ah.

S2_5: (..) ¿Qué más?...**Pues** no hay mucho más..en la casa.

Segunda parte:

S2_5: **Pues**...yo creo que..

S2_6: Es una...una pareja quizás..quizás con..dos niños máximo

S2_5: Sí yo también creo una familia pequeña con unos [niños porque las casas

S2_6: [Sí.]

S2_5: son bastante grandes así es..suficiente espacio ..y..**pues**..podrían estar.. en la ciudad [o sea

S2_6: [una familia grande

S2_5: =fuera de la ciudad en

S2_6: =en los.. alrededores

S2_5: Sí..de una ciudad pequeña pero...no creo que esté en una ciudad muy grande sino en [en una

S2_6: [Mhm..mhm.

S2_5: una ciudad más pequeña me parece a mí no sé..porque parec-..las casas..parecen más..rurales y no tán..no sé..es la sensación que tengo yo pero no sé.

10.2.2.4. Gruppe 2, Interview 4

S2_7: 43 Redebeiträge, 6 DM

S2_8: 42 Redebeiträge, 13 DM

S2_7: 9 Monate in Madrid

S2_8: 6 Monate in Cádiz

S2_7: Empiezo yo?

S2_8: Como quieres. [((Se ríe))] **Venga**, (....)

S2_7: [((Se ríe))]

S2_8: Ahm: yo veo una casa: que está hecha de madera,

S2_7: mh! yo también.

S2_8: **Vale** una [cosa] [((Se ríe))]

S2_7: [una cosa] en común. [((Se ríe))] Ahm: En la en:trada tiene algo que es (..)

S2_8: =Hmm,

S2_7: Encima de la entrada.

S2_8: Mhm. Un toldo? [No.]

S2_7: [Sí.] No? No [tiene, no?]

S2_8: [No.]

S2_7: **Bueno**, que más tiene? Ehm...es..yo veo: de momento veo..ah un: un jardín

S2_8: Yo (..) veo un jardín [sí]

S2_7: [**Vale**]

S2_8: Y allí hay un coche enfrente de: de un garaje?

S2_7: No, aquí no. (..)Y ni veo un garaje de verdad.

S2_8: Es otra diferencia.

S2_7: =Es otra diferencia, sí. **Entonces**,

S2_8: =La:

S2_7: =Es de madera

S2_8: Sí, (..) que tenemos en común?

S2_7: Y un jardín.

S2_8: =Un jardín que tenemos en [común,

S2_7: [Sí.

S2_8: Y lo que es una diferencia que: no hay garaje [ni coche]

S2_7: [Sí.]

S2_8: Y: no hay toldo? Frente de [la:]

S2_7: [No hay toldo, sí.] El toldo es una

S2_8: =El toldo es...no.

S2_7: Sí es..**bueno**..[como]

S2_8: [es **bueno**.] **Entonces**, (..)

S2_7: Tu tienes un (..) *Satschüssel*? una parabola de satelite? una:

S2_8: =No. No tengo. (..) No tengo, **entonces** es otra diferencia entonces ya tenemos como tres [diferencias]

S2_7: [Sí.]

S2_8: =algo así. Algo en com- [bueno]

S2_7: [algo:]

S2_8: =Cuántas ventanas tienes tú yo tengo como cuatro.

S2_7: A vista dos.

S2_8: =**Bueno** podemos decir que hay: ventanas es algo en común, no? ((Se ríe.))

S2_7: Sí, (..) Es que ni podemos decir el color ((Se ríe))

S2_8: =Tienes: ehm: escaleras enfrente de la puerta? (....) Yo tengo como tres: o cuatro,

S2_7: =Puede que hay: una o dos sí, sí [Porque la puerta está muy alta, sí.

S2_8: [Sí?] **Bueno entonces** tenemos escaleras en común

S2_7: =Habrá dos

S2_8: **Entonces** lo de la casa de mad- madera, la ventana, la: escalera?

S2_7: La ventana no, el jardín, no?

S2_8: O **bueno**, da igual, sí o el jardín

S2_7: =Sí **bueno** [tenemos las]

S2_8: [tenemos bastantes cosas en común] ((Se ríe))

S2_7: Sí...sí

S2_8: Y: lo de diferencia fue el toldo, ..

S2_7:=Sí

S2_8:=El garaje

S2_7:=Sí, el garaje...y lo del satellite

S2_8: Lo del satellite.

S2_7: Sí.

S2_8: **Vale.**

S2_7:=**Bueno:**

Segunda parte:

S2_7: Ésta me parece un poco más: ..más gran- no sé me parece- de más alta calidad..sí eso:

S2_8: =Cuál? [El mío?]

S2_7: [Esto.] Sí, la tuya... Sí porque mira aquí: que roto está me falta la palabra

S2_8: =yo al revés

S2_7: =ehm...no sé..esa- esa parece que está: en en los Estados Unidos y es de una familia ejemplar: que

S2_8: =Me parece que pueden estar todo al lado..que uno está al lado del otro a mi me parece que pueden ser- igual.

S2_7: Por la zona ó..?

S2_8: Sí, no sé por la manera también de de ser construido y todo

S2_7: =Sí, eso, sí

S2_8: Porque.. las láminas de madera y todo esto no sé y..sí me parecen como [muy:..

S2_7: [Sí, es parecido]

S2_8: Mhm.

S2_7: Los tipos son: parecidos..terminan- tienen el techo en punta
 S2_8: Mhm...también... **Bueno**,[quién puede vivir allá, cuántas personas y esto
 S2_7: [Ya eso. Yo diría familias
 S2_8: =Sí, familias, digo yo también ..cinco [personas: o algo así
 S2_7: [Sí, cuatro o cinco personas]
 S2_8: Sí, pero familias porque: son casas bastante grandes me parecen
 S2_7: =Ya.
 S2_8: Que: para algunas personas, [sí]
 S2_7: [Sí.]
 S2_8: No solo una: o dos, **bueno** también [puede]
 S2_7: [puede ser un piso compartido ya que
 son así.. aunque no sé
 S2_8: =Sí ((Se ríe))
 S2_7: (.....) mas familiar.
 S2_8: Cierto.

10.2.2.5. Gruppe 2, Interview 5

S2_9: Asturias, 20 Redebeiträge, 7 DM
 S2_10: Madrid, 19 Redebeiträge, 0 DM

S2_9: **Vale..pues**..mi casa tiene un garaje para aparcar la coche, la tuya también?
 S2_10: Mmmh..no.
 S2_9: De acuerdo....y: mi casa tiene techo.
 S2_10: =((Se ríe)) La mía también...y no: muchas ventanas..solo veo dos.
 S2_9: La mía tiene uno dos tres cuatro cinco: cinco ventanas sí, si no contamos el garaje.

