

UNIVERSITÄT BIELEFELD
FAKULTÄT FÜR LINGUISTIK UND LITERATURWISSENSCHAFT

Diskursive Kompetenz und ihre Entwicklung bei chinesischen Studierenden in Deutschland

- Fallstudien über Verfahren der Verständigungssicherung und
Bedingungen des Diskurserwerbs

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil.

vorgelegt von

Pei Xin Xian

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulrich Dausendschön-Gay

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ingwer Paul

Drittgutachterin: Prof. Dr. Xuemei Yu

Bielefeld, 25. November 2015

Sprich, damit ich dich sehe.

- Sokrates

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei vielen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zu besonderem Dank bin ich Herrn Prof. Dr. Ulrich Dausendschön-Gay verpflichtet, der mir bei der Planung und Durchführung der vorliegenden Arbeit jederzeit seine sachkundige, erfahrene und außerordentlich wertvolle Unterstützung gewährte. Seine wegweisenden Ideen haben wesentlich zur Entwicklung der Arbeit beigetragen, die er in jeder Phase intensiv und warmherzig begleitet. Besonders möchte ich ihm für die Freiheit danken, die er mir im gesamten Forschungsprojekt gewährt hat, was für das Gelingen dieser Arbeit maßgeblich war.

Mein besonderer Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Ingwer Paul für jede erdenkliche hilfreiche und wertvolle Unterstützung und anregende Diskussionen über viele Jahre. Sein kompetenter Rat und seine Unterstützung haben nicht nur maßgeblich zur Entwicklung der Arbeit, sondern auch zu meiner persönlichen Entwicklung beigetragen. Hervorheben will ich auch seine freundliche Bereitschaft, sein umfangreiches didaktisches und philosophisches Wissen an mich weiterzugeben. Darüber hinaus danke ich ihm dafür, dass er mir einen idealen Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt hat.

Mein tiefer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Xuemei Yu, die mich bei der Anfertigung der Arbeit vom Anfang bis zum Ende aus weiter Ferne begleitet, mich oft ermutigt und mir in schwierigen Momenten auch Trost gespendet hat. Besonders erwähnen möchte ich ihre intensive Betreuung und Unterstützung während meines Forschungsaufenthalts an der Universität Tongji, die ausnehmend hilfreich war. Darüber hinaus danke ich ihr dafür, dass sie mir in schwierigen Situationen ein Stück ihrer Lebenserfahrung mit auf den Weg gegeben hat.

Herrn Dr. Ulrich Krafft danke ich für die zahlreichen kritischen, äußerst konstruktiven und wertvollen Anmerkungen bei der Überarbeitung der vorliegenden Arbeit. Er war jederzeit geduldig und freundlich bereit, mit mir wissenschaftliche Diskussionen zu führen und mir Ratschläge zu geben.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei der Beratungsstelle PunktUm und vor allem ihrer Leiterin Frau Heike Brandl herzlich bedanken für ihren wertvollen Beistand, die zahlreichen Tipps, die sie mir für die Anfertigung der wissenschaftlichen Arbeit gegeben hat, und für ihre Freundschaft.

Ein großer Dank gebührt auch meiner Chefin Frau Eleni Andrianopulu, die mich so freundlich in ihr Team im Welcome Centre aufgenommen hat und mir sehr entgegengekommen ist, als ich in der Endphase meiner Dissertation dafür mehr Zeit brauchte. Ohne ihre großzügige Unterstützung wäre es viel schwieriger gewesen, die Arbeit fertigzustellen.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine (ehemaligen) Mitdoktoranden und Freundinnen Dr. Julia Sacher, Kristin Zurmühlen und Nadejda Bourova für ihr offenes Ohr für Fragen und Probleme wie auch ihre gute Ideen und Tipps. Herzlich danken möchte ich auch Herrn Andreas Roch für all seine Unterstützung und den großen Beistand, den zu leisten er jederzeit bereit war.

Den beteiligten Studierenden und Lehrenden danke ich ganz herzlich dafür, dass sie mir gestattet haben, die aufgezeichneten Gespräche und Interviews als Datengrundlage dieser Arbeit zu verwenden.

Ein besonderer tiefer Dank geht an meine Eltern, meinen Mann Dr. Peng Jin und meine Schwiegereltern, die mir während der Anfertigung der Doktorarbeit immer unterstützend und liebevoll zur Seite standen. Ich danke ihnen dafür, dass sie immer das Beste für mich tun und bereit sind, dafür alles Erdenkliche zu geben. Meiner Tochter Zixuan, die in Mamas Bauch schon sehr früh die Abfassung dieser Arbeit begleitet hat, danke ich ebenfalls aus tiefstem Herzen, auch dafür, dass sie mich arbeiten gehen lässt, obwohl sie mich lieber für sich hätte. Sie hat mir nicht nur viel Freude, sondern auch sehr viel Mut gebracht. Diese Arbeit ist ihr gewidmet.

Die Erstellung dieser Arbeit wurde gefördert durch ein Promotionsstipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit und ein Betreuungsstipendium für Doktoranden des DAAD. Dafür möchte ich diesen beiden Institutionen ebenfalls danken.

Bielefeld, im November 2015

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Ausgangspunkt: Die Probleme chinesischer Studierender in Deutschland	1
1.2	Forschungshintergrund und eigenes Vorhaben	4
1.3	Gegenstand und Design der Untersuchung	7
1.4	Zielsetzung und Leitfragen	10
1.5	Analysemethode	11
1.6	Aufbau der Arbeit	13
2.	Theoretische Grundlagen	14
2.1	Überlegungen zum Begriff der Verständigung	15
2.1.1	Ist Verständigung iberhaupt möglich?	15
2.1.1.1	Die „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ nach Luhmann	15
2.1.1.2	Verständigung ist doch möglich: Die drei Idealisierungen	17
2.1.2	Was macht Verständigung aus?	19
2.1.3	Merkmale von Verständigung	21
2.1.3.1	Verständigung ist prozesshaft	21
2.1.3.2	Verständigung wird interaktiv hergestellt	23
2.1.3.3	Verständigung erfolgt multimodal	25
2.1.3.4	Verständigung ist lokal und global kontextualisiert	26
2.1.4	Interkulturelle Verständigung	30
2.1.4.1	Die Schwierigkeit der interkulturellen Verständigung	31
2.1.4.2	Interkulturelle Verständigung ist doch möglich	32
2.1.4.3	Die lokale Interkulturelle Verständigung und die Sozialisation	34

2.1.5	Fazit	37
2.2	Verst ändigungsprobleme und ihre interaktive Bearbeitung	38
2.2.1	Ursachen für Verst ändigungsprobleme	38
2.2.2	Kategorien von Verst ändigungsproblemen	42
2.2.3	Merkmale von Verst ändigungsproblemen	46
2.3	Verfahren der Verst ändigungssicherung:	
	Vermeidung und Behandlung von Verst ändigungsproblemen	49
2.3.1	Prospektive Verfahren zur Vermeidung von Verst ändigungsproblemen	52
2.3.1.1	Antizipierende Veranschaulichung	52
2.3.1.2	Antizipierende Erkl ärungen	54
2.3.2	Manifestation und Bearbeitung von Verst ändigungsproblemen	54
2.3.2.1	Manifestation und Identifizierung von Verst ändigungsproblemen	55
2.3.2.1.1	R ückmeldesignale - „mhm“, „okay“ oder „ja“	57
2.3.2.1.2	R ückfragen	59
2.3.2.2	Bearbeitung von Verst ändnisproblemen	60
2.3.2.2.1	Reparatur	60
2.3.2.2.2	Reformulierung	62
2.3.2.2.3	Negation bzw. Widerspruch	66
2.3.2.2.4	Analysesequenz	67
2.3.3	Nicht bearbeitete Verst ändigungsprobleme	67
2.4	Verst ändigungsarbeit und Diskurserwerb	72
2.4.1	Diskursfähigkeiten und ihr Erwerb	73
2.4.1.1	Diskursfähigkeiten	74

2.4.1.2 Die Entwicklung von Diskursfähigkeiten	78
2.4.2 Diskurserwerb in der Muttersprache	81
2.4.3 Diskurserwerb in der Fremdsprache	87
2.4.3.1 Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem einer Fremdsprache	87
2.4.3.2 Diskurserwerb in exolingualer Kommunikation	90
3. Forschungsmethode und Vorgehen	95
3.1 Konzeptueller und methodischer Rahmen – Ethnographische Gesprächsanalyse	95
3.2 Die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses	102
3.2.1 Datenerhebung und Korpus	102
3.2.2 Aufbereitung der Daten für die Analyse	105
3.2.3 Datenanalyse und Fallstudie	107
3.2.4 Datenauswertung: Fallvergleich und Reflexion	109
4. Fallstudie Xing	111
4.1 Die Sprechstundengespräche von Xing	111
4.1.1 Überblick über Verlauf und Ergebnis der Sprechstundengespräche	112
4.1.2 Empirische Analyse	119
4.1.2.1 Lokale Verfahren der Verstärkungsarbeit: Rückmeldeverhalten	119
4.1.2.1.1 Das Ausbleiben erwartbarer Rückmeldungen und seine Auswirkungen	120
4.1.2.1.2 Rückmeldungen an unerwarteter Stelle	126
4.1.2.1.3 Erwartbare Hörersignale im Anschluss an Informationseinheiten	128
4.1.2.2 Analysen auf der Diskursebene: Die Bearbeitung von Verstärkungsproblemen	132
4.1.2.2.1 Problembearbeitung und Präferenzstruktur	132
4.1.2.2.2 Verstärkungssichernde Nachfragen	139

4.1.2.2.3	Dritter Versuch einer Klärung	151
4.1.2.2.4	Zwischenfazit: Zielorientiertes Gesprächsverhalten	155
4.1.3	Wissensdivergenzen und der Umgang damit	158
4.1.3.1	„hier geht es um film“: Bearbeitung des Verstärkungsproblems nach zwei Monaten	158
4.1.3.2	„blended learning“ – gemeinsame Arbeit an der Diskurseinheit	162
4.1.3.3	Kontrastierung der beiden untersuchten Fälle	179
4.1.4	Zwischenresümee	181
4.2	Das Beratungsgespräch im Hochschulrechenzentrum (HRZ)	184
4.2.1	Das Gespräch in der Beratungsstelle des HRZ	184
4.2.2	Umgang mit Wissensdivergenzen	185
4.2.3	Gemeinsame aktive Arbeit am Thema und an der Diskurseinheit	190
4.2.4	Multimediale Ressourcen	192
4.3	Zusammenfassung	193
5.	Fallstudie Shan	195
5.1	Die Sprechstundengespräche von Shan	195
5.1.1	Überblick über Verlauf und Ergebnis der Sprechstundengespräche	196
5.1.2	Empirische Analyse	202
5.1.2.1	Lokale Verfahren der Verstärkungssicherung	202
5.1.2.1.1	(Fremd-)Reformulierungen	202
	a.) Fremdreformulierung als Bestätigung	202
	b.) Fremdreformulierung als Ressource für eine Erweiterung des Fokus	208
	c.) Fremdreformulierung als Rückfrage	215

