

Universität Leipzig  
Herder-Institut

Universidade Federal do Paraná  
Curso de Letras

Fachbereich Linguistik des Deutschen als Fremdsprache  
des Studiengangs  
Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs

**Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
„Master of Arts“**

**Sprachliche Merkmale der WhatsApp-Kommunikation:  
Eine empirische Untersuchung und didaktische Reflexion für  
den brasilianischen DaF-Kontext**

vorgelegt von:

Jan Gißke  
geboren am 02.01.1991 in Bad Langensalza  
Matrikelnummer: 1864478

Bahnhofstraße 184  
99947 Kirchheilingen  
jan.gisske@icloud.com

eingereicht bei:

Erstgutachter:  
Herr Prof. Dr. Christian Fandrych

Zweitgutachterin:  
Frau Dr. Ruth Bohunovsky

Eingereicht am: 25. Juni 2015



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata seiscentésima nonagésima oitava, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando JAN GISSKE. No dia vinte e nove de julho de dois mil e quinze, às dez horas, na sala 1012, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Ruth Bohunovsky, Presidente, Christian Fandrych, Paulo A. Soethe designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: “SPRACHLICHE MERKMALE DER WHATSAPP-KOMMUNIKATION: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG UND DIDAKTISCHE REFLEXION FÜR DEN BRASILIANISCHEN DAF-KONTEXT – AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO VIA WHATSAPP: UM ESTUDO EMPÍRICO E REFLEXÕES DIDÁTICAS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA” apresentada por JAN GISSKE. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Ruth Bohunovsky retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADO** o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinado pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia vinte e nove de julho de dois mil e quinze.

Dra. Ruth Bohunovsky

Dr. Christian Fandrych

Dr. Paulo A. Soethe

JAN GISSKE



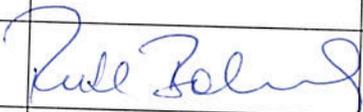
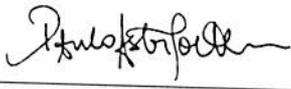
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## P A R E C E R

Defesa de dissertação de mestrado de JAN GISSKE para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Ruth Bohunovsky, Christian Fandrych e Paulo A. Soethe arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: “SPRACHLICHE MERKMALE DER WHATSAPP-KOMMUNIKATION: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG UND DIDAKTISCHE REFLEXION FÜR DEN BRASILIANISCHEN DAF-KONTEXT – AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS DA COMUNICAÇÃO VIA WHATSAPP: UM ESTUDO EMPÍRICO E REFLEXÕES DIDÁTICAS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dra. Ruth Bohunovsky (Presidente)		aprovado
Dr. Christian Fandrych		aprovado
Dr. Paulo A. Soethe		aprovado

Curitiba, 29 de julho de 2015.



Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia da Silva Cardoso

Coordenadora

Matrícula SIAPE: 2217925

**Zusammenfassung:** Nach dem theoretischen Fundieren der Thematik *Kommunikation und Sprache in den Neuen Medien*, bei dem zum einen die situativen und kommunikativen Besonderheiten und zum anderen die sprachlichen Merkmale, die daraus resultieren, betrachtet werden, soll in dieser Arbeit basierend auf einer linguistischen Korpusanalyse das Vorkommen von Strukturen mit Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* in Hinblick auf ihre Frequenz und Funktion untersucht werden. Bei der Analyse werden Teile des „What’s Up, Deutschland?“-Korpus untersucht, das als Sammlung von WhatsApp-Nachrichten einen relativ inoffiziellen Teil der deutschen Gegenwartssprache darstellt. Ausgehend von den Ergebnissen, welche die Analyse offenlegt, finden nach einer ausführlichen Diskussion über Standardsprache und Nonstandard didaktische Überlegungen zum Umgang mit den Strukturen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache statt. Dabei werden die Besonderheiten des DaF-Unterrichts in Brasilien genauso beleuchtet wie die Relevanz der Strukturen mit Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* für verschiedene Zielgruppen und auf unterschiedlichen Lernerniveaus von brasilianischen Lernern des Deutschen als Fremdsprache.

**Stichwörter:** WhatsApp; Neue Medien; Chatkommunikation; Standard; Nonstandard; Verbzweitstellung; DaF; Deutsch als Fremdsprache

**Resumo:** Após as considerações teóricas sobre o tema da comunicação e da língua nas novas mídias que incluem as particularidades da situação em que a comunicação acontece e as resultantes características linguísticas, neste trabalho será realizada uma análise de um corpus linguístico com a finalidade de descrever as estruturas de *weil*, *obwohl* e *wobei* com estrutura V2, considerando a sua frequência e a sua função pragmática. Para a análise, utilizar-se-á o corpus “What’s Up, Deutschland?” que se constitui por mensagens enviadas pelo aplicativo WhatsApp. Sendo uma coleção destas mensagens, o corpus apresenta uma parte relativamente não oficial da língua alemã contemporânea. Partindo dos resultados da análise de corpus, após uma discussão sobre a língua padrão e coloquial, serão realizadas considerações didáticas para o uso e a aplicação das estruturas na aula de alemão como língua estrangeira, focando especialmente nas particularidades do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil e na relevância dos conhecimentos das estruturas V2 com *weil*, *obwohl* e *wobei* para diferentes níveis do ensino e para diferentes grupos de estudantes brasileiros do alemão como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** WhatsApp; Novas mídias; Comunicação em chat; Língua padrão; Língua coloquial; Estrutura V2, DaF; Alemão como língua estrangeira

### **Hinweis**

Zur besseren Lesbarkeit werden in der Arbeit personenbezogene Bezeichnungen, die sich zugleich auf Frauen und Männer beziehen, generell nur in der im Deutschen üblichen männlichen Form angeführt, also z.B. „Lerner“ statt „LernerInnen“ oder „Lernerinnen und Lerner“.

Dies soll jedoch keinesfalls eine Geschlechterdiskriminierung oder eine Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes zum Ausdruck bringen.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>INHALTSVERZEICHNIS .....</b>	<b>I</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Die WhatsApp-Kommunikation.....</b>	<b>4</b>
2.1 Funktionsweise von WhatsApp .....	5
2.1.1 Technische Voraussetzungen und Vorgänge .....	5
2.1.2 Der kommunikative Kontext.....	7
2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit .....	10
2.2.1 Medium und Konzeption – Koch/Oesterreicher .....	11
2.2.2 Sprache der Nähe und Sprache der Distanz – Koch/Oesterreicher.....	11
2.2.3 Interaktionsorientiertes Schreiben und textorientiertes Schreiben – Storrer .....	12
2.2.4 Kritik am Modell der Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	12
2.2.5 Erweiterung des Modells der Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Dürscheid.....	13
2.3 Synthese – sprachliche Eigenschaften der WhatsApp-Kommunikation .....	16
<b>3 Syntaktische Konstruktionen der mündlichen deutschen Sprache .....</b>	<b>19</b>
3.1 Weil-Sätze.....	20
3.2 Obwohl-Sätze.....	22
3.3 Wobei-Sätze.....	22
<b>4 Verbzweitstellung in der medial schriftlichen Sprache .....</b>	<b>24</b>
4.1 Das „What’s up, Deutschland?“-Korpus – Beschreibung .....	26
4.2 Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse.....	26
4.3 Ergebnisse der Korpusanalyse .....	29
4.3.1 Weil-Sätze.....	29
4.3.2 Obwohl-Sätze.....	32
4.3.3 Wobei-Sätze.....	34
4.3.4 Besondere Beobachtungen zur Verbzweitstellung .....	38
4.3.4.1 Mögliche diatopische Einflüsse .....	41
4.3.4.2 Mögliche Einflüsse der Schulbildung .....	42
<b>5 Zur Anwendung im brasilianischen DaF-Unterricht.....</b>	<b>44</b>

---

5.1 Zum Umgang mit Verbzweitstellung nach <i>weil</i> , <i>obwohl</i> und <i>wobei</i> im DaF-Unterricht .....	44
5.1.1 Grammatische Norm und Abweichungen – Reflexionen .....	45
5.1.2 Vermitteln von Verbzweitstellung: ja oder nein? .....	47
5.2 Von der Theorie zur Praxis: Das Vermitteln der Konstruktionen mit Verbzweitstellung im brasilianischen DaF-Unterricht .....	50
5.2.1 DaF in Brasilien - brasilianische DaF-Lerner und DaF-Lehrer .....	51
5.2.2 Die Vermittlung von Verbzweitstellung: Operator-Skopos-Strukturen .....	53
5.2.3 Plädoyer für eine textsortenbezogene Didaktik .....	54
5.2.3.1 Kommunikationsformen, Textsorten und Diskursarten .....	55
5.2.3.2 Textsortenbezogene Sprachdidaktik .....	57
5.2.3.3 Textarbeiten mit WhatsApp-Nachrichten .....	59
<b>6 Resümee .....</b>	<b>64</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>III</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>X</b>

---

## 1 Einleitung

Eine Festschreibung der deutschen Sprache auf die Normen der standardisierten Schriftsprache würde die Komplexität des Deutschen als einer lebendigen Sprache mit zahlreichen regionalen, medienspezifischen, kontextbedingten Varietäten enorm einschränken und uns als Sprechern/Sprecherinnen die notwendige Flexibilität nehmen, in unterschiedlichen Kontexten (formell wie informell, in unterschiedlichen Medien und Gattungen) situationsadäquat zu kommunizieren. (Günthner 2012: 56 f.)

Technische Veränderungen im Bereich der Medien verändern die Teilhabe einer Gesellschaft an der Schriftkultur und führen auf globaler Sicht zu entscheidenden Veränderungen im Hinblick auf konzeptionelle Aspekte ihrer Sprache (cf. Koch/Oesterreicher 1985: 32). In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten kam es im Bereich der Neuen Medien zu Entwicklungen, welche die zwischenmenschliche Kommunikation nachhaltig beeinflussten. Der Kurznachrichtendienst SMS – Short Message Service – war über viele Jahre *die* Kommunikationsform des Handys, die einen schnellen Informationsaustausch zwischen Kommunikationspartnern ermöglichte. Was für das Handy die SMS war, war für den Computer der Chat. In Online-Chats wurden Nachrichten beinahe in Echtzeit von A nach B übermittelt, was eine quasi-synchrone Kommunikation ermöglichte. Immer bessere Geräte mit höherer Leistung führten zu immer neuen Möglichkeiten. Mit der Erfindung des Smartphones rückten die Kommunikationsformen Chat, SMS und auch die E-Mail, die zu Beginn des Millenniums noch als Novitäten gehandelt wurden, in Konkurrenz zu neuen Kommunikationsformen, welche die besten Eigenschaften aller drei Formen vereinten. Das hatte für die Nutzer noch mehr Vorteile. Durch das Aufkommen des mobilen Messengers WhatsApp im Jahr 2009 verlor die SMS an Bedeutung. Das ausgiebige Schreiben und Senden von SMS hat sich zu einem exzessiven Schreiben und Senden in WhatsApp entwickelt, wodurch die Schrift mittlerweile ganze dialogische Alltagskonversationen ersetzt werden, die früher unter vier Augen oder telefonisch geführt wurden. Das interaktive, spontane Sprechen, was der Domäne der medialen Mündlichkeit vorbehalten war, rückte durch die technischen Veränderungen in die Domäne der medialen Schriftlichkeit. Daraus resultierte, dass konzeptionell mündliche Sprachformen in medial schriftlich realisierten Texten Einzug hielten.

Der erste Forscher, der im deutschsprachigen Raum empirisch die Sprache der SMS erforschte, war Peter Schlobinski (cf. Schlobinski et al. 2001). Auch zur Sprache und Kommunikation in Chats wurden umfangreiche empirische Untersuchungen durchge-

---

führt (cf. u.a. Beißwenger 2000, Beißwenger et al. 2004, Dürscheid/Brommer 2009, Storrer 2001, Storrer 2013) und jüngster Zeit entstanden erste Arbeiten zur Kommunikation in WhatsApp (cf. Dürscheid/Frick 2014). Das Ergebnis aller Arbeiten war, dass sich Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit in medial schriftlichen Texten manifestiert haben. Eine Eigenschaft der konzeptionellen Mündlichkeit in der deutschen Gegenwartssprache ist die Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei*. Hierzu entstanden in den vergangenen Jahren ebenfalls empirische Arbeiten (cf. u.a. Günthner 1993, Günthner 2005, Günthner 2008, Moraldo 2013), die sich mit dem Vorkommen und den Merkmalen der Strukturen vor allem um *weil* und *obwohl* in der gesprochenen Sprache beschäftigten. *Wobei* wurde bisher weniger erforscht (cf. u.a. Günthner 2005, Moraldo 2014).

Durch das Ausweiten der Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass auch die Strukturen mit Verbzweitstellung in die Domäne der medialen Schriftlichkeit vorgedrungen sind. Bis auf eine Erwähnung bei Meise-Kuhn (1998), die eine *weil*-Konstruktion mit Verbzweitstellung in einem Chat-Korpus identifizierte, liegen m.E. noch keine umfassenden empirischen Studien vor, in denen sich Sprachwissenschaftler mit dem Vorkommen der Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* in medial schriftlich realisierten Kommunikationsformen auseinandersetzen.

Das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, ausgehend von einem Korpus aus WhatsApp-Nachrichten, das Vorkommen und die Funktion der Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* zu analysieren. Dabei soll die Anzahl der Formen erhoben werden, um eine Aussage darüber treffen zu können, inwiefern sie bereits in die medial schriftliche Sprache vorgedrungen sind. Darüber hinaus gilt es herauszufinden, ob die semantisch-pragmatischen Funktionen der Formen im medial schriftlichen und medial mündlichen Bereich dieselben sind.

In den ersten zwei Abschnitten der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet, die für die empirische Untersuchung am Korpus notwendig sind. Dabei wird zunächst auf die Merkmale und Charakteristika der Kommunikationsform WhatsApp eingegangen, bevor der kommunikationstheoretische Hintergrund erläutert wird. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Phänomene der Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* in der medial mündlichen Sprache. Basierend auf diesen Grundlagen erfolgt im dritten Abschnitt die Untersuchung am WhatsApp-Korpus, denn nur eine Korpusanalyse kann letztlich ein Abbild der sprachlichen Realität liefern. Dabei werden

---

---

zunächst die Rahmenbedingungen und das methodische Vorgehen geschildert, bevor die Ergebnisse der Analyse zu den weil-, obwohl- und wobei-Sätzen als zentraler Bestandteil der Arbeit präsentiert und interpretiert werden.

Im letzten Abschnitt soll zu Beginn diskutiert werden, ob es im Hinblick auf Fragen des Standards und Nonstandards ratsam ist, die Strukturen im DaF-Unterricht zu vermitteln. Was ist Standard? Entsprechen die Formen dem Standard und wenn nein: Sollen sie als Strukturen, die nicht dem Standard entsprechen, dennoch vermittelt werden? Zeugen sie von Sprachverfall oder spiegeln sie die Notwendigkeit zur Anpassung an neue Kommunikationsbedingungen wider? In einem weiteren Schritt wird die Frage gestellt, inwiefern die Vermittlung der Formen im Hinblick auf den brasilianischen DaF-Kontext relevant oder sogar notwendig ist. Anschließend erfolgen mögliche didaktische Implikationen für eine exemplarische Zielgruppe in Brasilien. Die Implikationen können in Zukunft als Grundlage für das Entwerfen von Unterrichtseinheiten und Lehrmaterialien dienen.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee, in dem die erarbeiteten Ergebnisse noch einmal deutlich herausgestellt werden und ein Ausblick gegeben wird, in dem weitere Forschungsinteressen für zukünftige Untersuchungen dargelegt werden.

---

## 2 Die WhatsApp-Kommunikation

WhatsApp ist ein internetbasierter mobiler Instant Messenger, der plattformübergreifend auf Smartphones heruntergeladen und benutzt werden kann (cf. WhatsApp). Galten Instant Messenger im Jahre 2008 wegen der Möglichkeit, Schrift für situationsgebundene und direkte Kommunikation zu verwenden, noch als Novität (cf. Kessler 2008: 6), haben sie sich mittlerweile zu einer kostengünstigen bzw. kostenlosen Alternative zur herkömmlichen SMS oder MMS etabliert. Unabhängig vom Hersteller des Smartphone und von dessen Betriebssystem ermöglicht WhatsApp eine schnelle und unkomplizierte Kommunikation mittels Textnachrichten, Bild-, Ton- und Video-Dateien.

Die Verkaufszahlen zeigen, dass WhatsApp die meistgenutzte Kommunikationsanwendung auf Smartphones ist. Die Applikation<sup>1</sup> belegt sowohl im „App Store“ von Apple den Platz 1 der „Top-Charts“ der Gratis-Anwendungen, als auch im „Google Play Store“ für das Betriebssystem Android, wo WhatsApp zusätzlich unter der Kategorie App-Grundausstattung gelistet wird. In der „BlackBerry World“, die Nutzern Applikationen für BlackBerry-Betriebssysteme zur Verfügung stellt, belegt WhatsApp in der Gesamtwertung den zweiten Platz der meistheruntergeladenen „Top Apps Social“. Nur die Twitter-App wird häufiger heruntergeladen. Somit ist WhatsApp hier ebenfalls die Kommunikationsanwendungen, welche die meisten Nutzer herunterladen und womöglich auch regelmäßig nutzen<sup>2</sup>. Die Rankings zeigen, dass WhatsApp beliebter als andere mobile Messenger-Dienste wie beispielsweise der Facebook-Messenger, Skype oder Viber ist.

In einem Artikel, der im April 2015 in der Süddeutschen Zeitung erschien (cf. Süddeutsche.de 2015), wurde bestätigt, dass WhatsApp bereits mehr als 800 Millionen Nutzer hat. Schätzungen gehen davon aus, dass die Benutzerzahlen bis Ende des Jahres 2015 die 1 Milliarde-Marke übersteigen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich das rasante Wachstum in Zukunft fortsetzen wird, da ständige Verbesserungen mit immer neuen Möglichkeiten die Applikation zusätzlich attraktiv machen<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Eine Applikation, abgekürzt App, ist ein Programm, welches auf Mobiltelefone und mobile Betriebssysteme installiert werden kann.

<sup>2</sup> Die Angaben wurden den jeweiligen Stores am 18.04.2015 entnommen.

<sup>3</sup> So kann man den Dienst seit Anfang des Jahres 2015 mit Android-Geräten, BlackBerry und Windows Phone in Verbindung mit dem Webbrowser Google Chrome zusätzlich am PC nutzen. Darüber hinaus bietet die Applikation mittlerweile auf allen Geräten die Möglichkeit der kostenlosen Telefonie zwischen ihren Nutzern (die sog. WhatsApp-Telefonie).

---

## 2.1 Funktionsweise von WhatsApp

Im Folgenden soll die Funktionsweise der Kommunikationsplattform WhatsApp erklärt werden. Dazu sollen zunächst die technischen Voraussetzungen geklärt und ein Einblick in die Funktionen und Vorgänge der Applikation gegeben werden. Im Anschluss daran wird der kommunikative Kontext beschrieben.

### 2.1.1 Technische Voraussetzungen und Vorgänge

Für die Nutzung von WhatsApp ist ein mobiles Endgerät nötig. Im Regelfall handelt es sich dabei um Smartphones<sup>4</sup>. Im Vergleich zu herkömmlichen Handys können Smartphones wegen ihrer umfassenden Funktionen als Mini-Computer betrachtet werden (cf. Dürscheid/Frick 2014: 152). Zudem grenzen sie sich äußerlich von Handys ab. Der womöglich wichtigste Unterschied für die Kommunikation ist die Tastatur. Während die altbekannten Handys über eine Tastatur mit zwölf Tasten verfügten, die das Kommunizieren durch mehrfache Belegung jeder Einzelnen recht umständlich machte, ermöglicht die virtuelle Buchstabentastatur am Touchscreen der Smartphones (oder die Buchstabentastatur von BlackBerry-Geräten) eine deutlich schnellere Textproduktion (cf. Dürscheid/Frick 2014: 165). Die Smartphone-Tastaturen ähneln den Tastaturen von PCs und Laptops und verfügen neben dem Set an Buchstaben und Zahlen über eine große Menge an Sonderzeichen und über eine Vielzahl an Emoticons.

WhatsApp-Nachrichten können theoretisch mit einer unbegrenzten Anzahl an Zeichen verfasst werden. Allein der Prozessor des Smartphones könnte in der Praxis dafür sorgen, dass zu lange Nachrichten nicht verarbeitet und verschickt werden können. Dieser Vorteil macht WhatsApp zu einer besseren Alternative zur herkömmlichen SMS. Dürscheid und Frick (2014: 163) sprechen in diesem Zusammenhang vom „SMS-Killer“<sup>5</sup>. Die Kosten von SMS werden je 160 Zeichen berechnet. Überschreitet die Nachricht diese Länge, fällt pro 160 Zeichen zusätzlich je eine Kosteneinheit an. Dieses Problem wurde durch die beinahe kostenlose Nutzung von WhatsApp beseitigt. Daraus ergibt sich ein völlig neues Potenzial für die Kommunikation.

---

<sup>4</sup> Ein Smartphone unterscheidet sich vom herkömmlichen Handy durch einen größeren (Touch)Bildschirm, die Möglichkeit, Applikationen zu installieren, und durch zusätzliche Funktionen wie GPS (cf. Duden online *Smartphone*).

<sup>5</sup> Das bedeutet nicht, dass keine SMS mehr verfasst werden. Es gibt noch immer Menschen, die keine Smartphones nutzen oder auf die Verwendung von WhatsApp verzichten. Allerdings resultieren beim Verfassen einer SMS aufgrund einer begrenzten Anzahl an Zeichen andere Nachrichten als in Kontexten ohne Zeichenbegrenzung (cf. Schlobinski et al. 2001: 7 ff.).

---

Neben der Kommunikation mittels Textnachrichten bietet WhatsApp die Möglichkeit zum kostenlosen Austausch von Bildern, Videos<sup>6</sup>, Sprachnachrichten oder Kontaktdaten. Mit Hilfe eines GPS-Systems, das im Smartphone integriert ist, kann man Kommunikationspartnern seinen aktuellen Standort schicken.

Das wichtigste Merkmal von Smartphones ist die Internetfähigkeit. Erst eine Verbindung zum World Wide Web, sei es über mobiles Internet via 4G, 3G, EDGE oder WLAN ermöglicht das Herunterladen und somit das Installieren und die Nutzung von Applikationen wie WhatsApp.

Das Herunterladen von WhatsApp und die Nutzung im ersten Jahr sind kostenlos (cf. WhatsApp). Anschließend fällt in deutschsprachigen Raum eine Nutzungsgebühr in Höhe von 0,89 € (Fr. 1,00 in der Schweiz) an. In Brasilien beläuft sich diese Gebühr auf R\$ 3,00. Nach dem Herunterladen und der Installation von WhatsApp, erstellt der Nutzer ein Profil, das an seine Handynummer gekoppelt ist. Dabei wird ein Name festgelegt, es kann ein Profilfoto gewählt werden und es besteht die Möglichkeit, einen Profilstatus anzugeben. Der Status gibt anderen Kontakten Informationen darüber, was der Nutzer gerade macht. WhatsApp importiert automatisch die Kontaktdaten, die auf dem Smartphone gespeichert sind, und stellt eine Kontaktliste zusammen. Die Kontaktliste ist alphabetisch geordnet.

Wird die Applikation gestartet, werden alle bereits vorhandenen Chats angezeigt und der Nutzer erscheint anderen Nutzern als *online*. Er hat die Möglichkeit, einen Chat fortzusetzen oder einen neuen zu starten. Durch Auswählen eines Kontaktes öffnet sich das zweigeteilte Chat-Fenster, das im oberen Teil die gesendeten und empfangenen Nachrichten anzeigt und bei Smartphones, die ausschließlich über einen Touchscreen verfügen, im unteren Teil die virtuelle Tastatur zeigt. Nachrichten werden über die Tastatur verfasst und über den *Senden*-Button verschickt. Um Nachrichten verschicken und empfangen zu können, ist eine bestehende Internetverbindung nötig. Die Nachricht wird vom Sender an den WhatsApp-Server übermittelt. War dieser Vorgang erfolgreich, erscheint hinter der Nachricht, die mitsamt Uhrzeit ihrer Veröffentlichung in Form von Sprechblasen angezeigt wird, ein graues Häkchen. Im nächsten Schritt wird die Nachricht vom Server an den Empfänger geschickt. Nach dem erfolgreichen Abschließen

---

<sup>6</sup> Bilder und Videos konnten auch vor dem Einzug von WhatsApp als MMS verschickt werden, jedoch ist das Versenden von Dateien im Vergleich zum Versenden in WhatsApp kostenpflichtig und teurer als eine SMS mit 160 Zeichen.

---

dieses Vorgangs erscheint ein zweites graues Häkchen hinter der Nachricht. Nachdem der Empfänger die Nachricht geöffnet hat, erscheinen die zuvor grauen Häkchen in blau<sup>7</sup>. Der Sender kann nun davon ausgehen, dass der Empfänger die Nachricht gelesen hat<sup>8</sup>. In dem Fall, dass sich beide Chatpartner beim Verfassen der Antwort bzw. bei der Reaktion des Empfängers im Chatfenster aufhalten, wird die Textproduktion der Antwort deutlich. Anstelle der Anzeige *online* tritt die Anzeige *(Person) schreibt...*

Dürscheid und Frick (2014: 162) betonen, dass die Möglichkeit zur Gruppenkommunikation in Gruppenchats eine der wesentlichen Eigenschaft der WhatsApp-Kommunikation ist. Diese Art der Chats ermöglicht durch das einmalige Versenden von Texten, Bildern etc. an eine Gruppe die Kommunikation mit bis zu 50 Adressaten gleichzeitig. Die Gründung der WhatsApp-Gruppen ist unterschiedlich motiviert. Teilweise sind es Cliques- oder Familiengruppen. Mittlerweile werden die Gruppen auch im Berufskontext erstellt und zur Kommunikation genutzt.

Zur Gestaltung der Texte stehen den Nutzern von WhatsApp zahlreiche Piktogramme und Emoticons zur Verfügung, die über die mehrfachbelegte Tastatur eingegeben werden können. Wie zuvor erwähnt, bietet WhatsApp neben dem Versenden von Textnachrichten die Möglichkeit, Sprachnachrichten zu verschicken. Sie können ebenfalls ohne Begrenzung durch dauerhaftes Drücken des Mikrofon-Buttons verfasst werden. Somit ist WhatsApp durch die Möglichkeit zur Kommunikation mithilfe von schriftlichen und audiovisuellen Medien eine multimediale Kommunikationsplattform.

### 2.1.2 Der kommunikative Kontext

In Anbetracht dieser Vielfalt [an Kommunikationsformen] ist es wichtig, dass es in der Linguistik einen Terminus gibt, der nicht nur den neusten Entwicklungen Rechnung trägt, sondern auch die älteren digitalen Kommunikationsformen einbezieht. (Dürscheid/Frick 2014: 155)

Durch das Aufkommen und Ausdifferenzieren der Neuen Medien sind in den vergangenen Jahren viele neue Kommunikationsformen entstanden. Im Hinblick auf WhatsApp als Kommunikationsform, die im weitesten Sinne auf vernetzten (Mini-)Computern basiert, findet die Kommunikation in einem virtuellen Raum statt, der durch das Kom-

---

<sup>7</sup> Datenschutzeinstellungen in der Applikation ermöglichen es, diese Funktion auszustellen. Dabei erscheinen dem Kommunikationspartner keine weiteren Häkchen als Lesebestätigung.

<sup>8</sup> An dieser Stelle soll die Notwendigkeit der Internetverbindung betont werden. Ohne Internetverbindung können keine Nachrichten verschickt werden (bei der SMS ist nur das Mobilfunknetz nötig). Auch potenzielle Empfänger von WhatsApp-Nachrichten erhalten die Nachrichten nur bei bestehender Internetverbindung. Das heißt, dass die Nachrichten mitunter zeitversetzt ankommen, sobald die Nutzer wieder mit dem World Wide Web verbunden sind.