S2_10: Mhm, mhm.

S2_9: Ehm..enfrente de mi casa hay un árbol, en la tuya también?

S2_10: Sssí, al lado, más o menos.

S2_9: =Sí, al lado enfrente, sí. [Al lado derecho.

S2_10: [Mhm.

S2_9: Y:...**bueno, entonces** ya tenemos dos cosas en común, no?

S2_10: Sí.

S2_9: Muy bien.

S2_10: Mi casa tiene..eh..no sé la palabra.. es de madera es: para..como la frontera de la casa? Del jardín?

S2_9: Como una terraza? Dices?

S2_10: Noo...

S2_9: A la frontera de- mmh, mmh una valla [tiene? Una valla de madera?]

S2_10: [Sí, sí.]

S2_9: De acuerdo.

S2_10: Tú también?

S2_9: No, la mía no, lo siento..Y: tienes una casa al lado de tu casa?

S2_10: Sí.

S2_9: Yo también, **entonces** tenemos tres cosas en común:

S2_10: =Mhm, mhm.

S2_9: Y tenemos..lo que no tenemos en común eran las ventanas:

S2_10: Mhm.

S2_9: La..[la valla.] y el garaje.

S2_10: [ah..el garaje

Segunda parte:

S2_9: **Bueno.**

S2_10: En esa ((Se ríe)) casa un hombre con su madre ((Se ríe))

S2_9: Mhm ((Se ríe)) sí, un hombre con su madre

S2_10: Como en..*Psycho*

S2_9: =Es así un..*freak* ((Se ríe)) sí.

S2_10: Y aquí una familia, no?

S2_9: Sí, me parece una casa familiar, sí...Y en cuanto a donde están yo creo que están en: las afueras en una: una: zona residencial en Estados Unidos?

S2_10: =Mhm, mhm.

S2_9: Sí, me parecen casas estadounidenses.

S2_10: Sí.

S2_9: Y: **bueno** qué: qué más? Había una pregunta más?

10.2.2.6. Gruppe 2, Interview 6

S2_11: 26 Redebeiträge, 14 DM

S2_12: 26 Redebeiträge, 4 DM

S2_11: **Bueno**..eh (..) un coche

S2_12: Qué color tiene en el tuyo? Blanco?

S2_11: El coche?

S2_12: No no no no..la casa.

S1_11: La casa es: blanco y también: gris, creo (.....)

S2_12: Eh..la tuya?

S2_11: La mía...lo que aquí veo son dos...de la frente y tiene un jardín

S2_12: **Bueno:**

S2_11: Y una puerta?

S2_12: Sí, una puerta.

S2_11: **Bueno.**

S2_12: =Y también hay una: escalera:

S2_11: [Ay..

S2_12: [hacia la puerta

S2_11: =**bueno**..puede ser que sí, pero no se ve muy bien..probablemente ((Se ríe))

S2_12: Y también hay un: garaje?

S2_11: Eh: no

S2_12: =donde está aparcado el coche?

S2_11: No, yo no tengo coche.

S2_12: **Bueno**..

S2_11: Hace sol en tu: en tu foto?

S2_12: Creo que sí..sí.

S2_11: **Bueno pues** creo que en la mía también.

S2_12: Y también hay árboles:

S2_11: [Sí

S2_12: [Y:

S2_11: =**Hombre**, ya tenemos tres.

S2_12: Sí..tres: en común y tres: (..)

S2_11: **Pues** yo no tengo coche..yo no tengo las mismas ventanas

S2_12: Sí. Por qué?

S2_11: Porque solo tengo dos..porque yo..mi casa se la ve: de frente

S2_12: (..)

S2_11: Y: y la mía es blanca no tiene colores

S2_12: **Vale, bueno**.. son tres cosas y tres cosas en común ahora..el: techo, de qué color es?

S2_11: **Pues**..gris, negro, algo así?

S2_12: Sí, el mío también..gris

S2_11: **Pues**..tenemos los árboles y: tienes vecinos? [O **bueno**]..algo cerca?

S2_12: [Sí, sí es la: la casa al lado]

S2_11: =**Vale, bueno**..yo tengo uno también...un vecino. Y necesitamos más? Creo que no.

Segunda parte:

S2_11: Parecen..parecen como de un: un..país inglés bueno inglés no pero:

S2_12: =(..) algo así

S2_11: Sí a mi parece mucho como una casa en no sé los Estados Unidos o Nuevo Zelanda porque son de madera y: hechas así: finas

S2_12: Y seguro que vive: alguna familia allí

S2_11: E tu- esto parece más pequeño que este, no?

S2_12: Sí.

S2_11: Pienso que estos son los abuelos y esa es la familia a la derecha

S2_12: Y son vecinos ((Se ríe)) Puede ser

S2_11: **Hombre, claro...**pero esto no es lo mismo como esto....pero: pues no sé parece como un: un lugar muy suburbano, no? Algo como no sé, *Pötzleinsdorf*?

S2_12: =Sí algo: algo muy tranquilo

S2_11: =Sí

S2_12:=Con mucha naturaleza y: sí

S2_11: Con niños jugando en la calle:

S2_12: Y necesitas un coche para: llegar a la ciudad: o para ir de compras

10.2.2.7. Gruppe 2, Interview 7

S2_13: 18 Redebeiträge, 8 DM

S2_14: 16 Redebeiträge, 2 DM

S2_13: **Entonces**..delante de mi casa hay un coche, delante de la tuya también?

S2_14: **Pues**, no: no hay..no hay coche...pero: **pues** lo que tengo yo es una: como no sé como se llama una *Veranda*? es como algo un: techo?

S2_13: =**Bueno**, yo tampoco tengo, pero: tienes una puerta y ventanas, no?

S2_14: Sí ((se ríe)). Eso lo tengo.

S2_13: **Entonces**..esto ya lo tenemos en común.

S2_14: Ehm:

S2_13: =Y hay árboles? Al..al lado?

S2_14: Sí, al lado hay dos árboles! Uno a la izquierda y uno a la derecha..sí, tenemos otra cosa en común..qué más? Ehm: ehm:

S2_13: Tu casa tendrá un techo, no?

S2_14: Sí.

S2_13: **Entonces** tenemos las tres cosas en común..**pues** la ventana- ventanas y techo y: los- y árboles.

S2_14: Mmh: Mi casa tiene una pequeñita cabaña..äh..al lado

S2_13: No, la mía n- no no sé..a lo mejor es un garaje pero no: parece que está al lado..entonces: las cosas que no tenemos en común es un coche: la veranda: y: **pues**..no sé

S2_14: Tienes [una:

S2_13: [Tienes una casa al lado?