5.1.2.1.2 Rückfragen als Strategie der Verstärkungssicherung	218
a.) Fremdreformulierungen mit Frageintonation	219
b.) Rückfragen durch Fragewörter oder Fragepartikeln	223
c.) Rückfrage in syntaktischer Frageform mit Verberststellung	227
d.) Äußerungen mit „oder?“, „ne?“ oder „ja?“ als Rückfragen	229
e.) Behauptungen als Rückfrage	231
5.1.2.2 Analysen auf Diskursebene	240
5.1.2.2.1 Organisation von Dissens	240
5.1.2.2.2 Interaktive Vervollständigung	255
5.1.3 Wissensunterschiede im Gespräch	262
5.1.3.1 Asymmetrische Wissensbestände und der Umgang damit	262
5.1.3.2 Asymmetrische Rollen und der Umgang damit	264
5.2 Shans Gespräch in der Rechtsberatung	267
5.2.1 Der Verstärkungsprozess und die Verfahren der Verstärkungssicherung	267
5.2.1.1 Problempäsentation	267
5.2.1.2 Problemdefinition - Direkte Signalisierung von Dissens	271
5.2.1.3 Lösungsentwicklung – direkte Manifestation von Verstärkungsproblemen	275
5.2.1.3.1 Lösungsentwicklung I	276
5.2.1.3.2 Lösungsentwicklung II	282
5.2.2 Komplexe Bedingungen für die Wahl bestimmter Strategien	284
5.3 Zusammenfassung	286

6.	Auswertung der Fallstudien	289
6.1	Verfahren der Verstärkungssicherung	289
6.1.1	Verhaltensweisen oder Verfahren, die die Verstärkungssicherung erschweren	290
6.1.2	Verfahren, die Verstärkung begünstigen	293
6.2	Herausforderungen für chinesische Studierende in der deutschen Hochschule	300
6.2.1	Divergenzen im Fachwissen und der Umgang damit	301
6.2.2	Divergenzen in Bezug auf den universitären und wissenschaftlichen Diskurs	306
6.2.2.1	Zum Vergleich: Ein Gespräch aus einer chinesischen Hochschule	307
6.2.2.2	Hochschulsozialisation und wissenschaftlicher Diskurs in China	316
6.2.2.2.1	Lehr-Lern-Diskurs in China: Unterrichtsformen, -inhalte und –gewohnheiten	316
6.2.2.2.2	Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden außerhalb des Unterrichts	319
6.3	Auswertung der empirischen Befunde und Annahmen zu ihren Konsequenzen für Diskurserwerb und Sozialisation	324
6.3.1	Fallstudie Shan	324
6.3.2	Fallstudie Xing	327
6.3.3	Kontrastierung der Ergebnisse der Fallstudien und Überlegungen zu ihren Konsequenzen	331
6.4	Überlegungen zu einem erwerbsfördernden Lehr-Lern-Diskurs	333
6.4.1	Überlegungen zu den Auswirkungen der Fremdsprachendidaktik in China auf den Diskurserwerb	333
6.4.2	Ein erwerbsfördernder Lehr-Lern-Diskurs: Überlegungen zur Verbesserung	337
6.4.2.1	Lehrende als Unterstützer	337
6.4.2.2	Aktive Lernende	341

7.	Zusammenfassung und Ausblick	347
8.	Literaturverzeichnis	358
9.	Anhang	377
9.1	Transkriptionen	377
9.2	GAT - Transkriptionskonventionen	552

1. Einleitung

Für chinesische Studierende ist Deutschland ein attraktives Zielland. Denn der deutsche Studienabschluss gilt als qualitativ hochwertig, und entsprechend gut sind die Berufsperspektiven mit einem solchen Abschluss. Das führt dazu, dass immer mehr Chinesen in Deutschland studieren. Nach einem Bericht des DAAD bilden sie seit mehreren Jahren die größte Gruppe unter den ausländischen Studierenden und Nachwuchswissenschaftlern an deutschen Hochschulen. Heute kommt jeder zehnte ausländische Studienanfänger in Deutschland aus China (Burkhart/Heublein/Kercher/Mergner/Richter 2013: 28); im Jahr 2012 waren es 23.883 Personen, die für ein Bachelor- oder Masterstudium nach Deutschland kamen (ebd.: 16). Somit sind chinesische Studierende und Doktoranden auch für das deutsche Hochschulsystem von großer Bedeutung (Burkhart/Heublein 2012: 50).

Allerdings schaffen es nicht alle, erfolgreich zu studieren und ihr Studium abzuschließen. Die Abbruchquote ist bei den chinesischen Studierenden hoch (vgl. Yu 2008: 7); im Jahr 2010 etwa hat nur ein Drittel von ihnen das Examen abgelegt (vgl. Burkhart/Heublein 2012: 51ff.). Auf dem Weg zum hochqualifizierten Abschluss an einer deutschen Hochschule sind sie – wie alle ausländischen Studierenden – mit verschiedenen Problemen konfrontiert.

1.1 Ausgangspunkt: Die Probleme chinesischer Studierender in Deutschland

In ihrer 20. Sozialerhebung befragte das Deutsche Studentenwerk ausländische Studierende zu ihren Schwierigkeiten im Studium und im Alltag (vgl. Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2012: 47ff.). 8.601 Studierende an 216 Hochschulen wurden eingeladen, an einer Online-Befragung zu diesem Thema teilzunehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass für die befragten Studierenden aus Ostasien (von denen ein sehr großer Teil Chinesen sind) ein zentrales Problem die Verstärkung in der deutschen Sprache ist (53%). Ebenfalls als problematisch erwies sich der Kontakt zu den Hochschullehrenden, zu

deutschen Studierenden und zur deutschen Bevölkerung insgesamt (jeweils 47%)¹ (vgl. ebd.: 47-49).

Speziell für chinesische Studierende kommt auch Yu (2008) aufgrund einer Internetbefragung und einer Inhaltsanalyse von Einzelinterviews zu dem Schluss, dass diese Gruppe vor allem mit Sprachproblemen, Studienproblemen sowie Kontakt- und Integrationsproblemen kämpft (vgl. Yu 2008: 166). Es ist anzunehmen, dass in all diesen Bereichen eine unzureichende Verständigung in der Interaktion eine Rolle spielt.

Die Sprachprobleme führt Yu auf allgemein unzureichende fremdsprachliche Kompetenz zurück (vgl. Yu 2008: 166). Um an einer deutschen Universität studieren zu können, müssen ausländische Studierende eine Sprachprüfung bestehen, z.B. den Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) oder die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Das Studium stellt jedoch sprachliche Anforderungen, die über das in den Zulassungsprüfungen verlangte Niveau hinausgehen. Die Kommunikation im universitären Bereich ist durch bestimmte wissenschafts- und kulturspezifische Merkmale gekennzeichnet (vgl. Mehlhorn 2005: 7). Um erfolgreich studieren und die dafür erforderlichen Leistungen erbringen zu können, benötigen die Studierenden neben der formalen Sprachbeherrschung auch die Fähigkeit, in hochschulrelevanten akademischen Kommunikationssituationen adäquat zu kommunizieren und unterschiedliche wissenschaftliche Textsorten zu produzieren (vgl. Casper-Hehne 2004, zit. in Mehlhorn 2005: 7; siehe auch Yu 2008: 234). Diese Fähigkeit erwerben sie nicht automatisch mit den Grundkenntnissen der deutschen Sprache, auch wenn sie über die entsprechenden Fachkenntnisse verfügen (vgl. Yu 2008: 183). Yu sieht Wissenschaftskommunikation allgemein als „eine sehr große Anforderung an chinesische Studierende“ (Yu 2008: 183). Sie stellt in ihrer Untersuchung u.a. fest, dass diese Studierenden oft „Schwierigkeiten beim Verstehen von Fachbegriffen haben“ (ebd.: 181). Fachbegriffe auf Deutsch seien für sie „sehr abstrakt, was das Sprachproblem der chinesischen Studierenden noch verschärft“ (ebd.).

Der Erwerb des akademischen Diskurses ist also eine wichtige Bedingung für den Studienerfolg ausländischer Studierender. Dieser Diskurs beinhaltet zwei Dimensionen. Die

¹ „Ungefähr zwei Fünftel der befragten ausländischen Studierenden hatten (sehr) große Schwierigkeiten, Kontakt zu deutschen Studierenden zu knüpfen (41%)“ (Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2012: 47). Zwei Fünftel nannten Schwierigkeiten bei der Orientierung im Studiensystem (41%). Die Anteile der „(sehr) großen Schwierigkeiten“ bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen im Studium, der Verständigung in deutscher Sprache und Kontakten mit Einheimischen sind von 2003 bis 2012 deutlich gestiegen (vgl. Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2012: 47-48).

eine betrifft den jeweiligen Diskurstyp in den verschiedenen akademischen Kontexten (vgl. Yu 2008: 234), z.B. in hochschulspezifischen Organisationsformen wie Vorlesung, Seminar, Übung, wissenschaftliche Konferenz, Kolloquium etc. (vgl. Heinemann 2000: 706), in mündlichen Prüfungen (Charbel 2005), beim Seminarreferat (Garcia 2007) oder auch in Sprechstunden (Meer 2003). Die andere bezieht sich auf den diskursiven „Umgang mit und [die] Produktion von wissenschaftlichen Textsorten“ (Yu 2008: 234), z.B. Hausarbeiten, Seminararbeiten, Handouts für mündliche Vorträge oder Thesenpapiere für eine mündliche Prüfung (vgl. Heinemann 2000: 705-707).

Die Kontakt- und Integrationsprobleme, von denen die Studierenden berichten, beziehen sich Yu zufolge sowohl auf die deutsche Gesellschaft insgesamt als auch auf den deutschen wissenschaftlichen Kontext. Sie seien „große Hindernisse [...], die einen erfolgreichen und glücklichen Aufenthalt chinesischer Studierender in Deutschland beeinträchtigen“ (Yu 2008: 195). Yu führt die Studienprobleme zurück auf die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen Hochschulsystem und die damit verbundene unterschiedliche Lernsozialisation, die dazu führt, dass chinesische Studierende oft ein anderes Lernverhalten, andere Lerngewohnheiten und auch andere Wertvorstellungen haben als deutsche Studierende (vgl. Yu 2008: 166). Dadurch könnten sie sich im deutschen Studienbetrieb manchmal nach den dort geltenden Maßstäben unangemessen verhalten (ebd.: 155).