---

munizieren selbst erschaffen wird (cf. Kessler 2008: 13). Dem Ruf nach einer eindeutigen und umfassenden Definition dieser neuen Kommunikationsformen folgend, schlagen Dürscheid und Frick (2014: 154) den Terminus Keyboard-to-Screen-Kommunikation vor. Der Terminus beinhaltet jene Formen, die für die Kommunikation eine Tastatur (sowohl virtuell als auch real) und einen Bildschirm benötigen. Zu ihnen zählt WhatsApp genauso wie die althergebrachte SMS, E-Mails etc. Auch wenn heutzutage die Möglichkeit besteht, Bilder, Audio-Dateien und Tonaufnahmen zu schicken, so steht die Schrift noch immer im Mittelpunkt der Kommunikation. Zusätzlich argumentieren Dürscheid und Frick (cf. *ibid.*), dass auch zum Versenden der Dateien und zur Aufnahme der Sprachnachrichten die Tastatur von Nöten sei. Dabei begrenzt sich die Definition weder auf ein bestimmtes Medium (Computer, Handy oder Smartphone) noch auf den Typus der Datenübertragung (Mobilfunk oder Internet). Mit dem Terminus Keyboard-to-Screen-Kommunikation gelang es ihnen, die Problematik besser zu greifen, weil „[es] zunehmend eine Konvergenz von Medien (z.B. Handy und Computer im Smartphone) und von Kommunikationsformen (z.B. Chat und E-Mail in Facebook) gäbe“ (Dürscheid/Frick 2014: 154).

Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass sich die Keyboard-to-Screen-Kommunikation nicht durch die einfache Übermittlung von Nachrichten vom Sender an den Empfänger definiert. Im Hinblick auf den kommunikativen Charakter der Keyboard-to-Screen-Kommunikation betonen Dürscheid und Frick (2014: 155), dass diese in kommunikativen Akten und kommunikativen Sequenzen auftreten. Kommunikative Akte sind „verbale und nicht verbale Einheiten, die mit einer kommunikativen Absicht geäußert werden“ (*ibid.*). Eine Vielzahl von verbalen und nicht-verbalen kommunikativen Akten hintereinander bezeichnen sie als kommunikative Sequenz (cf. *ibid.*). Kommunikative Sequenzen können sich über Tage, Monate und Jahre hinweg entwickeln und ansammeln. Das gilt es bei der Analyse von Kommunikationsformen der Keyboard-to-Screen-Kommunikation zu beachten.

Storrer (2001: 5) ordnet im Chat<sup>9</sup> produzierte Texte der funktionalen Kategorie Gespräch/Diskurs zu. Dabei bezieht sich die Linguistin auf die Definition von Gespräch/Diskurs im Sinne von Texten, die an aktuelle Äußerungssituation gebunden sind und direkt aufeinander Bezug nehmen (cf. *ibid.*). Die Diskurse dienen dem Ziel, soziale

---

<sup>9</sup> Storrer bezieht sich hierbei auf Chats im weiteren Sinne und vor allem auf die internetbasierte Kommunikationsform am PC, die zu Beginn der 2000er Jahre sehr populär war. Da Ähnlichkeiten zwischen den kommunikativen Kontexten von Chats und WhatsApp-Kommunikation bestehen, wird Storrers Theorie auf WhatsApp angewendet.

---

und räumliche Distanz zu überwinden (cf. Wirth 2002: 208). Die Schreibenlässe sind vielseitig und vor allem die Beziehungspflege spielt eine wichtige Rolle. In WhatsApp werden Verabredungen getroffen, man schreibt zum Informationsaustausch, man erkundigt sich nach dem Befinden und übermittelt Glückwünsche, Grüße, Bitten, Vorschläge usw. Hinzu kommen humorvolle oder spielerische Kommunikationsanlässe. „So umstandslos, wie man sich mündlich nach dem Befinden von jemanden erkundigt, kann man es auch via WhatsApp tun“ (Dürscheid/Frick 2014: 163). Aufgrund der niedrigen Kosten wird mitunter Belangloses geschrieben. Hierbei spielt die Langeweile als Schreibmotivation eine zusätzliche Rolle. Kessler beschreibt Messenger als Ort der Plauderei und Geselligkeit, an dem die Beziehungspflege weniger zwanghaft ist (cf. Kessler 2008: 66).

Wie unter Punkt 2.1.1 bereits erwähnt, bietet WhatsApp zwei Möglichkeiten der Kommunikation. Eine Möglichkeit ist duale Kommunikation zwischen zwei Partnern, wie es schon in der SMS-Kommunikation möglich war, und zum anderen bietet der Messenger die Möglichkeit der Kommunikation in Gruppenchats.

Bei offenen Konversationsfenstern können die Teilnehmer sofort reagieren, wenn sie eine Nachricht erhalten. In diesem Fall findet sowohl im Zweier-Chat als auch im Gruppenchat eine quasi-synchrone, minimal-zerdehnte Kommunikation statt<sup>10</sup>, wie man sie aus Online-Chat-Systemen kennt (cf. Dürscheid/Frick 2014: 162). Die Kommunikation ist nur quasi-synchron, weil die Textproduktion nicht eins-zu-eins mitverfolgt werden kann. Zwar zeigt die Anzeige (*Person*) *schreibt...* in den Zweier-Chats, dass gerade eine Nachricht verfasst wird, allerdings sieht der Empfänger nur das fertige Endprodukt und hat somit keinen Einblick in mögliche Umformulierungen und Vorgänge des Redigierens, die der Verfasser der Nachricht vornimmt.

Ein weiteres Merkmal der Kommunikation in WhatsApp ist die technische Organisation der verfassten und verschickten Beiträge durch den Server. Die Sequenzierung erfolgt nach dem sog. Mühlenprinzip, was die quasi-synchrone Chat-Kommunikation von der synchronen face-to-face-Kommunikation unterscheidet (cf. Storrer 2001: 7).

Weil der Chat-Server die Beiträge in der Reihenfolge anzeigt, in der sie bei ihm eintreffen, stehen die funktional-thematisch aufeinander bezogenen Teile aber nicht notwendigerweise hintereinander, sondern können durch Teile anderer Sequenzen unterbrochen sein. Diese Verschränk-

---

<sup>10</sup> Ist der Empfänger im Zweier-Chat oder auch im Gruppenchat gerade nicht online und liest die Nachricht deshalb erst später, spricht man von asynchroner Kommunikation, wie man sie z.B. von E-Mails oder SMS kennt.

---

ung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gesprächsstränge intern meist gängigen Mustern folgen. (Storrer 2001: 11)

In der quasi-synchronen, minimal-zerdehnten Kommunikation gehen die Beteiligten davon aus, dass der bzw. die Kommunikationspartner zeitnah antworten. Diese Kommunikationsart kommt nur dann zustande, wenn alle Beteiligten sich gleichzeitig im selben virtuellen Raum aufhalten und zeitgleich an der Tastatur präsent sind. „Wer einen Chatbeitrag schreibt, weiss (sic!) also, dass er/sie in kürzester Zeit eine Antwort bekommen wird – es sei denn, die Tastatur wurde von der anderen Person kurzfristig verlassen“ (Dürscheid 2011: 185). Das hat zur Folge, dass die Beiträge beinahe unmittelbar aufeinander folgen, wenn keine technischen Probleme auftreten oder die Internetverbindung verloren geht (cf. Kessler 2008: 6).

Einer der wichtigsten Unterschiede zwischen WhatsApp-Gesprächen und der Kommunikation in Chat-Portalen ist, dass die Kommunikation in Instant Messengern und somit auch in WhatsApp, fast ausschließlich mit bekannten und vertrauten Menschen stattfindet, die die Applikation ebenfalls installiert haben (cf. Dürscheid 2011: 185). Die Kontaktaufnahme zu fremden Personen, wie sie aus Chat-Portalen bekannt ist (cf. Wirth 2002: 217), spielt in der WhatsApp-Kommunikation eine kleine bis gar keine Rolle.

## 2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Bestimmte sprachliche Formen treten in gesprochenen Äußerungen mit nur geringen Abweichungen zu ihren schriftlichen Pendanten auf. Andererseits existieren geschriebene Texte, die sich deutlich durch Merkmale mündlicher Sprache auszeichnen.

Ausgehend von dem Problemkomplex<sup>11</sup>, wie sich die gesprochene und die geschriebene Sprache zu den übrigen Sprachvarietäten verhalten, entwickelten Koch/Oesterreicher (1985) ihr Modell der Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Da weder die gesprochene noch die geschriebene Sprache eindeutig einer Varietät des Diasystems zugeordnet werden kann, entwickelten die Sprachforscher im Rahmen des Modells die Theorie zur Sprache der Nähe und Sprache der Distanz, mit der sie den klassischen Varietäten eine vierte, varietätenübergreifende Dimension verleihen.

---

<sup>11</sup> Die Grundfrage hierbei ist: Wo sind mündliche und schriftliche Sprache innerhalb des Diasystems der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten einzuordnen? Koch und Oesterreicher sprechen in Bezug auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit von einer Varietät, die „quer liegt“ (Koch/Oesterreicher 1985: 16) und nicht in einer Varietät des Diasystems zugeordnet werden könne. Dabei stehen diatopisch stärker markierte Varietäten der gesprochenen Sprache sehr nah, genauso wie diastratisch niedrig eingestufte Varietäten. Im Hinblick auf die diaphasischen Varietäten lässt sich konstatieren, dass niedrige Register der gesprochenen Sprache näher stehen als gehobene Register (cf Koch/Oesterreicher 1985: 16).

### **2.2.1 Medium und Konzeption – Koch/Oesterreicher**

Das Modell von Koch/Oesterreicher basiert auf der doppelten begrifflichen Scheidung zwischen den Kategorien Medium und Konzeption. Das Medium beschreibt die Realisierungsform der Sprache (cf. Koch/Oesterreicher 1985: 17). Realisierungsformen sind die gesprochene Sprache (medial mündlich) als phonischer Code und die geschriebene Sprache (medial schriftlich) als graphischer Code. Im Bereich des Mediums liegt eine dichotomische Beziehung vor. Demnach kann Sprache nur mündlich oder nur schriftlich realisiert werden.

Die Konzeption von Sprache beschreibt kommunikative Strategien. Diese sind sprachliche Äußerungen und idealtypische Modi (cf. *ibid.*). Koch und Oesterreicher unterscheiden gesprochen (konzeptionell mündlich; Sprache der Nähe) und geschrieben (konzeptionell schriftlich, Sprache der Distanz). Im Gegenteil zur dichotomischen Beziehung der Begriffspaare des Mediums liegt im Falle der Konzeption ein Kontinuum zwischen konzeptionell mündlicher Sprache und konzeptionell schriftlicher Sprache vor.

Daraus ergeben sich vier Zuordnungsmöglichkeiten. (1) Graphisch und geschrieben, was der Sprache eines Verwaltungstextes nahekommt, (2) graphisch und gesprochen, (3) phonisch und geschrieben sowie (4) phonisch und gesprochen, womit die Sprache in vertrauten Gesprächen beschrieben werden kann (cf. *ibid.*).

### **2.2.2 Sprache der Nähe und Sprache der Distanz – Koch/Oesterreicher**

Mit der Sprache der Nähe und der Sprache der Distanz präsentierten Koch und Oesterreicher auf konzeptioneller Ebene einen nicht linearen, mehrdimensionalen Raum zwischen den Polen der konzeptionellen Mündlichkeit und der konzeptionellen Schriftlichkeit. Das Konzept versucht die relative Situierung verschiedener Äußerungsformen in Abhängigkeit vom Zusammenwirken kommunikativer Parameter zu beschreiben. Solche Parameter sind das soziale Verhältnis der Sprecher, ihre Anzahl, die räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner, Sprecherwechsel, die Themenfixierung, der Öffentlichkeitsgrad der Äußerungsform sowie ihre Spontaneität und Beteiligung (cf. Koch/Oesterreicher 1985: 21 f.). Demnach zeichnet sich die Sprache der Nähe durch einen dialogischen Charakter mit freiem Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, face-to-face-Interaktion, eine freie Themenentfaltung, keine Öffentlichkeit, Spontaneität, eine starke Beteiligung sowie durch eine enge Situationsbindung aus. Den anderen Pol bildet die Sprache der Distanz: ein Monolog, kein Sprecherwechsel, die Kommunikationspartner sind sich fremd und sowohl räumlich als auch zeitlich getrennt. Das

---

Thema ist fest und wird öffentlich kommuniziert. Die Sprache ist reflektiert, die Kommunikationspartner sind nur gering beteiligt und eine Situationsentbindung ist charakteristisch (cf. *ibid.*).

Koch und Oesterreicher gehen davon aus, dass die Pole der Nähe und Distanz die Grundorganisationsprinzipien der Sprache sind (cf. Storrer 2001: 3). Die Pole sind prototypische Darstellungen, zwischen denen alles möglich ist. Mithilfe der Kommunikationsparameter können Äußerungsformen in das Kontinuum eingeordnet werden, was Rückschlüsse auf sprachliche Charakteristika des Sprachmaterials ziehen lässt.

### **2.2.3 Interaktionsorientiertes Schreiben und textorientiertes Schreiben – Storrer**

Für medial schriftlich verfasste Äußerungsformen präsentiert Storrer die Konzepte des interaktionsorientierten Schreibens und des textorientierten Schreibens (cf. Storrer 2013: 337). Das interaktionsorientierte Schreiben, das der Sprache der Nähe nahe kommt, zeichnet sich durch eine starke Gebundenheit an das Kommunikationsgeschehen aus. Der kommunikative Erfolg der laufenden Interaktion steht im Mittelpunkt und beeinflusst die Strategien der Versprachlichung. Das dem Distanzpol nahestehende textorientierte Schreiben hat das schriftsprachliche Produkt als Ziel. Das sprachliche Produkt soll über den laufenden Kommunikationszusammenhang hinweg Bestand haben. Deshalb ist es für eine konkrete Situation konzipiert, in der es von einem Rezipienten gelesen wird und in der keine unmittelbare Interaktion zwischen dem Schreiber und dem Leser vorgesehen ist (cf. *ibid.*).

Die Konzepte des interaktionsorientierten und textorientierten Schreibens passen wie folgt in das Konzept der Nähe und Distanz von Koch und Oesterreicher: Allein dadurch, dass eine Sprachgemeinschaft über ein Schriftsystem verfügt, unterscheidet sie nicht automatisch zwischen einem konzeptionell schriftlichen und einem konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch. Zu dieser Ausdifferenzierung sind Entwicklungsprozesse von Nöten, deren Ergebnis Diskurstraditionen im Distanzbereich (im konzeptionell schriftlichen Bereich) sind. Man hat es mit einer Entwicklung vom Mündlichen zum Schriftlichen zu tun (cf. Storrer 2014: 3).

### **2.2.4 Kritik am Modell der Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

Das Modell von Koch und Oesterreicher wurde in der deutschsprachigen Tradition schon früh verwendet, um Kommunikationspraktiken im Bereich der Neuen Medien in den größeren Kontext von mündlichen und schriftlichen Diskurstraditionen einzuordnen

---

(cf. Storrer 2001: 3). Die Vorteile des Modells liegen in seiner Einfachheit, was es in vielerlei Hinsicht anwendbar macht. Dürscheid und Brommer (2009: 14) beschreiben die Anwendung des Modells in der deutschsprachigen linguistischen Internetforschung jedoch als Paradox, da es in der Zeit vor dem Siegeszug neuer Medien entwickelt wurde und die Neuen Medien nicht im Geringsten berücksichtigt.

Koch und Oesterreicher befürworteten in einem 2007 erschienenen Beitrag die Anwendung ihrer Theorie auf die Neuen Medien. Die Theorie könne Neuen Medien zugrunde gelegt werden, da diese auf der Basis des akustischen Prinzips der Phonie bzw. auf dem visuellen Prinzip der Graphie funktionieren. Hinzu kommt, dass die kommunikativen Parameter für die jeweiligen kommunikativen Situationen auch im Hinblick auf die Neuen Medien zutreffen (cf. Koch/Oesterreicher 2007: 359). „Der Chat ist sogar eines der schönsten Beispiele dafür, daß [sic!] im graphischen Medium eine relative, natürlich immer limitierte Annäherung an dialogische, spontane Nähesprachlichkeit möglich ist“ (ibid.).

Wenngleich Koch und Oesterreicher (2007: 359) die Zugrundelegung ihres Modell für linguistische Analysen im Bereich der Neuen Medien befürworten, geschieht dies ohne eine Reflexion über mögliche externe Einflussfaktoren durch die Neuen Medien, die als außersprachliche Kommunikationsbedingungen das resultierende sprachliche Produkt verändern. Dieser ist einer der größten Kritikpunkte. Sowohl Storrer (2001) als auch Dürscheid (2003a) kritisieren, dass der Terminus *Medium* im Modell der Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf die Realisationsform von Sprache bezogen ist. Im Hinblick auf die Neuen Medien ist der Terminus jedoch weiter gefasst. Er umfasst sowohl das Medium zur Übertragung von Sprache als auch das Medium als Realisierungsform von Sprache. Deshalb kann er nicht ohne weiterführende Definition angewendet werden (cf. Dürscheid 2003a: 2). Eine deutlichere terminologische Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Hinblick auf den Medienbegriff an sich ist nötig.

### **2.2.5 Erweiterung des Modells der Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Dürscheid**

Dürscheid (2003a: 3) plädiert für die Trennung zwischen Medien, Zeichensystemen und Kommunikationsform. Die Schrift nimmt als graphische Realisierung von Sprache nicht länger die Rolle des Mediums ein, sondern die einer Repräsentationsform eines Zei-

---

chensystems. Medien hingegen sind materielle Hilfsmittel, die dem Verstärken, Herstellen, Speichern und Übertragen der Repräsentationsformen dienen<sup>12</sup> und die Kommunikation über räumliche Entfernung hinweg erleichtern (cf. Dürscheid 2003a: 4). Medium ist von Medialität zu unterscheiden. Medialität ist bei Dürscheid, was Koch und Oesterreicher als Medium der Realisierung verstehen (cf. Dürscheid 2003a: 3)<sup>13</sup>.

Eine weitere wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung des Modells von Koch und Oesterreicher spielen die Kommunikationsformen. Kommunikationsformen sind nicht von materieller Art und werden durch textexterne Merkmale bestimmt<sup>14</sup> (cf. Dürscheid 2003a: 4). Kommunikationsformen „bestehen entweder unabhängig von einem Kommunikationsmedium (z.B. face-to-face-Gespräch) oder werden über ein Kommunikationsmedium erst ermöglicht (z.B. das Telefongespräch)“ (Dürscheid 2003a: 4).

Auf dieser theoretischen Basis erweitert Dürscheid das Modell von Koch und Oesterreicher, um es den Anforderungen für linguistische Untersuchungen in Neuen Medien gerecht zu gestalten (siehe Abbildung 1 S. 15). Ausgehend von der Unterscheidung von synchronen, quasi-synchronen und asynchronen Kommunikationsformen ergeben sich die vier Klassifikationen: (1) medial mündliche und synchrone Kommunikation, (2) medial mündliche und asynchrone Kommunikation, (3) medial schriftliche und quasi-synchrone Kommunikation und (4) medial schriftliche und asynchrone Kommunikation, wobei sich medial auf die Medialität der Äußerung bezieht und die Art der Synchronizität auf die präformierten Eigenschaften basierend auf dem Trägermedium (cf. Dürscheid 2003a: 12).

---

<sup>12</sup> Einige Beispiele für Medien sind nach dieser Definition Bücher, Zeitschriften, Faxgeräte aber auch Computer, Handys und Smartphones.

<sup>13</sup> Es ist legitim, weiterhin von medialer Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit zu sprechen, weil das Adjektiv *medial* auf das Substantiv *Medialität* Bezug nimmt und nicht auf das Substantiv *Medium* (cf. Dürscheid 2003a: 3)

<sup>14</sup> Kommunikationsformen dürfen nicht mit Textsorten und Diskursarten verwechselt werden. Kommunikationsformen werden durch textexterne Merkmale geprägt, bei Textsorten und Diskursarten spielen auch textinterne Faktoren eine Rolle (vgl. Abschnitt 5.2.3.1; für ausführliche Informationen dazu vgl. Dürscheid 2003a: 4f.). Zu den textexternen Merkmalen (bei Dürscheid auch situative Merkmale) zählen die Kommunikationsrichtung (monologisch/dialogisch), die Anzahl der Kommunikationspartner und die zeitliche Dimension der Kommunikation (synchron/asynchron) (cf. Dürscheid 2003a: 4). Fandrych und Thurmair (2011a: 35) ergänzen Präformierungen in Abhängigkeit vom Kommunikationsmedium.

---

	konzeptionell mündlich (Nähepol)						konzeptionell schriftlich (Distanzpol)	
	←						→	
medial mündlich	synchron	D1	D2	D3	D4	[...]	Dx	
	asynchron		T1	T2	T3	T4	[...]	Tx
medial schriftlich	quasi-synchron		D1	D2	D3	D4	[...]	Dx
	asynchron			T1	T2	T3	T4	[...]

Abbildung 1: erweitertes Modell von Koch/Oesterreicher auf konzeptioneller und medialer Ebene  
(adaptiert nach Dürscheid 2003a: 13) .

Im konzeptionellen Bereich wird das Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beibehalten. Textsorten (T) und Diskursarten (D)<sup>15</sup> können in dieses Kontinuum eingeordnet werden, wobei medial mündliche Diskursarten und medial mündliche Textsorten relativ zu medial schriftlichen Diskursarten und medial schriftlichen Textsorten stehen, um den Einfluss der Medialität auf die Konzeption zu verdeutlichen (cf. *ibid.*). Innerhalb des medialen Bereiches sind Diskursarten näher am Mündlichkeitspol positioniert als Textsorten. Dürscheid behält darüber hinaus die Bezeichnung der Eckpunkte als Sprache der Nähe (Mündlichkeitspol) und Sprache der Distanz (Schriftlichkeitspol) bei, da die Begriffe Nähe und Distanz keinerlei mediale Assoziationen hervorrufen<sup>16</sup> (cf. *ibid.*). Diese Weiterentwicklung nach Dürscheid (2003a) ermöglicht es, die Sprache in den Neuen Medien in ihrem vollen Umfang zu analysieren, ohne das wich-

<sup>15</sup> Dürscheid bezieht bei der Definition von Text und Diskurs die Eigenschaften der Monologizität/Dialogizität ein. Der Unterschied zwischen Text und Diskurs ist ihrer Meinung nach keine Frage der Medialität, sondern eine Frage der kommunikativen Funktionalität (cf. Dürscheid 2003: 5). Texte sind demnach Sprachformen, bei denen die Kommunikationspartner nicht zur gleichen Zeit anwesend sind, und Diskurse sind unmittelbare dialogische Sprachformen, die sich durch die Anwesenheit der Kommunikationspartner auszeichnen. Die WhatsApp-Kommunikation kann nicht weiterhin einfach den Texten oder Diskursen zugeordnet werden. WhatsApp-Nachrichten, bei denen keine dialogische Interaktion stattfindet, werden als Texte kategorisiert und Chat-ähnliche Interaktion via WhatsApp als Diskurse. Im Folgenden sollen die sprachlichen Produkte der WhatsApp-Kommunikation nach Fandrych und Thurmair (2011a) den Texten zugeordnet werden, da die Terminologie besser mit dem Terminus der textsortenbezogenen Sprachdidaktik (vgl. Abschnitt 5.2.3.2) übereinstimmt.

<sup>16</sup> Auch wenn sie die Bezeichnung beibehält, kritisiert Dürscheid, dass die Termini nicht ideal ist. Ausgerechnet der Vorteil wird zum Kritikpunkt, weil die Termini keine medialen Assoziationen weckt und somit der Einfluss der Medialität auf die Äußerungen nicht deutlich wird. Außerdem betont sie, dass nicht immer die Kommunikationsbedingungen von Nähe und Distanz gegeben seien. Als Beispiel nennt sie Chats, in denen zwischen unbekanntem Chatteilnehmern weder räumlich noch zwischenmenschlich Nähe besteht. Dennoch wird bei der Produktion der Äußerungen auf konzeptionelle Mündlichkeit zurückgegriffen (cf. Dürscheid 2003a: 14 f.). Ähnliche Kritik findet sich bei Fiehler et al. (2004: 52). Die Autoren kritisieren die Vagheit der Konzepte Nähe und Distanz. Bei der Definition fehle die Klarheit darüber, ob es sich um Kommunikationsbedingungen handelt, die einen gewissen Grad von Nähe und Distanz bestimmen (z.B. die gleichzeitige Anwesenheit der Kommunikationspartner) oder ob von zwischenmenschlicher Nähe bzw. Distanz zu sprechen ist, die zwischen den Kommunikationspartnern vorhanden ist und die letztendendes die Strategien zur Versprachlichung bestimmt.

tige Einflussfaktoren vernachlässigt werden. Die Theorie bildet die Grundlage für alle weiteren Ausführungen und für die Korpusanalyse.

### 2.3 Synthese – sprachliche Eigenschaften der WhatsApp-Kommunikation

Durch das Aufkommen der Neuen Medien wird mediale Schriftlichkeit zunehmend in Bereichen genutzt, die zuvor der gesprochenen Sprache vorenthalten waren (cf. Storrer 2001: 4). Ein Beispiel dafür ist die chatartige WhatsApp-Kommunikation, in der die mediale Schriftlichkeit in einer Domäne verwendet wird, die sich durch spontanen, dialogischen Austausch auszeichnet. Diese Art der Kommunikation, bei der Produktion, Distribution und Rezeption im selben Medium stattfinden, findet zwar zeitgleich, jedoch nicht an dem selben realen Ort, sondern in einem virtuellen Raum statt. Deshalb kann WhatsApp als eine quasisynchrone, medial schriftliche<sup>17</sup> Kommunikationsform eingestuft werden, die als schriftliche Interaktion in die Nähe des Gesprächs rückt<sup>18</sup> (cf. Dürscheid/Brommer 2009: 6). Chats und Instant Messenger leben von der Quasi-Synchronizität. Dieser textexterne Faktor stellt zusammen mit der Dialogizität die Grundlage für die Kommunikationsform dar.

Konversationen via WhatsApp können dem interaktionsorientierten Schreiben zugeordnet werden. Im Allgemeinen liegt es daran, dass die am Nähepol situierten sprachlichen Produkte situationsgebunden sind. Im Speziellen kann man im Bezug auf chatähnliche WhatsApp-Konversationen, bei denen die Kommunikationspartner zeitgleich online sind, sagen, dass hier die Notwendigkeit einer schnellen Reaktion und Antwort ebenso eine Rolle spielt<sup>19</sup>. Diese Interaktivität erfordert neue Formulierungstraditionen und grafische Konventionen (cf. Storrer 2013: 337). Die WhatsApp-Nachricht ist nur für das Funktionieren in der aktuellen Situation konzipiert, weshalb sie sich durch Charakteris-

---

<sup>17</sup> Mögliche Sprachnachrichten, die medial mündlich realisiert werden, sollen im weiteren Verlauf nicht weiter berücksichtigt werden.

<sup>18</sup> Aus diesem Grund sprechen Dürscheid/Brommer von „getippten Dialogen“ (Dürscheid/Brommer 2009: 6). Storrer sprach bereits im Jahr 2001 von „getippten Gesprächen“ (Storrer 2001: 1). Allerdings ist dieser Terminus mit Vorsicht zu betrachten, weil man dabei von der generellen Möglichkeit der Transposition in die jeweils andere Realisierungsform ausgehen würde, wie sie bereits von Koch/Oesterreicher (1985) beschrieben wurde. Dabei muss man sich dessen bewusst sein, dass bei der Kommunikationsform WhatsApp mit starker Tendenz zum interaktionsorientierten Schreiben sprachliche Produkte entstehen, die nicht für die mündliche Reproduktion gedacht sind. Die größte Schwierigkeit stellen Emoticons und andere Piktogramme dar, die beispielsweise in Chats und so auch in WhatsApp verwendet werden. Diese existieren in der gesprochenen Sprache nicht und somit ist auch die Transposition vom medial Schriftlichen zum medial Mündlichen nicht möglich.

<sup>19</sup> An dieser Stelle soll noch einmal hervorgehoben werden, dass ein sofortiges Antworten in WhatsApp im Vergleich zum Chat nicht notwendig ist. Auch wenn die Gesprächspartner davon ausgehen, schnell eine Antwort zu erhalten, ist dies für die Existenz der Kommunikationsform WhatsApp nicht grundlegend.

---

tika auszeichnet, die sie von Schreibprodukten des textorientierten Schreibens unterscheiden (cf. *ibid.*).