S2_14: Sí, hay una casa al lado.

S2_13: Yo también

S2_14: Y yo tengo una: una cosa que necesitas para recibir los: ..rayos äh..para poder ver: para poder mirar la televisión.

S2_13: No, yo no tengo..

S2_14: No, no lo tienes?

S2_13: =**Entonces** tenemos las cosas diferentes.

Segunda parte:

S2_13: En mi opinión en las dos casas pueden vivir: algunas personas una familia completa por ejemplo

S2_14: También tienen: ambos tienen un (..) de jardín así con niños por ejemplo:

S2_13: Hay bastante espacio para: varias personas diría

S2_14: (..) tienen un: garaje

S2_13: =Sí

S2_14: =Para aparcar los coches y: no sé bicis

S2_13: =Yo diría que en mi casa vive en familia con dos niños y en tu casa solo vive una pareja y: los niños ya no viven allí porque: ya son fuera de la casa y ahora es como la residencia:

S2_14: Mhm.

S2_13: Sí..para vivir hasta la muerte.

S2_14: =Y..tu casa me parece un poco más arreglado: un poco más..como lujo? *luxuriös?*

S2_13: Lujo

S2_14: De lujo que mía que parece un poco más no sé viejo: ..sí.

S2_13: **Bueno**, sí...si tu lo piensas ((Se ríe)).

10.2.2.8. Gruppe 2, Interview 8

S2_15: 24 Redebeiträge, 5 DM

S2_16: 22 Redebeiträge, 2 DM

S2_15: Äh...yo tengo (..) una casa: de dos- de dos plantas. Äh: y: abajo me parece que es más bien oscura y: [arri-

S2_16: [dices en la parte abajo de- de la casa

S2_15: =Sí, en la parte inferior. Y en la parte superior, la segunda planta, me parece que es blanca. Una casa de madera, ¿no?

S2_16: Pero pintado de color.

S2_15: Pero pintado de color.

S2_16: =Abajo también.

S2_15: Abajo más bien oscura.

S2_16: Mmh, no la mía es:

S2_15: =**Vale**, es una diferencia.

S2_16: Sí.

S2_15: Ähm: después [yo:

S2_16: [hay dos ventanas...o:

S2_15: =Arriba hay dos ventanas, sí.

S2_16: =Una ventana con dos-

S2_15: Así como: ¿persianas para oscurecer la casa? ¿Sí? Sí, sí hay como en los dos lados, ¿no?

S2_16: Sí, dos lados.

S2_15: Sí en la mía también...sería **entonces** una similitud, y después: abajo se ve la puerta principal: de la casa: y dos ventanas más.

S2_16: Sí.

S2_15: ¿También allí? Otra similitud, ahm: y: las ventanas también son todas de color blanco.

S2_16: ¿Las ventanas [o:...?

S2_15: [Y la puerta también.

S2_16: La puerta sí, pero las ventanas son oscuras.

S2_15: [**Vale**, en mi casa son blancas

S2_16: [Sí:]

S2_15: Ähm

S2_16: ¿Más?

S2_15: Ya. Y las persianas son de un color oscuro:

S2_16: Sí.

S2_15: También. Me parece que [es:

S2_16: [(..)]

S2_15: =¿Cómo?

S2_16: Un buzón al lado de la puerta principal.

S2_15: La verdad que: por esta calidad no: no puedo ver si hay un buzón, pero me parece que hay una lámpara en la pared .. al lado de la puerta.

S2_16: **Pues**..una (..)?

S2_15: En la mía hay una lámpara, sí. Así en la entrada.

S2_16: Yo no veo una lámpara.

S2_15: =**Bueno**.Que tenemos dos fotos distintas.

S2_16: **Claro**, pero [no

S2_15: [Vale, entonces son las diferencias.

Segunda parte:

S2_15: Me parece que son casas de familias americanas que viven en las afueras de la ciudad: ehm:

S2_16: =En un barrio de una clase baja, ¿no?

S2_15: Me parece un poquito más, pero [(...)]

S2_16: [(...)] creo que seguramente este es de una clase más alta.

S2_15: =Un poquito.

S2_16: =Hay coche.

S2_15: No hay coche y aquí hay la valla esa que parece ya un poco rota. Me parece que: (...) tienen más dinero, y quizás es un poco más elegante, pero en realidad las dos son casas muy típicas de los Estados Unidos.

10.2.3. Kontrollgruppe

10.2.3.1. Kontrollgruppe, Interview 1

S3_1: Madrid

S3_2: Madrid

S3_1: 56 Redebeiträge, 13 DM

S3_2 55 Redebeiträge, 12 DM

S3_1: Empiezo yo?

S3_2: Empiezas tu describiendo.

S3_1: =Vale...hay una casa con dos ventanas en el piso que...en el segundo piso..eh..

S3_2: =Sí, sí. Es una casa de dos pisos.

S3_1: Una casa de dos pisos y en el piso segundo hay:...dos ventanas...

S3_2: Mhm.

S3_1: Eh..luego en el piso primero hay una puerta: y a la derecha de la puerta...

S3_2: Sí.

S3_1: Hay dos ventanas.

S3_2: Mmmh..**Vale**.

S3_1: También.

S3_2: Si, eh y ¿es una casa con techo...ehm...con un ehm techo inclinado o plano?

S3_1: El tejado es inclinado.

S3_2: [Es inclinado.]

S3_1: [El tejado es inclinado... y... luego hay un garaje a la izquierda con un coche que está no [dentro del garaje sino..

S3_2: [Ah, un garaje.Tiene garaje? Tiene garaje?

S3_1: Tiene garaje, si. A la derecha de la casa.

S3_2: Y **vale**. Ehh...si, **vale, bueno** mi casa es una típica casa...como decirlo...americana con un:...si no con un... primer piso que tiene una ventana. Tiene un sat...una...tiene una antena parabólica de satélite justo al lado de-

S3_1: =Si. La mía no tiene antena, no.

S3_2: ¿No tiene antena?

S3_1: No.

S3_2: **O sea** satélite. No es una antena sino es un:

S3_1: **Bueno** yo no veo aquí...

S3_2: ¿Un satélite?

S3_1: No.

S3_2: **Bueno**.

S3_1: Eso sería la primera diferencia, ¿no?

S3_2: (...) Ya el garaje.

S3_1: Si. [...] dos ventanas y la tuya has dicho que tienes solo una.

S3_2: Tiene solo una ventana...una ventana grande....se abren dos puertas pero es una ventana. Supongo que está una habitación.

S3_1: Si.

S3_2: Y no tiene garaje. El mio no tiene garaje.

S3_1: **Pues** esas serían las tres diferencias podríamos decir.

I: ¿Y tres cosas que tienen en común?