Die drei hier angesprochenen Problembereiche sind meines Erachtens eng miteinander verknüpft. Wenn die Studierenden Sprachprobleme haben, steigt dadurch das Risiko, dass sie auch Studienprobleme haben, und es dürfte ihnen auch schwerer fallen, Kontakte zu Einheimischen zu knüpfen und sich zu integrieren. Mangelnde Integration und fehlender Kontakt mit der Zielkultur erschweren es wiederum, die fremdsprachliche Kompetenz zu verbessern, und für den Studienerfolg spielt die Integration ins Hochschulsystem eine entscheidende Rolle.

Diese Probleme machen es den ausländischen Studierenden schwer, das erforderliche Leistungsniveau zu erreichen und ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Viele fühlen sich isoliert und frustriert. Das ist sowohl ihrer Motivation abträglich als auch ihrer Integration in die Studienabläufe und damit ganz allgemein ihrem Studienerfolg an der deutschen Universität.

1.2 Forschungshintergrund und eigenes Vorhaben

Probleme aus der Praxis können den Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Forschung bilden. Nach Bausch/Krumm zeichnet sich gute qualitative Forschung dadurch aus, dass sie „Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Erforschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt [...]“ (Bausch/Krumm 1995: 9-10). Qualitative Forschung soll also von bestehenden Problemen ausgehen, anwendungs- und entwicklungsorientiert sein und ausdrücklich anstreben, einen Beitrag zur Optimierung der Praxis zu leisten. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über den Forschungsstand in Bezug auf die Situation bzw. die Probleme chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen.

Thomas Harnisch (1999) versucht in seiner Untersuchung *Chinesische Studenten in Deutschland*, Hinweise auf die späteren Tätigkeiten und Lebenswege von Chinesen zu finden, die in Deutschland studiert haben, und einzuschätzen, wie dieses Studium ihre spätere Stellung in der chinesischen Gesellschaft beeinflusst hat. Dabei konzentriert er sich allerdings auf den Zeitraum von 1860 bis 1945. Zudem geht er nicht auf die Schwierigkeiten ein, die die betreffenden Personen bei ihrem Studienaufenthalt in Deutschland bewältigen mussten.

Hong Meng (2005) stellt in ihrer Arbeit *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001)* zunächst die Geschichte der Aus- und Weiterbildung von Chinesen in Deutschland dar; anschließend untersucht sie den Prozess der Integration chinesischer Studenten in der ihnen fremden deutschen Kultur sowie das Problem ihrer Reintegration im Heimatland nach dem Studienaufenthalt im Ausland. Mit ihrer Forschung liefert Frau Meng eine wichtige Grundlage für eine Ausgestaltung der interkulturellen Bildungsaktivität, die auch für die vorliegende Forschung aufschlussreich ist.

Die Dissertation von Huiping Guan (2007) *Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland* befasst sich ebenfalls mit der Integration chinesischer Studierender in Deutschland. Mit Hilfe von Fragebögen erforscht die Autorin die soziale und kulturelle Situation und die damit verbundene Integrationsrealität der Studierenden vor dem Hintergrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ermittelt Probleme „wie Sprachschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit und Identitätskrise, finanzielle Probleme, mangelnde[n] soziale[n] Kontakt[e] und kulturelle Isolierung, psychische Probleme“ (Guan 2007: 184). Aus ihren Ergebnissen zieht sie unter anderem den Schluss, dass die fremde Kultur häufig Unsicherheit und Angst auslöst.

Zur Umstellung auf das deutsche Studiensystem verfügen ausländische Studierende nicht über dieselben Bew ältigungsressourcen wie deutsche Studenten. Als ausländische Studierende sind ihre bereits verfügbaren Handlungskompetenzen, Selbstkonzepte und personalen Ressourcen in Frage gestellt. (Guan 2007: 184)

Die oben schon angeführte Arbeit von Xuemei Yu *Lernziel Handlungskompetenz – Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland* (2008) liefert eine qualitative Analyse der Probleme chinesischer Studierender in Deutschland. Angesichts dieser Probleme benennt Yu als zentrales Lernziel der Vorbereitung chinesischer Studienbewerber in China Handlungskompetenz. Darunter versteht sie interkulturelle Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Auf der Basis ihrer Ergebnisse entwickelt sie interkulturelle und handlungsorientierte Unterrichtsmodule, um die entsprechenden Kompetenzen in der Studienvorbereitungsphase im Herkunftsland zu vermitteln. Die Ergebnisse von Frau Yu sind für meine Arbeit wichtig und anschlussfähig. Aufbauend auf ihren Forschungsergebnissen werde ich in der vorliegenden Arbeit Gespräche zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen Gesprächspartnern auf der Mikroebene sequenziell analysieren und die Ergebnisse vergleichen.

Die bisherigen Untersuchungen zu Problemen chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen stützen sich methodisch ausschließlich auf Fragebögen oder Interviews. Es gibt noch keine prozessorientierte Analyse in diesem Bereich, die auf *die Interaktion selbst* fokussiert. So sprechen die Autoren zwar (u.a.) von Sprach- und Kommunikationsproblemen und diskutieren ihre Ursachen auf der Makroebene, aber die Beschreibung bleibt eher allgemein; auf der Mikroebene der tatsächlichen Kommunikation wurden diese Probleme bisher nicht untersucht. Wenn die Studierenden Sprach- oder Verständigungsprobleme haben, so existieren diese jedoch nicht unabhängig, sondern treten zwangsl äufig im Kontakt und in der Kommunikation mit anderen auf, d.h. ihre Manifestation und der Umgang damit lassen sich auch (nur) in der Interaktion konkret und im Detail untersuchen. Ebenso findet auch die Integration chinesischer Studierender in die fremdsprachige Umgebung und ihre Einsozialisierung in den deutschen Wissenschaftskontext nicht losgelöst von ihrem Handeln mit Mitgliedern der betreffenden Gesellschaft statt, sondern entwickelt sich prozesshaft und situativ, eingebettet in allt ägliche Interaktion. Sie ist wie jede soziale Realität eine „Vollzugswirklichkeit“ (vgl. Bergmann 1981: 12), die auf einer Reihe einzelner Interaktionsereignisse basiert und im konkreten Miteinander-Handeln erfolgt (vgl. Hettlage 1991: 100). Um die globalen Studienprobleme oder Probleme der Hochschulsozialisation zu untersuchen, ist es also durchaus sinnvoll, „auf die ‚Sachen selbst‘ zur ück[zu]gehen“ (Husserl

1985: 10), was in diesem Fall bedeutet, die sprachliche Praxis der chinesischen Studierenden jeweils in der konkreten Interaktion mit deutschen Gesprächspartnern zu dokumentieren und zu analysieren. Die empirische Analyse von Ausschnitten aus diesem dynamischen Prozess der Sozialisation und Integration eröffnet einen „microscopic“ (Sacks 2006: 65) Zugang zur Erforschung diesbezüglicher Probleme.²

Eine geeignete Methode, um konkretes sprachliches Handeln in Face-to-face-Interaktionen zu analysieren, ist die ethnomethodologische Gesprächsanalyse, die sich mit sozialer Interaktion auf der Mikroebene befasst (s.u. Kap. 3). Diesem Ansatz folgt auch Susanne Günthner, die sich in ihrer Arbeit *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation* mit Unterschieden zwischen deutschen und chinesischen Diskursstrategien auseinandersetzt (vgl. Günthner 1993). Anhand authentischer – vor allem informeller – Gespräche zwischen deutschen und chinesischen Studenten, Hochschullehrern, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern in Deutschland untersucht sie die Diskursorganisation, das Rezipientenverhalten, die Verwendung von Sprichwörtern und Besonderheiten der Argumentation. Dabei arbeitet sie unter anderem heraus, dass Bedeutungsaushandlung in der interkulturellen Kommunikation durch lernsprachliche Defizite, unterschiedliche soziokulturelle Wissensbestände sowie kulturell unterschiedliche Diskursstrategien und Kontextualisierungskonventionen erschwert wird. Die Autorin weist darüber hinaus darauf hin, dass die chinesischen Gesprächsbeteiligten ihren chinesischen Diskursstil in der Interaktion mit ihren deutschen Gesprächspartnern behalten, so dass oft Verstärkungsprobleme entstehen. Die Forschungsergebnisse von Günthner sind für meine Arbeit aufschlussreich und relevant. In dieser Arbeit werde ich überprüfen, ob die oben genannten Faktoren auch in den vorliegenden Daten eine Rolle bei der Herstellung der Verstärkung spielen und wie die Interaktanten damit umgehen. Günthner konzentriert sich in ihrer Untersuchung allerdings nicht auf chinesische Studierende und ihre besondere Situation im Hinblick auf die Hochschulintegration an deutschen Hochschulen. Abgesehen von ihrer Untersuchung liegen bisher keine Arbeiten vor, die sich speziell mit Gesprächen zwischen chinesischen und deutschen Interaktanten an deutschen Hochschulen beschäftigen.

Das Gespräch wird zwar etwa von Gülich/Mondada (2008: 14) als „prototypischer Ort des sozialen Lebens, der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung, der Sozialisation und auch des Spracherwerbs angesehen“. Es gibt jedoch noch keine Studie, die lokale Probleme im

² Auf die Frage, anhand welcher sprachlichen Praxis in welcher Art von Gesprächen dieser Prozess betrachtet werden soll, gehe ich in Unterkapitel 1.4 ausführlich ein.

Gespräch zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Muttersprachlern im deutschen Hochschulbetrieb fokussiert und diese zu allgemeineren Problemen der Integration ins deutsche Hochschulsystem in Beziehung setzt. Diesem Vorhaben widmet sich die vorliegende Studie: Anhand von authentischen Gesprächen sollen Probleme in der Kommunikation dieser Studierenden im Hochschulkontext dokumentiert und in ihrem sequenziellen Ablauf genau analysiert werden. Anschließend werden diese Beobachtungen zur Situation der chinesischen Studierenden in Beziehung gesetzt, um mögliche Ursachen von Integrationsproblemen zu erforschen. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse sollen dann zum einen Vorschläge entwickelt werden, wie die Kurse zur Vorbereitung chinesischer Studierender auf ein Studium in Deutschland optimiert werden könnten, zum anderen werden im Hinblick auf Gespräche zwischen chinesischen Studierenden und Dozenten an deutschen Hochschulen Gesprächsstrategien für beide Seiten vorgeschlagen.