In WhatsApp führen die Chatteilnehmer, zumeist Freunde und Familienangehörige, fast immer informelle und private Unterhaltungen. Deshalb rücken die plauderhaften Konversationen innerhalb der Kommunikationsform zusätzlich zum konzeptionellen Nähepol<sup>20</sup> und weisen Indizien für konzeptionelle Mündlichkeit auf. Strukturell sind die Nachrichten weniger elaboriert und geplant. Beim Schreiben werden Prosodie, Lautstärke und Intonation durch Großschreibung (1) und Reduplikation (2) nachgeahmt. Es treten elliptische Formen (3), Gliederungssignale (4) und Partikeln (5) auf, sowie Klitischierungen (6) (cf. Fandrych/ Thurmair 2011: 295 ff.). Umgangssprachliches und dialektales Schreiben<sup>21</sup> (7) wird durch gruppenspezifische Elemente (z.B. der Jugendsprache) überlagert (8).

- (1) Hoch **UND** wieder runter? Unfassbar<sup>22</sup>
- (2) **Soooo**..sitze jetzt im Plenarsaal des Kammergerichts..auf ein Neues ihr Süßen
- (3) Katrin nicht da??
- (4) Liebe Nicole. Sind in Bremen geblieben. **Also** morgen wie geplant. Unser Montag!
- (5) Hihihiiii. Ich will dir **ja** keinen Druck machen oder so.... aber dein Weihnachtsgeschenk wird der Wahnsinn! (;
- (6) **Haste** die Flugnummer??
- (7) Machen **wa** so
- (8) Und natürlich die alten...penn in der bahn **yolo** whatsapper usw

Die WhatsApp-Nachrichten zeichnen sich durch einfache syntaktische Strukturen aus. Hierbei ist für die weitere Analyse besonders interessant, dass eine Tendenz zur Parataxe zu beobachten ist. Das Resultat der Vereinfachung der Ausdrucksmittel sind pragmatisch komplexere Strukturen (cf. Dürscheid 2002: 17). Im Schriftbild treten spezifische Zeichenformen wie Akronyme (9) und Emoticons (10) auf. Letztere dienen zur Nachahmung nonverbaler Elemente wie Mimik und Gestik (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 296).

---

<sup>20</sup> An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Kommunikationsform WhatsApp als solche nicht in das Modell von Koch/Oesterreicher eingeordnet werden kann, weil in das Modell nur Diskursarten und Textsorten eingeordnet werden können. *Die* Textsorte WhatsApp-Nachricht existiert nicht (vgl. Abschnitt 5.2.2).

<sup>21</sup> Vor allem im Hinblick auf die deutschsprachige Schweiz spielt die Verschriftlichung der Mundart eine wichtige Rolle und ist ein wichtiger Faktor, der die konzeptionelle Mündlichkeit in Chats repräsentiert. Siebenhaar (2006) beschreibt im Hinblick auf das Vorkommen dieses Phänomens im Deutschen ein Nord-Süd-Gefälle.

<sup>22</sup> Die Beispiele wurden dem *What's Up, Deutschland?*-Korpus entnommen.

---

- (9) Keine Ahnung. **Vllt** 2€  
(10) Herrlicher Rasen **xD**

Wie in Chats variiert auch in WhatsApp-Nachrichten die Nachrichtenlänge. Wenngleich die Applikation die Möglichkeit bietet, Nachrichten in unbegrenzter Länge zu verfassen und zu verschicken, sind die Nachrichten tendenziell kurz (cf. Dürscheid/Frick 2014: 172). Die Interaktion spielt eine wichtige Rolle. Um den quasisynchronen Charakter zu gewähren, stützen sich die Nutzer auf kürzere Nachrichten in einer höheren Anzahl, weil somit die Wartezeit auf folgende Antworten beim Chatpartner verringert wird. Deshalb ist zusätzlich eine Tendenz zur durchgehenden Kleinschreibung (11) und zu einer unzureichenden Interpunktion (12) zu beobachten.

- (11) Wir kriegen den **wagen** übrigens. Kann ihn mir **mittwoch** noch abholen (:  
(12) Mein akku wird sterben bevor ich zuhause bin. Vermutlich relativ bald. Ich meld mich dann wenn ich zurück bin

Im Freundeskreis spielen orthographische Normen keine Rolle, solange das Funktionieren der Kommunikation gewährleistet ist. Deshalb werden tendenziell auch keine Rechtschreib- und Tippfehler korrigiert (13), selbst wenn die Verfasser der Nachrichten praktisch die Möglichkeit haben, die Nachricht vor dem Senden zu redigieren und zu korrigieren. „[D]ies würde jedoch der Möglichkeit zur direkten Interaktion widersprechen“ (Kessler 2008: 22). Die Korrektur würde schlicht und einfach zu lange dauern, wodurch die Einmaligkeit der Sprechsituation und der Charakter der Kommunikationsform nicht mehr geleistet wären.

- (23) bin jetzt aufm weg zum **trianing**

Zum Schluss gilt noch anzumerken, dass die WhatsApp-Nachrichten trotz ihrer konzeptionell mündlichen Charakters nicht mit mündlichen Gesprächen in einer face-to-face-Situation zu vergleichen sind. Ein wichtiges Merkmal von WhatsApp ist, dass der Nachrichtenverlauf gespeichert wird, bis sie gelöscht werden. Somit haben die Nutzer beim Kommunizieren immer wieder die Möglichkeit, auf vorhergehende Nachrichten zurückzugreifen. Die Sprache ist schriftlich fixiert und nicht flüchtig wie in Gesprächen (cf. Storrer 2001: 8).

### 3 Syntaktische Konstruktionen der mündlichen deutschen Sprache

Als ein besonderes Phänomen der konzeptionellen Mündlichkeit soll im Folgenden die Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* thematisiert werden. Die Ausführungen bilden die Grundlage für die weiterführenden Kapitel. Die deutsche Sprache ist durch die grundlegende Wortstellung des finiten Verbes auf der zweiten Position (Verbzweitstellung, auch Hauptsatzstellung) im Hauptsatz und durch die Endstellung des finiten Verbes (Verbletzstellung) in Nebensätzen markiert und zeigt somit ein relativ klares Signal grammatischer Inkorporation. Das gilt auch bei Nebensätzen, die durch die Subjunktionen *weil* und *obwohl* sowie durch das Präpositionaladverb *wobei* eingeleitet werden. Im gesprochenen Deutsch treten nach *weil*, *obwohl* und *wobei* allerdings Konstruktionen auf, die die grammatische Norm missachten und eine Satzstellung wie im Hauptsatz aufweisen (cf. Günthner 2008: 106).

Forschungen zu diesen Phänomenen wurden seit den 1970er-Jahren durchgeführt. Weinrich (1984) vertrat nach der Untersuchung der Diskursfunktion von *weil* die Annahme, dass sich *weil* mit Hauptsatzstellung durchsetzen würde. Chafe (1984) beschrieb für die englische Sprache die Koordinierung von Ideeneinheiten (idea units) in kausalen Nebensätzen des mündlichen Diskurses. Aufgrund geringer mentaler Ressourcen und der Planungszeit, die das Konstruieren komplexer Strukturen erschweren, unterscheidet sich die Komplexität der Strukturen der Schriftsprache von der Komplexität der Strukturen der mündlichen Sprache (Chafe 1984: 444 ff.). Für das Deutsche bedeutet das, dass die Verbletzstellung vermehrt in der geschriebenen Sprache vorkommt, da diese planbarer sei. Wenngleich Chafes Ansicht plausibel und nachvollziehbar scheint, stellt sich die Frage, weshalb das Phänomen der Verbzweitstellung nur in Verbindung mit *weil*, *obwohl* und *wobei* auftritt. Wenn die Konstruktion komplexer Strukturen in der mündlichen Sprache so schwer ist, warum sind solche Tendenzen nicht in allen Nebensatzarten gegeben? Die von Chafe vertretene Hypothese ist nicht tragbar, da nicht alle subordinierenden Konjunktionen in Adverbialsätzen zur Verbzweitstellung tendieren. Wäre es wirklich eine Vereinfachung der Syntax, müsste diese auch in anderen Nebensatzarten zu finden sein. Hinzu kommt die Frage nach der Positionierung der *weil*-, *obwohl*- und *wobei*-Sätze in Bezug auf den zugrundeliegenden Hauptsatz. Diese ist nämlich nicht beliebig austauschbar, was darauf schließen lässt, dass es inhaltliche Differenzen gibt. Susanne Günthner untersucht seit Beginn der 1990er Jahre diese Phänomene (cf. Günthner 1993). Sie kam zu dem Schluss, dass der semantische und diskursprag-

---

matische Kontext über die Zulässigkeit und Präferenz einer Konstruktion darüber bestimmt, wie sie zu interpretieren ist (cf. *ibid.*). Die pragmatische und semantische Komplexität zeigt, dass die Konstruktionen nicht als gesprochen-sprachliche Varianten der standardsprachlichen Formen mit Verbletzstellung fungieren (cf. Storrer 2005: 44).

Vielmehr repräsentiert die Verbzweitstellung – neben anderen Phänomenen wie Intonation, Pausen etc. – ein wesentliches Diskursmittel zur Signalisierung von Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Teilsätzen und ihren semantischen Lesarten. (cf. Günthner 1993: 55)

Durch Günthner wird Weinrichs These zur zukünftig kompletten Verbzweitstellung im *weil*-Satz zumindest relativiert. Es ist davon auszugehen, dass sich die Verbzweitstellung (vorerst) nicht durchsetzen wird, weil semantische-pragmatische Unterschiede zwischen den Realisierungsformen mit Verbzweitstellung und den Realisierungsformen mit Verbletzstellung existieren.

Im Folgenden sollen die Konstruktionen und die pragmatischen Funktionen verschiedener Realisierungsformen der *weil*-, *obwohl*- und *wobei*-Sätze im konzeptionell und medial mündlichen Sprachgebrauch präsentiert werden, da diese grundlegend für die anschließende Korpusanalyse sind. Die Grundlage dafür bilden die Forschungsbeiträge von Susanne Günthner (2005, 2008, 2011 und 2012).

### 3.1 Weil-Sätze

Die mit *weil* eingeleiteten kausalen Nebensätze markieren eine enge inhaltbezogene Anbindung an den Hauptsatz. Weil-Sätze mit Verbletzstellung können dem Hauptsatz sowohl vorangestellt als auch nachgestellt werden (cf. Günthner 2012: 59). Semantisch gesehen liefern die Strukturen Begründungen für den Sachverhalt im Hauptsatz auf der Inhaltsebene (z.B. Die Straße ist nass, weil es schon den ganzen Tag regnet). In dieser Verwendung spricht man von einem faktischen *weil*.

Weil-Sätze mit Verbzweitstellung sind syntaktisch nicht integriert. In der mündlichen Sprache fallen sie durch eigene Intonationsmuster und Sprechpausen zwischen beiden Teilsätzen auf<sup>23</sup> (cf. Günthner 2011: 114). In ihrer Funktion markieren sie eine lose syntaktische und inhaltliche Anbindung, durch die der Inhalt des *weil*-Satzes nicht dem Inhalt des Hauptsatzes untergeordnet wird, da er mindestens genauso relevant ist wie die Information im Hauptsatz. Es kommt zu losen kausalen Verknüpfungen der beiden Teilsätze, wodurch dem *weil*-Satz mehr Eigenständigkeit und Gewicht verliehen wird.

---

<sup>23</sup> Selbiges gilt für *obwohl*- und *wobei*-Sätze mit Verbletzstellung.

Weil-Sätze mit Verbzweitstellung dienen dem Begründen im epistemischen Bereich. Dabei begründet der Sprecher nicht, weshalb ein Sachverhalt zutrifft. Er liefert einen Grund, weshalb er zu der betreffenden Schlussfolgerung kommt (z.B. Es regnet, weil – die Straße ist nass.). *Weil* tritt zudem in der Domäne der Sprechhandlung auf. Hierbei begründet es nicht den geäußerten Sachverhalt, sondern liefert den Grund für die Sprechhandlung, die der Sprecher soeben ausgeführt hat (z.B. Warum fährst du nicht mit dem Fahrrad, weil – das Benzin ist doch so teuer) (cf. Günthner 2012: 59 ff.). Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern sich die Verbzweitsätze der Domäne der Sprechhandlung im Hinblick auf ihre semantisch-pragmatische Funktion tatsächlich von weil-Sätzen mit Verbletzstellung unterscheiden. Beide liefern eine inhaltliche Begründung. *Weil* mit Verbletzstellung liefert die Begründung für einen Sachverhalt auf der Inhaltsebene. Mit Verbzweitstellung liefert es den Grund für die vorausgegangene Sprechhandlung, und somit an sich auch eine Begründung für den Inhalt der vorausgegangenen Sprechhandlung. Dabei ist es dem faktischen *weil* sehr ähnlich. Worin der funktionale Unterschied liegt, wird letzten Endes nicht deutlich und eine strikte semantisch-pragmatische Trennung zwischen beiden Funktionen ist nicht möglich<sup>24</sup>.

Zusätzlich tritt *weil* als Diskursmarker<sup>25</sup> auf, wonach ihm ebenfalls die Verbzweitstellung folgt. In diesem Zusammenhang verknüpft *weil* nicht zwei Teilsätze. Es übernimmt die Organisationsfunktion des Diskurses und führt Erzählsequenzen oder einen thematischen Wechsel ein. Die Konjunktion wird zu einem konversationellen Fortsetzungssignal (cf. Günthner 2012: 62). Tritt *weil* als Diskursmarker auf, handelt es sich um einen Operator im Sinne des Operator-Skopus-Konzepts. Es macht dem Rezipienten deutlich, dass in der folgenden Aussage ein gewisser Handlungstyp (eine Begründung) auftritt<sup>26</sup>. Der Skopus kann eine Aussage, eine Frage oder ein Imperativ sein (cf. Duden 2009: 1207). Im Vergleich zu den weil-Sätzen mit Verbletzstellung können weil-Sätze mit Verbzweitstellung dem Hauptsatz nur nachgestellt werden.

---

<sup>24</sup> Im konkreten Fall der Sprechhandlung würde das wiederum für eine Vereinfachung der Syntax sprechen.

<sup>25</sup> Diskursmarker sind gesprächsstrukturierende Elemente. Sie sind typisch für die gesprochene Sprache und treten Äußerungsinitial aus. Sie sind optional, d.h. die Äußerung wird durch das Weglassen des Diskursmarkers nicht ungrammatisch. Diskursmarker sind lose mit der syntaktischen Struktur der betreffenden Äußerung verbunden und haben keine grammatische Funktion, weshalb sie schwer in die Kategorien der klassischen Wortarten einzuordnen sind. Darüber hinaus werden sie neben der Funktion als Diskursmarker auch in ihrer klassischen Funktion (z.B. *weil* als kausale Subjunktionen) verwendet. Durch ihre pragmatische Funktion markieren sie die sequentielle Beziehung zwischen der folgenden und der vorausgehenden Äußerung bzw. Sprechhandlung (Definition nach Storrer 2008: 110).

<sup>26</sup> Selbiges gilt für obwohl- und wobei-Sätze mit Verbletzstellung. Der Handlungstyp im Skopus wäre in diesem Fall eine Korrekturhandlung.

---

### 3.2 Obwohl-Sätze

Genauso wie *weil* tritt auch *obwohl* in der gesprochenen Sprache sowohl mit Verbletzstellung als auch mit Verbzweitstellung auf. Im Vergleich zu *weil*, was in allen Realisierungsformen semantische Kausalität ausdrückt, gibt es bei *obwohl* Unterschiede. *Obwohl* mit Verbletzstellung verdeutlicht als konzessive Subjunktion, dass „[e]in Verhältnis besteht, wie es normalerweise nicht besteht“ (Günthner 2012: 64) (z.B. Ich esse noch ein Stück Kuchen, obwohl ich keinen Hunger mehr habe.<sup>27</sup>). Im gesprochenen Deutsch erfährt *obwohl* eine Bedeutungserweiterung. Neben der Funktion als konzessive Subjunktion tritt *obwohl* als Diskursmarker<sup>28</sup> auf, der nicht länger konzessive Beziehungen, sondern Korrekturhandlungen ausdrückt (cf. Günthner 2012: 65). In diesen Korrektivsätzen (so nennt sie Moraldo 2013) wird die vorausgehende Äußerung oder Sprechhandlung in ihrer Gültigkeit leicht modifiziert oder vollständig zurück genommen (z.B. Ich esse noch ein Stück Kuchen, obwohl – ich habe keinen Hunger mehr.<sup>29</sup>).

Obwohl fungiert in seiner Verwendung als Korrekturmarker also nicht länger als konzessive Subjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet, sondern als diskursorganisierendes Element, das eigenständige (sprachliche oder sogar non-verbale) Handlungen in Beziehung setzt. (Günthner 2005: 47)

Das korrektive *obwohl* kann von einem zweiten Sprecher verwendet werden, wenn dieser Widersprechen oder Ablehnen gegenüber dem ersten Sprecher signalisieren möchte. *Obwohl* mit Verbletzstellung kann dem Hauptsatz voran- und nachgestellt werden; *obwohl* mit Verbzweitstellung kann dem Hauptsatz nur nachgestellt werden. Wie im Fall der *weil*-Sätze drückt *obwohl* mit Verbzweitstellung zwei (getrennte) Sprechhandlungen aus, weshalb dem *obwohl*-Satz Fragen und Imperative folgen können (cf. Günthner 2012: 65).

### 3.3 Wobei-Sätze

Das Pronominaladverb *wobei* leitet Nebensätze mit Verbletzstellung ein. Zum einen handelt es sich um Nebensätze, die ein Ereignis bezeichnen, welches mit dem im

---

<sup>27</sup> In diesem Fall ist das Konzessive, dass man normalerweise keinen Kuchen isst, wenn man keinen Hunger mehr hat. Trotzdem entscheidet sich der Sprecher dafür, ein weiteres Stück Kuchen zu essen.

<sup>28</sup> Günthner spricht in diesem konkreten Fall von einem Korrekturmarker (cf. Günthner 2008: 110).

<sup>29</sup> An dieser Stelle wird nicht länger ein konzessiver Zusammenhang ausgedrückt. Der Sprecher revidiert seine Aussage. Zuerst scheint er noch ein Stück Kuchen essen zu wollen. Allerdings wird ihm bewusst, dass er keinen Hunger mehr hat. Durch die Korrekturhandlung drückt er aus, dass er womöglich kein weiteres Stück Kuchen essen wird.

---

Hauptsatz beschriebenen Ereignis gleichzeitig stattfindet (z.B. Matthias war joggen, wobei er bemerkte, dass es Winter wird.). Zum anderen können mit *wobei* eingeleitete Nebensätze Ereignisse oder Sachverhalte präzisieren und ergänzen, die im Hauptsatz erwähnt wurden (z.B. Wir sind sieben Stunden bis nach München gefahren, wobei man bedenken muss, dass wir nur im Stau standen.) (cf. Günthner 2005: 48).

In der gesprochenen Sprache fungiert *wobei* mit Hauptsatzstellung als Diskursmarker, der Korrektursequenzen einleitet und dabei *obwohl* mit Verbzweitstellung semantisch gesehen sehr nahe kommt (cf. *ibid.*) (z.B. Ich esse noch ein Stück Kuchen wobei – ich habe keinen Hunger mehr.). Als Operator leitet es einen Äußerungsteil ein, der eine Einschränkung, Modifikation bzw. Korrektur des vorausgehenden Äußerungsteils darstellt. Im Gegenteil zu den *weil*- und *obwohl*-Sätzen können *wobei*-Sätze sowohl mit Verbletzstellung als auch mit Verbzweitstellung dem Hauptsatz nur nachgestellt werden.

---

## 4 Verbzweitstellung in der medial schriftlichen Sprache

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, treten in der konzeptionell und medial mündlichen Sprache viele Äußerungen auf, die nicht dem schriftsprachlichen Standard entsprechen, der sich auf den konzeptionell schriftlichen Bereich bezieht. Der Duden beschreibt den Terminus Standardsprache als „über den Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemein verbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache“ (Duden online *Standardsprache*). Synonyme Begriffe sind *Hochdeutsch*, *Hochsprache* und *Schriftsprache*. Im Lexikon der Sprachwissenschaft wird Standardsprache<sup>30</sup> wie folgt definiert:

Standardsprache (Auch: Hochsprache, Nationalsprache). Seit den 70er Jahren in Deutschland übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht; [...] Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert wird und vermittelt wird. Die Beherrschung der S. gilt als Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen. (Bußmann 2008: 680)

Normierungen liegen demnach für die mündlichen und schriftlichen Sprachformen in den Bereichen der Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache vor<sup>31</sup>. Eine genauere Differenzierung im Hinblick auf den medialen und den konzeptionellen Charakter der Sprache findet nicht statt. Ammon spricht nicht von Standardsprache, sondern von einer Standardvarietät.

Eine Standardvarietät ist ‚kodifiziert‘. Dies bedeutet, daß [sic!] ihre Formen in einem ‚Sprachkodex‘ niedergeschrieben sind, in Wörterbüchern, Grammatiken und dergleichen. Insbesondere ist bei einer Standardvarietät die Schreibweise (Orthographie) auf diese Weise schriftlich festgelegt. Die Angehörigen der betreffenden Sprechergemeinschaft schauen im Zweifelsfall in diesem Sprachkodex (Rechtschreibwörterbücher und dergleichen) nach, wie die Formen der Standardvarietät ‚richtig‘ lauten oder geschrieben werden. Außerdem ist die Standardvarietät in aller Regel in ihrer Sprachgemeinschaft amtlich institutionalisiert. Sie wird insbesondere an Schulen unterrichtet oder in Behörden verwendet, wobei auch immer bis zu einem gewissen Grad darauf geachtet wird, dass sie korrekt gebraucht wird. (Ammon 1995: 3)

---

<sup>30</sup> Der Begriff Standardsprache suggeriert ein einheitliches Sprachgebiet. Besonders im Hinblick auf den plurizentrischen Charakter des Deutschen suggeriert der Begriff, dass es für den gesamten deutschsprachigen Raum nur eine Norm gilt. Das ist falsch. Das Deutsche hat mehrere Standardvarietäten (Deutsches Standarddeutsch auch Binnendeutsch, Österreichisches Standarddeutsch, Schweizer Standarddeutsch), die sich deutlich unterscheiden (cf. Ammon 1995: 1 ff.).

<sup>31</sup> Für detaillierte Informationen über das Herausbilden der Standardsprache siehe Ammon (1995: 73 ff.).

Ammon bezieht sich auf die Standardvarietät. *Kodifizierung* ist das zentrale Element in Ammons Ausführungen, da sie die Standardvarietät festschreiben. Kodizes sind Rechtsschreibewörterbücher, Grammatiken etc. Eine Betrachtung der Mündlichkeit und Schriftlichkeit findet bei Ammon nicht statt.

Im Falle der Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* handelt es sich eindeutig um ein grammatisches Phänomen aus sprachsystematischer Ebene. Der Duden schreibt:

Eine Reihe von Subjunktionen (z.B. weil, obwohl [...]) sowie das Wort wobei [...], die schriftsprachlich nur Nebensatzeinleitend und entsprechend mit Verbletzstellung verwendet werden können, werden in der gesprochenen Sprache zunehmend auch mit Verbzweitstellung gebraucht [...]. Diese Verwendung ist bisher ausschließlich auf die gesprochene Sprache beschränkt. (Duden 2009: 1206)

Der Duden betont, dass die Konstruktionen auf die gesprochene Sprache beschränkt sind. Das bedeutet, dass diese Formen nicht in der geschriebenen Sprache auftreten. Da sie nicht Teil der Schriftsprache als Synonym zur Standardsprache sind, gehören sie demnach dem Nonstandard an. Nach Ammon zählen vor allem Dialekte zum Nonstandard. Sie können zwar auch in Wörterbüchern beschrieben werden, jedoch dienen diese fast ausnahmslos zu wissenschaftlichen Zwecken dienen und nicht zur Absicherung des Sprachgebrauchs. Im Vergleich zur Standardvarietät ist der Nonstandard amtlich nicht durch Schulen und Behörden institutionalisiert (cf. Ammon 1995: 3).

In der Beschreibung des grammatikalischen Phänomens fehlt erneut eine Differenzierung im Hinblick auf Medium und Konzeption. Es ist eine Lesart möglich, die zu verstehen gibt, dass die Konstruktionen weder in der konzeptionell schriftlichen noch in der medial schriftlichen Sprache vorkommen. Ein solches Verständnis wäre allerdings höchst restriktiv, da davon auszugehen ist, dass die Formen in der medial schriftlichen Sprache vorzufinden sind. Das gilt es durch die Korpusanalyse zu beweisen.

Durch die Neuen Medien und quasi-synchrone Kommunikationsformen wie WhatsApp dringt konzeptionell mündliche Sprache immer weiter in die medial schriftliche Domäne vor. Um das Vorkommen von den konzeptionell mündlichen *weil*-, *obwohl*- und *wobei*-Konstruktionen mit Hauptsatzstellung zu untersuchen, wurde eine Korpusanalyse durchgeführt. Deren Ziel war es, den prozentualen Anteil der Konstruktionen mit Verbzweitstellung im Vergleich zu den Konstruktionen mit Verbletzstellung im Bereich medialer Schriftlichkeit zu bestimmen.

---

#### 4.1 Das „What’s up, Deutschland?“-Korpus – Beschreibung

Um den prozentualen Anteil der Konstruktionen zu bestimmen, wurden Teile des *What’s Up, Deutschland?*-Korpus analysiert. Das Korpus entstand im Zuge eines nicht-kommerziellen universitären Forschungsprojektes, das im Sommer 2014 ins Leben gerufen wurde. An dem Projekt sind neben dem Institut für Germanistik der Universität Leipzig auch die Universität Koblenz-Landau, die Leibniz Universität Hannover, die Universität Duisburg-Essen, die TU Dresden und die TU Dortmund beteiligt. Das Korpus wurde durch das Einsenden von WhatsApp-Nachrichten erhoben, die freiwillig von Nutzern der Applikation aus der ganzen Bundesrepublik zur Verfügung gestellt wurden. Ziel des Projektes ist es, die sprachlichen Merkmale der WhatsApp-Kommunikation im binnendeutschen Sprachraum zu erfassen und Vergleiche in Bezug auf andere nationale Varietäten des Deutschen anzustellen<sup>32</sup> (cf. *What’s Up, Deutschland?*).

Das Korpus kann mit den Kategorien von Scherer (2006) wie folgt beschrieben werden. Es handelt sich um ein computerbasiertes Korpus, das aus vielen Teilkorpora (auch Subkorpora; 264 WhatsApp-Chats, davon 213 Zweierchats und 51 Gruppenchats) besteht. Das Korpus ist statisch und nicht annotiert. Es ist ein Korpus der geschriebenen Gegenwartssprache und ist einsprachig. Da es sich um eine Sammlung von WhatsApp-Nachrichten handelt, ist es als Spezialkorpus einzuordnen.

#### 4.2 Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse

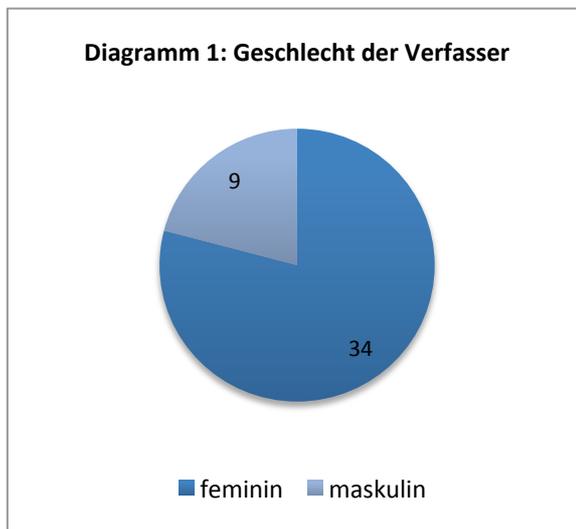
Aufgrund der Gesamtgröße des Korpus (es umfasst ca. 3.868 Mio. Wörter und ca. 585.000 Kommunikationsereignisse) wurden für die Analyse insgesamt 35 Teilkorpora ausgewählt. Die Daten der einzelnen Teilkorpora (u.a. die Anzahl der Wörter, Anzahl der Sprechblasen bzw. Kommunikationsereignisse pro Teilkorpus sowie die Metadaten) können dem Anhang entnommen werden (vgl. Anhang 1: Ergebnisse der Korpusanalyse). Sie bestehen größtenteils aus Zweierchats (32) aber es finden sich auch Gruppenchats (3) in der Auswahl. Ziel war es, eine möglichst große Anzahl von Wörtern zu generieren, um relativ valide Ergebnisse zu erhalten. Darüber hinaus war es für das Analysieren und Beschreiben der Phänomene nötig, nicht nur einen Teilkorpus zu analysieren, sondern mehrere. Das ermöglicht es, nach der Analyse Vergleiche anzustellen

---

<sup>32</sup> Bereits 2013 wurde durch die Zusammenarbeit mehrerer Schweizer Universitäten das Projekt *What’s Up, Switzerland?* ins Leben gerufen. Dabei wurden Schweizer unabhängig von ihrer Muttersprache dazu aufgerufen, ihre Nachrichten freiwillig der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen. Auch hier war es das Ziel, die Kommunikationsform WhatsApp zu untersuchen (cf. *What’s Up, Switzerland?*).