S3_1: Eeeh.

S3_2: ¿Y tiene un... una verja? No sé ...¿de madera?

S3_1: No tiene una pequeña verja al lado de la puerta. Pero es pequeña.

S3_2: **Bueno**, pero no...no separa la casa con el asfalto, ¿no?

S3_1: =No, no, no.

S3_2: **Vale**.

S3_1: El:

S3_2: =Mmmmh.

S3_1: =¿El coche? ¿Tiene coche? ¿Hay un coche?

S3_2: No, no hay coche.

S3_1: Mmmh.

S3_2: Lo que si tiene por ejemplo en la puerta, en la entrada...tiene como un tejado un poco que...sobresale como para...para cubrir de la lluvia...para...

S3_1: No...Eso no..no, yo no lo noto...En el...¿Tiene dos pisos tu casa?

S3_2: Si (...) primer piso...si, no...**bueno**, tiene un piso.

S3_1: Si, **bueno** un piso, si. (...) es el...si...no.

S3_2: Si, la planta baja...

S3_1: La planta baja y la planta arriba. **Pues** la planta baja de mi casa...hay dos ventanas.

S3_2: Si, la mía también.

S3_1: **Vale**.

S3_2: Y un buzón. ¿Tiene buzón? ¿A la puerta?

S3_1: No, solo pone el número de la casa.

S3_2: Ah, se pone el número. Ajá.

S3_1: **Bueno** la puerta es...blanca. (...) colores de levante.

S3_2: **Bueno** (...) blanco y negro.

S3_1: Ehm...¿flores?

S3_2: Flores...aquí no veo nada...un árbol que está un poco pero tampoco se ve...

S3_1: =Sí, un árbol. Hay un árbol en el ...el dibujo...a la derecha de la casa.

S3_2: Y en el tejado...hay algo:...mmh...yo veo...yo sí que veo como una especie de antena...no sé si es antena [o chimenea..

S3_1: [No. No se ve nada.

S3_2: **Bueno**, si es...

S3_1: Eh...¿qué más? **Bueno**, el árbol sería una cosa en común, ¿no?

S3_2: Si.

S3_1: El árbol es una...¿arbustos?...¿arbustos?

S3_2: Eh...

S3_1: ¿O flores no tienes?

S3_2: No...precisamente. Lo que sí que tiene....¿como un tipo de balcón tiene?

S3_1: No.

S3_2: No. Una terracilla así:

S3_1: (..) el garaje a la derecha que es más bajo que la casa. El garaje está cerrado y el coche está aparcado delante.

S3_2: **Vale**.

S3_1: Luego...parece que es...de día. La foto es hecha de día.

S3_2: De día, sí.

S3_1: Eh...hay una lámpara en la derecha de la puerta arriba.

S3_2: Mmh.

S3_1: Y parece que tiene escalones para poder subir. ¿Tiene escalones la tuya?

S3_2: Mmmh. Creo que sí. Creo que tiene como un escalón para subir a la puerta.

Sí un poco, pero no estoy seguro. Sí...yo creo que sí.

S3_1: Eh...¿las ventanas están abiertas?

S3_2: No.

S3_1: **O sea** con...

S3_2: Ah, **bueno**

S3_1: =No abiertas, pero tienen la...lo que es la...¿cómo se llama?

S3_2: ¿La persiana?

S3_1: No la persiana...la:...**bueno**, ¿cómo decirlo?...la cosa de madera esta que hace que se tape para que esté oscuro...

S3_2: Ah, sí, sí.

S3_1: ¿Están abiertas?

S3_2: Ah, sí. Sí, son abiertas, aquí entra luz.

S3_1: Entra luz, sí. **Pues**, sería la segunda, ¿no? ¿Cosa en común?

S3_2: Sí, ventanas abiertas, ventanas destapadas.

S3_1: Sí, destapadas.

S3_2: Luego, del primer piso al segundo cambia color.

S3_1: No, la mía es homogénea. Pero la fachada..¿cómo es la fachada? Es como con- tiene: no es- una fachada plana...lisa..sino tiene como: escaloncitos

S3_2: Ah, sí. Escaloncitos, no, tiene rayas.

S3_1: =Sí, rayitas así [como

S3_2: [rayas

S3_1: Mhm.

S3_2: Está como en el...eh

S3_1:=Sí, son como trozos de madera:

S3_2: Sí, trozos de madera, a lo [largo

S3_1: [a lo largo, sí, sí.

S3_2: Horizontal.

Segunda parte:

S3_1: **Hombre**, pienso que el hecho que esta casa tenga: garaje y se ve un coche, ¿no? implica que la: que vive primero una familia a lo mejor un poco más grande y con un poco más dinero, ¿no? Porque tienen garaje propio, a lo mejor tienen en el garaje otro coche o: más cosas, ¿no?

S3_2: Sí, yo creo lo mismo. Porque en su dibujo, en su casa tiene pinta de ser nos é más como se dice...

S3_1: =Más rustica, más vieja, ¿no?

S3_2: =Sí, más vieja.

S3_1: Un poco más detegrada. **Hombre**, no sé, también la verja que ve aquí delante también está rota:

S3_2: Sí. Yo pienso que en esta casa vive gente con más dinero que esta, si lo comparamos. Aquí una familia yo creo que con dos hijos como máximo. (...) Pero sí, la diferencia que se ve es que esta tiene más calidad, luego (...)

S3_1: Sí, la casa es grande..a la mejor tienen también dos hijos, tres hijos en la familia pero económicamente: creo que esta familia tiene más dinero que la otra.

S3_2: Sí.

10.2.3.2. Kontrollgruppe, Interview 2

S3_3: 34 Redebeiträge, 12 DM

S3_4: 32 Redebeiträge, 6 DM

S3_3: Madrid

S3_4: Salamanca

S3_3: Es eh..¿vieja o nueva ..la casa?

S3_4: Digamos que es vieja

S3_3: **Vale**, la mia también. Bastante vieja también: ...y..¿cuántas ventanas tiene?

S3_4: **Bueno**, es que son- dos casas ..pero la casa que está enfrente eh..tiene dos-ventanas abiertas

S3_3: Aja..¿Son dos casas? ¿Se ve la casa de frente?

S3_4: Hay una casa enfrente y luego hay una esquinita una:..una esquinita.

S3_3: Aja..es que mi foto **bueno**..se ve una casa principalmente aunque se ve- también otra en la esquina pero supongo que esa no es la que nos importa.

S3_4: Eh.supongo que esa no es la que importa pero yo- (...) la comento

S3_3: (...) **bueno**, pero tu ves dos, ¿no?

S3_4: Sí.. hay dos

S3_3: (...) yo sí también veo una casa, ¿no? (...) [la foto pero mmh

S3_4: [Sí, realmente.