1.3 Gegenstand und Design der Untersuchung

Die Universität ist in der Regel der Raum, in dem chinesische (wie allgemein ausländische) Studierende am häufigsten mit deutschen Muttersprachlern kommunizieren, weil sie hier mit ihren deutschen Mitstudierenden, mit Lehrenden und Verwaltungsangestellten zu tun haben. Zudem ist die Kommunikation in der Hochschule vermutlich diejenige, die am engsten mit dem Studienerfolg verknüpft ist. Darum konzentriert sich die vorliegende Studie auf Kommunikationen in diesem universitären Rahmen.

Die Datenbasis umfasst insgesamt 35 aufgezeichnete Gespräche von chinesischen Studierenden mit Lehrenden in der Sprechstunde, mit Mitarbeitern der Hochschulverwaltung, mit Kommilitonen in der Uni-Cafeteria oder im Studentenwohnheim, außerdem Seminargespräche in Lehrveranstaltungen. Ergänzend wurden Interviews geführt und Feldnotizen angefertigt.

Aus dieser Datenbasis muss ein Gesprächstyp ausgewählt werden, der geeignet ist, die Studien- und Integrationsprobleme chinesischer Studierender auf der Mikroebene zu untersuchen. Im Folgenden erläutere ich, welche Art von Gespräch ich dafür gewählt habe und warum.

Eine erste Durchsicht der Daten zeigt, dass die Probanden in den Lehrveranstaltungen überwiegend (zu fast 90%) schweigen und dass sich in Gesprächen mit Kommilitonen im

Studentenwohnheim selten Probleme manifestieren. In Gesprächen (Sprechstunden) mit Dozenten und in der Beratungsstelle der Hochschulverwaltung spielen sie dagegen eine große Rolle: Die Verständigung zwischen den Interaktanten ist oft problematisch, und da die Gesprächsinhalte für die Studierenden wichtig oder zumindest nicht belanglos sind, werden Verständigungsprobleme hier häufiger thematisiert und bearbeitet als z.B. in Tischgesprächen. Somit eignet sich dieser Gesprächstyp gut, um daran den Problemkomplex bezüglich Verständigungsprobleme zu untersuchen. Ein weiteres Argument dafür, sich auf Sprechstunden- und Beratungsgespräche zu konzentrieren, ist, dass es sich dabei jeweils um vollständige Gespräche handelt, in denen es im Großen und Ganzen jeweils um ein bestimmtes Thema geht und die zudem für den Studienerfolg zentrale Bedeutung haben. Die sprachlichen Aktivitäten, die die Interaktanten in Gesprächen dieses Typs üblicherweise ausführen, betreffen wesentliche diskursive Fähigkeiten im wissenschaftlichen Bereich.

Darüber hinaus haben in vorbereitenden Interviews und informellen Gesprächen, die ich im Vorfeld mit chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen geführt habe, die meisten von ihnen betont, sie hätten Schwierigkeiten in der Face-to-face-Kommunikation vor allem in Sprechstunden mit Lehrenden und mit Hochschulmitarbeitern. Sie berichten z.B. von Verständigungsproblemen, Negativzuschreibungen, einer gestörten Gesprächsatmosphäre, Angst, Unsicherheit usw. (vorbereitende Interviews und Feldnotizen zu den informellen Gesprächen mit Shan, Ma und He).

Sprechstundengespräche bilden eine „zentrale Interaktionsform innerhalb der Institution Hochschule“ (Kiesendahl 2011: 54; siehe auch Meer 2003; Mehlhorn 2005: 27), und Claußen/Mehlhorn (2004) stellen in einer Befragung fest, dass sie von den meisten Studierenden auch als zentral für den Studienerfolg angesehen werden. In der Sprechstunde klären Studierende und Lehrende „im direkten Lehr-Lern-Diskurs“ studien- und prüfungsrelevante Themen (vgl. Kiesendahl 2011: 52-53). Diese Gespräche können als themengesteuert und aufgabenorientiert bzw. „problemlösungsorientiert“ (Kiesendahl 2011: 52) charakterisiert werden. Dieser Typ akademischer Interaktion erscheint somit besonders geeignet, um daran exemplarisch Kommunikationsprobleme chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen zu untersuchen und günstige bzw. ungünstige Faktoren und Verfahren für die Lösung lokaler Probleme herauszuarbeiten, die möglicherweise auch allgemein den langfristigen Diskurserwerb befördern oder behindern. Daher wird er in der vorliegenden Arbeit im Zentrum der Analyse stehen.

Die Interaktion von chinesischen Studierenden und deutschen Dozenten im Kontext der deutschen Hochschule wird hier exemplarisch anhand des Umgangs mit Verständigungsproblemen untersucht, die in diesen Gesprächen auftreten. Dass ich mich in dieser Untersuchung auf Verständigungsprobleme konzentriere, hat zwei Gründe: Zum einen geht es darum nachzuvollziehen, wie Verständigung zwischen Interaktanten mit unterschiedlichen Muttersprachen in dieser spezifischen Situation überhaupt organisiert wird. Im Hinblick darauf wird untersucht, welche Arten von Problemen auftreten, wie die Interaktanten damit umgehen und sie lösen und wie die eingesetzten Lösungsverfahren kategorisiert werden können.

Zum anderen lässt sich anhand der Verfahren von Verständigungssicherung im lokalen Interaktionsgeschehen der längerfristige Diskurserwerb besonders gut studieren. Natürlich findet Diskurserwerb auch außerhalb von Phasen der Verständigungssicherung statt, doch sind solche Interaktionsereignisse dafür insofern besonders geeignet, als Störungen hier in der Regel explizit bearbeitet werden. Die Beobachtung von Verständigungsproblemen bildet demnach ein Instrument, mit dem die Frage des Diskurserwerbs studiert werden kann. In einem weiteren Schritt können Hypothesen dazu entwickelt werden, ob für die allmähliche Aneignung des akademischen Diskurses – wie den Diskurserwerb insgesamt – und damit für die Integration in das deutsche Hochschulsystem bestimmte Formen der Bearbeitung von Verständigungsproblemen besonders förderlich oder hinderlich sind.

Als Kontrolldaten werden Gespräche zwischen chinesischen Studierenden und Mitarbeitern der Hochschulverwaltung herangezogen. Eine vergleichende Betrachtung der Interaktion in diesen beiden Situationstypen soll zeigen, welche Bedeutung dem jeweiligen Kontext für die Verständigungsarbeit zukommt.

Den Kern der vorliegenden Untersuchung bilden zwei Fallstudien, in denen jeweils ein chinesischer Student bzw. eine Studentin im Zentrum steht. Jede Fallstudie umfasst die Analyse von zwei Einzelgesprächen in der Sprechstunde desselben deutschen Dozenten und einem Gespräch mit einem deutschen Hochschulmitarbeiter.

Die chinesischen Studierenden, die an den in dieser Arbeit untersuchten Gesprächen beteiligt sind, haben alle ein vierjähriges Germanistikstudium in China abgeschlossen und den TestDaF oder DSH bestanden und studieren seit mindestens zwei Jahren in Deutschland im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache. Für sie liegen die Probleme möglicherweise weniger auf der lokalen Ebene der sprachlichen Formulierung als vielmehr darin, sich an

bestimmten Diskursen aktiv zu beteiligen, um zu einem für sie selbst zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen. Insofern ist das Problem für sie stärker ein *diskursives* als ein sprachliches im engeren Sinne. Wenn ich also in dieser Arbeit von Spracherwerb rede, beziehe ich mich damit vor allem auf diese zweite Ebene des Spracherwerbs, den Diskurserwerb. Im Kapitel 2.4 wird der Zusammenhang zwischen Sprach- und Diskurserwerb behandelt.

Zum Vergleich wird ein intrakulturelles Gespräch desselben Typs herangezogen: ein Gespräch zwischen einer chinesischen Studentin und einer chinesischen Dozentin, das in einer Universität in China aufgenommen wurde. Darüber hinaus werden sekundäre Daten wie Interviews und Feldnotizen hinzugezogen, um die Analysen der direkten Interaktion zu vertiefen oder um zusätzliche Aspekte zu bereichern.

Wie weiter oben ausgeführt, soll die Analyse des Umgangs mit Verstärkungsproblemen im Gespräch auch Aufschluss über längerfristigen Diskurserwerb geben. Dazu ist einschränkend zu sagen, dass die verfügbaren Daten nicht geeignet sind, eine Entwicklung zu dokumentieren. Die Analyse kann sich nur auf das jeweilige Einzelgespräch beziehen und in Form einer Fallanalyse jeweils die darin angewendeten lokalen Verfahren herausarbeiten. Wie im Rahmen der theoretischen Überlegungen (Kap. 2) ausführlicher dargelegt wird, können sich aber auch in der Analyse lokaler Verstärkungssicherung Hinweise auf Entwicklung ergeben. In diesem Zusammenhang wird die Annahme entwickelt, dass lokale Verfahren der Bearbeitung von Verstärkungsproblemen mit der Entwicklung von Diskursfähigkeit zusammenhängen, und davon ausgehend überlegt, wie sich solche lokalen Verfahren auf den langfristigen Spracherwerb, die Entwicklung des akademischen Diskurses und damit die Integration in die akademische Welt auswirken können.

1.4 Zielsetzung und Leitfragen

Bungarten (1981) zufolge ist das Ziel wissenschaftlicher Tätigkeit „das Erkennen von Zusammenhängen der objektiven Welt; das Beschreiben und Transparent-Machen allgemeiner Merkmale oder Aspekte in der komplexen, sich verändernden und sich entwickelnden Welt“ sowie das „Prognostizieren von und Reflektieren über Anwendungsmöglichkeiten“ (Bungarten 1981: 27, zitiert nach Heinemann 2000: 704).

Vor dem oben entwickelten Hintergrund lässt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit folgendermaßen fassen: Anhand der Analyse des interaktiven Umgangs mit Verstärkungsproblemen in universitären Sprechstundengesprächen sollen Hypothesen darüber entwickelt werden, wie die Form der sprachlichen Interaktion chinesischer Studierender mit deutschen Muttersprachlern im Rahmen der deutschen Hochschule mit der Entwicklung ihrer Diskurskompetenz, ihrer Studienintegration und ihrem Studienerfolg zusammenhängen könnte.