---

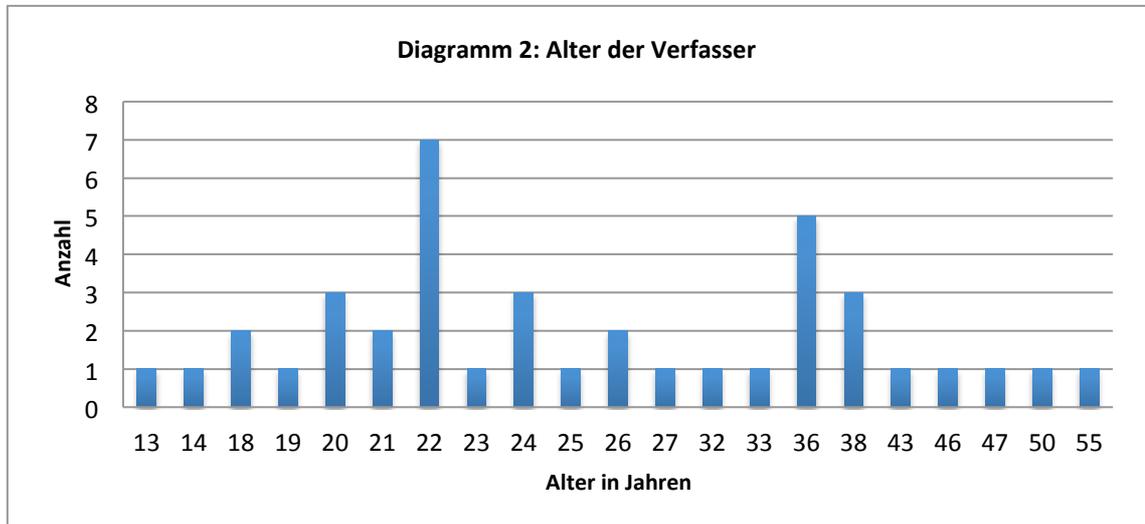
und Rückschlüsse über die Validität der Ergebnisse zu ziehen. Insgesamt beläuft sich die Anzahl der Wörter dieser Korpora auf ca. 738.536<sup>33</sup> und sie bestehen aus 99.764 Sprechblasen, welche die Kommunikationsereignisse darstellen. Alle Nachrichten wurden zwischen dem 8. Februar 2013 und dem 18. November 2014 verschickt.



Die Mehrheit der Nachrichtenverfasser ist feminin. Von 43 Verfassern, deren Geschlecht bekannt ist, sind 34 (79%) feminin und 9 (21%) maskulin<sup>34</sup>.

Im Hinblick auf das Alter der Verfasser ist zu beobachten, dass vor allem junge Menschen WhatsApp nutzen. Einige Personen sind unter zwanzig, ein Großteil zwischen zwanzig und dreißig Jahren, aber auch Leute mit einem Alter

von 50 Jahren und älter haben ihre Daten zur Verfügung gestellt. Das Durchschnittsalter liegt bei 26,97 Jahren<sup>35</sup>.



<sup>33</sup> Auf eine Größenangabe der Korpora im Hinblick auf die charakteristischen Turns wurde verzichtet, weil die Angabe in Turns wegen ihrer teilweise sehr unterschiedlichen Länge kein repräsentatives Bild aufzeigen würde.

<sup>34</sup> Diese Angaben lassen sich den zur Verfügung stehenden Metadaten entnehmen. Es sind jedoch nicht alle Daten zu jedem Verfasser bekannt. Somit kann nur eine grobe Übersicht erstellt werden, die Tendenzen erkennen lässt.

<sup>35</sup> Es konnte nur auf die Metadaten zurückgegriffen werden, welche die Verfasser dem Projekt zur Verfügung gestellt haben. Von insgesamt 854 Usern, die ihre Chats eingesendet haben, übermittelten nur 147 ihre Metadaten. Dementsprechend gering fielen die Daten zu den analysierten Teilkorpora aus. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass die Verfasser der Nachrichten dem Projekt beliebig viele Nachrichtenverläufe zur Verfügung stellen konnten. Ist das der Fall, kommt dieselbe Person mehrfach in der Statistik vor. Das ist ein weiterer Einflussfaktor, der die Werte beeinflusst. Man kann alle Werte als Richtwerte sehen aber sie stellen kein einhundertprozentiges Abbild der Realität dar.

Bei der Korpusanalyse wurde eine Mischung aus quantitativem und qualitativem Vorgehen angewandt, um die Konstruktionen um die Wörter *weil*, *obwohl* und *wobei* in ihrem gesamten Umfang zu erfassen, darzustellen und Aussagen über die Bedeutung der Zahlen treffen zu können. Dabei wurde das computerbasierte Korpus in einem ersten Schritt gezielt auf die Tokens, also auf das konkrete Vorkommen von sprachlichen Einheiten im Korpus (cf. Scherer 2006: 33), durchsucht. Das waren *weil*, *obwohl* und *wobei*. Dieser Arbeitsschritt wurde durch die zur Verfügung stehenden Daten in einer Excel-Arbeitsmappe erleichtert. Über die Wortsuche nach *weil*, *obwohl* und *wobei* konnten die Wörter in kürzester Zeit identifiziert werden.

Im nächsten Schritt wurden die Konstruktionen auf ihre Verbstellung analysiert und verschiedenen Kategorien (Types<sup>36</sup>) zugeordnet. Sie wurden von jenen Kategorien abgeleitet, die Günthner (1993, 2005) für ihre Einordnung zugrunde legte. Bei den *weil*-Sätzen waren es die Kategorien *weil* + Verbletzstellung (VL), *weil* + Verbzweitstellung (V2), *weil* ohne Verb (V $\emptyset$ ) und eine Kategorie, in der die *weil*-Sätze gesammelt wurden, die nicht ohne Zweifel einer Kategorie zugeordnet werden konnten (V?). Solche Phänomene traten auf, wenn fehlende Kommata das eindeutige Zuordnen zur Verbletzstellung oder der Verbzweitstellung unmöglich gemacht haben.

Bei den *wobei*- und *obwohl*-Sätzen wurden die gleichen Kategorien gewählt. Allerdings spielten bei den *obwohl*-Sätzen weder V? noch V $\emptyset$  eine Rolle. Bei den *wobei*-Sätzen entfiel die Kategorie V?. Zusätzlich musste bei diesen Sätzen darauf geachtet werden, ob es sich bei den Formen um ein interrogatives *wobei* handelt. Eine interrogative Verwendung konnte nicht identifiziert werden und die zur Verfügung stehenden Kategorien reichten aus.

Durch diese Vorgehensweise konnte quantitativ die Frequenz der einzelnen Konstruktionen und somit ihre Häufigkeit im Korpus bestimmt werden. Im Anschluss an das Auszählen folgte eine qualitative Analyse der Konstruktionen im Hinblick auf die semantische Seite des Ausdrucks. Dadurch sollte herausgefunden werden, ob *weil*- *obwohl*- und *wobei*-Sätze in der medial schriftlichen Sprache dieselben semantisch-pragmatischen Funktionen aufweisen, wie sie von Günthner (1993, 2005) für die Verwendung in der medial mündlichen Domäne bestimmt wurden.

---

<sup>36</sup> Types sind nach Scherer abstrakte sprachliche Einheiten, die zusammengehörige Tokens zusammenfassen und in konkrete Merkmalsprägungen abstrahieren (cf. Scherer 2006: 33).

---

### 4.3 Ergebnisse der Korpusanalyse

Generell lassen sich im Korpus nur relativ wenige Konstruktionen um die Wörter *weil*, *obwohl* und *wobei* finden. Das kann auf die bereits erwähnte Tendenz zur Parataxe zurückgeführt werden (vgl. Absatz 2.3). Im schnellen quasi-synchronen Schreiben innerhalb der Kommunikationsform WhatsApp wird wenig bis keine Zeit für die Konstruktion von Nebensätzen verwendet. Die Notwendigkeit schneller Interaktion führt dazu, dass man eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen vorfindet, durch deren Pragmatik dem Empfänger die semantisch-pragmatische Seite dennoch genau bewusst ist. In Zahlen ausgedrückt heißt das, dass auf 738.536 Wörter des Gesamtkorpus nur 2.003-mal (0,271%) *weil* vorkommt. *Obwohl* findet man 139-mal (0,019%) und *wobei* sogar nur 89-mal (0,012%)<sup>37</sup>. Alle Daten der Korpusanalyse können dem Anhang entnommen werden (vgl. Anhang 1: Ergebnisse der Korpusanalyse).

Ein Punkt ist für die Analyse von besonderer Bedeutung: Trotz des geringen Vorkommens der Wörter findet man in der recht informellen medial schriftlichen Sprache neben den Konstruktionen mit Verbletzstellung die Konstruktionen mit Verbzweitstellung. Dabei soll von vornherein betont werden, dass es sich bei der Analyse eines solchen relativ kleinen Korpus keinesfalls um ein repräsentatives Ergebnis handelt. Dennoch sind gewisse Tendenzen zu beobachten.

#### 4.3.1 Weil-Sätze

Weil-Konstruktionen sind diejenigen, die am häufigsten im Korpus anzutreffen sind. Die insgesamt 2.003 Konstruktionen verteilen sich auf die genannten Kategorien wie folgt: 1.765 (88,12%) der *weil*-Konstruktionen weisen die Verbletzstellung (VL) auf. Im Hinblick auf diese Konstruktionen lässt sich auch für den nächstsprachlichen, medial schriftlichen Sprachgebrauch erkennen, dass die Begründung für die Inhalte des Hauptsatzes auf der Inhaltsebene im Nebensatzes stattfindet. Der *weil*-Satz ist dem Hauptsatz syntaktisch und inhaltlich untergeordnet. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass der Nebensatz dem Hauptsatz sowohl voran- als auch nachgestellt werden kann.

(253) Paul ist nur mit leichtem Gepäck gereist *weil* wir nicht am Auto geschlafen haben...<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Die Frequenz der Wörter spiegeln die Ergebnisse wieder, die Tschirner (2008) für die Häufigkeit der Wörter im Deutschen ermittelte. *Weil* ist auf Platz 206 der häufigsten Wörter, *obwohl* auf Platz 336 und *wobei* auf Platz 569.

<sup>38</sup> Bei den Beispielen wurde die originale Schreibweise beibehalten (Tippfehler, Groß-/Kleinschreibung...). Nur die verschriftlichte Emoticons und Hinweise auf ausgelassene Medien werden nicht dargestellt, da diese für die Analyse irrelevant sind.

- (24443) Bringt nur leider nix *weil* es viel zu viel *ist*  
 (67177) Aber *weil* ich jetzt ins bett *geh* muss ich aufgeben :(

Immerhin 146 (7,28%) aller Konstruktionen treten mit Verbzweitstellung (V2) auf. Hier lassen sich zum einen weil-Sätze finden, die auf sprechaktbezogen die Begründung für die vorhergehende Sprechhandlung liefern.

- (11876) Aber bei dir bestimmt mit betaeubung *weil* du *bist* ja ne pussy  
 (95662) Okay, dann las uns das so machen, *weil* Mama *hat* morgen Frühschicht

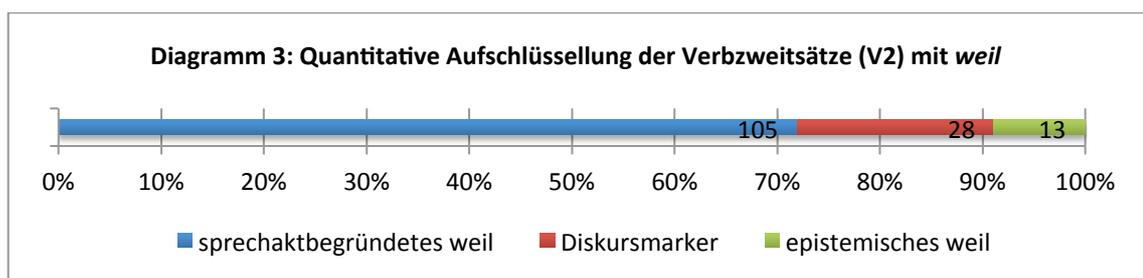
Andererseits lassen sich auch Beispiele für Begründungen im epistemischen Bereich finden.

- (71845) keine ahnung...ich wär erstmal verwirrt weil ichs nicht glauben kann, *weil*... das *hätte* ich doch bemerkt.

An dieser Stelle soll auch die Verwendung von *weil* mit Hauptsatzstellung als Diskursmarker/Operator genannt werden. Diese tritt deutlich häufiger als eine Begründung auf der epistemischen Ebene auf. Die von Günthner (1993) genannte Organisationsfunktion ist deutlich erkennbar.

- (12244) *Weil* ich *fahr* glaub am Donnerstag in Ner Woche *heim* und dann aber wahrsch direkt nach gtg weil ich am Sa direkt nah Hoffenheim ins Stadion geh und am Do eh meine groesste schwarzfahraktion vor habe

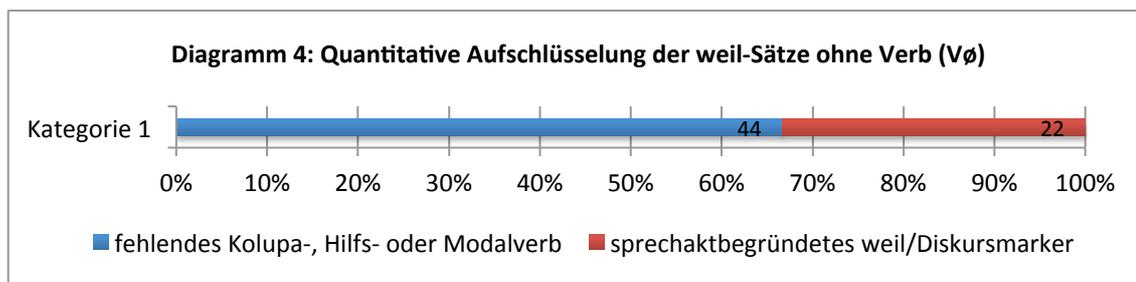
*Weil* liefert hier nicht nur eine Begründung, sondern signalisiert eine lange Erzählsequenz, in welcher der Verfasser der Nachricht im Detail seine Pläne schildert. Die qualitative Betrachtung der Konstruktionen hat gezeigt, dass 105 Sätze (71,92%) mit Hauptsatzstellung auf der funktionalen Ebene der Sprechhandlung den Grund für die vorausgegangene Sprechhandlung liefern. Am zweithäufigsten treten weil-Sätze auf, in denen *weil* als Diskursmarker fungiert und längere Erzählsequenzen einleitet. Es handelt sich um 28 Sätze (19,18%). Die kleinste Gruppe stellen die weil-Sätze dar, die Begründungen aus dem epistemischen Bereich liefern. Im gesamten Korpus lassen es sich 13 Sätze identifizieren (8,9%).



In der Kategorie der Konstruktionen ohne Verb im weil-Satz finden sich 66 Konstruktionen (V $\emptyset$ ). Diese entsprechen 3,30% aller weil-Konstruktionen im Korpus. Dabei handelt es sich um Ellipsen, die trotz des fehlenden Verbes problemlos verstanden werden können.

- (13202) Aber Mit freundlichen Grüßen wär evtl trotzdem besser *weil* billiger  
 (18293) JAaa gleich in Frankfurt aber wahrscheinlich eh erst ne halbe Stunde später oder so *weil* in Mannheim nur 4min umstiegszeit  
 (53614) Also nicht heute, *weil* zu spät, aber so allgemein

Auch wenn Verb und Subjekt wegfallen, hindert es den Leser nicht daran, den Inhalt der Aussage zu verstehen. Das liegt daran, dass die fehlenden Verben zumeist Kopula-, Hilfs- oder Modalverben sind und man somit trotzdem den Sinn des Satzes versteht. Neben den elliptischen Formen, in denen das Verb einfach wegfällt, treten weil-Konstruktionen ohne Verb in der Domäne der Sprechhandlung auf.



- (59442) Ehrlich gesagt keine ahnung. Vielleicht einfach *weil* zwei frauen gleichzeitig. So weil zwei frauen gleichzeitig mal selbst im bett zu haben ja auch viele/die meisten männer toll fänden.

Im ersten Teil der Nachricht findet man eine elliptische weil-Konstruktion. Es fehlt das Kopulaverb *sein*. Nichtsdestotrotz wird der Inhalt des Satzes durch das Adjektiv gleichzeitig verständlich, auch wenn das Verb nicht vorhanden ist. Das *weil* zu Beginn des dritten Satzes hingegen kann als Diskursmarker kategorisiert werden. Bei diesen Sonderfällen, die als elliptische Formen ohne Kopula-, Hilfs- oder Modalverben auftreten, ist eine eindeutige Lesart (Verbzweitstellung oder Verbletzstellung) nicht gegeben, da beide Lesarten möglich sind.

- (63579) Und gronkh ist ein vollidiot. Kämpft grad einen bosskampf und dann geht ihm einfach sein gamepad aus, *weil* batterie leer. Aber vor na halben stunde hat der controller ihn schon gewarnt

Zum einen ist in diesem Beispiel eine inhaltsbezogene inkorporierte Begründung mit Verbletzstellung möglich (... , *weil die Batterie leer ist*) aber zum anderen bietet sich die sprechhandlungsbezogene Lesart des Grundes für die vorausgehende Sprechhandlung

mit Verbzweitstellung an (... , *weil die Batterie ist leer*). Es kann keine eindeutige Aussage über die Lesart getroffen werden. Eine eindeutige Aussage könnte nur dann getroffen werden, wenn die Funktionen deutlich erkennbar wären. Zu den genannten Beispielen kommt eine Verwendung innerhalb eines Sprechakts, der den Kommunikationspartner dazu auffordert, Stellung zu nehmen oder eine Begründung zu liefern:

(24196) Du meldeSt dich nicht *weil*?

Zuletzt gilt es noch, die Konstruktionen (V?) zu nennen, die zwar ein Verb aufweisen, aber nicht eindeutig den Kategorien VL oder V2 zugeordnet werden können. Im analysierten Korpus sind das 26 weil-Sätze (1,30%). Solche Phänomene treten vor allem dann auf, wenn im weil-Satz ein (verkürzter) Objektsatz untergeordnet wird, in dem das Mittelfeld nicht besetzt ist und das Verb auf Position 2 gleichzeitig die letzte Position des Hauptsatzes bildet. Das ist bei 24 weil-Konstruktionen zu beobachten.

(62280) Okay. Ja vielleicht war das mein gedanke. Ist auch egal *weil* ich *wusste* dass du nicht darauf eingehen wirst.

Die Position des konjugierten Verbes kann sowohl als Zweitstellung als auch als Letztstellung interpretiert werden. Im medial mündlichen Bereich würde der Hörer dieser Passage durch mögliche Sprechpausen oder Intonationsmuster erkennen, um welche Art der pragmatisch-semantischen Funktion es sich handelt. Daraus können Rückschlüsse auf die Position des Verbes geschlossen werden. Da im vorliegenden Beispiel keinerlei solcher Hinweise vorhanden sind, kann es nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden und wird deshalb in der Kategorie V? aufgenommen. Zwei Konstruktionen sind Teil dieser Kategorie, weil sie schlichtweg unverständlich sind, z.B.:

(59196) Keine Ahnung. *Weil* das jerzt hab zwei drei gemacht haben?

### 4.3.2 Obwohl-Sätze

Im analysierten Korpus lassen sich insgesamt 139 Konstruktionen finden, die mit *obwohl* gebildet werden. Alle Konstruktionen treten in Verbindung mit einem Verb auf, sodass die Kategorie V $\emptyset$  im Bezug auf die obwohl-Sätze keine Rolle spielt. In acht obwohl-Sätzen (5,76%) ist die Hauptsatzstellung zu beobachten. Alle anderen Konstruktionen (94,24%) weisen die Verbletzstellung auf und auch hier wurden Beispiele gefunden, bei denen der Nebensatz dem Hauptsatz vorangestellt ist und andere, bei denen er nachgestellt ist.

- (9254) Hihhi ich hab n vertrag abgeschlossen **obwohl** ich noch minderhähig *bin*
- (69052) Aus irgendeinem grund war mein mobiles internet deaktiviert **obwohl** mein handy gesagt *hat*, es wäre nicht aus >.< Ich bin jetzt aufm weg zum trianing
- (89576) Und **obwohls** sich richtig angefühlt *hat* (und verdammt nochmal, es hätte sich auch weiter gut angefühlt, wenn ich sogar noch besser) willst du das jetzt alles wieder weghauen? Für nen kerl mit dem du sei ein paar tagen wieder mehr kontakt hast.

In den drei gewählten Beispielen ist eindeutig der konzessive Charakter in den Aussagen zu erkennen. So widerspricht die Aussage im Nebensatz (9254) der Tatsache, dass Minderjährige in der Regel keine Verträge abschließen können. Im zweiten Beispielsatz (69052) funktioniert das mobile Internet nicht, wenngleich es aktiviert ist und deshalb funktionieren müsste, und im dritten Satz (89576) scheint der Kommunikationspartner gegen jegliche Logik eine Beziehung beenden zu wollen, die im Auge des Verfassers der Nachricht ohne Probleme ist.

Die Konstruktionen mit V2 zeigen deutlich den Charakter des Korrektivmarkers, den *obwohl* in diesem Zusammenhang einnimmt.

- (28806) Partner A: Is in gtg bei dir iwann mal niemand daheim aber du?
- (28807) Partner B: Ja in den Sommerferien
- (28808) **Obwohl** irgendwann im Oktober *glaub* auch ne woche

Partner A möchte von Partner B wissen, ob es in den Sommerferien einen Zeitpunkt gibt, an dem er allein zuhause ist. Darauf antwortet Partner B, dass es in den Sommerferien einen solchen Zeitpunkt gäbe. Gleich im nächsten Turn wird durch *obwohl* eine Korrektivhandlung vorgenommen, durch die der vorhergehende Sprechakt modifiziert wird. In diesem Fall wird ein zusätzlicher Zeitpunkt im Oktober genannt. Diese Ergänzung war notwendig, um A alle notwendigen Informationen zu geben.

- (53803) Partner A: Räumst du noch auf?
- (53804) Partner B: Ja
- (53805) Partner A: Läufts gut?
- (53806) Partner B: Nein
- (53807) Partner A: Hm..doof
- (53808) Partner B: **Obwohl**...es *geht* eigentlich

Im diesem Beispiel ist die Verwendung von *obwohl* als Korrektivmarker ebenfalls sehr gut zu erkennen. In einem kleinen Dialog unterhalten sich Partner A und Partner B über das Aufräumen, weil B anscheinend am Aufräumen ist. A fragt deshalb, wie er mit dem Aufräumen vorankommt (*Läufts gut?*), worauf B durch *Nein* verlauten lässt, dass es nicht gut voran geht. Empathisch reagiert A, bevor B das zuvor Geschriebene revidiert. Das Aufräumen scheint doch nicht so schlecht zu laufen, wie B zuerst gesagt hat.

Auch in diesen Beispielen wird wieder deutlich, dass die von Günthner bestimmten pragmatischen Funktionen der Konstruktionen mit V2 und VL in der konzeptionellen und medialen Mündlichkeit auch im Rahmen medialer Schriftlichkeit auftreten. Ein Beispiel, in dem der zweite Sprecher durch *obwohl* ein Ablehnen oder einen Widerspruch signalisiert, wurde im Korpus nicht gefunden.

### 4.3.3 Wobei-Sätze

Im Vergleich zu den weil- und obwohl-Sätzen weisen die Konstruktionen, die mit *wobei* gebildet werden, im Korpus die höchste Anzahl von Verbzweitstellung auf. Wenngleich die Anzahl der Sätze mit 88 gering ist, treten immerhin 23 Konstruktionen (26,14%) mit V2 auf. Die größte Gruppe stellt mit 61 Konstruktionen (69,31%) noch immer die VL auf. Genau wie bei den weil-Sätzen spielen bei den wobei-Sätzen Konstruktionen ohne Verben ( $V\emptyset$ ) eine Rolle. Es konnten vier Strukturen (4,55%) ohne Verb identifiziert werden. Wie bereits erwähnt wurde, mussten beim Auszählen diejenigen Formen von *wobei* berücksichtigt werden, in denen das Lexem als Interrogativpronomina auftritt. Im analysierten Korpus waren jedoch keine solcher Formen zu finden. Konstruktionen, die nicht eindeutig der V2 oder VL zugeordnet werden können, spielen bei wobei-Sätzen ebenso wenig eine Rolle. Die Pragmatik jedes Satzes erlaubt es (deutlich einfacher als bei den weil-Sätzen), aus dem Kontext heraus jeden Satz einer Kategorie zuzuordnen.

Bei den Nebensätzen mit *wobei* (VL) lassen sich beide von Günthner beschriebenen Formen identifizieren. Zum einen enthält das Korpus Nebensätze, die Gleichzeitigkeit ausdrücken.

(77558) Okay die spinne ist weggesaugt *wobei* der komplette traumfänger von der wand geflogen *ist*. Der hängt auch wieder. Mein herz schlägt immer noch zu schnell und ich hab angst aber ich denke es reicht um zu schlafen

Der Verfasser der Nachricht schreibt, dass er eine Spinne weggesaugt hat, die vermutlich an der Wand saß. Der Empfänger erfährt, dass der Traumfänger beim Wegsaugen der Spinne von der Wand gefallen ist. Man kann davon ausgehen, dass der Verfasser sich ungeschickt angestellt hat und mit dem Staubsauger oder durch andere Bewegungen den Traumfänger von der Wand gerissen hat, während er die Spinne entsorgte.

Zum Anderen konnten die Nebensätze gefunden werden, die Sachverhalte und Ereignisse präzisieren, indem zusätzliche Informationen geschildert und ergänzt werden.

(56061) Partner A: Noch ne ganz coole idee: eine der spielkarten als tattoo. Da sind ja karaktere aus dem spiel drauf

- (56062) Partner B: Okay. Weiß nicht ganz, ist denn auf irgendeiner ein charakter drauf, der irgendwie hauptcharakter ist (*wobei* es ja eig zwei gibt) oder einen sehr wichtigen charakter mit dem man was verbindet?

In diesem Korpusbeispiel fungiert *wobei* auch zur Präzisierung der Aussage. Im *wobei*-Satz werden Informationen aktualisiert, die weiterführende Hinweise zu den Informationen im Hauptsatz liefern. Nachdem Partner A einen Vorschlag für ein Tattoo-Motiv gemacht hat, lässt sich B auf das Gespräch ein und führt das Thema fort. A und B erwähnen Charaktere, womöglich von einem Videospiel oder einer Fernsehserie, die beide mögen. Partner B spricht einen Hauptcharakter an und präzisiert die Aussage durch den Zusatz, dass es zwei Hauptcharaktere gibt. Dieser Zusatz erfolgt durch einen von *wobei* eingeleiteten Nebensatz. Im konkreten Fall ist dieser grafische durch Klammern gekennzeichnet.

- (35882) Bei uns ist alles in Ordnung. Mio ist auf dem Weg zur Besserung, *wobei* die Nächte noch anstrengend mit ihr *sind*.