S3_3: Y luego hay como un- como una pequeña separación como un pequeño caseto al fondo y otra casa ...al otro lado que parece más antigua o más vieja la que- la que sobresale la foto la casa es-más vieja

S3_4: =Es más antigua, sí

S3_3: Más antigua y la [otra parece ser un poquito un poquito parece más nueva

S3_4: [Es la eh:

S3_3: (..)

S3_4: La construcción es la construcción antigua de do- de dos pisos lo de un tejado

S3_3: Sí es como tiene eso de: tiene dos pisos un tejado:

S3_4: La tapa creo que también es de madera, pero no estoy segura porque- está un poco nublado eh hay un árbol que tapa un poco la casa

S3_3: =Esta también tiene un árbol- encima justo de la casa, pero no la tapa..**o sea** ya nos acercamos..tenemos las casas de madera..tienen las dos dos plantas

S3_4: Dos plantas, dos ventanas [abajo-

S3_3: [Una casa al lado

S3_4: Una casa al lado y abajo-

S3_3: **O sea** las cosas iguales ya tenemos.. nos faltan las diferencias

S3_4: Abajo tiene dos- como dos- puertas pero- está un poco no está (..) hay un coche que está aparcado entre las dos casas

S3_3: **Vale** esta no tiene coche..**entonces** es una diferencia el coche

S3_4: Ya [**pues** (..)

S3_3: [y otra- las

S3_4: Y que tiene árbol eh- ésta tiene árbol y tiene coche y la tuya no

S3_3: También lo tiene- tiene árbol por supuesto [pero no es-

S3_4: [Pero, ¿tapa la- tapa la- casa?

S3_3: =No la tapa del todo pero la tiene casi lo tiene casi encima del tejado de un lado y del otro lado (..)

S3_4: **Pues**- es exactamente lo mismo

S3_3: Sí (..) (Se ríe).. **Pues** sea **entonces** lo mismo y la diferen- las desigualdades ¿que tenemos?

S3_4: Yo veo entre las dos casas-

S3_3: Sí

S3_4: Al fondo hay otra casa-

S3_3: Sí como un-[caseto

S3_4: [Que es- es una casa de un primer piso que tiene muchas ventanitas

S3_3: Ah. esto no. Entre las dos casas al fondo hay un pequeño caseto una casa- puede ser de jardín.. un pequeño parece casa de jardín parece de jardín quién sabe y no tiene ni ventanas ni nada..otra diferencia.. y nos falta una diferencia

entonces..a ver..tu me dijiste que tenía en la casa- principal dos: puertas

S3_4: =La casa principal tenía- dos puertas pero igual son algunas más porque [es que eh

S3_3: [Pero, ¿puertas en la misma línea?

S3_4: Puertas-

S3_3: En el mismo- frente de la casa o-

S3_4: =En el mismo frente de la casa, sí..pero luego hay como una (...) puerta que la tapa un árbol por lo cual no se sabe bien si es una- eh si es una puerta o- qué es [y

S3_3:

[**Pues**, esto también sería una diferencia, porque en mi puerta:...la casa tiene dos puertas: pero una está en un lado de la casa y la otra está en otro lado.

S3_4: Aquí las puertas están como entradas..entradas y luego las dos ventanas están no encima de las puertas, están más hacia los lados de la: de la casa..estas ventanas que parecen que están abiertas.

S3_3: (..) ¿Cuántas ventanas tiene la tuya?

S3_4: Eh..tiene dos ventanas, claramente, dos ventanas..abiertas.

S3_3: La mía creo que también son dos ventanas separadas en el centro y una ventana arriba y otra ventana abajo.

S3_4: Ah, no, está la ventana en un lado y la otra ventana en el otro lado y en el centro no está cerrado.

S3_3: **Pues**, es distinto.

S3_4: Sí. Y luego, **pues**, esto, la casa pequeña tiene un: como un torreón así redondo con una ventana. Y es como es: de un primer piso

S3_3: (...) portalón. O algo así. Y la casa al fondo no tiene nada y la casa así a la derecha se ve prácticamente nada..se ve un arbolito y: nada.

S3_4: **Pues**, ehm:

S3_3: Creo que ya tenemos las diferencias.

S3_3: Creo que sí.

Segunda parte:

S3_4: **Pues** es una familia eh: digamos no es una familia aristocrática, tampoco es una familia (..), pero:

S3_3: =Es una familia yo diría normal:

S3_4: Sí.

S3_3: =De clase media a lo mejor de América, tiene su casa, coche: yo diría [clase

S3_4: [Y la

casa aquí también es- ..clase media, no mucho más allá: eh: la casa está así sin:...sin reformar:

S3_3: =Depende. También de donde esté la casa, ¿no? Es muy (..)

S3_4: Este es del campo.

S3_3: **Bueno**, creo que la tuya es de Estados Unidos porque es de madera (...) también puede ser de otro sitio pero depende también de donde esté la casa, ¿no?

10.2.3.3. Kontrollgruppe, Interview 3

S3_5: 50 Redebeiträge, 5 DM

S3_6: 50 Redebeiträge, 27 DM

S3_5: **Vale**, ¿quién empieza, tu ó yo?

S3_6: Ehm:, damas primero, por favor ((se ríe)).

S3_5: No, por favor.

S3_6: [¿No?]

S3_5: [Es un poco antiguado]

S3_6: **Pues**, si quieres, empiezo yo. La foto que tengo se ve bastante mal, Hannah, está en blanco y negro, pero **bueno**, ya puedo describirla.

S3_5: **Vale, pues** empieza.

S3_6: **Bueno**, es un- .. es- eh digamos un chalet eh..de dos pisos.

S3_5: Si.

S3_6: Eh..en una zona residencial, con: árboles en la foto se ve sólo dos.

S3_5: Si.

S3_6: Eh una casa parece estilo: hecha tipo de madera parece: **bue- o sea** parece asi de Estados Unidos o:

S3_5: =Sí, algo así.

S3_6: Eh:... tiene: es- ehm

S3_5: ¿Tiene valla?

S3_6: No, en la foto no se ve la [valla]

S3_5: [Pues la mia si tiene valla.

S3_6: Ah- esta tiene dos:... es de dos plantas con un tejado grande así eh eh

S3_5: =Así como las casas del oeste, ¿sabes?

S3_6: **Bueno**, un..ehm no un tejado un poco asi ehm de..bastante provincial como en el norte de Europa, ¿sabes? Como un tejado bastante alto..de triangulo un tejado bastante provincial. Y con muchas tejas. Y la segunda planta es de color blanco con dos ventanas y en la primera planta hay la puerta de entrada y dos ventanas:

S3_5: =Sí.