Leitende Fragestellungen der Untersuchung sind: Wie läuft die Kommunikation zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen Gesprächspartnern an deutschen Hochschulen ab? Welche Verstärkungsschwierigkeiten treten in der Interaktion auf, wie werden sie von den Interagierenden angezeigt und mit welchen Verfahren werden sie bearbeitet? Welche Hypothesen hinsichtlich der diskursiven Entwicklung der Studierenden lassen sich aus den Beobachtungen zu ihrem interaktiven Umgang mit Verstärkungsproblemen entwickeln? Ist nach den Analyseergebnissen davon auszugehen, dass bestimmte lokale Verfahren der Verstärkungssicherung in der Interaktion grundsätzlich den Diskurserwerb und damit im Weiteren die Hochschulsozialisation und den Studienerfolg chinesischer Studierender in Deutschland eher fördern oder eher behindern? Welche Anregungen für den Unterricht zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium oder für das Germanistikstudium in China lassen sich daraus ableiten?

In Bezug auf die Praxis kann die Studie die Kommunikationsbeteiligten für mögliche Verstärkungsprobleme sensibilisieren und ihnen Verfahren bewusst machen, die Verstärkung begünstigen. Dies könnte gerade für den hier untersuchten Gesprächstyp der Sprechstunde in deutschen Hochschulen dazu beitragen, dass Verstärkungsprobleme zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Hochschuldozenten leichter erkannt und beseitigt werden können. Im Hinblick darauf soll die vorliegende Arbeit in einem abschließenden Ausblick zum einen erste Vorschläge dazu entwickeln, wie die Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen an deutschen Hochschulen verbessert werden kann, und zum anderen Anregungen für die Gestaltung des DaF-Unterrichts in China geben. Die Arbeit verfolgt damit sowohl diskursanalytische als auch anwendungsorientierte Ziele.

1.5 Analysemethode

Um diese Fragen zu beantworten und den Gegenstand angemessen zu analysieren, muss eine passende Forschungsmethode angewendet werden. Ich habe mich in dieser Hinsicht für einen gesprächsanalytischen Ansatz kombiniert mit einem ethnographischen Ansatz, nämlich die ethnographische Gesprächsanalyse (Schwitalla 1986; Deppermann 2000) entschieden.

Wie oben bereits angesprochen, konzentriert sich die ethnographische Gesprächsanalyse auf den mikrosozialen Bereich der Interaktion, also auf die konkreten Aktivitäten, mit denen beispielsweise lokal Bedeutung produziert oder Verständigung hergestellt wird, z.B. die Mechanismen der Reparatur bei Verständigungsproblemen. Ihr Ziel ist, die Regularitäten in authentischer Interaktion zu rekonstruieren, die Prinzipien und Regeln der Gesprächsorganisation in unterschiedlichen Kontexten zu erforschen und die Bewältigung von Interaktionsproblemen zu beschreiben (vgl. Deppermann 2008a). Die Analyse erfordert eine detaillierte Transkription der Interaktion, um Gesprächsereignisse und -phänomene wie etwa Verständigungsprobleme und die Verfahren ihrer Bearbeitung detailliert zu beobachten und zu beschreiben.

Ergänzend werden die ethnographischen Daten erhoben, um die konversationsanalytischen Ergebnisse zu vertiefen und zu erweitern. Die spezifischen Hintergrundwissensbestände werden genutzt, um zu einer adäquateren konversationsanalytischen Auswertung zu gelangen. Für das Thema der vorliegenden Studie sind die ethnographischen Arbeiten insofern einschlägig, als sie die Begegnung mit Fremdkulturen, Fehlschläge in Bezug auf Verständigung und Einflussfaktoren auf der makrosoziologischen Ebene beschreiben. Die Frage, welche Konsequenzen interaktive Verständigungsarbeit für den Diskurserwerb haben kann, lässt sich anhand der Analyse von Gesprächsdaten allein nicht beantworten. Diese Frage ist eng mit ethnographischen Informationen verknüpft. Daher werden ergänzend zur Analyse der primären Daten auch Daten aus teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung einbezogen, die in der Ethnographie der Kommunikation häufig verwendet werden, z.B. Feldnotizen, Interviews und Befragungen. „Auf deren Basis werden Probleme entdeckbar, die durch eine reine Primärdatenanalyse nicht möglich sind“ (Henrici 1997: 24). Die Kombination von ethnographischem und gesprächsanalytischem Ansatz dient dazu, die fremdsprachige Interaktion in ihrer Komplexität möglichst vollständig zu erfassen. Das Zusammenspiel dieser Ansätze ermöglicht eine fruchtbare Auseinandersetzung mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Im zweiten Kapitel werden theoretische Grundlagen zu Verständigung, Verständigungsproblemen und Verfahren ihrer Bearbeitung dargelegt. Weiterhin wird der Zusammenhang zwischen lokaler Verständigungsarbeit und längerfristigem Diskurserwerb erläutert.

Im dritten Kapitel stelle ich die methodischen Ansätze vor, die dieser Arbeit zugrunde liegen: Gesprächsanalyse und Ethnographie der Kommunikation. Anschließend zeichne ich die Datenerhebung nach und skizziere die Aufbereitung der Daten.

Im vierten Kapitel wird die Fallstudie Xing vorgestellt und im fünften Kapitel die Fallstudie Shan. Diese beiden Studien bilden den empirischen Kern der Arbeit. Anhand einer Reihe ausgewählter Interaktionssequenzen werden hier das interaktive Verhalten der jeweiligen Probanden und ihre Methoden der Herstellung und Sicherung von Verständigung detailliert beschrieben und analysiert.

Im sechsten Kapitel wird die sequenzielle Analyse ausgewertet. In der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse aus den Fallstudien werden kontrastiv noch weitere Daten herangezogen. Diese Auswertung geschieht in drei Schritten: Zunächst werden die empirischen Befunde zu den lokal eingesetzten kommunikativen Verfahren der Verständigungssicherung zusammengefasst; dann wird diskutiert, welche Kommunikationsbedingungen für die Wahl bestimmter Verfahren der Verständigungssicherung konstitutiv sind. Schließlich werden die Annahme des Zusammenhangs zwischen den lokalen Verfahren und dem längerfristigen Diskurserwerb dargestellt und Ansätze zu einer Verbesserung der Vorbereitung auf das Auslandsstudium usw. entwickelt.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst und ihre Fragen aufgegriffen und beantwortet. Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben, die an diese Studie anschließen können.

2. Theoretische Grundlagen

„Theorie ist kein Erfahrungersatz. Doch braucht jede empirische Analyse einen ‚begrifflichen Orientierungspunkt‘ (Weber Religionssoziologie Vol. x, p. 273)“ (Loenhoff 1992: 8). Damit der zu betrachtende Gegenstand genau lokalisiert, beschrieben und analysiert werden kann, ist es notwendig, vorab einen dafür geeigneten theoretischen Rahmen zu formulieren. Die Gesamtheit dieses deskriptiven Apparats, den man in einem Forschungsüberblick ermitteln kann, bildet den grundlegenden Orientierungsrahmen für die Bearbeitung der Materialien und die Beschreibung von Verständigungsproblemen und ihrer Behandlung in den empirischen Daten. Ich hole mir von dem gesamten Rahmen diejenige deskriptiven Kategorien und Analyseansätze, die ich jeweils brauche, wenn ich mit meinen Materialien konkret arbeite.

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen erläutert, von denen die vorliegende Untersuchung ausgeht. Da sich die Arbeit damit beschäftigt, wie Gesprächsteilnehmer mit unterschiedlichen Muttersprachen sich in authentischer Interaktion verständigen, werden zunächst grundlegende Konzeptualisierungen sprachlichen Verstehens sowie verschiedene Definitionen und Dimensionen des Begriffs Verständigung, die einer interaktiven Perspektive verpflichtet sind, vorgestellt und das Begriffsverständnis umrissen, das dieser Arbeit zugrunde liegt (Kap. 2.1). Anschließend wird erörtert, wodurch bzw. unter welchen Bedingungen Verständigung im Gespräch problematisch werden kann: Welche Typen von Verständigungsproblemen können auftreten und welche interaktiven Ursachen für solche Probleme lassen sich rekonstruieren (Kap. 2.2)? Im nächsten Schritt wird anhand von Beispielen aus vorliegenden empirischen Studien erörtert, welche Verfahren Interaktanten einsetzen, um Verständigungsprobleme entweder zu vermeiden oder sie im Gespräch zu manifestieren und zu bearbeiten und damit die Verständigung zu sichern (Kap. 2.3). Im Anschluss daran wird in einer langfristigeren Perspektive diskutiert, welche Konsequenzen es beispielsweise für den Sprach-/Diskurserwerb haben kann, wenn Verständigungsprobleme in der Interaktion nicht gelöst werden und lokal keine Verständigung erreicht wird (Kap. 2.4).

2.1 Überlegungen zum Begriff der Verständigung

Die Forschungsrichtungen, die sich mit Verstehen und Verständigung beschäftigen, reichen von der Sozialphilosophie über die Hermeneutik und die Kognitionspsychologie bis hin zur Gesprächsforschung. Dabei haben die verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Forschungsschwerpunkte und Fragestellungen. Angesichts des Datentyps und der Fragestellung der vorliegenden Arbeit stütze ich mich in meiner Untersuchung vor allem auf Ansätze und Ergebnisse aus dem Bereich der Gesprächsanalyse. Daneben ziehe ich in diesem Unterkapitel wichtige Ansätze aus der Sozialphilosophie heran, die für ein Grundverständnis von Verständigung wichtig sind.

2.1.1 Ist Verständigung überhaupt möglich?

Verständigung ist ein wesentlicher Bestandteil von Kommunikation (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 2). In aufgabenorientierter Kommunikation ist sie eine zentrale Voraussetzung für die Lösung anstehender Probleme und die Erfüllung des Interaktionszwecks (vgl. ebd.). Verständigung und Kommunikation hängen also eng zusammen. In Anlehnung an Luhmanns Diktum von der „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ (Luhmann 1984: 217-218) stellt sich zunächst die Frage, ob Verständigung grundsätzlich überhaupt möglich ist. Wenn sie tatsächlich unmöglich ist, was verhindert sie? Wenn Verständigung aber doch möglich ist, mit welchen Verfahren kann sie erreicht werden?

2.1.1.1 Die „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ nach Luhmann

Luhmann begründet seine Ansicht der „Unwahrscheinlichkeit“ von Kommunikation bzw. Verständigung³ damit, dass die inneren Erfahrungen der Menschen nicht identisch seien:

[Es] ist zunächst unwahrscheinlich, dass Ego überhaupt versteht, was Alter meint – gegeben die Trennung und Individualisierung ihrer Körper und ihres Bewusstseins. Sinn kann nur kontextgebunden verstanden werden, und als Kontext fungiert für jeden zunächst einmal das, was sein eigenes Wahrnehmungsfeld und sein eigenes Gedächtnis bereitstellt. (Luhmann 1984: 217)

³ Zu Verständigung und Verstehen s.u. Kap. 2.1.2.