In diesem Beispiel schreibt der Verfasser der Nachricht, dass sich ein Familienmitglied, womöglich ein Mensch oder ein Haustier, auf dem Weg der Besserung befindet. Im Nebensatz fügt er hinzu, dass die Nächte mit *Mio* noch anstrengend sind. Die Präzisierung erfolgt, indem Ergänzungen zu der im Hauptsatz gegebenen Informationen gemacht werden. Die Bedeutung der allerdings Präzisierung adversativ und somit zu einem gewissen Grad modifizierend. Auch wenn sich *Mio* auf dem Weg der Besserung befindet, fügt der Verfasser der Nachricht im *wobei*-Satz hinzu, dass die Genesung noch nicht abgeschlossen ist, da vor allem nachts zusätzliche Anstrengungen nötig sind. Das Beispiel ist interessant, weil sich hier eine adversative Aussage finden lässt, die eigentlich den Konstruktionen mit Verbzweitstellung vorbehalten ist. Demnach sind *wobei*-Konstruktionen mit Verbletzstellung im Hinblick auf die Lesart durchaus ambig. Offensichtlich stellen diese Sonderformen eine Verbindung zur Verbzweitstellung dar und *wobei* mit Hauptsatzstellung wird dann genutzt, wenn die adversative bzw. korrektive Lesart offensichtlicher zum Ausdruck gebracht werden soll.

Genau wie in den Beispielen zu *obwohl*-Sätzen, erkennt man bei den *wobei*-Sätzen mit V2 die Pragmatik des Diskurs- bzw. Korrektivmarkers.

- (78487) Partner A: Ich habe mir überlegt, ich könnte morgen mal zu ikea  
 (78488) Partner B: Könntest du. Oder wir gehen zusammen. **Wobei...**<sup>39</sup>nein ich *solte* nicht zu ikea gehen. Geh ruhig (:  
 (78489) Partner A: Wieso solltest du das nicht? :D  
 (78490) Partner B: Weil ich 2627 ideen krieg wie ich dinge einrichten könnte und dann will ich alles haben

Im Gespräch über einen potenziellen Einkaufsbummel (bei Ikea) ist Partner B zuerst von der Idee angetan, dass A und B gemeinsam zu Ikea gehen. Doch noch im selben Turn wiederruft B die Aussage. Das *wobei* signalisiert ganz deutlich, dass die vorhergehende Aussage zurückgezogen wird. Sie wird komplett zurückgezogen und nicht nur modifiziert. Das wird durch das *nein* noch verstärkt. Die Begründung liefert B auf Anfrage von A in der nächsten Nachricht. Dasselbe ist im folgenden Beispiel zu erkennen:

- (35882) Es ist interessant. Ich mag wie du reagierst. **Wobei...**ich *hätte* diesmal etwas mehr kampfegeist erwartet.

Es liegt erneut eine Situation vor, in der die Aussage im Hauptsatz durch *wobei* korrigiert wird. Zu Beginn drückt der Verfasser der Nachricht Sympathie über die Reaktion des Kommunikationspartners aus. Diese Sympathie wird allerdings sofort zurückgezogen und es findet eine starke Wende statt. Die Aussage im Hauptsatz wird so geändert, dass der Empfänger weiß, dass der Verfasser mehr von ihm erwartet hätte.

Zudem enthält das Korpus *wobei*-Strukturen, die ohne ein finites Verb auftreten. Diese können ebenso als Korrektivmarker dienen.

- (90593) Partner A: Von wo kommst du? Hinten rum oder unter dieser „brücke“ durch?  
 (90594) Partner B: Hinten rum  
 (90595) **Wobei**  
 (90596) Doch die brücke

Partner B antwortet auf die Frage, welchen Weg er nehmen wird, mit *Hinten rum*. Im nächsten Turn markiert B durch den Operator *wobei* das Einleiten einer Korrektivhandlung. Dadurch wird dem Kommunikationspartner signalisiert, dass doch der Weg unter der Brücke gewählt wird. In diesem Fall handelt es sich einfach um elliptische Strukturen, deren Verständnis auch ohne Verb einwandfrei gewährleistet ist.

Andere Konstruktionen, die im Zusammenhang mit *wobei* kein finites Verb aufweisen, tendieren zu einer höheren semantisch-pragmatischen Komplexität im Vergleich zu *weil*-Konstruktionen ohne finites Verb (vgl. Abschnitt 4.3.1). Da *weil* einen kausalen

---

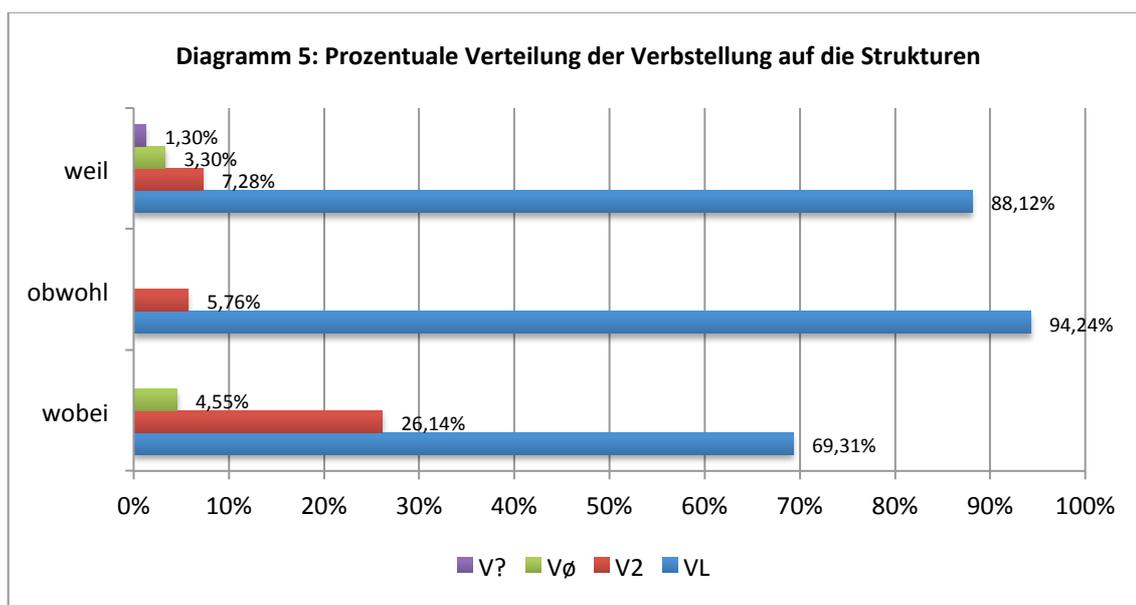
<sup>39</sup> An diesem Analysebeispiel lässt sich erkennen, dass Sprechpausen, die im medial mündlichen Sprachgebrauch in Verbindung der Hauptsatzstellung auftreten, in der medial schriftlichen Domäne teilweise graphisch gekennzeichnet werden. In diesem Fall wird die Sprechpause durch drei Punkte gekennzeichnet.

---

Zusammenhang einleitet, sei es in Verbindung mit der Verbzweitstellung oder der Verbletzstellung, reduzieren fehlende Verben nicht die Verständlichkeit der Phrasen. Im wobei-Satz ist es anders. Der Tatsache geschuldet, dass *wobei* abhängig von der Stellung des Verbes unterschiedliche pragmatische und semantische Bedeutungen hat, können die Konstruktionen im Konversationszusammenhang verstanden und analysiert werden. Das ist komplexer und teilweise schwierig.

(70691)	Partner A:	Ich bin einfach mega fasziniert von meiner haarfarbe
(70692)	Partner B:	Schön :D
(70693)	Partner A:	Die ist einfach soo der hammer
(70694)	Partner B:	Jap
(70695)	Partner A:	Bin gespannt wie lange das hält. Ich muss jetzt immer kalt duschen weil wärme die farbe rauszieht
(70696)	Partner B:	Ih, das ist ja kacke :/
(70697)		<b>Wobei</b> so im sommer ja in ordnung

In diesem Auszug geht es um die neue, anscheinend sehr gut aussehende Haarfarbe von Partner A. Das einzige Manko ist, dass die Haare nur kalt gewaschen werden dürfen, um die Qualität der Farbe zu gewährleisten. Sich der Konsequenzen einer kalten Dusche bewusst, reagiert Partner B wertend mit *Ih, das ist ja kacke*. Im wobei-Satz fehlen das Subjekt und das Verb (womöglich *sein*). Dennoch ist die Lesart zu erkennen, da der Verfasser der Nachricht seine vorhergehende Aussage korrigieren möchte. In diesem Fall läge ein Satz mit potenzieller Verbzweitstellung vor *wobei es ist im Sommer ja in Ordnung*. In diesem Satz fungiert *wobei* als Korrektivmarker und es kann durch *obwohl* ersetzt werden. Die durch Partner B anfangs ausgedrückte Empörung wird im folgenden Turn korrigiert. Das kalte Duschen ist im Sommer in Ordnung.



Aufgrund der betrachteten Beispiele kann man schlussfolgern, dass die Kategorien, die Günthner (1993, 2005) für die Verbstellung nach *weil*, *wobei* und *obwohl* in der medial mündlichen Sprache definiert, auch in der medial schriftlich realisierten Kommunikationsart WhatsApp zu finden sind. Darüber hinaus lassen sich zusätzliche Funktionen identifizieren (adversatives *wobei* mit Verbletzstellung als Bindeglied zur Verbzweitstellung). Die parataktischeren, pragmatisch komplexeren Ausdrücke dringen in die Schriftsprache vor. Gewiss sind Tendenzen der Verbzweitstellung nun auch im medial schriftlichen Bereich zu erkennen. Ein Syntaxwandel hin zur Parataxe kann allerdings nicht beobachtet werden. Die Verbletzstellung wird auch weiterhin existieren, weil sie nötig ist. Vor allem die *wobei*- und die *obwohl*-Sätze zeigen, dass die Stellung des Verbes nicht arbiträr ist.

#### 4.3.4 Besondere Beobachtungen zur Verbzweitstellung

Die in den vorhergehenden Abschnitten genannten Zahlen beziehen sich auf das gesamte analysierte Korpus. Innerhalb der Teilkorpora kommt es teilweise zu starken Abweichungen. In einem Teilkorpus (Chat 25) konnten keine *weil*-, *obwohl*- oder *wobei*-Sätze gefunden werden. Das kann auf die Größe des Teilkorpus zurückgeführt werden, da es mit 257 Wörtern das Kleinste war. In 32 Teilkorpora konnten *weil*-Konstruktionen gefunden werden. *Obwohl*-Sätze traten in 13 Teilkorpora auf und Konstruktionen mit *wobei* konnten in elf Teilkorpora identifiziert werden. Mit diesem Ergebnis war aufgrund der Tendenz zur Parataxe zu rechnen.

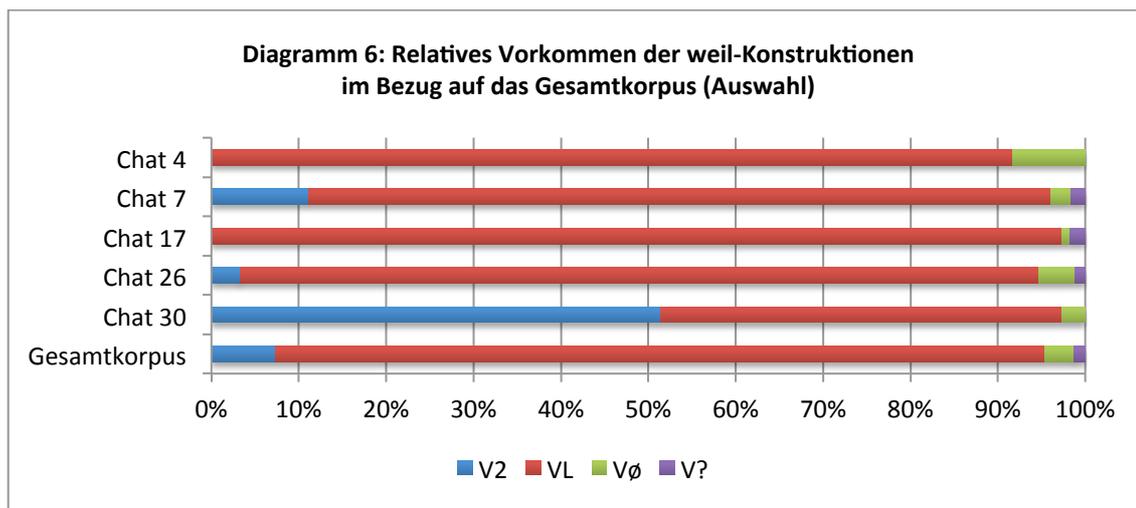
Die Verteilung der Konstruktionen auf die Teilkorpora war allerdings überraschend. So weisen im größten Teilkorpus (Chat 26; 334.254 Wörter) nur 3,27% aller 980 *weil*-Sätze die Verbzweitstellung auf<sup>40</sup>. In einem deutlich kleineren Teilkorpus (Chat 7; 139.476 Wörter) traten hingegen 11,17% der insgesamt 537 *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung auf. In einem dritten Teilkorpus (Chat 30; 6798 Wörter) kommen über die Hälfte aller im Text auftretenden *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung vor. Insgesamt werden von 37 *weil*-Sätzen 19 (51,35%) mit Hauptsatzstellung gebildet. Alle Werte liegen über dem Durchschnitt von 7,28% dem der Gesamtkorpus zu Grunde liegt.

---

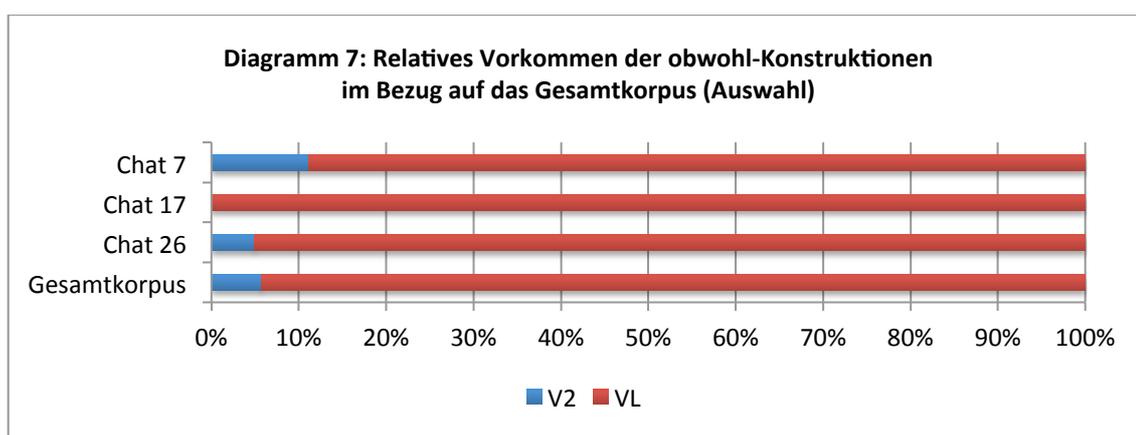
<sup>40</sup> Beim Auswählen der hier genannten Beispielkorpora wurde darauf geachtet, dass eine Mindestanzahl von zehn *weil*-Sätzen im Teilkorpus vorhanden war. Somit soll eine höhere Validität der Daten gewährleistet sein.

---

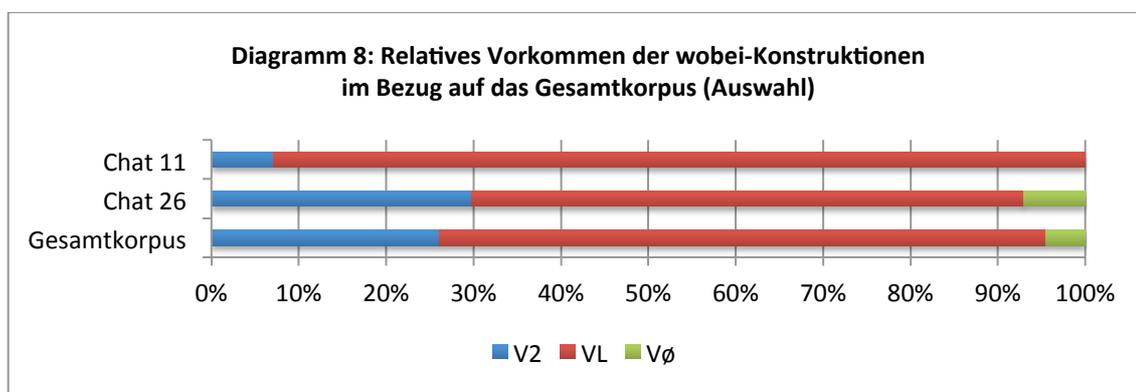
Auf der anderen Seite gibt es Korpora, die trotz ihrer relativ hohen Anzahl an weil-Konstruktionen keine einzige Verbzweitstellung aufzeigen. Ein solches Teilkorpus ist Chat 4 (36.036 Wörter). Insgesamt 60 weil-Konstruktionen sind innerhalb des Teilkorpus zu finden. 55 von ihnen zeichnen sich durch Verbletzstellung aus und fünf enthalten kein finites Verb. In einem anderen Teilkorpus (Chat 17; 53.262 Wörter) sind 108 der insgesamt 111 weil-Sätze mit Verbletzstellung, ein Satz weist kein finites Verb auf und bei zwei weiteren Sätzen war eine eindeutige Kategorisierung nicht möglich.



Ähnliche Beobachtungen zur Verteilung können auch im Hinblick auf die obwohl-Sätze gemacht werden. In Teilkorpus Chat 26 (334.254 Wörter) weisen 4,92% der Konstruktionen die Verbzweitstellung auf. Das sind drei von 61 Konstruktionen. Der Wert liegt dem durchschnittlichen Wert von 5,76% recht nah. Der Teilkorpus Chat 7 (139.476 Wörter) zählt mit 11,11% der Konstruktionen mit Hauptsatzstellung beinahe die doppelte Menge als der Durchschnitt. Erneut gibt es Teilkorpora, die trotz einer relativ hohen Anzahl an obwohl-Konstruktionen keine mit Verbzweitstellung aufweisen. Ein Beispiel dafür ist Chat 17 (53.262 Wörter), in dem 100% aller insgesamt 20 Konstruktionen mit der Verbletzstellung auftreten.



Im Bezug auf *wobei* konnten solche Auszählungen nicht in einem solchen Umfang durchgeführt werden. Da diese in ihrer Frequenz noch seltener als *weil*- und *obwohl*-Sätze sind, kommen in nur zwei Teilkorpora mehr als zehn *wobei*-Konstruktionen vor. Ein Beispiel dafür ist Chat 11 (18.063 Wörter), in dem von insgesamt 14 Konstruktionen nur eine mit Verbzweitstellung auftritt. Das entspricht 7,14 % und liegt somit unter dem Durchschnitt von 25,84%. Deutlich über dem Durchschnitt liegt das größte Teilkorpus (Chat 26; 334.254 Wörter). 29,82% aller *wobei*-Sätze haben die Hauptsatzstellung. Das sind 17 der insgesamt 57 Konstruktionen. Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass eine mögliche Tendenz zur Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* nur basierend auf den Daten des Gesamtkorpus beobachtet werden kann.



Weiterhin stellt sich die Frage, wie es zu einer so unterschiedlichen Verteilung der Konstruktionen kommt? Vor allem bei den *weil*-Sätzen ist das interessant, drücken diese doch immer eine Begründung aus<sup>41</sup>. Warum treten in einigen Teilkorpora mehr Konstruktionen mit der Verbzweitstellung auf als in anderen? Wieso weisen wiederum Teilkorpora, die einen recht hohen Anteil an *weil*- und *obwohl*-Sätzen haben, nicht eine einzige Konstruktion mit Verbzweitstellung auf? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, wurden die Metadaten der Teilkorpora konsultiert. Als besonders interessante, potenzielle Einflussfaktoren auf die Verbzweitstellung wurden der Wohnort der Verfasser, der Ort, an dem sie zur Schule gegangen sind, und der Bildungsgrad bei der Analyse berücksichtigt.

<sup>41</sup> Auch wenn die Pragmatik eine unterschiedliche sein kann, liefern *weil*-Sätze dennoch immer eine Begründung. Es ist deshalb relativ egal, ob im *weil*-Satz das Verb auf der zweiten Position steht oder auf der letzten. Bei *obwohl*- und *wobei*-Sätzen ist das nicht der Fall. Hier muss der Sprecher/Verfasser der WhatsApp-Nachricht wissen, welche pragmatisch-semantische Funktion er ausdrücken möchte. Möchte er etwas Konzessives ausdrücken (*obwohl* mit Verbletzstellung) oder Gleichzeitigkeit bzw. die Präzisierung/Ergänzung von Sachverhalten (*wobei* mit Verbletzstellung) oder soll die vorhergehende Handlung korrigiert oder modifiziert werden (*wobei* und *obwohl* mit Verbzweitstellung)? Eine relativ freie Stellung des Verbes, wie es im *weil*-Satz der Fall sein kann, gibt es bei *obwohl*- und *wobei*-Sätzen nicht. Deshalb ist davon auszugehen, dass diese unabhängig von diastratischen, diaphasischen und diatopischen Varietäten genutzt werden.

#### 4.3.4.1 Mögliche diatopische Einflüsse<sup>42</sup>

Im Hinblick auf den Wohnort bzw. den Ort der Schulbildung stellt sich die Frage, ob diatopische Varietäten bei der Verbstellung eine Rolle spielen könnten. Die Schulbildung der Verfasser ist interessant, weil hypothetisch davon ausgegangen werden kann, dass Verfasser mit einem höheren Bildungsabschluss sich im medial schriftlichen Bereich auch eher an der konzeptionell schriftliche Sprache orientieren. Diese Annahme beruht auf Koch und Oesterreicher, die sagen, dass diastratisch gesehen niedrige Varietäten der gesprochenen Sprache näher sind als diastratisch höhere (cf. Koch/Oesterreicher 1985: 16).

Durch das Betrachten der Metadaten wurde kein eindeutiger Einflussfaktor gefunden, der eine erhöhte Verwendung der Verbzweitstellung beeinflusst. Die Nachrichten im Teilkorpus Chat 1<sup>43</sup> wurden von zwei Menschen verfasst, die beide in Ostsachsen zur Schule gegangen sind und heute in Leipzig wohnen. In ihren Nachrichten gibt es elf weil-Konstruktionen. Davon sind zehn weil-Sätze mit Verbletzstellung und eine weil-Konstruktion ohne Verb. Es tritt kein weil-Satz mit Hauptsatzstellung auf.

Im starken Kontrast dazu steht Chat 30, der eben schon als Teilkorpus mit einer besonders hohen Anzahl an weil-Sätzen (von insgesamt 37 weil-Sätzen weisen 19 die Hauptsatzstellung auf) mit Verbzweitstellung erwähnt wurde. Ein Kommunikationspartner hat in Dresden die Schule besucht und lebt auch weiterhin in Dresden. Vom zweiten Kommunikationspartner sind keine Metadaten vorhanden. Wegen der offensichtlichen Verschriftlichung des Sächsischen kann allerdings davon ausgegangen werden, dass er ebenfalls aus der Region stammt.

Mit Chat 1 und Chat 30 liegen zwei WhatsApp-Chatverläufe vor, die in der gleichen Region (Sachsen) entstanden sind. Einer fällt durch 51,35% Verbzweitstellung auf und der andere dadurch, dass keine Konstruktionen von *weil* mit Verbzweitstellung vorhanden ist. Andere Teilkorpora, die aus Nachrichten bestehen, welche in Sachsen verfasst wurden, zeigen folgenden Anteil an Verbzweitstellung auf: In Chat 14 (ein Verfasser ist in Dresden zur Schule gegangen, einer in Leipzig, beide wohnen in Leipzig) machen die weil-Sätze mit Verbzweitstellung 11,11% aus. In Chat 18 (beide Kommunikationspartner stammen aus Mittelsachsen und sind auch dort zur Schule gegangen) sind es

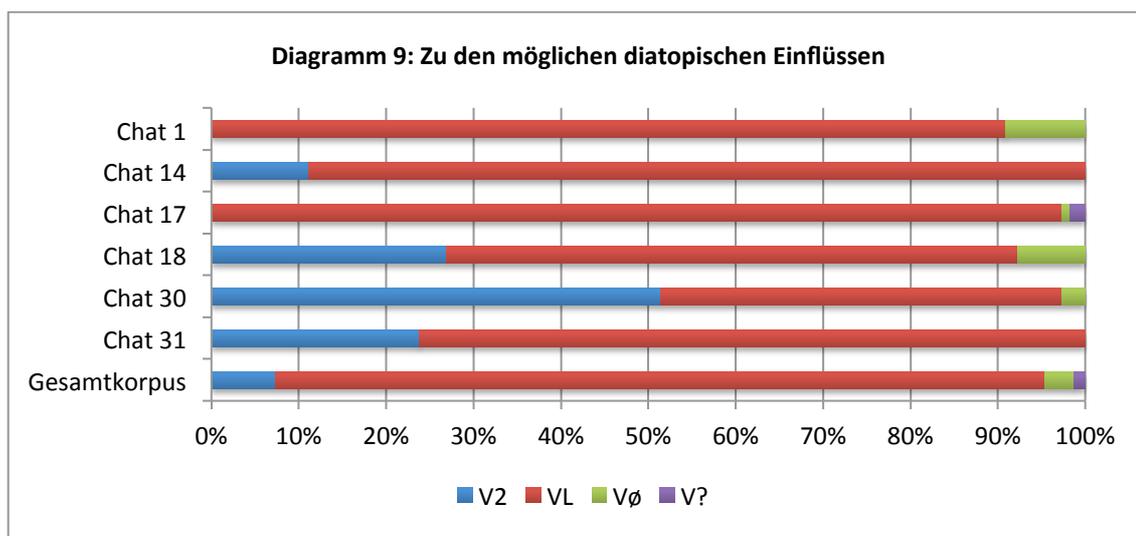
---

<sup>42</sup> In den folgenden Überlegungen werden nur die weil-Sätze betrachtet, da Konstruktionen um *wobei* und *obwohl* in einem so geringen Umfang vorkommen, dass mit einem annähernd validen Ergebnis nicht gerechnet werden kann.

<sup>43</sup> Es wurde erneut darauf geachtet, dass in den ausgewählten Teilkorpora mindestens zehn Strukturen zu finden sind.

---

sogar 26,92% Verbzweitstellung und in Chat 31 (Metadaten von nur einem Verfasser bekannt; in Mittelsachsen zur Schule gegangen; lebt auch da) sind es mit 23,81% ebenfalls deutlich mehr als der Durchschnitt. Ein Teilkorpus, der Gegenteiliges zeigt, ist Chat 17. Die bekannten Metadaten sagen, dass ein Verfasser im Raum Leipzig zur Schule gegangen ist und nun in Leipzig lebt. In diesem Teilkorpus ist unter 111 weil-Konstruktionen keine, die Verbzweitstellung aufweist. Auch wenn diese Beispiele nur exemplarisch sind, kann davon ausgegangen werden, dass der Dialekt die Wahl der Verbstellung nicht beeinflusst.

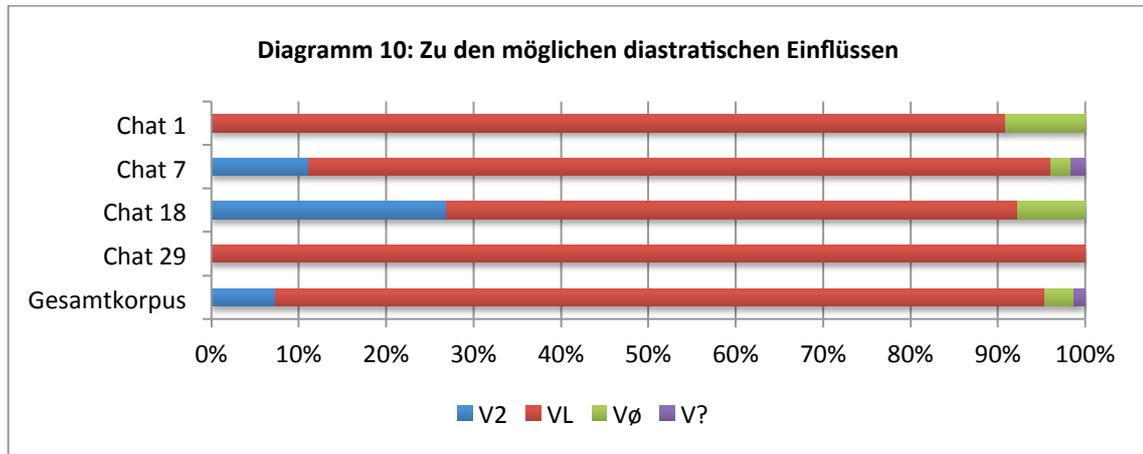


#### 4.3.4.2 Mögliche Einflüsse der Schulbildung

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man, wenn man die weil-Sätze im Hinblick auf die Schulbildung der Verfasser untersucht. Im analysierten Gesamtkorpus verwenden sowohl WhatsApp-Nutzer mit Abitur als potenzielle Akademiker als auch Sender mit Realschulabschluss die Verbletzstellung und die Verbzweitstellung.