S3_6: =Y en un anexo,

S3_5: =Mhm

S3_6: =Es solo de una planta pero junto al edificio..ehm: también con tejado hay un garaje con un coche aparcado delante..no dentro, la puerta del garaje cerrada.

S3_5: **Vale**. La mia no tiene garaje. O desde aquí, no se ve garaje. Lo que sí que veo es que la casa es independiente: la planta de abajo tiene una ventana y a la derech- y a la izquierda mirándola de frente está la puerta, la puerta tiene como tejadillo en el:

S3_6: =Aja.

S3_5: Y después eh: la segunda planta digamos que no son como casas españolas, ¿no? que es: la fachada- me entiendes cuando digo – la fachada:

S3_6: Mhm, sí.

S3_5: =(..) como un chalet, sino tiene como si fuera un tejadillo y comienza el segundo- la segunda [planta]

S3_6: [Ah, **vale**]. **Vale**, se ve un: **vale**.

S3_5: Se [not-]

S3_6: [La] primera planta es más grande, se va un poco

S3_5: =Sí, de esta forma, es-.. sí, sí es más grande y solamente –también es el tejado como tu dices así pronunciado, bastante pronunciado y tiene: una ventana en el medio.

S3_6: Aja.

S3_5: =Y después en un lateral, en el lateral de la izquierda si lo miras: de frente tiene como una ventana..pero: es una ventana que sobresale, ¿no? como las típicas estas españolas que son: que tienen (..) y todo.

S3_6: Aja, aja.

S3_5: =Y esta ventana está en la primera planta...Yo creo que es una ventana.

S3_6: **Vale, vale ...vale**. Mhm.

S3_5: Y después también tiene sus arboles, después tiene- después tiene lo que es en el tejado, donde hace el triangulo como una ventana chica como un respiradero como se hace una ventana así para que respiren (..). Una ventana de aire.

S3_6: Mhm, mhm.

S3_5: Mmmh..y: en cuanto al (..) esto no lo veo (..)

S3_6: Ehm tiene: **vale** en mi casa, en la foto la casa está en frente y solo se ve una a la izquierda que es la casa de los vecinos ¿**vale**? se ve un poco la casa de los vecinos. La casa de los vecinos no sé puede ser un poco como la casa que me describes tú. Hay eso de dos ventanas abajo, hay una ventana que sobresale y: y la segunda planta es sólo (..) de lo que veo es sólo una ventana..la- la (..) digamos debajo del tejado.

S3_5: Sí.

S3_6: Eso es la casa de los vecinos y es toda blanca.

S3_5: Sí, es toda blanca.

S3_6: Y el charcón tablonos de [madera

S3_5: [Sí, de madera.

S3_6: =De madera.

S3_5: Todo es de madera, valla y todo.

S3_6: Mhm. Y **bueno** un poco de jardincito delante con flores

S3_5: No, esto yo no s- yo aquí esto no lo veo que tenga flores. Lo que sí que veo es la casa que está al lado, que está junto a la casa que tiene como: como arboles y veo algo así frondoso. Es que la foto- no se la ve bien.

S3_6: Mhm. En la mía se ve la casa de los vecinos

S3_5: =Se ve digamos un metro. Se ve la pared,

S3_6:=Hm

S3_5: (..) y se ve que hay dos ventanas arriba y una ventana abajo..sí, hay dos ventanas arriba y de abajo no sé si es una ventana o si es una puerta. Porque con la valla no veo exactamente donde termina la ventana o la puerta. Y después hay como en la mía una ventana pequeñita (..).

S3_6: Hm.

S3_5: Sí. Y después se ve: (..) hay como: creo que es un (..) largo como en la casa tuya oscuro, más oscuro.

S3_6: Un- ¿una persona?

S3_5: No:, un cuerpo quiero decir de material

S3_6: Ah

S3_5: =Como un (..) más.

S3_6: Ah! **Vale, vale.** Puede ser...no sé si..sí: la casa que vemos al lado es la que tiene el otro, eh, esto son suposiciones.

S3_5: Sí, y en cuanto a las diferencias creo que la mia tiene valla, la tuya no tiene valla.

S3_6: **Bueno** la mia, es que foto está hecha como desde dentro del patio **entonces** de:

S3_5: No tiene valla, ¿no?

S3_6: La valla puede que detras de de-

S3_5: Pero es la diferencia, ¿no? No sabemos si [tiene

S3_6: [¡Ah! **Vale, vale.**] Sí, en la foto no hay valla.

S3_5: Y después en cuánto a ventanas: una arriba y una abajo, la mia no tiene más.

S3_6: La mia tiene dos abajo (..) bastante largadas..eh altas..eh: ..y arriba también tiene dos. También largados..eh con (..) las ventanas también tienen para cerrar lateralmente como así con- ¿sabes? para cerrar. Las puertas de las ventanas laterales.

S3_5: Aquí no lo veo.

S3_6: =Y están abiertas.

S3_5: No, las mías están cerradas.

S3_6: Hm.

S3_5: La mía ventana están cerradas después tenemos un césped es que tiene césped.

S3_6: Aja dentro de-

S3_5: =No con plantas, es solo (..) está un poco la foto oscura. Y después (..) hay un como no sé..creo que es otra casa digamos al fondo de la foto hay como si fuera una casa yo creo que es una casa.

S3_6: Aja.

S3_5: Independiente, ¿sabes?

S3_6: **Ya, vale, pues entonces** tu ves tu ves al fondo la mia solo se ve la casa frontal no puedo ver lo que está al fondo porque todo está tapado por la casa, está la casa y después la del vecino **entonces** ya no veo que hay más allá solo se ve arboles un poco un poco que hay- que hay arboles.

S3_5: Sí, entonces yo creo que es una casa independiente la que está en la foto.

S3_6: Mhm.

S3_5: Y sí:..sí hay muchos arboles, arboles grandes, ¿no? puesto que pueden tapar la casa.

S3_6: Mhm. Sí.

S3_5: Pero otra diferencia en la tuya las ventanas en la mia la primera encuadrada el segundo piso es (..).

S3_6: Ah, tenemos ahora que decir las tres diferencias y las tres: **pues** cosas iguales son el césped, ¿no?

S3_5: Sí, y hay arboles.

S3_6: =Que son de dos plantas eso sería otra cosa igual y el tejado que también es triangular.

S3_5: Eso es lo igual.

S3_6: Tres cosas iguales y después tres cosas diferentes es eh:

S3_5: La (..), ¿no?, ¿la valla?

S3_6: Que la tuya tiene valla, que es: en la segunda planta solo hay una ventana en la mia hay dos.

S3_5: Exactamente.