Luhmann betrachtet das individuelle Wahrnehmungsfeld und Gedächtnis als den ersten Kontext für die Konstruktion von Bedeutung. Da die Menschen nicht über identische Erfahrungshintergründe verfügen, kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass eine Person das, was eine andere sagt, genau so versteht, wie diese es gemeint hat. Deswegen ist Kommunikation „unwahrscheinlich, obwohl wir sie jeden Tag erleben [und] praktizieren“ (Luhmann 1984: 217). In ähnlicher Weise betont auch Ungeheuer in seinem Konzept der „individuellen Welttheorie“, dass jede innere Erfahrungsbildung einzigartig und letztlich nur introspektiv zugänglich sei (vgl. Ungeheuer 1987: 308-312). Gerade diese zwangsläufig individuelle und konstruktivistische Sicht der Welt bilde aber die Grundlage für die Konstruktion von Bedeutung:

[...] was verstanden wird in einer Handlung, [...] ist von den handelnden Individuen hergestellt, - ist von ihnen gemacht, konstruiert [...]; es ist das Produkt eines komplexen Gefüges äußerer und innerer Handlungen, wobei die jeweilige „individuelle Welttheorie“ die Matrix der Konstruktion abgibt. (Ungeheuer 1987: 58)

Die unterschiedlichen individuellen Weltansichten könnten ein Hindernis für die Herstellung von Verständigung sein. Die handelnden Individuen können jedoch im gemeinsamen Handeln und durch dieses eine für das Erreichen des Interaktionszwecks hinreichende gemeinsame Bedeutung herstellen.

Ungeheuer (1987) sieht ein weiteres Problem für Verständigung in der Schwierigkeit, innere Erfahrungen angemessen in äußere (verstehbare) Handlungen zu übersetzen, weil die inneren Erfahrungen eines Menschen so komplex seien, dass sie kaum umfassend sprachlich zum Ausdruck gebracht werden könnten. So ist es ihm zufolge unmöglich, die eigene Erfahrung so in eine Sprechhandlung zu übersetzen, dass sie in einem gegebenen situativen Rahmen unmissverständlich ist (vgl. Ungeheuer 1987: 327).

Nach Luhmann und Ungeheuer sind also zum einen die Erfahrungs- und Wissenshintergründe der Interagierenden immer individuell unterschiedlich, was das Erreichen von Verständigung erschweren könnte. Zum anderen ist die äußere Handlung immer eine unvollständige „Übersetzung“ (Schröer 2009: 36) der inneren Erfahrung, da diese nie umfassend artikuliert werden kann. Angesichts dieser Voraussetzungen erscheint Kommunikation im Sinne von Verständigung eher unwahrscheinlich.

Die Annahme von der Unwahrscheinlichkeit von Verständigung ergibt sich aber eigentlich nur, wenn man eine individualistische Perspektive einnimmt und der Idee folgt, dass unsere

Wahrnehmungen grundsätzlich nur individuelle sein können. Luhmanns und Ungeheuers Annahmen sind stark vom Konstruktivismus beeinflusst und basieren grundsätzlich auf Erkenntnissen des Individuums. Wenn man aber interaktionistisch denkt, z.B. aus der Perspektive der interaktionistischen Soziologie oder der Gesprächsforschung, stehen andere Aspekte im Vordergrund, aus denen sich eine andere Vorstellung ergibt.

Aus der Perspektive der Gesprächsforschung wird diese konstruktivistische Sichtweise durch den Blick auf Interaktion aufgebrochen und weitergeführt. In einer interaktionistischen Perspektive erscheint Verständigung keineswegs unwahrscheinlich; sie geht vielmehr von der Frage aus, was die Interaktanten in der sozialen Welt miteinander tun, um gemeinsam Sinn zu erzeugen und Verständigung herzustellen.

2.1.1.2 Verständigung ist doch möglich: Die drei Idealisierungen

In sozialen Systemen (vgl. Luhmann 1984) funktioniert Kommunikation durchaus, und offenbar können sich die Menschen auch in einer für praktische Zwecke hinreichenden Weise verständigen. Dies ist dadurch möglich, dass sie Erfahrung damit haben, wie bestimmte Typen von Situationen verlaufen können, und diese in ihre Handlungsplanung einbeziehen. Schütz beschreibt dies folgendermaßen:

Die Wirklichkeit ist uns vertraut, weil unser Wissen auch ein Wissen vom Ende der Handlung her ist. Deshalb erscheint uns der Alltag auch logisch, denn wir begegnen ihm mit Erwartungen, die sich aufgrund früherer Erfahrungen so ergeben mussten. Natürlich wissen wir, dass jede Situation im Prinzip neu ist, und im Prinzip müssten wir in jeder neuen Situation ganz neu nachdenken und entsprechend reagieren. Aber meistens machen wir uns solche anstrengenden Gedanken nicht, sondern ordnen das Neue in typische Erfahrungen, wie frühere Handlungen endeten, ein. Wir spielen die Besonderheiten herunter oder nehmen sie gar nicht wahr. (Schütz 1932: 264)

Nach Schütz sind wir Menschen „erstaunlich erfinderisch, um etwas, was wir zunächst nicht verstehen, weil es z.B. mit unserer Rationalität nicht übereinstimmt, doch noch rational zu machen“ (Schütz 1932: 264). Um in dieser Weise Kommunikation zustande zu bringen und Verständigung zu erzielen, gehen die Menschen von drei Idealisierungen aus: Sie unterstellen in Interaktion grundsätzlich eine „Austauschbarkeit der Standpunkte“ (Schütz/Luckmann 1979: 89), eine „Kongruenz der Relevanzsysteme“ (ebd. 88-89) und ein „Denken-wie-üblich“ (Schütz 1972: 58-59).

Die Idealisierung der „Austauschbarkeit der Standpunkte“ unterstellt, dass man, wenn man selbst an der Stelle des Interaktionspartners wäre, die jeweilige Sache aus der gleichen Perspektive und in der gleichen Weise sehen würde wie er; entsprechend hätte der Interaktionspartner, wäre er an der eigenen Stelle, die gleiche Perspektive wie man selbst (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 88).

Die zweite Idealisierung geht davon aus, dass alle Unterschiede zwischen Interaktionspartnern, die auf die jeweiligen biographischen Faktoren wie etwa Alter, Sozialschicht, Geschlecht, Wohnort, Ausbildung, Beruf, Hobbys usw. zurückgehen, für die Zwecke der aktuellen Interaktion bedeutungslos sind (vgl. Schütz/Luckmann 1979: 88-89). Damit wird unterstellt, dass die Interaktionspartner, auch wenn sie sich in mancher Hinsicht unterscheiden, die gemeinsamen Gegenstände und ihre Merkmale trotzdem in gleicher Weise betrachten und interpretieren können.

Diese beiden Idealisierungen der Vertauschbarkeit der Standpunkte und der Kongruenz der Relevanzsysteme bilden zusammen die „Generalthese der Reziprozität der Perspektiven“ (Schütz 1971: 364f; siehe auch Schütz/Luckmann 1979: 89). Schütz zufolge ist diese „Generalthese [...] die Voraussetzung für eine Welt der gemeinsamen Gegenstände und dadurch der wechselseitigen Verständigung“ (Schütz 1971: 365).

Die dritte Idealisierung „Denken-wie-üblich“ (Schütz 1972: 58-59) setzt sich aus folgenden Unterstellungen zusammen: 1. Das Leben bleibt so wie gestern. Insofern kann man mit den Erfahrungen aus der Vergangenheit die Situationen in der Zukunft meistern. 2. Unser tradiertes Wissen, das uns z.B. von unseren Eltern oder Lehrern vermittelt wurde, ist verlässlich, auch wenn wir seinen Ursprung und seine originale Bedeutung nicht mehr kennen. 3. Wenn man den allgemeinen Typus und Stil von Dingen kennt, kann man den normalen Ablauf der Dinge meistern. 4. Das Interpretationssystem, das als Auslegungs- und Anweisungsschema funktioniert, und die ihm zugrunde liegenden Annahmen werden nicht nur von uns, sondern in gleicher Weise von unseren Mitmenschen akzeptiert und benutzt (vgl. Schütz 1972: 58-59).

Diese Idealisierungen tragen dazu bei, dass Kommunikation überhaupt möglich ist, indem sie Unterschiede zwischen den Interagierenden als sekundär behandeln und stattdessen die Gemeinsamkeiten betonen. Sie ermöglichen, Verständigung zu erreichen – nicht im Sinne absoluter Bedeutungsidentität, eine solche ist ohnehin nicht möglich, für erfolgreiche Verständigung im Alltag aber auch nicht notwendig. Für die Erreichung alltäglicher

Interaktionszwecke ist Bedeutungsähnlichkeit in der Regel hinreichend, wie u.a. Untersuchungen von Kallmeyer (1977), Kindt und Weingarten (1984), Paul (2000) sowie Kindt und Rittgeroth (2009) zeigen. Darauf gehe ich im nächsten Abschnitt ein.

2.1.2 Was macht Verständigung aus?

Kallmeyer (1977) betrachtet Verständigung aus einer interaktionistischen Perspektive als wechselseitig und als gemeinschaftlich hergestellt. Wechselseitige Verständigung ist erreicht, wenn die Beteiligten davon ausgehen können, dass „die Interpretationen übereinstimmen, und zwar in hinreichender Weise für die Verfolgung ihrer derzeitigen praktischen Zwecke“; das bezieht sich sowohl auf „die Ziele der Kommunikation insgesamt“ als auch auf „Ziele von Teilaktivitäten der Kommunikation“ (Kallmeyer 1977: 52). Kallmeyer unterscheidet Verstehen, das er als „Interpretation von Äußerungen“ fasst, von „deren Bewertung im Rahmen von Interaktionsprozessen“ (Kallmeyer 1977: 52). Weiterhin grenzt er Verstehen vom „Ziel bzw. Ergebnis von Kommunikation“ ab und insbesondere vom „Akzeptieren von Partneraktivitäten und der durch sie entstehenden Anforderungen an das weitere Verfahren“ (Kallmeyer 1977: 52). Verständigung ist also nicht an sich Gesprächszweck, sondern eine Grundlage interaktiven Handelns und eine Voraussetzung für die Verfolgung der ‚eigentlichen‘ Gesprächszwecke. Dieser Prozess umfasst drei Dimensionen, nämlich (mindestens) zwei Interaktanten und den zu interpretierenden Gegenstand, also die jeweilige Äußerung.