Beide Kommunikationspartner aus Chat 29 haben einen Realschulabschluss. In ihren Nachrichten werden alle weil-Konstruktionen mit Verbletzstellung gebildet. Die Verfasser von Chat 7 haben auch beide den Realschulabschluss. In ihrem Chat weisen jedoch 11,17% aller Konstruktionen Verbzweitstellung auf. Es gibt nur ein Teilkorpus mit mehr als zehn weil-Konstruktionen mit Hauptsatzstellung, in dem ausschließlich Leute mit Abitur kommunizieren. Die Nutzer aus Chat 18 haben beide das Abitur. In ihren Nachrichtenverläufen treten 26,92% aller weil-Konstruktionen mit der Hauptsatzstellung auf. Chat 1 ist ein Beispiel für die Kommunikation zwischen einem Realschulabsolventen und einem Abiturienten. Es können keine weil-Sätze mit Verbzweitstellung identifiziert werden. Auch hierbei wird ansatzweise deutlich, dass das Nutzen der Verb-

zweitstellung im weil-Satz nicht auf den Bildungsgrad der Kommunikationspartner zurückzuführen ist.



Natürlich können diese Beispiele kein umfassendes Bild der Realität erzeugen. Das Gesamtkorpus ist zu klein und durch die Bedingung, dass mindestens zehn Konstruktionen im Teil-Korpus vorhanden sein müssen, konnten andere Teilkorpora nicht berücksichtigt werden. Um zu statistisch validen Ergebnissen zu kommen, müsste ein deutlich größeres Korpus analysiert werden. Darüber hinaus erschweren die fehlenden Metadaten ein valides Abbild. Dennoch ist eine Tendenz zu erkennen, die zeigt, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Tat als eine Art eigene Varietät anzusehen ist, die sich über die anderen Varietäten legt.

## 5 Zur Anwendung im brasilianischen DaF-Unterricht

Die vorausgehenden Abschnitte haben gezeigt, dass die konzeptionell mündliche Sprache mittlerweile in unterschiedlich großem Umfang in einen recht informellen medial schriftlichen Bereich vorgedrungen ist. Welche Möglichkeiten sich dadurch für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht allgemein und speziell im brasilianischen Kontext ergeben und ob die Vermittlung der Strukturen mit Verbzweitstellung überhaupt relevant für den DaF-Unterricht ist, soll in den folgenden Abschnitten diskutiert werden.

### 5.1 Zum Umgang mit Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* im DaF-Unterricht

Das Kommunikationsverhalten und die Sprache einer Gesellschaft unterliegen einem ständigen Wandel. Dieser ist wichtig, um die Anpassung an stets neue Erfordernisse beim Kommunizieren zu gewährleisten. In modernen Gesellschaften ist die Kommunikation der Schlüssel für soziales Handeln. Mitglieder einer Sprachgemeinschaft müssen in der Lage sein, sich auf unterschiedliche kommunikative Situationen einlassen zu können, um dadurch mit verschiedenen Menschen auf vielseitige Art und Weise zu kommunizieren. Dabei ist das korrekte und situationsangemessene Anwenden von Sprache und grammatischen Strukturen als zentrale Fähigkeit zu betrachten, die sich Menschen im Laufe ihrer (sprachlichen) Sozialisierung aneignen. Nur wenn die Sprecher diese Fähigkeit haben, können sie vollwertige kulturelle und soziale Mitglieder einer Sprachgemeinschaft werden (cf. Günthner 2012: 56).

Reicht die normierte Schriftsprache<sup>44</sup> nicht mehr aus, um kommunikative Probleme zufriedenstellend zu lösen, ist es nötig, die normierte Sprache hinter sich zu lassen und neue Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen, so wie es bei den Konstruktionen mit Hauptsatzstellung der Fall ist. Sprachveränderungen, die besonders auffällig sind, weil sie nicht der schriftsprachlichen Norm entsprechen, sind häufig Gegenstand von Sprachbewertung und Sprachkritik. Sie werden negativ bewertet und gelten als Ausdruck des Sprachverfalls (cf. Duden 2009: 1243). Ein Beispiel hierfür sind die grammatischen Konstruktionen, die durch das Vordringen konzeptioneller Mündlichkeit in die mediale Schriftlichkeit Aufmerksamkeit erregen. Das Vordringen der Alltagssprache in internetbasierte Kommunikationsmedien (z.B. WhatsApp) schürt die Angst, dass Neue Medien

---

<sup>44</sup> *Schriftsprache* ist hier als Synonym zum Begriff *Standardsprache* (vgl. Abschnitt 4) zu sehen.

---

die Sprachkompetenz eine Sprachgemeinschaft negativ beeinflussen. Sprachpessimisten sprechen dabei von einer *Grammatik-* oder *Orthographie-Wüste* und befürchten den Verlust der Schreibkompetenz (cf. Dürscheid/Brommer 2009: 3). Konstruktionen, die von der Standardsprache abweichen, werden zwar in alltäglichen Kontexten verwendet, allerdings gelten sie sprachnormativ betrachtet nicht als korrekt (cf. Günthner 2011: 109). Sick (2008: 389) beschreibt die Verbzweitstellung in weil- und obwohl-Sätzen als „einen der größten ‚Hits‘, den die Umgangssprache je hervorgebracht hat“ und weiß nicht, ob er sie als „grammatische Revolution“ oder als „großen Unfug“ sehen soll. Die Konstruktionen gelten schlichtweg als schlechtes Deutsch. „Die geschriebene Sprache tritt als Zensor der mündlichen auf und erteilt ihr das Verdikt, sie sei unrein, unzureichend, negativ zu bewerten“ (Ehlich 1986: 77 f.).

Eine negative Bewertung solcher Sprachwandelprozesse ist nicht gerechtfertigt. Das bestätigt die Tatsache, dass bis jetzt kein Sprachwandelprozess zu einem Funktionsverlust der Sprache geführt hat, der keine Verständigung mehr ermöglichte. Der wissenschaftliche Diskurs spiegelt diese Sichtweise wieder. Er bildet eine Gegenposition zum öffentlichen sprachpessimistischen Diskurs. Auch der Einfluss der Neuen Medien führe demnach nicht zum Sprachverfall. Storrer bestätigt das, indem sie sagt:

Im öffentlichen Diskurs zum ‚gefühlten‘ Sprachverfall durch digitale Medien gerät ein eigentlich trivialer Punkt immer wieder in Vergessenheit: Der Schreibstil wird nicht allein durch das technische Medium geprägt. Auch mit einem iPad kann man problemlos gut formulierte und sorgfältig redigierte Texte verfassen. (Storrer 2014: 17)

Vielmehr werden die Neuen Medien als Potenzial für eine Systemerweiterung betrachtet. Durch den Einfluss der Neuen Medien und deren Sprache sind die Sprecher der Sprachgemeinschaft in der Lage, ihr Sprachsystem auszubauen, um somit neuen kommunikativen Situationen gerecht zu werden (cf. Dürscheid/Brommer 2009: 10).

### 5.1.1 Grammatische Norm und Abweichungen – Reflexionen

Für die deutsche Rechtschreibung gibt es orthographische Regeln. Das sind gesetzte und kodifizierte Normen, die eine hohe Verbindlichkeit unter den deutschen Sprechern haben (vgl. Abschnitt 4). Als bekanntestes Werk für die kodifizierte orthographische Norm kann an dieser Stelle der Duden genannt werden, der seit dem Erscheinen der ersten Auflage im Jahr 1880 die Rechtschreibung normiert und als Standardwerk bei orthographischen Fragestellungen konsultiert wird. Für die deutsche Grammatik existiert keine einheitliche Orthogrammatik (cf. Günthner 2011: 54). Es existiert kein offizi-

---

eller Kodex sowohl für die gesprochene Sprache als auch für die geschriebene Sprache. Zudem gibt es keine Übereinkunft darüber, welche Grammatik maßgeblich für die deutsche Sprache sein soll.

Das geschriebene Deutsch wurde durch lange historische Prozesse normiert. Ziel der Normierung war eine einheitliche Schriftsprache. Die gesprochene Sprache zeichnet sich bis heute durch seine regionale, soziale, gattungsbezogene und kontextbezogene Vielfalt aus (cf. *ibid.*). Diese Vielfalt wird nicht zuletzt durch den plurizentrischen Charakter der Sprache gefördert. Mehrere nationale Varietäten, die wiederum unzählige regionale Varietäten aufweisen, führen dazu, dass die vermeintliche Einheitssprache nicht so homogen ist, wie allgemein angenommen wird (cf. Kellermeier-Rehbein 2013: 5). Ausgehend von dieser Vielfalt ist es schwierig, Normen für die gesprochene Sprache festzulegen.

Dies ist auf sprachliche Phänomene zurückzuführen, deren Normstatus ungeklärt ist, da sie von einigen als Fehler stigmatisiert werden und mit ‚Sprachverfall‘ gleichgesetzt werden, während andere sie als Prozesse des Sprachwandels auffassen. (Kellermeier-Rehbein 2013: 5)

Darüber hinaus stellen sich die Fragen: Auf welche Varietät beruft man sich beim Normieren der gesprochenen Sprache? Ist eine Normierung der gesprochenen Sprache überhaupt möglich oder notwendig? Oder: Können die divergenten grammatischen Normen der Schriftsprache ohne Weiteres auf die gesprochene Sprache angewandt werden? Und wenn ja: Dürfen davon ausgehend Klassifizierungen der gesprochenen Sprache als korrekt bzw. inkorrekt vorgenommen werden? Günthner sagt dazu:

Eine Festschreibung der [gesprochenen] deutschen Sprache auf die Normen der standardisierten Schriftsprache würde die Komplexität des Deutschen als einer lebendigen Sprache mit zahlreichen regionalen, medien-spezifischen, kontextbedingten Varietäten enorm einschränken und uns als Sprechern/Sprecherinnen die notwendige Flexibilität nehmen, in unterschiedlichen Kontexten (formell wie informell, in unterschiedlichen Medien und Gattungen) situationsadäquat zu kommunizieren. (Günthner 2012: 56 f.)

Im Hinblick auf die weil-, obwohl- und wobei-Sätze mit Verbzweitstellung würde das bedeuten, dass die Konstruktionen, die von vielen Autoren als reine Konstruktionen der gesprochenen Sprache, in der konzeptionell mündlichen Sprache ihre Daseinsberechtigung haben. Das Aufzwingen der Sprachnorm, die auf der Schriftsprache basiert, sollte verhindert werden. Die Konstruktionen sollten auf Grundlage der normierten Standardsprache nicht als falsch oder als schlechtes Deutsch kategorisiert werden. Sie sind für das Gelingen alltäglicher Kommunikationssituationen hilfreich und nötig. Hinzu

---

kommt, dass die Konstruktionen mittlerweile über die Umgangssprache hinaus (z.B. in Talk Shows mit Politikern, bei Nachrichtensprechern und offiziellen Vertretern der Standardsprache) verwendet werden (cf. Günthner 2012: 68) und somit von nahe-sprachlichen in formelle Kontexte übergehen. Die Phänomene breiten sich nicht nur regional aus, sondern auch medienübergreifend (cf. Günthner 2012: 78). Das hat die Analyse des *What's Up, Deutschland?*-Korpus gezeigt.

### 5.1.2 Vermitteln von Verbzweitstellung: ja oder nein?

Wie sollen DaF-Lehrer mit den Formen der Hauptsatzstellung umgehen? Sollen sie vermittelt werden, wenngleich sie nicht dem schriftsprachlichen Standard entsprechen?<sup>45</sup> Die mündliche Kommunikation ist keineswegs formlos und unstrukturiert. Wie durch Günthner (1993, 2005) und durch die Korpusanalyse aufgezeigt wurde, existieren für die Verwendung der Konstruktionen mit Verbzweitstellung feste Muster, auf welche die Kommunikationspartner zurückgreifen. Die Muster haben sich im Laufe verschiedener Interaktionssituationen herausgebildet und gefestigt und dienen zur Lösung kommunikativer Aufgaben. Günthner (2009: 297) betont, dass die Konstruktionen kognitive und interaktive Vorteile für die Produktion, Prozession und Interpretation von kommunikativen Vorgängen bieten. Aus diesen Feststellungen resultiert die These, dass sich grammatische Strukturen auf der Basis mündlicher Kommunikation herausbilden. Günthner spricht in diesem Zusammenhang von „Grammatik als geronnene[n] Diskurs“ (Günthner 2009: 300). Auch wenn dies schwer vorauszusagen ist, könnte es hypothetisch gesehen durch weitere Prozesse dazu kommen, dass *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung in ihrem semantischen und pragmatischen Umfang in den Grammatiken von morgen als Teil der Schriftsprache aufgeführt werden. Damit würden Formen,

---

<sup>45</sup> Bei einer Analyse von verschiedenen Grammatiken fand Storrer (2003) heraus, dass die Formen um *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung weder in älteren muttersprachlichen Grammatiken, noch in Lernergrammatiken berücksichtigt wurden. Erstmals erwähnt die Duden-Grammatik von 1995, dass Konstruktionen um *weil* mit Verbzweitstellung existieren. Diese werden als umgangssprachliche Varianten der Standardsprache beschrieben und entsprechen deshalb nicht dem Standard (cf. Storrer 2003: 53 f.). *Wobei* und *obwohl* blieben noch unbeachtet. In der Duden-Grammatik von 1998 und im Band Duden – richtiges Schreiben von 2001 findet man die gleichen Einträge (cf. *ibid.*). In der aktuellen Auflage der Duden-Grammatik werden sowohl *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung als Phänomene ausschließlich der gesprochenen Sprache beschrieben (cf. Duden 2009). Helbig/Buscha thematisieren die Konstruktionen erst in der Auflage ihrer Deutschen Grammatik für den Ausländerunterricht, die im Jahr 2001 erschien (cf. Storrer 2003: 53f.). Dort heißt es zu *weil*: „In jüngerer Zeit steht das finite Verb manchmal auch nach *weil* in Zweitstellung (wie im Hauptsatz), allerdings nur im Nachsatz und in der gesprochenen Sprache“ (Helbig/Buscha 2001: 413). Ein weiterer Vermerk deutet auf mögliche pragmatische und semantische Unterschiede hin (cf. Helbig/Buscha 2001: 413 f.). Auch zu *obwohl* findet sich eine Anmerkung. Es heißt: „In der jüngeren Zeit kommen in der gesprochenen Sprache gelegentlich *obwohl*-Sätze mit Zweitstellung des finiten Verbs vor. Mit dem NS (nachgestellt und mit Sprechpause) wird hier eine implizite Korrektur und Annullierung der Aussage des HS ausgedrückt“ (cf. Helbig/Buscha 2001: 409). *Wobei* findet im Zusammenhang mit der Verbzweitstellung keine Erwähnung.

die noch dem Nonstandard entsprechenden, Teil der Standardsprache werden. Dagegen sprechen allerdings Konstruktionen wie die *tun*-Periphrase, die trotz ihrer mündlichen Verbreitung bis heute keinen Einzug in die Schriftsprache gefunden hat.

Da im DaF-Unterricht die Standardsprache vermittelt wird, stellt sich die Frage, an welcher Stelle des Kontinuums die Grenze zwischen Standard und Non-Standard liegt. Kann man eine Stelle definieren, an der die Standardsprache beginnt?<sup>46</sup> Und davon ausgehend stellt sich für den DaF-Unterricht die Frage: Welche Ausdruckweisen sind zu berücksichtigen, weil sie dem Standard angehören, und welche nicht? Die Antwort auf diese Frage hängt mit der Einstellung zu diesen Themen zusammen. Sollten DaF-Lehrer normorientiertes oder gebrauchorientiertes Deutsch vermitteln? Während der normorientierte DaF-Lehrer nur jene Strukturen als korrekt anerkennt und vermittelt, die als kodifizierte Norm vorliegen, orientiert sich der gebrauchorientierte DaF-Lehrer am Usus der Sprachwirklichkeit. Er berücksichtigt, wie ein Großteil der Bevölkerung in öffentlichen und formellen Situationen spricht, auch wenn diese zuweilen von den Kodizes abweichen (Kellermeier-Rehbein 2013: 14 f.).

Schwitalla beschäftigte sich mit der Frage, welche vom schriftsprachlichen Standard abweichenden gesprochenen Sprachformen im DaF-Unterricht vermittelt werden sollen. Seiner Meinung nach sollte man Formen vermitteln, die allgemein in der Öffentlichkeit verwendet werden, und Formen, die in weiten Teilen des deutschen Sprachgebiets auftreten. Im Hinblick auf das vorliegende Thema sind insbesondere diejenigen Formen von Interesse, die in Situationen verwendet werden, in denen auch DaF-Lerner interagieren (cf. Schwitalla: 2010: 418). In diesem Zusammenhang stellt Schwitalla die Frage in den Raum, wie mit *weil* und Verbzweitstellung umgegangen werden soll. Das entspricht in etwa der Frage, die zu Beginn des Abschnitts in Hinblick auf *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung gestellt wurde. Mit den Daten, die sich aus der Korpusanalyse ergeben haben, und mit dem Wissen über die Popularität von WhatsApp möchte ich mich an dieser Stelle für das Einbeziehen dieser Strukturen in den DaF-Unterricht aussprechen, ganz davon abgesehen, ob die Formen nun als Standard oder Nonstandard zu sehen sind.

---

<sup>46</sup> Diese Frage ist nicht allein für den Fremdsprachenunterricht relevant. Auch im Hinblick auf Muttersprachler stellt sich diese Frage. „[Man möchte] den Muttersprachlern, die von der kodifizierten Norm abweichen, nicht vorwerfen, sie würden sich sprachlich unangemessen verhalten, und ihnen womöglich ihre Sprachkompetenz absprechen“ (Kellermeier-Rehbein 2013: 14).

---

Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass die Formen nicht Teil einer bestimmten diatopischen und diastratischen Varietät sind. Durch das Vordringen der Strukturen in TV-Shows, ja sogar in politische Diskussionen, kann man zusätzlich konstatieren, dass die Konstruktionen auch nicht an diaphasische Varietäten gebunden sind. Die Formen werden von der allgemeinen Öffentlichkeit verwendet und werden über weite Teile des deutschen Sprachgebietes gebraucht. Somit erfüllen sie schon zwei Voraussetzungen, die Schwitalla stellt.

Durch die Popularität von WhatsApp und anderen internetbasierten Kommunikationsmedien kann zudem davon ausgegangen werden, dass DaF-Lerner früher oder später mit dieser Art von Medien kommunizieren. Das könnte beim Schüleraustausch, beim Auslandssemester, auf Reisen oder schlichtweg im Rahmen einer Bekanntschaft passieren, bei der Kommunikations-Apps zur Pflege des Kontakts über politische und geografische Grenzen hinweg dienen. Das würde bedeuten, dass die Lerner in Situationen interagieren, in denen Konstruktionen um *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung im medial schriftlichen Bereich verwendet werden. Somit sind alle drei Kriterien nach Schwitalla erfüllt und das Thematisieren der Strukturen im DaF-Unterricht gerechtfertigt. Nach Kellermeier-Rehbein (2013) soll an dieser Stelle für ein gebrauchorientiertes Vorgehen im DaF-Unterricht plädiert werden, da man nur auf diesem Weg dem Ruf nach einem modernen, auf Kommunikation angelegten Fremdsprachenunterricht gerecht werden kann. Zumindest passive Kenntnisse über die pragmatisch-semantischen Funktionen der Konstruktionen sollten bei Lernern vorhanden sein, damit diese die Formen richtig interpretieren und verstehen können.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Lerner zu sensibilisieren. Sie sollten sich über die Existenz der Formen bewusst sein und darüber, dass diese im Alltag und in der Öffentlichkeit durchaus frequent anzutreffen sind, aber auch darüber, dass es sich um Konstruktionen handelt, die nicht der normierten Standardsprache entsprechen. Das ist im Fremdsprachenunterricht genauso wie im muttersprachlichen Unterricht der Fall<sup>47</sup>. Die Lerner sollten wissen, dass die Formen in der konzeptionell mündlichen Sprache akzeptiert und anerkannt sind, sei es in medial mündlich oder medial schriftlichen Real-

---

<sup>47</sup> Auch im brasilianischen Unterricht des Portugiesischen als Muttersprache spielt die Sensibilisierung und das Bewusstmachen über die Existenz verschiedener Formen, die teils mehr und teils weniger dem sprachlichen Standard entsprechen jedoch Teil sozialer Praktiken sind eine Rolle. Diese Tatsache basiert nicht zuletzt auf den Gedanken von João Wanderley Geraldi, der die Relevanz des authentischen Sprachgebrauchs verdeutlichte (cf. Wanderley Geraldi 1985). Somit besteht eine Schnittmenge zwischen dem muttersprachlichen Portugiesisch-Unterricht und dem potentiellen DaF-Unterricht.

---

sierungen. Nur im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit sollten sie auf solche Formen verzichten, da diese am Standard orientiert ist. So sollte es beispielsweise Nichtmuttersprachlern bewusst sein, dass sie beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten auf Deutsch die genannten Formen nicht verwenden sollten. Storrer spricht in Bezug auf die Sprache im Internet davon, die Phänomene zu thematisieren, sie von anderen Phänomenen abzugrenzen und die Lerner für ihre Nutzung zu sensibilisieren (cf. Storrer 2013: 332). Dürscheid sagt, dass Sprecher durch Sprachreflexion in der Lage sein müssen, situationsgerecht eine begründete Sprachwahl zu treffen (cf. Dürscheid 2003b: 14).

Wenn Sprecher wissen, in welcher Situation sie welche Ausdrucksweisen verwenden können, dann stellen die hier geschilderten Phänomene keinen Grund zur Sorge, kein Anzeichen für nachlassende Sprachfähigkeit dar. Hier allerdings ist das Problem: Welche Ausdrucksweise jeweils kommunikativ angemessen ist, welche funktionale Ebene des Schreibens die passende ist – das muss gelernt werden! (Dürscheid 2003b: 14)

Im Hinblick auf textorientiertes und interaktionsorientiertes Schreiben (cf. Storrer 2013: 17) bedeutet das, Lerner zu sensibilisieren, dass die Verbzweitstellung beim interaktionsorientierten Schreiben als Element konzeptioneller Mündlichkeit akzeptiert ist, wohingegen sie beim textorientierten Schreiben nicht geduldet ist, wenngleich sie eine andere semantisch-pragmatische Funktion aufweisen können.

## **5.2 Von der Theorie zur Praxis: Das Vermitteln der Konstruktionen mit Verbzweitstellung im brasilianischen DaF-Unterricht**

In den vorhergehenden Abschnitten wurde aufgezeigt, dass eine umfassende Lehre einer Fremdsprache relevant ist. Fremdsprachenlehrer sollten sich nicht auf die Sprache beschränken, die als Norm oder Standardsprache definiert ist. Vielmehr ist es wichtig, dass den Lernern und zukünftigen Sprachnutzern die erweiterte Sprachrealität nahe gebracht wird. Nur somit sind sie in der Lage, das Erlernte ohne Probleme anzuwenden, ohne Gefahr zu laufen, dass die Kommunikation fehlerhaft verläuft.

In den folgenden Abschnitten soll zunächst die Aktualität des DaF-Unterrichts in Brasilien geschildert werden. Anschließend sollen Grundlagen für eine Didaktisierung aufgezeigt werden, die bei der Vermittlung von weil-, obwohl- und wobei-Sätzen mit Verbzweitstellung in Brasilien angewendet werden können.

### 5.2.1 DaF in Brasilien - brasilianische DaF-Lerner und DaF-Lehrer

In den letzten Jahren sind hat die Anzahl der DaF-Lerner in Brasilien zugenommen und die Tendenz ist weiterhin steigend (cf. Netzwerk Deutsch 2015: 27). Während es 2008 an knapp 500 Institutionen (darunter private und öffentlichen Schulen, Sprachschulen, das Goethe-Institut) noch ca. 82.000 DaF-Lerner gab (cf. Soethe 2010: 1624), stieg die Zahl der Lerner im Jahr 2011 bereits auf über 91.000 (cf. Frey 2011). Aktuelle Zahlen aus dem Jahr 2015 sprechen von ca. 135.000 Lernern (cf. Netzwerk Deutsch 2015: 27).

Knapp die Hälfte der Lerner von Deutsch als Fremdsprache leben in den Großräumen der globalen Städte São Paulo und Rio de Janeiro. Das hat neben dem demographischen Einfluss<sup>48</sup> vor allem wirtschaftliche Gründe. Deutsche Unternehmen haben sich in diesen Städten angesiedelt, was dazu geführt hat, dass São Paulo mit mehr als 1.000 Niederlassungen deutscher Unternehmen die „größte deutsche Industriestadt weltweit“ ist (Soethe 2010: 1624). Zusätzlich beherbergt die Stadt mit dem Colégio Visconde de Porto Seguro die größte deutsche Schule der Welt (cf. *ibid.*).

Außerhalb dieser Ballungszentren spielt die deutsche Sprache vor allem in den Bundesstaaten des brasilianischen Südens eine wichtige Rolle. Paraná, Santa Catarina und Rio Grande do Sul waren die Staaten, die in der Vergangenheit den größten Teil der deutschen Immigranten empfangen haben. Wegen des kulturellen Einflusses spielt Deutsch in der Region bis heute eine wichtige Rolle. Abgesehen von São Paulo und Rio de Janeiro leben nirgendwo in Brasilien so viele Deutschlerner wie hier (cf. *ibid.*).

Die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache sowie das Studium der deutschen Sprache sind an insgesamt 343 öffentlichen und privaten Schulen sowie an 48 Hochschulen von Bedeutung (cf. Netzwerke Deutsch 2015: 9). Neben dem Fachstudium auf Bachelor- und Masterniveau bieten die Hochschulen die Möglichkeiten zur Promotion und verpflichten sich der Lehrerbildung. Als einzige Universität in Brasilien bietet die Universidade Federal do Paraná (UFPR) interessierten Studenten die Möglichkeit, in Kollaboration mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig einen binationalen Masterstudiengang zu absolvieren, bei dem die Studenten zwei Semester in Leipzig verbringen.

---

<sup>48</sup> In den Metropolregionen von São Paulo und Rio de Janeiro leben weit über 30 Mio. der insgesamt 205 Mio. Brasilianer. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass es hier mehr DaF-Lerner gibt als in anderen Landesteilen. Ein weiterer Gesichtspunkt ist der Sprachkontakt. Die Städte sind touristische Destinationen und somit kommen potenzielle Lerner eher in den Kontakt mit der deutschen Sprache als woanders.

---

An vielen Universitäten gibt es Sprachenzentren, an denen die Deutsche Sprache an Interessenten und Lernwillige vermittelt wird.

Neben dem genannten binationalen Masterstudiengang zwischen der UFPR und der Universität Leipzig existiert eine Vielzahl von Partnerschaften zwischen deutschen und brasilianischen Hochschulen. Die Partnerschaften beschränken sich keineswegs auf den Bereich von Deutsch als Fremdsprache. Vielmehr ist ein reger Austausch in Bereichen wie Natur- und Ingenieurwissenschaften zu beobachten (cf. Goethe-Institut). Solche Partnerschaften nehmen viele brasilianische Studenten als Sprungbrett für einen ein- oder mehrsemestrigen Studienaufenthalt in Deutschland. Diese Aufenthalte können durch Stipendien des DAAD oder der brasilianischen Förderagentur für Hochschulbildung CAPES gefördert werden. Eine wichtige Rolle in Bezug auf studentische Mobilität und bei der Zusammenarbeit zwischen dem DAAD und der CAPES spielt das Programm *Ciências sem fronteiras*. Durch dieses Programm möchte die brasilianische Regierung auf internationalem Niveau die Zusammenarbeit im Bereich der Forschung ausbauen (cf. *Ciências sem fronteiras*). Durch finanzielle Förderung ermöglicht das Programm seit 2011 Studierenden eines naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengangs Aufenthalte in Deutschland.

Im Rahmen einer DAAD-Förderung kamen im Jahr 2014 insgesamt 3.863 brasilianische Studenten nach Deutschland. Diese Zahl spiegelt die zunehmende Anzahl brasilianischer Studierender in Deutschland wider, die im Jahr 2006 nicht einmal halb so groß war (damals waren 1.726 Brasilianer zum Studieren in Deutschland) (cf. DAAD). Deutschland ist mittlerweile nach den USA, Frankreich und Portugal das beliebteste Zielland für Studenten aus Brasilien. (cf. *ibid.*).