S3_6: =Eh: en la mia hay un garaje con un coche aparcado delante.

S3_5: =La mia no tiene nada de esto, no la mia no.

S3_6: **Pues**, ya están tres diferencias.

Segunda parte:

S3_5: **Vale.** Mi casa yo creo que está en un barrio normal [totalmente (..)]

S3_6: [Aja.]

S3_5: Sí. Y viviría una familia: normal como (.....) algo que (..) mucho. Y..es antigua, es muy vieja la verdad es que es muy vieja, muy vieja..ya y creo que aquí vive una familia con pocos recursos.

S3_6: Mhm. **Vale, pues, entonces** sí es la es otra diferencia que son barrios diferentes la mia es en un barrio diría mejor. Eh..las casas no son mansiones pero es un barrio de- de clase media: clase alta porque hay mucho jardín: y con garaje y la casa así de madera **entonces** yo creo que viviría: o una pareja de personas de media edad o de que una familia: con hijos puede que puede ser la casa es un poco pequeña si tienen muchos hijos. Pero podría vivier también una familia. Si no, **pues** una pareja o dos personas: mayores también. Hay solo un coche, el coche no es muy grande **o sea** que no creo que sean con hijos. Pero: quién sabe, puede ser que dentro del- del garaje hay otro coche **o sea** que podría ser una familia también. Como digo una casa de clase media alta – alta barrio eh- aera residencial.

10.2.3.4. Kontrollgruppe, Interview 4

S3_7 und S3_8: Asturias

S3_7: 56 Redebeiträge, 29 DM

S3_8: 54 Redebeiträge, 6 DM

(S3_9: Das Interview wurde bei den Sprechern zuhause aufgenommen. Während des Interviews kam eine dritte Person ins Zimmer dazu, deren Redebeiträge auch transkribiert wurden, da sie am Gespräch teilnimmt.)

S3_8: **Vale.**

S3_7: La mía: a ver, la mía es de dos pisos, no?

S3_8: Sí.

S3_7: Tiene una garaje a la izquierda que está coche afuera y: tiene así como una: como una entrada: con un jardín pequeño: una puerta muy estrecha, dos ventanas abajo y dos ventanas arriba, es bastante pequeña...Y: sí. Un árbol enfrente, arbustos y tal. Y después a la izquierda hay otra casa pero tal vez es la del vecino..igual es la tuya ((Se ríe))

S3_8: A la izquierda la tienes tú ahí?

S3_7: Sí, la tuya-

S3_8: =Aquí se ve una a la derecha, pero no se ve bien- bien la casa

S3_7: La tuya será la que más se ve

S3_8: Eh. (*affirmativ*)

S3_7: Y cómo es? Tiene un garaje?

S3_8: =Dos pisos. De dos pisos **o sea** planta baja y planta alta... aquí no se ve ningún garaje, se ve un: un cierre de: de de tabla o de de postes.. debajo..debe tener como: un: un jardín o algo aquí a la derecha..no se ve bien..un árbol por la puerta atrás de la derecha- de la izquierda quiero decir y: y nada más.

S3_7: Poco más, no?

S3_8: Poco más.

S3_7: **Pues, entonces:**

S3_8: Pero las plantas sí que tiene..porque el- la ventana de arriba es: amplia, es alta..debe ser la escalera

S3_7: =Tiene dos plantas..también?

S3_8: Sí.

S3_7: Pero no tiene ventanas arriba?

S3_8: Arriba una grande.

S3_7: Una grande..**vale**.

S3_8: =Es la parte: frontal que se ve..por los laterales no se- no se indentifiquen ventanas pero puede s- puede ser que sí que tengan otra por la puerta atrás

S3_7: Y no tiene garaje, tampoco?

S3_8: No. Ve se como un: una chabola o algo aquí al lado.

S3_7: Y no tienen coche?

S3_8: No. Y: el cierre no es tan especial, eh? Es de tablas. O de tablas o de-

S3_7: Qué cierre?

S3_8: El cierre que está aquí en la foto. El cierre de: de separación de una casa a otra.

S3_7: Ah! Sí, aquí igual. Sí, hay muy poco. Están muy juntas....Y: no sé la la puerta la mía es muy, muy estrecha casi no- ((Se ríe))

S3_8: =La de la entrada?

S3_7: Sí.

S3_8: No, está bien basta- **bueno**..tien- como un: toldo por encima.

S3_7: Un toldo..yo tengo- **bueno** esto tiene como una escalera

S3_8: =Tiene otra: entrada lateral que se ve?

S3_7: Una puerta lateral, no, la mía no.

S3_8: Que- que para mi es la entrada principal

S3_7: **O sea** que tiene dos puertas.

S3_8: Sí.

S3_7: Y los ventanales son grandes, eh?

S3_8: No las [vent-

S3_7: [ventanales]

S3_8: Éstas tienen como las de Villaverde

S3_9: =Dobleventanas

S3_8: =Pero ésta-

S3_7: Dobleventanas.

S3_8: Pero por la estética del tejado ésto está en la montaña..por la nieve

S3_7: **Pues**, esto parece: no sé

S3_8: =Tiene un ángulo vertical muy muy: muy vertical...pa que no se acumula la nieve en el tejado..me explico

S3_7: Ya, ya, ya.

S3_8: Es Innsbruck o Bergen o: de Austria. Es de Austria?

S3_9: Qué más da?

S3_7: Yo no lo sé, no tengo ni una idea.

S3_8: Esto lo mandó una chavala, una amiga de Jacqueline.

S3_9: Sííí.

S3_8: Está haciendo la tesina.

S3_9: Sííí.

S3_7: Qué: a ver, **entonces**....ah, tres cosas que las fotos tienen en común **pues** qué: qué tres cosas en común

S3_9: El tejado es en común.

S3_7: No lo sé: el mio no es muy:..el mio es un tejado normal..es un tejado normal .En común que hay..que tenemos garaje? Tu dijiste que no tienes garaje?

S3_8: Puede ser el..la la caseta esta aquí al lado

S3_7: **Vale, pues** aceptamos garaje y qué más..dos ventanas no tenías arriba, no?

S3_8: No, una que se ve..grande

S3_7: =**Pues** qué en común..en común: el garaje tenemos en común y que hay: que está el vecino muy cerca también.

S3_8: Sí.

S3_7: Dos. Y que otra tercera cosa tenemos en común?

S3_9: Los arboles.

S3_7: Los arboles: yo tengo un árbol grande [en el jardín]

S3_8: [Aquí dos....Aquí dos grandes..uno por:

S3_7: =**Vale**

S3_8: =la casa aquí al lado Uno en el jardín.

S3_7: **Pues** cosas diferentes..**pues** eso que yo tengo dos ventanas en el piso de arriba y tú solo tienes una.