Kindt und Weingarten (1984) betrachten Verständigung ebenfalls als einen

Prozess, der dazu dient, dass Interaktionsteilnehmer zu einem ihren Erwartungen entsprechenden und am Interaktionsziel orientierten Maß an Ähnlichkeit der Bedeutungszuschreibung zu einem vorgegebenen Objekt gelangen. (Kindt/Weingarten 1984: 194)

Kind und Weingarten betonen, dass erfolgreiche Verständigung nicht unbedingt erfordere, dass die Beteiligten einem Objekt (einem Begriff oder einer Äußerung) identische Bedeutungen zuschreiben. Es sei nicht zwangsläufig problematisch, wenn die Bedeutungen nicht genau übereinstimmten. Dies setzen die Autoren auch zur Art der Interaktion in Beziehung: In Situationen wie Smalltalk etwa, wo das inhaltliche Interesse der Beteiligten gering sei, könne es sogar eher als störend wahrgenommen werden, wenn die Teilnehmer sich

allzu sehr um genaues Formulieren oder Verstehen bemühten (vgl. Kindt/Weingarten 1984: 194).

Paul (2000) kommt anhand einer Analyse von Ost-West-Kommunikation ebenfalls zu dem Schluss, dass „vollständiges Verstehen“ für die Verständigung eher „überflüssig“ sei; überhaupt sei „ein restloses gegenseitiges Verstehen schon immer ein romantisches Ideal“ gewesen (Paul 2000: 191). Begrifflich differenziert er zwischen Verständigung und Verstehen nach der Valenz des jeweils zugrunde liegenden Verbs: Verständigung beinhaltet drei Dimensionen (sich mit jemand über etwas verständigen), während das „zweiwertige“ Verstehen sich ihm zufolge „auf die Vorstellung einer mentalen Leistung von Ego“ beschränkt und sich damit primär auf „die Wissenskomponente oder de[n] Sinn einer punktuell zu denkenden Handlung“ bezieht (ebd.: 184). Verstehen ist somit ein mentaler, kognitiver Prozess auf der Ebene des Individuums; Verständigung dagegen bezieht sich eher auf den beobachtbaren öffentlichen Prozess, an dem mehrere Individuen beteiligt sind, und betont die „Dynamik und Prozesshaftigkeit des Kommunikationsereignisses“ (ebd.).

Erkenntnislogisch stellt sich somit die Frage, *wie* Verständigung prozesshaft hergestellt wird. Dieser Frage sind Kindt und Rittgeroth (2009)⁴ in ihrem groß angelegten Forschungsprojekt „Verständigungssicherung“ nachgegangen. Darin untersuchen sie, wie es Interaktanten trotz erschwerter Bedingungen – die Gesprächspartner können sich zum Teil nicht sehen – gelingt, sich zu verständigen (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 16). Dazu werden 22 Dialoge eines Basis-Szenarios systematisch ausgewertet und die darin angewandten Kommunikationsstrategien analysiert und kategorisiert. Es geht darum festzustellen, welche Arten von Verständigungsproblemen auftreten, welche Ursachen sie haben und welche Strategien die Beteiligten anwenden, um sie zu lösen oder aber Verständigungsprobleme zu vermeiden (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: Kap. 3). In diesem Projekt werden also systematisch Verständigungsprobleme und Verständigungssicherung untersucht, allerdings nur in Bezug auf die sprachliche Ebene. Insofern ist es interessant, im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Perspektive durch einen holistischen multimodalen Ansatz im Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zu erweitern.

Wie Kallmeyer grenzen Kindt/Rittgeroth (2009) Verständigung deutlich von anderen Lesarten des Begriffs wie „Thematisierung von Fähigkeiten, Nachvollziehen von

⁴ Das Buch von Kindt/Rittgeroth präsentiert die wichtigsten Ergebnisse des Projekts B6 „Verständigungssicherung“ des Sonderforschungsbereichs 360 „Situierete Künstliche Kommunikation“, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1993 bis 2005 gefördert wurde (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 5).

Verhaltensweisen oder Einigung über die Geltung von Sachverhalten“ ab (Kindt/Rittgeroth 2009: 48). Sie beschreiben den Prozess der Herstellung von „Verständigung“ wie folgt:

In der Interaktion [möchte] eine Person P1 einem Kommunikationspartner P2 (oder mehreren Partnern) einen Sachverhalt x1 mitteilen und [produziert] zu diesem Zweck eine Äußerung a, die dem Input x1 als geeigneter Formulierungsausput zugeordnet ist. Dabei zählt x1 für P1 als Bedeutung von a (sofern P1 nicht bei einer zur Kontrolle durchgeführten Selbstrezeption ein anderes Interpretationsresultat für a ansetzt). Die Äußerung a wird anschließend in einem medialen System übertragen und gelangt im günstigen Fall unverändert oder in nur unwesentlich modifizierter Version a' zu P2. P2 versucht daraufhin, die jetzt als Input fungierende Äußerung a' zu verstehen und ihr einen Sachverhalt x2 als Bedeutungsausput zuzuordnen. Bei einer solchen, in drei Schritten vollzogenen Kommunikation liegt idealiter eine erfolgreiche Verständigung zwischen P1 und P2 vor, wenn x1 und x2 identisch sind bzw. denselben Sachverhalt repräsentieren. (Kindt/Rittgeroth 2009: 48)

Wenn also ein Sprecher im Hinblick auf einen bestimmten Interaktionszweck seinem Gesprächspartner einen bestimmten Sachverhalt mitteilen will, muss er seine inneren Erfahrungen in Bezug auf diesen Sachverhalt in eine äußere Handlung übersetzen, nämlich eine Äußerung, die seinen Gesprächspartner dazu bringen soll, eine ähnliche Vorstellung zu entwickeln. Für das Erreichen der Interaktionsziele reicht es normalerweise schon aus, dass der Gesprächspartner eine hinreichend ähnliche Bedeutung konstruieren kann (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 48). „Die Bildung dieser Analogien nennt man Verstehen“ (Schröder 2009: 37).

Je nach Gesprächstyp, Erwartung der Beteiligten und Komplexität der Interaktionsaufgabe erfordert die Herstellung von Verständigung unterschiedliche Tiefen von Verstehen. Wenn die Beteiligten sich über etwas genau verständigen müssen, ist es natürlich notwendig, dass sie einander so genau wie möglich verstehen. Beispielsweise ist in der Kommunikation mit Astronauten bei Außenbordeinsätzen eine präzise und reibungslose Verständigung in Routine-, aber besonders in Notsituationen von großer Bedeutung. Aber auch in dem Fall geht es nicht um „ein totales wechselseitiges Verstehen“ (Schröder 2009: 77), sondern um die „Herstellung eines praktischen Konsenses, um Verständigung in Anbetracht von Erfahrungsungleichheit“ (Schröder 2009: 77). Ob die erreichte Verständigung ausreichend ist, um die Interaktionszwecke zu erfüllen, stellt sich unter Umständen erst später heraus. Solange die Interaktanten ihr Kommunikationsziel erreichen können und „keine Inkompatibilitäten bemerken, werden sie weiterhin und möglicherweise zu Unrecht von einer erfolgreichen Verständigung ausgehen“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 49). Auch Kallmeyers Begriff von Verständigung beinhaltet eine interaktive Komponente: Kallmeyer betrachtet erzielte

Verständigung als etwas, was die Interaktionsteilnehmer definieren, indem sie z.B. eben nicht anzeigen, dass ein Verständnisproblem vorliegt.

2.1.3 Merkmale von Verständigung

In den letzten beiden Unterkapiteln zum Prozess der Herstellung von Verständigung habe ich ein Grundkonzept von Verständigung entwickelt, das auch dieser Arbeit zugrunde liegt. In diesem Kapitel gehe ich nun ausführlicher auf die Merkmale ein, die für dieses Verständnis charakteristisch sind. Auf dieser Grundlage lässt sich herausarbeiten, wie Verständigung funktioniert und wie sie interaktiv hergestellt wird, welche Faktoren Verständigung erschweren oder begünstigen und warum. Darauf baut die weitere Diskussion über Verständigungsprobleme (Kap. 2.2) sowie ihre Behandlung und die Sicherstellung von Verständigung (Kap. 2.3) auf. Anschließend wird anhand des hier entwickelten Verstandigungsbegriffs erörtert, welche Funktionen Verständigungsprozesse für den Sprach- bzw. Diskurserwerb haben können (Kap. 2.4).

2.1.3.1 Verständigung ist prozesshaft

Wie die Ausführungen im vorigen Abschnitt deutlich machen, ist die Herstellung von Verständigung im Gespräch ein *Prozess*. Deppermann (2008: 231) beschreibt sie als eine dreischrittige Sequenz:

- Verstehensobjekt / Handeln (1. Position)
- Verstehensdokumentation (2. Position)
- Verstehensüberprüfung / Dokumentation des Verstehens 2. Ordnung (3. Position)

In der ersten Position leistet *ego* einen Gesprächsbeitrag. Dieser Beitrag sollte möglichst so konstruiert sein, dass er für den Gesprächspartner adaptierbar und verständlich ist. Das bedeutet u.a., dass er dem Kontext angemessen und auf der Formulierungsebene auf den Gesprächspartner zugeschnitten ist (*recipient design*⁵, vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727). Ein vorsichtiger und vorausschauender Gesprächsteilnehmer berücksichtigt dabei auch den Erfahrungshintergrund und die Interessen von *alter* und produziert möglichst einen Redebeitrag, der für *alter* interessant, relevant und verständlich ist. Hier kommt bereits der

⁵ Ausführlicher dazu s.u. im Kapitel 2.1.3.4.

Aspekt der Interaktivität ins Spiel, auf den ich gleich noch konkreter eingehen werde. Wenn *ego* eine für *alter* uninteressante, irrelevante oder nicht nachvollziehbare Äußerung produziert, besteht die Gefahr, dass *alter* diese Äußerung nicht oder falsch versteht.

In der zweiten Position dokumentiert *alter*, wie er das von *ego* produzierte Verstehensobjekt verstanden oder aufgenommen hat: Mit seinem eigenen Gesprächsbeitrag bietet er eine Interpretation des vorherigen Beitrags, die *ego* anzeigt, ob bzw. wie sein Beitrag verstanden wurde. In der dritten Position der skizzierten Sequenz zeigt *ego* an, ob er sich von *alter* hinreichend verstanden fühlt: Er bestätigt die Interpretation von *alter*, weist sie zurück oder korrigiert sie.