Für einen Studienaufenthalt in Deutschland und für das Eintauchen in die deutsche Kultur sind Deutschkenntnisse unerlässlich. Sie sind grundlegend für die Kommunikation mit den Kommilitonen, mit Freunden oder Kollegen im Rahmen von Praktika. Zu diesen Kenntnissen zählen nach Schwitalla (2010) auch die unter Abschnitt 5.1.2 erwähnten Sprachformen, die nicht zwangsläufig dem Standard angehören, und somit auch die Formen um *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung.

Eine umfassende Sprachkompetenz, die auch die Strukturen der Verbzweitstellung beinhaltet, ist für Brasilianer nicht nur im Kontext von Studierenden, die Auslandssemester absolvieren wollen, von Bedeutung. Vielmehr sollte das Spektrum erweitert werden und nichtmuttersprachliche DaF-Lehrende in die Betrachtung einbezogen werden. DaF-

---

Lehrer sind sich der Probleme bewusst, die Lerner mit der deutschen Syntax haben. So kommt es immer wieder vor, dass brasilianische Lerner die Satzklammer, wie sie die Norm fordert, nicht beachten und das finite Verb im Nebensatz direkt auf die zweite Position stellen (cf. Kind/Kamien 2006: 138). In dieser Situation stellt sich die Frage, wie Lehrer damit umgegangen werden soll. Sollen sie weil-Sätze mit Verbzweitstellung korrigieren?

Vor allem nichtmuttersprachliche Deutschlehrer sind viel stärker an grammatische Vorgaben gebunden als muttersprachliche Deutschlehrer (cf. Günthner 2008: 122). Womöglich würden sie eher dazu tendieren, die *fehlerhaften* Konstruktionen sowohl im konzeptionell mündlichen als auch im konzeptionell schriftlichen Bereich zu korrigieren als muttersprachliche Lehrer<sup>49</sup>. Das bedeutet, dass auch ihnen die Sprachrealität näher gebracht werden muss, damit sie ein deutlicheres Bild von der Sprachlichen Wirklichkeit bekommen. Somit ist die Thematisierung von *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung nicht nur in der Lehre von Deutsch als Fremdsprache relevant, sondern genauso im Bereich der Lehrerbildung und -fortbildung. Auch die Lehrer der Deutschen Sprache sollten sich der sprachlichen Wirklichkeit bewusst sein und gewisse Toleranzbereiche einräumen. Natürlich muss man sich an einer Norm orientieren und deshalb wird der Standard vermittelt. Aber auch andere Existenzformen der Sprache, wie sie im deutschsprachigen Raum anzutreffen sind, sollten zur Sensibilisierung thematisiert werden (cf. Günthner 2008: 123)<sup>50</sup>. Mit diesen Hintergrundinformationen werden im Folgenden die Grundlagen für eine Didaktisierung der Verbzweitstellung gelegt.

### 5.2.2 Die Vermittlung von Verbzweitstellung: Operator-Skopus-Strukturen

Eine Form der Vermittlung der Konstruktionen mit Hauptsatzstellung basiert auf dem Konzept der Operator-Skopus-Strukturen (vgl. Abschnitt 3). Die Kenntnis solcher Ausdrücke ermöglicht es DaF-Lernern, schnell zu reagieren und aktiv am Dialog teilzunehmen (cf. Sieberg 2014: 188). Mit wenigen Wörtern können sie ihren Gesprächspartnern deutlich machen, ob sie widersprechen, zustimmen oder zum Handeln auffordern wollen.

---

<sup>49</sup> Das ist eine rein hypothetische Annahme. Nur fundierte Forschung kann diese belegen oder widerlegen.

<sup>50</sup> Trotz der Relevanz für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung soll das Augenmerk im weiteren Verlauf auf den DaF-Lernern liegen.

---

Und in den monologischen Teilen deiner Äußerung bieten sie dir die Möglichkeit, unter Vermeidung komplexer Nebensatzstrukturen, die Teile deiner Äußerung inhaltlich-logisch miteinander zu verknüpfen. (Sieberg 2014: 188)

Durch das Vermitteln der Strukturen haben Lerner demnach die Möglichkeit, Nebensatzstrukturen zu umgehen, bei denen sie häufig Probleme haben. Vor allem in der mündlichen Sprachproduktion ist das von Bedeutung, weil mündliche Textproduktion abrupt und deutlich weniger planbar und reflektierbar ist als die schriftliche Textproduktion. Hier gibt es immerhin noch die Möglichkeit, bereits produzierte Strukturen im Hinblick auf grammatikalische Korrektheit zu überprüfen. Diese Möglichkeit besteht beim Sprechen nicht. Lerner bemerken die Fehler meistens erst, wenn sie schon gesagt wurden.

Nach Sieberg liegt der didaktische Vorteil bei der Vermittlung von Operator-Skopus-Strukturen darin, dass die Operatoren feste Formen sind. Sie ändern sich nicht und können von Lernern auswendig gelernt werden (cf. *ibid.*). Das bedeutet, dass die Formen in einem ersten Schritt thematisiert werden müssten. Anschließend bietet es sich an, über die Funktion der Formen nachzudenken. Das könnte durch Beispiele geschehen, in denen die Verbletzstellung in authentischen Funktionszusammenhängen auftritt. Davon ausgehend könnten die Regeln für die Verwendung induktiv abgeleitet werden. Die Regeln fokussieren dabei vor allem auf die semantisch-pragmatischen und prosodischen Unterschiede, die Sätze mit Verbletzstellung von Sätzen mit Verbzweitstellung unterscheiden. Durch anschließende Übungen und Wiederholungen werden die Formen gefestigt, damit die Lerner in kommunikativen Situationen darauf zurückgreifen können (vgl. Abschnitt 5.2.3.3).

Bei dieser Vorgehensweise werden Lerner nicht mehr ausschließlich auf grammatikalische Korrektheit getrimmt. Vielmehr eignen sie sich Wissen an, das ihnen zum sprachlich-kommunikativ adäquaten Handeln hilft. Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wäre dadurch deutlich mehr auf die Pragmatik ausgerichtet und die Lerner eignen sich Wissen an, mit dem sie Texte intentions- und situationsgerechte produzieren und rezipieren können (cf. Krause 2009: 4).

### **5.2.3 Plädoyer für eine textsortenbezogene Didaktik**

In den folgenden Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, wie die Vermittlung von Operator-Skopus-Strukturen im kommunikativen DaF-Unterricht umgesetzt werden kann. Dabei soll zunächst auf die Rolle von Textsorten beim Vermitteln von

---

Fremdsprachen eingegangen werden, bevor die theoretischen Grundlagen auf die Vermittlung der Operator-Skopus Strukturen angewandt werden.

### 5.2.3.1 *Kommunikationsformen, Textsorten und Diskursarten*

Unter Textsorten wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Musterbestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zugeordnet sind. (Brinker 2005: 114)

Bei ihrer Definition von Textsorten beziehen sich Fandrych und Thurmair auf die von Brinker vorgeschlagene Definition. Dabei unterscheiden sie nicht strikt zwischen Textsorten und Diskursarten (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 3). Die Autoren gehen davon aus, dass der Übergang zwischen Texten und Diskursen fließend ist. Eine klare Zuordnung ist vor allem für kommunikative Ereignisse in den elektronischen Medien nicht möglich.

Textmuster haben sich historisch in den Sprachgemeinschaften entwickelt und dienen der Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben innerhalb sozialer Handlungspraktiken (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 16). Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass Textmuster als Orientierungsrahmen dienen. In diesen Rahmen finden die Prozesse der Textkonstitution und des Textverstehens statt. Die Kenntnis von Textsorten gehört zum Alltagswissen, sie ist ein Baustein beim Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz (sowohl für Muttersprachler als auch für Nichtmuttersprachler) und bildet die Grundlage für kommunikativ erfolgreiches sprachliches Handeln (cf. *ibid.*).

Textsorten setzen sich aus einer typischen Kombination von textexternen und textinternen Faktoren zusammen. Dazu zählen u.a. situative Faktoren, funktionale und strukturelle Eigenschaften (eine ausführliche Beschreibung der Faktoren ist bei Fandrych/Thurmair 2011a zu finden). Einige dieser Faktoren sind konstitutiv für eine Textsorte (ihr Vorkommen ist obligatorisch) und andere sind textsortenspezifisch (ein erhöhtes Vorkommen in einer bestimmten Textsorte ist erkennbar, allerdings ist das Merkmal nicht obligatorisch). Das Resultat ist ein breites Spektrum von Textexemplaren, die alle einer Textsorte zugehören. „Da Textsorten in der Regel prototypischen Charakter haben, können konkrete Textexemplare erhebliche Unterschiede aufweisen“ (Fandrych/Thurmair 2011a: 16).

In den vergangenen Jahren ist das altbekannte Textsortenspektrum durch den Einfluss der Neuen Medien deutlich dynamischer geworden. Dadurch kann es dazu kommen, dass sich die Merkmale von Textsorten ändern oder dass neue Textsorten entstehen. Es

---

ist zu betonen, dass ein Medium (zum Transfer der Realisierungsform nach Dürscheid 2003a) nicht gleichzeitig eine Textsorte ist. Bezugnehmend auf das Medium gibt es den Begriff der Kommunikationsform. Kommunikationsformen sind nach Fandrych und Thurmair Präformierungen von Texten (bezüglich der Medialität, des Kommunikationsablaufs und der Kommunikationsmöglichkeiten) (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 35). Diese Präformierungen können für verschiedene Zwecke und Textfunktionen genutzt werden. Kommunikationsformen liegen in der Hierarchie über den Textsorten. Am Beispiel des Chats lässt sich das wie folgt erklären: Der Chat ist eine internetbasierte Kommunikationsform der Keyboard-to-Screen-Kommunikation, die durch das Medium *Computer* oder *Smartphone* präformierte Eigenschaften aufweist (z.B. die Möglichkeit quasi-synchroner Kommunikation). Aus diesen Präformierungen resultieren verschiedene Textsorten (Diskursarten nach Dürscheid 2003a), die der Kommunikationsart Chat untergeordnet sind. Dazu zählen z.B. moderierte Politik-Chats, die andere situative und inhaltliche Merkmale aufweisen als die der Textsorte Plauderchat (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 35).

Auf Grundlage dieser Definition ist auch WhatsApp keine Textsorte. WhatsApp ist eine Kommunikationsform. Innerhalb der Kommunikationsform WhatsApp existieren mehrere Textsorten. Diese Textsorten müssen erst identifiziert und beschrieben werden. Wenngleich es auf dem ersten Blick so wirkt, als würde im Alltag WhatsApp ausschließlich eine sozial-expressive Funktion übernehmen, gilt es noch herauszufinden, welches Spektrum von Funktionen die Texte wirklich haben und welches Spektrum von Textsorten innerhalb der Kommunikationsform existiert. Durch die Ausweitung auf Bereiche, in denen WhatsApp zuvor im Allgemeinen nicht zu finden war, kann man davon ausgehen, dass sich innerhalb der nächsten Zeit verschiedene Textsorten herauskristallisieren werden (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 35)<sup>51</sup>.

Im Folgenden sollen nur diejenigen Textsorten betrachtet werden, die Teil der Kommunikationsform WhatsApp sind und eine sozial-expressive Textfunktion haben. Sie ent-

---

<sup>51</sup> Beispielsweise werden WhatsApp-Gruppenchats mittlerweile im beruflichen Bereich verwendet. Hierbei können Arbeitspläne o.Ä. einfacher besprochen und mit allen Mitarbeitern schnell kommuniziert werden. Die Textfunktion (um nur ein Beispiel zu nennen) ist hierbei ganz klar eine andere als bei den WhatsApp-Gruppenchats, die den Plauderchats ähneln. Darüber gibt es Tageszeitungen, die ihre Leser per WhatsApp über wichtige Geschehnisse informieren (cf. Thüringer Allgemeine 2015). Auch hierbei ist die Textfunktion wieder eine andere. Im Vergleich zum vorher genannten Beispiel aus dem beruflichen Bereich kann man bezugnehmend auf Dürscheid (2003a) hierbei zusätzlich davon ausgehen, dass es sich bei den Nachrichten eher um Texte (monologisch) als um Diskurse (dialogisch) handelt.

---

sprechen in etwa den Textsorten, die Fandrych und Thurmair (2011a) als Plauderchats bezeichnen.

### 5.2.3.2 *Textsortenbezogene Sprachdidaktik*

Die Textsortenkompetenz umfasst im DaF-Unterricht zwei Kompetenzgruppen. Zum einen umfasst sie die soziale Kompetenz und das Alltagswissen, die dem Lerner erlauben, Texte kontextbezogen richtig zu situieren, und zum anderen umfasst sie die Kompetenz, die sich auf den Text selbst beziehen. Dazu zählen die Sprachkompetenz, die fachliche Kompetenz und inhaltliche Sachkenntnisse. Die Summe aus allen Kompetenzen ergibt die Textsortenkompetenz (cf. Feld-Knapp 2009: 120). Darüber hinaus ist die Textsortenkompetenz nicht nur die Produktionskompetenz, sondern auch die Kompetenz, die umfangreichen Sprachhandlungen zu rezipieren.

Fandrych und Thurmair plädieren im Hinblick auf eine textsortenbezogene Sprachdidaktik für eine textbezogene Grammatik (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 283). Durch die Arbeit an Textbeispielen ermöglicht die textbezogene Grammatik das funktionale Erklären von sprachlichen Phänomenen, indem die Parameter der Kommunikationsfunktion und der Textfunktion zu Rate gezogen werden. „Textsorten in ihrer Musterhaftigkeit schaffen einen kommunikativen Rahmen, innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre je spezifische Wirkung entfalten können“ (Fandrych/Thurmair 2011a: 345). Diese Vorgehensweise kann sprachliche Mittel wirklich in Funktion zeigen und ihre Verwendung erklären (cf. Fandrych/Thurmair 2011b: 85). Die Arbeit an authentischen Textbeispielen ermöglicht es, die Funktionalität der sprachlichen Formen in ihrem gesamten Umfang zu beschreiben und schafft bei Lernern somit ein fundiertes Verständnis für grammatische Strukturen. „Kommunikativer Sprachunterricht soll Sprache in Funktion zeigen und grammatische Strukturen insbesondere im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion vermitteln“ (Fandrych/Thurmair 2011a: 354). Eine textsortenbezogene Sprachdidaktik verhilft den Lernern ein sehr gutes Abbild der Sprachrealität zu vermitteln und sensibilisiert sie gleichzeitig für sprachliche Variationen (cf. Fandrych/Thurmair 2011b: 84). Darüber hinaus kann sie zu einem differenzierten Fertigkeitstraining genutzt werden „denn verschiedene Textsorten sind auf vielseitige Art in Handlungszusammenhänge eingebettet und stellen so unterschiedliche rezeptive und produktive Anforderungen an die Lerner“ (Fandrych/Thurmair 2011b: 84). Nach Fandrych und Thurmair eignen sich dafür alle Textsorten und alle grammatischen Phänomene (cf. Fandrych/Thurmair 2011b: 345).

---

Wenngleich der Ruf nach einer textsortenbezogenen Sprachdidaktik sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im muttersprachlichen Unterricht laut wird, ist die Umsetzung noch immer nicht zufriedenstellend (cf. Fandrych/Thurmair 2011: 345). Es fehlen grundlegende empirische Forschungen und zu den bestehenden Erkenntnissen werden die Aufgabentypologien und Strategiekonzeptionen im Fremdsprachenunterricht noch nicht ausreichend umgesetzt.

Im Hinblick auf die textsortenbezogene Sprachdidaktik stellt sich die Frage, welche Textsortenkompetenz und welche Textsorten bei Lernern eine Rolle spielen und auf welchem Lernniveau mit Textsorten gearbeitet werden soll. Dabei gilt es, die Kompetenzen, die Lebenswirklichkeit, die Ziele und die Intentionen der verschiedenen Lerner(gruppen) zu berücksichtigen (cf. Fandrych/Thurmair 2011: 351). Das erhöht gleichzeitig die Motivation auf Seiten der Lerner. Allerdings sollte man die Auswahl der Textsorten und der Phänomene nicht zu weit einschränken, um ein differenziertes Ausbilden der Fertigkeiten zu gewährleisten. In der Lernzielbeschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) heißt es, dass textsorten- und diskursbezogene Phänomene eine zentrale Rolle auf fortgeschrittenen Lernerniveaus spielen sollten (cf. Fandrych/Thurmair 2011b: 84). Ob der Einsatz auf fortgeschrittene Lernerniveaus zu begrenzen ist, sei dahingestellt. Sicherlich hängt das sehr stark von den Textsorten und auch von den zu behandelnden Phänomenen ab. An dieser Stelle soll allerdings betont werden, dass auch die Lernziele eine Rolle spielen. So sind Textsorten im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens für Lerner, die ein Auslandssemester absolvieren wollen, sehr wichtig. Für Lerner, die sich Sprachkenntnisse für eine Reise aneignen wollen, spielen diese Textsorten eine geringe bis gar keine Rolle. Lehrbuchautoren und Lehrer müssen die Lernziele kennen, um adäquate Textsorten für den Unterricht auszuwählen.

Verlässt man die textsortenbezogene Grammatik und wendet sich beispielsweise einer textsortenbezogenen Pragmatik hin, gilt zu beachten, dass Pragmatik nicht nach Schwierigkeitsstufen unterschieden werden kann (cf. Krause 2009: 7). Krause plädiert für eine parallele Vermittlung von Pragmatik. Das bedeutet, dass schon auf anfänglichen Niveaus mit Textsorten gearbeitet werden kann. Allerdings müssten hierbei Textsorten ausgewählt werden, in denen die Pragmatik ersichtlich wird und die gleichzeitig dem sprachlichen Niveau der Lerner entspricht. Das könnte in der Praxis ein schwieriges Unterfangen werden.

---

### 5.2.3.3 Textarbeiten mit WhatsApp-Nachrichten

Aufbauend auf diesen theoretischen Reflexionen bietet sich die Möglichkeit, die Strukturen um *weil*, *obwohl* und *wobei* mit Verbzweitstellung als Element der konzeptionellen Mündlichkeit anhand authentischer Beispiele der Kommunikationsform WhatsApp im DaF-Unterricht zu thematisieren und zu vermitteln. Die Nachrichten stellen authentische Texte dar, in denen die Phänomene in ihrer realsprachlichen Funktion auftreten<sup>52</sup>. Lerner können erkennen, in welchem situativen und funktionalen Umfeld die Verbzweitstellung auftritt, wodurch sie gleichzeitig ein Gefühl für sprachliche Variation entwickeln. Diese Form der textbezogenen Grammatik ist besonders im Hinblick auf normative Fragen des Standards und Nonstandard sehr interessant. Anhand natürlicher Beispiele können die semantisch-pragmatischen Unterschiede der syntaktischen Konstruktionen präsentiert und analysiert werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass es sich bei WhatsApp um tatsächlich authentische Formen der Nähesprache handelt. So kritisierte Sieberg:

[Die Lerner sind] bei der Beschäftigung mit den kommunikativen Praktiken des primären Nähesprechens (Alltagsdialoge, Interviews, Talkshows, etc.) immer auf nachträglich verschriftlichte, also letztlich nicht authentische Formen des Nähesprechens, angewiesen. (Sieberg 2014: 193 f.)

Durch das Einbeziehen der Kommunikationsform WhatsApp können die Lerner mit Texten arbeiten, die schon im Ursprung medial schriftlich realisierten nähesprachlichen Texte entsprechen. Es ist nicht mehr nötig, konzeptionell mündliche Texte, die in ihrem Ursprung medial mündlich realisiert wurden, zu transkribieren.<sup>53</sup> Die mediale Schriftlichkeit der kommunikativen Praxen in Keyboard-to-Screen-Kommunikation ist eine Sprachform, die der Realisierung ihrer ursprünglich authentischen Form entspricht (cf. Sieberg 2014: 194). Die Sprache ist a priori manifestiert<sup>54</sup> und bearbeitbar. Die Lerner haben Zeit, über die Phänomene nachzudenken, wodurch ein bewusstes Begreifen ihrer Komplexität ermöglicht wird<sup>55</sup>.

Im konkreten Fall könnte das wie folgt aussehen: Für die Konzeption einer Themeneinheit<sup>56</sup> zur Vermittlung der Verbzweitstellung nach *obwohl*<sup>57</sup> wurde eine fiktive Gruppe

---

<sup>52</sup> Fandrych und Thurmair sprechen von „natürlichen Biotopen von Sprachen“ (cf. Fandrych/Thurmair 2011: 352).

<sup>53</sup> Durch den Verzicht auf Transkriptionen vermeidet man, dass wichtige Merkmale der medial und konzeptionell mündlichen Sprache verloren gehen.

<sup>54</sup> Das bedeutet, dass sie nicht so flüchtig wie medial mündliche Sprache ist, aber dennoch die Charakteristika konzeptioneller Mündlichkeit beinhaltet.

<sup>55</sup> Zusätzlich bildet sich hierdurch die Möglichkeit, global gesehen die Komplexität der Nähesprache zu begreifen.

<sup>56</sup> Die Unterrichtseinheit wurde angeregt durch Moraldo (2013) konzipiert.

von Studenten auf B1/B2 Niveau als Zielgruppe festgelegt. Auf diesem Niveau ist den Lernern neben der besonderen Satzstellung der deutschen Nebensätze auch die konzessive Subjunktion *obwohl* bekannt, die entsprechend der grammatischen Norm Nebensätze mit Verbletzstellung einleitet.

Die Lernziele für die Unterrichtseinheit sind: Die Lerner kennen die formellen und sprachlichen Eigenschaften der Kommunikationsform WhatsApp. Sie können das konzessive und korrektive *obwohl* erkennen und unterscheiden. Sie sind sich der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Unterschiede beider Strukturen bewusst. Die Lerner erkennen prosodische Unterschiede der *obwohl*-Satztypen. Sie wissen, dass *obwohl* mit Hauptsatzstellung eines von vielen Phänomenen der konzeptionellen Mündlichkeit ist.

In der Einstiegsphase wird das Vorwissen der Lerner aktiviert. Dabei sind verschiedene (auch kreative) Herangehensweisen denkbar. Je interessanter der Einstieg gestaltet wird, desto mehr Motivation kann potenziell bei den Lernern geweckt werden. Beim Aktivieren des Vorwissens sollten die syntaktischen Besonderheiten der deutschen Nebensätze thematisiert werden. Besonders wichtig ist auch, dass ihnen die Existenz des konzessiven Konnektors *obwohl* ins Bewusstsein gerufen wird. Er bildet die Grundlage für die weiteren Phasen.

In der Präsentationsphase<sup>57</sup> erhalten die Lerner Textbeispiele, die WhatsApp-Chats entnommen wurden. Die Beispiele müssen auf jeden Fall Strukturen um *obwohl* mit Hauptsatzstellung beinhalten. Bei der Auswahl von geeigneten Texten soll zunächst bewusst auf eine Gegenüberstellung beider Strukturen (Verbzweitstellung und Verbletzstellung) verzichtet werden, damit sich die Lerner auf eine Struktur konzentrieren und diese in ihrem gesamten Umfang erfassen. Andere Charakteristika der Nähesprache (z.B. Jugendsprache, Dialekt, Klitisierungen) oder die originären Merkmale des Kommunikationsmediums (z.B. Smileys) sind in den Beispieltexten willkommen. Bei der Auswahl sollte jedoch darauf geachtet werden, dass ein Verständnis trotz der Charakte-

---

<sup>57</sup> Im Beispiel wurden die *obwohl*-Sätze gewählt, da die semantisch-pragmatischen Unterschiede zwischen Verbletzstellung (konzessiv) und Verbzweitstellung (korrektiv) offensichtlicher als bei *weil*-Sätzen sind. Auch wenn die Korpusanalyse gezeigt hat, dass *obwohl*-Sätze in medial schriftlichen Texten quantitativ geringer mit Verbzweitstellung vorkommen als *wobei*-Sätze, wurde *obwohl* ausgewählt, weil es auf Platz 336 der häufigsten Wörter des Deutschen liegt (*wobei* ist auf Platz 569) (cf. Tschirner 2008 und *ibid.*: 205).

<sup>58</sup> An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die Textsortenkompetenz sowohl die rezeptive Kompetenz als auch die produktive Kompetenz umfasst. In der konzipierten Unterrichtseinheit wird zuerst die rezeptive Kompetenz gelernt und anschließend die produktive. Man kann allerdings davon ausgehen, dass im Falle von *obwohl*-Sätzen die rezeptive Kompetenz deutlich wichtiger ist als die produktive.

---

ristika noch gewährleistet ist. Auch Tippfehler oder eine für Lerner verwirrende fehlerhafte Groß- und Kleinschreibung sollten ausgelassen werden. Wird das nicht beachtet, könnte es auf Seiten der Lerner zu Verständnisproblemen kommen, die zu Frustration und Motivationsverlust führen können. Wichtig ist auch, dass die Textpassagen lang genug sind, um der Konversation folgen zu können und um die semantische und pragmatische Funktion zu erkennen. Dass es sich bei dem Textbeispiel um einen Auszug aus einem WhatsApp-Chat handelt, sollte offen thematisiert werden. Somit kann der Lehrer in Zusammenarbeit mit den Lernern die besondere Funktion und den situativen Kontext von WhatsApp erarbeiten, um damit bei den Schülern ein Bewusstsein für die Nähe-sprache zu schaffen. Die Studenten sollen nun anhand des Textes die Merkmale konzeptionell mündlicher Sprache erkennen. Dazu zählt auch *obwohl* mit Verbzweitstellung, was im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit von besonderer Bedeutung ist. Im nächsten Schritt sollen sie Hypothesen über die Funktion dieser Struktur aufstellen und induktiv die Regelmäßigkeiten erschließen. Somit erweitern sie zum einen ihr Grammatikverständnis und zum anderen ihr Sprachwissen.

In der anschließenden Semantisierungsphase sollen sich die Studenten nur auf die Strukturen um *obwohl* konzentrieren. Nachdem sie bereits in der Präsentationsphase die Regelmäßigkeiten (korrektives *obwohl*) erschlossen haben, sollte an dieser Stelle der Phase die Funktionsweisen der Satztypen deutlich thematisiert werden. In dieser Phase können konzessive *obwohl*-Sätze und korrektive *obwohl*-Sätze gegenüber gestellt werden. Die Lerner nehmen die unterschiedlichen syntaktischen Strukturen wahr und erkennen die semantischen und pragmatischen Unterschiede wieder. Die Lerner entscheiden anschließend, um welchen Satztypus es sich dabei handelt. In diesem Zusammenhang kann der Lehrer auf die Relevanz der Operator-Skopus-Strukturen in der konzeptionell mündlichen Sprache und die Möglichkeiten, die sie Sprechern bieten, eingehen (vgl. Abschnitt 5.2.2).

In der anschließenden Übungsphase wechselt der Blickwinkel von der Rezeption zur Produktion. In einer ersten Übung sollen die Lerner die Kompetenzen festigen und den Gebrauch der Verbzweitstellung und Verbletzstellung reflektieren. Dazu bietet sich eine Übung an, in der die Lerner ausgehend von einem Schreibimpuls (z.B. Ich esse Kuchen, obwohl | haben | ich | keinen Hunger) sowohl einen Konzessivsatz mit *obwohl* als auch einen Korrektivsatz mit *obwohl* bilden (cf. Moraldo 2013: 285). Anschließend sollen sie den *obwohl*-Sätzen Umschreibungen zuordnen (z.B. korrektiv: Ich esse doch keinen Kuchen; konzessiv: Ich esse Kuchen, auch wenn ich nicht hungrig bin). Die Ler-

---

ner nehmen erneut die semantischen und pragmatischen Unterschiede wahr und festigen die beiden syntaktischen Strukturen.