S3_8: Sí.

S3_7: Qué más? Qué:

S3_8: El garaje no lo tengo..igual.

S3_7: Pero dijiste antes que sí

S3_8: =Es que..parece una chavola..no sé qué ves tú.....eso puede ser una cosa para el jardín para guardar cosas..puede ser

S3_7: =Da igual, no hace falta ser tán..técnico..da igual.

S3_9: Garaje no hay.

S3_8: Aquí no, no?

S3_7: Yo os dije tiene una entrada una entrada así para el coche asfaltado: un jardín:..

S3_8: =No aquí no se ve el asfalto

S3_7: =que parece estar- **pues, mira**, otra cosa que no tienes

S3_8: No.

S3_7: Y el coche que está aparcado [enfrente]

S3_8: [Tampoco..tampoco se ve ningún coche.

S3_7: **Vale**.

S3_8: Eso sería otra cosa..y el garaje.

S3_7: Y el garaje..**pues, vale**.

S3_8: Ya, pero yo tengo por ejemplo..el cierre del que se ve el jardín..pero no se si pertenece a mí-

S3_7: =Pero qué cierre..esto antes no dijiste..no sabía del cierre

S3_8: La baran- la barandilla del cierre [de madera]

S3_7: [Ah! **Vale, vale**] **Pues, mira**, esto yo no la tengo tampoco.

S3_8: Aquí hay un cierre de madera pero no sé si es de la casa ésta o separa la del lado por la- por la mía.

Segunda parte:

S3_7: **Vale, entonces**, y quién crees puede vivir ahí?

S3_8: Yo aquí una familia de cuatro: personas..ó un: un matrimonio con tres hijos.

S3_7: **Vale**. Y:

S3_9: **Entonces** serían cinco, no cuatro.

S3_8: **Bueno**..un matrimonio con tres hijos.

S3_7: **Bueno**. Y: la clase económica?

S3_8: Media.

S3_7: **Vale.**

S3_9: Media baja.

S3_8: No. Media media. Media media, mamá..ésta casa hay que mantenerla.

S3_7: **Pues:** yo aquí diría que vive: una pareja:

S3_8: Jóven?

S3_7: Nnno. No sé diría más una pareja de: de jubilados ((Se ríe)).

S3_8: De jubilados?

S3_7: Sí..me da sí..yo veo así una casita más..de gente mayor.

S3_8: =Pa- para descansar, no?

S3_7: Y de clase económica...mmh

S3_8: **Pues**, como (..) también.

S3_7: Nnn-...clase media alta o algo así..clase media alta diría yo..que tuvier- tienen una buena: normal, sí..una pensión. Y que viven-

S3_8: =Está otra pregunta..dónde está?

S3_7: **Pues** tiene pinta de ser... **pues**, me da: como un surbubano típico: estadounidense, no? Americano: sí. De Norteamérica..típico suburbia así de: chalets..todos juntos.

S3_9: Pero tienen mucho también: en eh..Irlanda.

S3_7: Crees?

S3_9: En Irlanda hay esas casas..no?

S3_7: Mmh...sí...puede..no sé.

S3_8: Podemos decir..países centroeuropeos.

S3_7: No sé, depende, tengo mi foto, tú la tuya.

S3_8: Yo..para mí..esto es- esto es Austria ó: Austria..ó Suiza inclusive..los alpes suizos.

S3_7: **Bueno...pues, vale.**

S3_8: Alpes, alpes ahí.

10.3. Abstract

Seit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes ist die Fähigkeit, in authentischen Situationen kommunizieren zu können, das übergeordnete Ziel im Fremdsprachenunterricht. Da Diskursmarker vor allem in mündlicher authentischer Kommunikation essentielle Aufgaben erfüllen, sollte ihre Benutzung auch von Lernenden einer Fremdsprache beherrscht werden. In dieser Arbeit wird untersucht, ob und wie Studierende des Spanischen an der Universität Wien Diskursmarker verwenden. Im Zuge der Arbeit wurde eine Studie durchgeführt, die den Diskursmarkergebrauch der Studierenden mit dem von MuttersprachlerInnen vergleicht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lernende des Spanischen als Fremdsprache deutlich weniger Diskursmarker verwenden als MuttersprachlerInnen und die Bandbreite an verwendeten Diskursmarkern auch signifikant kleiner ist. Das Fehlen von Diskursmarkern kann erwiesenermaßen zu Verständnisproblemen führen und auf MuttersprachlerInnen unhöflich wirken. Der Grund für den schwachen Diskursmarkergebrauch der Studierenden liegt darin, dass diese Elemente im österreichischen Spanischunterricht kaum behandelt werden. Daher unterstreicht diese Studie die Notwendigkeit der Miteinbeziehung von Diskursmarkern und des Kontakts mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

Since the establishment of the communicative approach, the competence to communicate in authentic situations is the superordinate goal of foreign language teaching. As discourse markers fulfill essential functions especially in spoken language, also learners of a foreign language should be able to use these elements properly. In the present paper, it is investigated whether and how students of Spanish philology at the University of Vienna use discourse markers. For this purpose, a study was conducted in which the use of discourse markers by learners of Spanish and Spanish native speakers was compared. The results show that learners use significantly fewer discourse markers than native speakers and that the range of discourse markers they use is quite limited. The absence of these elements in speech can lead to problems in understanding and may give the listener the

impression that the speaker is being impolite. The reason for the poor use of discourse markers by the students is that they are hardly treated in the Austrian Spanish teaching classroom. Therefore, this study shows the importance of the incorporation of discourse markers in the foreign language classroom and underlines the necessity of the contact with authentic texts in language learning.

10.4. Lebenslauf

Persönliche Daten

Vorname: Hannah
 Zuname: Perkonigg
 Geburtsdatum: 23.07.1990
 Adresse: Prigglitz 1, 2640 Prigglitz
 E-Mail: hannah.perkonigg@gmx.at

Schulausbildung

09/1996 - 06/2000: VS Prigglitz
 09/2000 - 06/2008: AHS Neunkirchen (Matura)

Studium

03/2009 - 06/2015: Lehramtsstudium für Spanisch und Englisch an der Universität Wien

Berufserfahrung

2008 - 2015: Private Nachhilfelehrerin für Englisch, Spanisch und Deutsch
 06/2013 - 09/2013 DaF-Trainerin bei Actilingua, Wien
 10/2014 - 05/2015 Englischlehrerin für die Primarstufe am CEIP Cristóbal García Blairzy, Gran Tarajal

Auslandsaufenthalte

09/2014 - 05/2015: Sprachassistentin am IES Vigán und IES Gran Tarajal, Gran Tarajal, Spanien