Im weiteren Verlauf bietet es sich an, über den medial schriftlichen WhatsApp-Kontext hinaus mit authentischen Hörbeispielen zu arbeiten, damit die Lerner sich auch der prosodischen Besonderheiten von *obwohl* mit Verbzweitstellung bewusst werden<sup>59</sup>. Damit kann den Lernern gezeigt werden, dass die konzeptionell mündliche Struktur in ihrer medial mündlichen Realisierung zusätzliche Charakteristika aufweist, auf die sie treffen können. Die Lerner können daraufhin das auditive Muster der *obwohl*-Sätze mit Verbzweitstellung der mündlichen Textproduktion verwenden. Die Übungsphase kann darüber hinaus durch Übungen zur Textproduktion erweitert werden. Die Studenten können die erlernten Strukturen in Rollenspielen und Dialogen in authentischen Gesprächssituationen anwenden. Da die konzeptionelle Mündlichkeit sowohl medial schriftlich als auch medial mündlich realisiert wird, bieten sich verschiedene Übungen an. Es können Texte mündlich produziert werden, indem die Teilnehmer durch Sprechansätze konkrete Kommunikationssituationen mit Hilfe der neuen Strukturen lösen. Es bietet sich an, dass vom Lehrer verschiedene Situationen vorgegeben werden, damit alle Lerner im Hinblick auf Niveau, Interesse etc. üben können. Bei dieser Art der Übung trainieren sie neben der Syntax, der Semantik und Pragmatik gleichzeitig die Prosodie der Sätze. Eine andere Möglichkeit der Produktion ist das Anwenden der erlernten Strukturen im medial schriftlichen Bereich. Sollten die Teilnehmer im Kurs Nutzer von WhatsApp oder anderer Kommunikationsapplikationen sein, können sie die Formen in realen Chats anwenden und üben. Diese Aufgabe wäre gleichzeitig innovativ, weil sie die herkömmlichen Aufgabentypologien hinter sich lässt und den Einsatz von Neuen Medien fördert.

Bei Lernern von Deutsch als Fremdsprache sind vor allem rezeptive Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Strukturen um *weil*, *obwohl* und *wobei* von Bedeutung. Sie können, je nach Kontext, ab der Mittelstufe thematisiert werden (B1 und B2). Dabei sollte das Ziel sein, dass die Lerner die Strukturen sowohl im medial mündlichen als auch im medial schriftlichen Bereich erkennen und die entsprechende semantisch-pragmatische Funktion verstehen. Die produktive Kompetenz kann (zunächst) vernachlässigt werden, da den Lernern andere Möglichkeiten zur Verfügung stehen, mit denen sie z.B. im mündlichen Sprachgebrauch Aussagen korrigieren können. U.U. bietet sich

---

<sup>59</sup> Da die nächstsprachlichen Strukturen sowohl in der medial schriftlichen als auch in der medial mündlichen Domäne auftreten, ist es ratsam, auch die medial mündliche Seite zu berücksichtigen und zu thematisieren (cf. Moraldo 2013: 276).

---

die Schulung produktiver Fähigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau an, um eine tatsächlich umfassende Sprachkompetenz zu schaffen.

Wiederum stellt sich die Frage, ob auch die Schulung produktiver Fähigkeiten nicht schon früher interessant wäre. Immerhin bieten die Operator-Skopos-Strukturen den Lernern die Möglichkeit zur schnellen Reaktion und zur aktiven Teilnahme an Dialogen, wie sie Sieberg beschreibt (vgl. Abschnitt 5.2.2). Somit könnte die Kompetenz, die Strukturen mit Verbzweitstellung auch produktiv zu nutzen, als Strategie für die Vereinfachung der mündlichen Textproduktion dienen (cf. Sieberg 2014: 188). Aus diesem Grund wäre die Thematisierung der Strukturen im DaF-Unterricht in Abhängigkeit vom Kontext und von den Lernern schon auf mittleren Niveaus angebracht.

Im konkreten Fall von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien ist wiederum fraglich, wie viele brasilianische Lerner über WhatsApp mit Deutschmuttersprachlern kommunizieren, wenn sie sich nicht im deutschsprachigen Raum aufhalten, oder inwiefern sie vor diesem Hintergrund mit den vom Standard abweichenden Konstruktionen in der gesprochenen Sprache in Berührung kommen. Sollten sie tatsächlich mit Muttersprachlern des Deutschen in WhatsApp kommunizieren, stellt sich außerdem die Frage, in welchem Umfang sie auf die Konstruktionen treffen. Immerhin treten diese im medial schriftlichen Bereich nur vereinzelt auf. Deshalb genügen primär rezeptive Fähigkeiten, falls sie doch einmal auf die Formen treffen. Die produktiven Fähigkeiten spielen eine sekundäre Rolle.

---

## 6 Resümee

Die Arbeit ist eine erste empirische Erhebung, die sich dem quantitativen Vorkommen der Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* in der medial schriftlichen Sprache der Kommunikationsform WhatsApp widmet, die repräsentativ für die Formen der Keyboard-to-Screen-Kommunikation steht. Wenngleich das Korpus mit etwa 738.536 Wörtern und 99.764 kommunikativen Ereignissen zu klein ist, um ein repräsentatives und statistisch valides Ergebnis zu präsentieren, lassen sich Tendenzen zum Vorkommen der Konstruktionen erkennen. Es wurde deutlich, dass vor allem *wobei* (26,14%) im medial schriftlichen Bereich gehäuft mit Verbzweitstellung verwendet wird. *Weil* tritt am zweithäufigsten, allerdings schon deutlich weniger, mit Hauptsatzstellung auf (7,28%) und die *obwohl* bildet die kleinste Gruppe (5,76%) der Konstruktionen mit Verbzweitstellung.

Zusätzlich zur Identifizierung von *wobei*-Sätzen, die trotz der Verbletzstellung eine adversative Lesart zulassen und somit als eine Art Bindeglied zwischen der Semantik der Verbletzsätze und Verbzweitsätze fungieren, wurde aufgezeigt, dass die semantisch-pragmatischen Funktionen der Strukturen mit Verbzweitstellungen in beiden Realisierungsformen (mündlich und schriftlich) die gleichen sind. Diese Ergebnisse reihen sich in den wissenschaftlichen Diskurs gegen einen potenziellen Sprachverfall ein. Es kommt nicht etwa zu einer Verlotterung der deutschen Sprache, die schon Susanne Günthner (2012) in Frage stellte. Vielmehr lassen sich im medial schriftlichen Bereich ähnliche Vorgänge der Systemerweiterung erkennen, wie im medial mündlichen Bereich. Das kann auf den konzeptionellen Charakter der Sprache zurückgeführt.

Darüber hinaus bestätigen exemplarische Untersuchungen, dass die Verbzweitstellung nach *weil*, *obwohl* und *wobei* weder dialektal bedingt noch vom Bildungsgrad der Sprecher abhängig ist. Somit wird die These der querliegenden Varietät der Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Koch und Oesterreicher (cf. 1985: 16) bestätigt. Aus diesem Grund wurde für das Thematisieren der Konstruktionen mit Verbzweitstellung im DaF-Unterricht plädiert. Die Formen treten in allen Regionen Deutschlands auf und lassen sich durch Alltagsgespräche oder auch durch Keyboard-to-Screen-Kommunikation in Kontexten finden, in denen auch DaF-Lerner Kontakt mit ihnen treten können. Dabei ist die rezeptive Fähigkeit zuerst einmal von besonderer Bedeutung, damit die Lerner in alltäglichen Gesprächssituationen die besondere Semantik und Pragmatik der Formen verstehen und interpretieren können. Zusätzlich besteht die Möglichkeit die produktiven

---

Fähigkeiten zu schulen, wobei ferner die prosodischen Besonderheiten thematisiert werden müssten. Dadurch eignen sich die DaF-Lerner eine umfassende Sprachkompetenz an, die ihnen situationsadäquates sprachliches Handeln ermöglicht. Wie sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten vermittelt, ausgebaut und geübt werden können, wurde durch die didaktischen Implikationen aufgezeigt.

Im Bereich der Verbzweitstellung wäre es in linguistischer Hinsicht interessant, ein noch größeres Korpus zu analysieren, um statistisch valide Ergebnisse zu bekommen. Darüber hinaus könnten durch gezielte Analysen von Teilkorpora, die tatsächlich alle Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz abdecken, und der gezielten Untersuchung von sprachlichen Produkten einzelner Verfasser von WhatsApp-Nachrichten ein reales Bild eventueller dialektaler Einflüsse auf die Verwendung der Strukturen dargestellt werden. Somit könnte man ein für alle Mal belegen (oder auch widerlegen), dass der diatopische Varietäten keinen Einfluss auf die Verbzweitstellung haben. Ähnliche Analysen könnten in größerem Umfang im Hinblick auf den Bildungsgrad und auf andere potenzielle Einflussfaktoren durchgeführt werden.

Bezugnehmend auf die textsortenbezogene Fremdsprachendidaktik gilt es anzumerken, dass das korpusbasierte Arbeiten den Forschern einen Blick auf den Sprachrealismus eröffnet (cf. Fandrych/Thurmair 2011a: 352). Daraus ergibt sich ein großes Potenzial. Wenn die Thematik der Verbzweitstellung verlassen wird und der Fokus hin zu anderen Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit in medial schriftlich realisierten Texten und Textsorten erweitert wird, wird die Relevanz zusätzlicher empirischer Forschungen deutlich. Um eine fundierte Arbeit mit diesen Textsorten durchzuführen, die konzeptionelle Mündlichkeit und mediale Schriftlichkeit vereinen, ist ein klares Abbild der sprachlichen Realität erforderlich. Dafür wiederum ist deutlich mehr Forschung nötig. Nur so können Grundlagen für Übungstypologien geschaffen werden, die dem Ruf nach einer textsortenbezogenen Fremdsprachendidaktik nachkommen.

---

---

## Literaturverzeichnis

### a) Fachwissenschaftliches Verzeichnis

BEISSWENGER, Michael (2000). *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Konzeptualität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation, exemplifiziert am Beispiel eines Web-Chats*. Stuttgart: Ibidem.

BEISSWENGER, Michael; HOFFMANN, Ludger; STORRER Angelika (Hgg. 2004). Internetbasierte Kommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 68/2.

BRINKER, Klaus (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BUSSMANN, Hadumod (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kröner.

CHAFE, Wallace (1984). How People Use Adverbial Clauses. In: Brugman, Claudia; Macaulay, Monica (Hgg.), *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 437-499.

DUDEN (2009). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

DÜRSCHIED, Christa (2002). E-Mail und SMS – ein Vergleich. In: Ziegler, Arne; Dürscheid, Christa (Hgg.), *Kommunikationsform Email*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 93-114. Unter: <http://www.mediensprache.net/de/aktionen/2001/workshop/downloads/duerscheid/duerscheid.pdf> (letzter Zugriff: 10.05.2015).

DÜRSCHIED, Christa (2003a). Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik Nr. 38*, 37-56. Unter: [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik\\_IV/frzmed\\_Duerscheid\\_MuendSchrKont.pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik_IV/frzmed_Duerscheid_MuendSchrKont.pdf) (letzter Zugriff: 12.05.2015).

DÜRSCHIED, Christa (2003b). Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 31, 372-342. Unter: [http://www.ds.uzh.ch/\\_docs/964/Duerscheid\\_2003\\_Syntaktische\\_Tendenzen.pdf](http://www.ds.uzh.ch/_docs/964/Duerscheid_2003_Syntaktische_Tendenzen.pdf) (letzter Zugriff: 22.05.2015).

---

- DÜRSCHIED, Christa (2011). Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. In: Eriksson, Brigit; Pietro, Jean-François de (Hgg.), *Mündlichkeit – aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2/2011, 175-190.
- DÜRSCHIED, Christa; BROMMER, Sarah (2009). Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik online* 37, 1/09, 3-20. Unter: [http://www.linguistik-online.org/37\\_09/duerscheidBrommer.pdf](http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.pdf) (letzter Zugriff: 12.05.2015).
- DÜRSCHIED, Christa; FRICK, Karina (2014). Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, Alexa; Runkehl, Jens; Siever, Torsten (Hgg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Networx Nr. 64*, 149-181. Unter: <http://www.medien-sprache.net/networx/networx-64.pdf> (letzter Zugriff: 11.05.2015).
- EHLICH, Konrad (1986). *Interjektionen*. Tübingen: M. Niemeyer.
- FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria (2011a). *Textsorten im Deutschen. linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- FANDRYCH, Christian; THURMAIR, Maria (2011b). Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/2011, 84-93.
- FELD-KNAPP, Ilona (2008). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hgg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr, 116-135.
- FIEHLER, Reinhard; BARDEN, Birgit; ELSTERMANN, Mechthild; KRAFT, Barbara (Hgg. 2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- FREY, Luisa (2011). Cresce número de pessoas que estudam alemão no Brasil. In: *Deutsche Welle am 10.09.2011*. Unter: <http://www.dw.de/cresce-número-de-pessoas-que-estudam-alemão-no-brasil/a-15377479> (letzter Zugriff: 23.05.2015).
- GÜNTNER, Susanne (1993). „...weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen.“ – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in weil-Sätzen. In: *Linguistische Berichte* 143, 37-59.
-

- GÜNTNER, Susanne (2005). Grammatikalisierungs-/Pragmatisierungstendenzen im alltäglichen Sprachgebrauch. Vom Diskurs zum Standard? In: Eichinger, Ludwig; Kallmeyer, Werner (Hgg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? IDS Jahrbuch 2004*. Berlin, New York: de Gruyter, 41-62.
- GÜNTNER, Susanne (2008). ‚weil – es ist zu spät‘. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: Denkler, Markus; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Stoltenburg, Benjamin; Topalovic, Elvira (Hgg.), *Frischwärts und Unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, 103-128.
- GÜNTNER, Susanne (2009). Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In: Habscheid, Stephan (Hgg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin, New York: de Gruyter, 296-313.
- GÜNTNER, Susanne (2011). Syntax des gesprochenen Deutsch. In: Moraldo, Sandro (Hgg.), *Deutsch Aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Carocci, 108-126.
- GÜNTNER, Susanne (2012). Verlottert die deutsche Sprache? Zur Entwicklung der deutschen Gegenwartssprache. In: Döring, Diether; Kroker, Eduard (Hgg.), *Kommunikation und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, 53-78.
- HELBIG, Gerhard; BUSCHA, Joachim (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.
- KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2013). Standard oder Nonstandard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung. In: Schneider-Wiejowski, Karine; Kellermeier-Rehbein, Birte; Haselhuber, Jakob (Hgg.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter, 3-22.
- KESSLER, Florence (2008). Instant Messaging. Eine neue interpersonale Kommunikationsform. In: *Networx Nr. 52*. Unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-52.pdf> (letzter Zugriff: 12.05.2015).
- KIND, Anette, KAMIEN, Ullrich (2006). *Gramática Prática de Alemão. Aus Fehlern wird man klug. Häufige Fehler und falsche Freunde portugiesischer Deutschlerner mit Erläuterungen und Übungen*. Porto: Porto Editora.
-

- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Jacob, Daniel; Kablitz, Andreas; König, Bernhard; Küpper, Joachim; Schmitt, Christian (Hgg.), *Romanistisches Jahrbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1985, 15-43.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Band 35, Heft 3, 346-375.
- KRAUSE, Wolf-Dieter (2009). Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hgg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr, 1-31.
- MEISE-KUHN, Katrin (1998). Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Sprachliche und konversationelle Verfahren in der Computerkommunikation. In: Brock, Alexander; Hartung, Martin (Hgg.), *Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung*. Tübingen: Narr.
- MORALDO, Sandro (2013). „Ich muss Kunst und Deutsch lernen. Obwohl- nee, Deutsch lernen hab ich nicht nötig“ Sprachwandel als Sprachvariation: obwohl-Sätze im DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica (Hgg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 267-286.
- MORALDO, Sandro (2014). „Nun ist er also da. Wobei – vorerst ist er schon wieder weg.“ Sprachwandel als Sprachvariation oder Vom korrektiven wobei im geschriebenen Deutsch. In: Mathias, Alexa; Runkehl, Jens; Siever, Torsten (Hgg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und in den Medien. Networx Nr. 64*, 183-196. Unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf> (letzter Zugriff: 11.05.2015).
- SCHERER, Carmen (2006). Korpuslinguistik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- SCHLOBINSKI, Peter; FORTMANN, Nadine; GROSS, Olivia; HOGG, Florian; HORSTMANN, Frauke; THEEL, Rena (Hgg. 2001). *Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. Networx 22*. Unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-22.pdf> (letzter Zugriff: 12-06-2015).
-

- SCHWITALLA, Johannes (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Fandrych, Christian; Krumm, Hans-Jürgen; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 425-430.
- SICK, Bastian (2008). *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 1-3 in einem Band*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- SIEBENHAAR, Beat (2006). Regionale Variation in deutschen, österreichischen und Schweizer Chaträumen. In: Schlobinski, Peter (Hgg.), *Von \*hdl\* bis \*cul8r\**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverlag, 133-147.
- SIEBERG, Bernd (2014). Plädoyer für eine Einbindung kommunikativer Praktiken der Netzkommunikation in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Mathias, Alexa; Runkehl, Jens; Siever, Torsten (Hgg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und in den Medien. Networx Nr. 64*, 183-196. Unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf> (letzter Zugriff: 11.05.2015).
- SOETHE, Paulo (2010). Deutsch in Brasilien. In: Fandrych, Christian; Krumm, Hans-Jürgen; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 1624-1628.
- STORRER, Angelika (2001). Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hgg.), *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: ibidem, 3-24.
- STORRER, Angelika (2013). Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, Barbara; Mehler, Alexander; Sutter, Tilmann (Hgg.), *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 331-366.
- STORRER, Angelika (2014). Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: Witt, Andreas; Plewina, Albrecht (Hgg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Jahrbuch des IDS 2013*. Berlin: Walter de Gruyter, 2014, 171-196. Unter: <http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Storrer-ids2013.pdf> (letzter Zugriff: 11.05.2015).
-

- SÜDDEUTSCHE.DE (2015). WhatsApp mit mehr als 800 Millionen aktiven Nutzern. In: *Süddeutsche.de* am 18.04.2015. Unter: <http://www.sueddeutsche.de/news/wirtschaft/telekommunikation-whatsapp-mit-mehr-als-800-millionen-aktiven-nutzern-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-150418-99-02112> (letzter Zugriff: 12.05.2015).
- THÜRINGER ALLGEMEINE (2015). Top-Nachrichten aus Thüringen über WhatsApp. In: *Thüringer Allgemeine online* am 18.02.2015. Unter: <http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/leben/detail/-/specific/Top-Nachrichten-aus-Thueringen-ueber-WhatsApp-1341224624> (letzter Zugriff: 26.05.2015).
- TSCHIRNER, Erwin (2008). *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.
- WANDERLEY GERALDI, João (1985). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste.
- WEINRICH, Harald (1984). Die Zukunft der deutschen Sprache. In: Carstensens, Broeder; Debus, Friedhelm; Henne, Helmut; von Polenz, Peter; Stellmacher, Dieter; Weinrich, Harald (Hgg.), *Die deutsche Sprache der Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 83-108.
- WIRTH, Uwe (2002). Schwatzhafter Schriftverkehr. Chatten im Zeitalter des Modemfieters. In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hgg.), *Praxis Internet. Kulturtechniken der vernetzten Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 208-231.
-

**b) sonstige Literatur und Quellen**

CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS. Homepage. Unter: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos> (letzter zugriff: 23.05.2015).

DAAD (2013). Brasilien. Bildungsmarkt-Information. Unter: [https://www.daad.de/medien/bma\\_brasilien.pdf](https://www.daad.de/medien/bma_brasilien.pdf) (letzter Zugriff: 23.05.2015).

DUDEN ONLINE. Suchbegriff *Smartphone*. Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Smartphone> (letzter Zugriff: 10.06.2015).

DUDEN ONLINE. Suchbegriff *Standardsprache*. Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache> (letzter Zugriff: 22.05.2015).

GOETHE-INSTITUT BRASILIEN Homepage. Unter: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/dvk/deindex.htm> (letzter Zugriff: 23.05.2015).

NETZWERK DEUTSCH (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Unter: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlernerhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf) (letzter Zugriff 23.08.2015).

WHATSAPP.COM Homepage. Unter: <http://www.whatsapp.com/> (letzter Zugriff: 12.05.2015).

WHAT'S UP, DEUTSCHLAND? Homepage. Unter: <http://www.whatsup-deutschland.de/> (letzter Zugriff: 19.05.2015).

WHAT'S UP, SWITZERLAND? Homepage. Unter: <http://www.whatsup-switzerland.ch> (letzter Zugriff: 19.05.2015).

---

**Anhang**

Anhang 1: Ergebnisse der Korpusanalyse.....XI

Anhang 2: Selbstständigkeitserklärung.....XII

## Anhang 1: Ergebnisse der Korpusanalyse

Teilkorpora	Korpusgröße						Auszählung											Metadaten der Verfasser							
	Anzahl Wörter, Emoji, Medien	Anzahl Emoji	Anzahl Medien	Anzahl Wörter	Kommunikations- ereignisse/ Sprechblasen	obwohl			wobei			weil					Anzahl Verfasser	Alter	PLZ Wohnort	PLZ Schulort	Schulbildung (Jahre nach Grundschule)				
						Σ	VL	V2	VL%	Σ	VL	V2	Vø	VL%	Σ	VL						V2	Vø	V?	VL%
Chat 1:	9734	161	14	9559	772	1	1	0	0,00%	0	0	0	0	11	10	0	1	0	0,00%	2	22,26	01127, 01127	02730, 02708	6,9	
Chat 2:	820	9	3	808	130	0	0	0		0	0	0	0	2	1	0	1	0	0,00%	2	?, 22	?, 01099	?, 88299	6, ?	
Chat 3:	1077	83	28	966	133	0	0	0		0	0	0	0	2	2	0	0	0	0,00%	2	21, 21	04315, 04318	?, 39359	6,6	
Chat 4:	39762	3031	695	36036	7520	4	4	0	0,00%	0	0	0	0	60	55	0	5	0	0,00%	2	20, ?	04209, ?	12437, ?	6, ?	
Chat 5:	2830	53	6	2771	317	0	0	0		0	0	0	0	6	6	0	0	0	0,00%	2	?, ?	?, ?	?, ?	?, ?	
Chat 6:	739	30	3	706	97	0	0	0		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,00%	2	18, ?	04299, ?	04299, ?	6, ?	
Chat 7:	156172	15876	820	139476	24357	36	32	4	11,11%	4	3	1	0	25,00%	537	456	60	12	9	11,17%	2	19, 20	70376, 04103	70376, 72501	6,6
Chat 8:	184	3	7	174	19	2	2	0	0,00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	2	50, 43	03119, 04275	03042, 04209	4,9
Chat 9:	7305	204	15	7086	671	0	0	0		0	0	0	0	8	8	0	0	0	0,00%	2	32, ?	45529, ?	?, ?	6, ?	
Chat 10:	3945	142	41	3762	914	0	0	0		0	0	0	0	3	2	0	0	1	0,00%	2	?, ?	?, ?	?, ?	?, ?	
Chat 11:	18499	354	82	18063	1789	2	2	0	0,00%	14	13	1	0	7,14%	3	2	1	0	0	33,33%	2	38, 46	28215, 28207	74072, ?	9,8
Chat 12:	4573	267	42	4264	314	0	0	0		3	2	1	0	33,33%	1	1	0	0	0	0,00%	2	38, ?	28215, ?	74072, ?	9, ?
Chat 13:	4033	157	34	3842	330	0	0	0		1	1	0	0	0,00%	0	0	0	0	0	0,00%	2	38, ?	28215, ?	74072, ?	9, ?
Chat 14:	13586	732	4	12850	1772	6	6	0	0,00%	1	1	0	0	0,00%	27	24	3	0	0	11,11%	2	24, 21	08451, 01069	08451, 08451	6,6
Chat 15:	10162	483	29	9650	934	0	0	0		0	0	0	0	25	17	6	0	2	24,00%	2	23, 24	04317, 22547	?, 22547	9, ?	
Chat 16:	5533	683	157	4693	1214	0	0	0		0	0	0	0	5	5	0	0	0	0,00%	11	11x?	11x?	11x?	11x?	
Chat 17:	55435	1747	426	53262	5779	20	20	0	0,00%	0	0	0	0	111	108	0	1	2	0,00%	2	25, ?	04275, ?	04523, ?	5, ?	
Chat 18:	14372	291	165	13916	2077	0	0	0		0	0	0	0	26	17	7	2	0	26,92%	2	24, 55	09618, 09618	09618, 09599	8,9	
Chat 19:	2894	22	3	2869	195	0	0	0		0	0	0	0	5	5	0	0	0	0,00%	2	27, 26	01069, 04317	17493, 17509	9,9	
Chat 20:	424	44	15	365	33	0	0	0		0	0	0	0	2	1	0	1	0	0,00%	2	36, ?	04808, ?	04703, ?	5, ?	
Chat 21:	2798	410	41	2347	297	0	0	0		0	0	0	0	5	5	0	0	0	0,00%	2	36, ?	04808, ?	04703, ?	5, ?	
Chat 22:	3348	611	66	2671	499	1	1	0	0,00%	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,00%	2	36, ?	04808, ?	04703, ?	5, ?	
Chat 23:	329	67	5	257	37	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	2	36, ?	04808, ?	04703, ?	5, ?	
Chat 24:	946	38	0	908	17	0	0	0		0	0	0	0	2	2	0	0	0	0,00%	2	36, ?	04808, ?	04703, ?	5, ?	
Chat 25:	5428	232	398	4798	1198	2	1	1	50,00%	0	0	0	0	7	6	0	1	0	0,00%	2	13, 47	13189, 13189	13189, 13189	1,7	
Chat 26:	335891	1445	192	334254	39960	61	58	3	4,92%	57	36	17	4	29,82%	980	896	32	40	12	3,27%	2	21, 21	01067, 01067	26434, 26419	6,6
Chat 27:	1772	201	21	1550	285	0	0	0		0	0	0	0	2	1	0	1	0	0,00%	2	20, 21	04209, 04209	12437, ?	6,6	
Chat 28:	665	25	2	638	90	0	0	0		0	0	0	0	3	2	1	0	0	33,33%	15	18, 14x?	56242, 14x?	56242, 14x?	1, ?	
Chat 29:	15106	326	171	14609	2184	1	1	0	0,00%	0	0	0	0	16	16	0	0	0	0,00%	2	20, 21	04209, 04315	12437, ?	6,6	
Chat 30:	7426	617	11	6798	632	0	0	0		1	0	0	0	37	17	19	1	0	51,35%	2	18, ?	01445, ?	01445, ?	1, ?	
Chat 31:	4663	477	8	4178	481	0	0	0		0	0	0	0	21	16	5	0	0	23,81%	2	18, ?	01445, ?	01445, ?	1, ?	
Chat 32:	4969	339	130	4500	511	2	2	0	0,00%	2	1	1	0	50,00%	6	4	2	0	0	33,33%	2	?, ?	?, ?	?, ?	?, ?
Chat 33:	25940	21	0	25919	2434	1	1	0	0,00%	3	2	1	0	33,33%	83	73	10	0	0	12,05%	2	22, ?	44534, ?	?, ?	6, ?
Chat 34:	4854	653	209	3992	682	0	0	0		1	1	0	0	4	4	0	0	0	0,00%	4	4x?	4x?	4x?	4x?	
Chat 35:	6838	797	42	5999	1090	0	0	0		2	1	1	0	50,00%	1	1	0	0	0	0,00%	2	33, ?	02730, ?	04105, ?	9, ?
<b>Σ</b>	<b>773052</b>			<b>738536</b>	<b>99764</b>	<b>139</b>	<b>131</b>	<b>8</b>		<b>88</b>	<b>61</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>2003</b>	<b>1765</b>	<b>146</b>	<b>66</b>	<b>26</b>							
<b>prozentuale Verteilung der Verbstellung</b>						<b>100%</b>	<b>94,24%</b>	<b>5,76%</b>		<b>100%</b>	<b>69,31%</b>	<b>26,14%</b>	<b>4,55%</b>	<b>100%</b>	<b>88,12%</b>	<b>7,28%</b>	<b>3,30%</b>	<b>1,30%</b>							
<b>prozentualer Anteil der Konstruktionen Gesamtkorpus</b>						<b>0,019%</b>				<b>0,012%</b>				<b>0,271%</b>											

**Legende:**

- Konstruktionen vorhanden
- < 10 Konstruktionen mit Verbzweitstellung
- > 10 Konstruktionen mit Verbzweitstellung
- ? keine Metadaten verfügbar

**Anhang 2: Selbstständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt (als Zitate) oder indirekt (dem Sinn nach) übernommenen Textstellen und Gedanken sind in der Arbeit als solche kenntlich gemacht worden.

Leipzig, den 25. Juni 2015

---

Jan Gißke

---