Die Verstehensdokumentation im zweiten Schritt muss nicht immer explizit durchgeführt werden. Deppermann zeigt anhand von Beispielen, dass im Gespräch eine „Präferenz für Handlungs- und Darstellungsprogressivität“ herrscht (Deppermann 2008b: 232): Wenn *alter* meint, *ego* verstanden zu haben, tendiert er eher dazu, „seine Folgehandlung umstandslos zu vollziehen und nicht zuerst abzusichern, dass er [...] richtig verstanden hat“ (Deppermann 2008b: 232). Meist ist es problemlos möglich, die Kommunikation mit einem solchen stillschweigenden Einverständnis fortzuführen. Die Interaktanten können in der Regel an der Folgehandlung des Gesprächspartners erkennen, ob sie hinreichend verstanden wurden. Auch Missverständnisse oder Nichtverstehen manifestieren sich oft im nachfolgenden Handeln, z.B. darin, dass die Folgehandlung nicht adäquat anschließt.

Die beschriebene Dreischritt-Struktur entspricht einer „basalen temporalen und strukturellen Organisation von Gesprächssequenzen in drei verstehenssystematisch unabdingbaren Positionen von Gesprächsbeiträgen“ (Schegloff 1992, zit. nach Deppermann 2008b: 231). Diese Basisoperationen der Herstellung von Verständigung machen zugleich ein weiteres grundlegendes Merkmal von Verständigung deutlich, nämlich Interaktivität.

2.1.3.2 Verständigung wird interaktiv hergestellt

Die Herstellung von Verständigung in dem oben skizzierten Dreischritt nach Deppermann (2008) erfordert eine gemeinsame Anstrengung aller Beteiligten. Ein zentraler Punkt der Interaktivität ist, dass Äußerungen im Gespräch ganz grundsätzlich nicht als von der Sprechenden Person allein produziert gelten, sondern dass auch die weitgehend „schweigenden“ Rezipienten daran Anteil haben: durch ihre Reaktionen – das beinhaltet nicht nur Nachfragen, sondern auch minimale Reaktionen wie Rückmeldesignale – oder auch das

Ausbleiben einer Reaktion, durch Mimik und Gestik und nicht zuletzt dadurch, dass die Äußerungen konkret auf sie zugeschnitten sind. Indem die Rezipienten in der zweiten Position zeigen, wie sie die Vorgängeräußerung interpretieren oder verstehen, wird Bedeutung in der Interaktion gemeinsam konstituiert. In diesem Prozess ist auch konkret fassbar, dass und wie alle Beteiligten für Verständigung gemeinsam zuständig und verantwortlich sind (vgl. Gülich/Kotschi 1987: 209).

Schütz zufolge basiert ganz grundsätzlich „alle Kommunikation“ darauf, dass die Beteiligten sich wechselseitig aufeinander ‚einstimmen‘:

Es ist genau diese wechselseitige Beziehung des Sich-aufeinander-Einstimmens, durch die das ‚Ich‘ und das ‚Du‘ von beiden, die an der Beziehung teilhaben, als ein ‚Wir‘ in lebendiger Gegenwart erlebt werden. (Schütz 1972: 132)

Schütz veranschaulicht diese wechselseitige Bezugnahme der Teilnehmer aufeinander und auch auf das, was sie miteinander tun, mit der Metapher des gemeinsamen Musizierens, die auch den interaktiven Aspekt von Verständigung deutlich macht:

Entsprechend orientiert sich jede Handlung des Mitaufführenden nicht nur am Gedanken des Komponisten und an seiner Beziehung zum Auditorium, sondern auch reziprok an den Erfahrungen in der inneren und äußeren Zeit seiner mitaufführenden Kollegen. Technisch gesehen findet jeder von ihnen auf dem Notenblatt vor ihm nur den Teil des musikalischen Inhaltes, den der Komponist seinem Instrument für die Übersetzung in Töne zugeschrieben hat. Jeder muss deshalb darauf achten, was der andere gleichzeitig auszuführen hat. Er muss nicht nur seinen eigenen Part interpretieren, der als solcher notwendig fragmentarisch bleibt, sondern er muss auch die Interpretation der anderen Spieler seines Parts – da er ja für sie der andere ist – und sogar die Antizipationen der anderen seines eigenen Spiels antizipieren. [...] Diese soziale Beziehung gründet auf der gemeinsamen Teilhabe an verschiedenen Zeitdimensionen, die gleichzeitig von den Teilnehmern durchlebt werden. Einerseits ist die innere Zeit, in welcher sich der Fluss der musikalischen Ereignisse entfaltet, eine Dimension, in der jeder Spieler in polythetischen Schritten den musikalischen Gedanken des (vielleicht anonymen) Komponisten wieder-erschafft und durch den er mit dem Zuhörer verbunden ist. Auf der anderen Seite ist das gemeinsame Musizieren ein Ereignis in der äußeren Zeit, das auch eine Gesichtsfeldbeziehung voraussetzt, d.h. eine Gemeinsamkeit des Raumes; und es ist diese Dimension, die die Flüsse der inneren Zeit vereinigt und deren Synchronisierung in einer lebendigen Gegenwart gewährleistet. (Schütz 1972: 147-149)

In diesem Bild des gemeinsamen Musizierens sind die Interaktionsbeteiligten Musiker, die miteinander kommunizieren. Sie spielen zwar unterschiedliche Instrumente und haben verschiedene Rollen, arbeiten aber gemeinsam am gleichen Objekt, nämlich dem Musikstück. Die Aufführung erreicht nur dann die gewünschte Qualität, wenn alle Beteiligten ihre Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Handeln konzentrieren und ihre darauf bezogenen Aktivitäten koordinieren (vgl. Paul 1999: 89). In der gemeinsamen Aufführung wird das Musikstück aktualisiert und bekommt eine neue und einzigartige Interpretation. Misstöne oder das Verstummen eines Mitspielers können die Aufführung unterbrechen oder dazu

führen, dass die beabsichtigte Interpretation Schaden nimmt (vgl. Paul 1999: 89). Das gemeinsame Produkt, das neu aufgeführte Musikstück, verbindet die individuellen Mitspieler miteinander und unterwirft sie dem gemeinsamen Ziel, durch hochsensible Kommunikation ein gutes Klangergebnis zu realisieren. Mit dieser Metapher betont Schütz den Aspekt der gemeinsamen Hervorbringung von Kommunikation durch die daran beteiligten Individuen.

Für die Herstellung von Verständigung sind also alle Beteiligten gemeinsam verantwortlich. Im Verständigungsprozess bewegen sie sich so weit wie möglich in gemeinsamen Bahnen. Sie schlagen sich wechselseitig Deutungen und Interpretationen für das jeweilige Verstehensobjekt vor. Der aktuelle Sprecher gibt den Gesprächspartnern in seinen Äußerungen „Orientierungshilfen“ für ihre Interpretation (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32). Die Interpretation einer Äußerung stabilisiert sich allmählich im Fortgang der Interaktion. Wenn nur ein Beteiligter im Verständigungsprozess aktiv ist oder sich darum bemüht, Verständigung herzustellen, kann diese gänzlich scheitern oder aber die Form annehmen, dass sie nur scheinbar hergestellt wird und die Teilnehmer faktisch aneinander vorbei oder „nebeneinander her reden“ (Selting 1986: 131). Insofern setzt echte Verständigung also ein gemeinsames Bemühen aller Beteiligten voraus. Dieser Prozess der gemeinsamen Herstellung von Bedeutung ist „zugleich ein Prozess der Fortentwicklung des ‚common ground‘ der Interaktion“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 33). Der *common ground* (Clark/Schaeffer 1989) ist also das Ergebnis eines gemeinsamen Konstruktions- und Interpretationsprozesses, das sich im Laufe der Interaktion ständig dynamisch verändert.

2.1.3.3 Verständigung erfolgt multimodal

In Schütz' Metapher des gemeinsamen Musizieren klingt bereits an, dass für den Ablauf und den Erfolg der Aufführung nicht nur die stimmlichen bzw. musikalischen Faktoren bedeutsam sind. Für das Verständnis und die Verständigung spielen z.B. auch Mimik und Gestik der Beteiligten eine Rolle, die diese wechselseitig wahrnehmen und die teils auch unbewusst Wirkung entfaltet:

Alle seine Ausführungstätigkeiten schalten sich in die Außenwelt ein und können vom Partner unmittelbar erfasst werden. Selbst wenn dies ohne kommunikative Absicht geschieht, diese Tätigkeiten werden als Hinweis auf das, was der andere gerade tut, ausgelegt und sind deshalb Vorschläge oder sogar Befehle für das eigene Verhalten. (Schütz 1972: 148)

Schütz verweist darauf, dass die Beteiligten in der Hervorbringung ihrer ‚eigentlichen‘ Handlungen den Gesprächspartnern immer auch auf verschiedenen anderen Ebenen – gezielt

oder unbewusst – Hinweise auf Bedeutungen, Absichten etc. geben. Bezogen auf mündliche Kommunikation bedeutet dies, dass Verständigung nicht ausschließlich durch den sprachlich kodierten Text hergestellt, sondern auch durch nonverbale Aktivitäten beeinflusst wird (z.B. durch hörbare und/oder sichtbare Körpergesten oder Mimik); tatsächlich kann signifikante Mimik und Gestik die verbale Kommunikation nahezu vollständig überlagern. Entsprechend verstehen Dausendschön-Gay und Krafft Äußerungen in der Interaktion umfassender als eine „komplexe Aktivität, die neben dem Verbalen auf jeden Fall Artikulation und Prosodie, in face-to-face-Situationen auch Mimik und Gestik umfasst“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 33). Diese verschiedenen „Signalisierungsbereiche“ (ebd.) werden aufgefasst „als verschiedene Aspekte einer komplexen kommunikativen Gestalt, die holistisch hervorgebracht und wahrgenommen wird“ (ebd.). Alles, was der aktuelle Sprecher beim Produzieren der Äußerung tut, gibt den Rezipienten Orientierungshilfen für die Interpretation dieser Äußerung (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32). Der Sprecher gibt mit Hilfe der komplexen kommunikativen Gestaltung u.a., bewusst oder unbewusst, Hinweise darauf, welche Interpretation präferiert oder dispräferiert ist. Die Gesprächspartner „wählen die Interpretation, die ihnen die plausibelste zu sein scheint“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32); im Idealfall passt diese Interpretation zur Intention des Sprechers und erlaubt den Rezipienten einen problemlosen Anschluss.

Äußerungen im Gespräch werden also von den Interaktanten „holistisch hervorgebracht und wahrgenommen“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 33). Die Konstruktion von Bedeutung und die Herstellung und Sicherung von Verständigung werden in der Interaktion nicht nur durch Sprache geleistet, sondern durch verschiedene multimodale Ressourcen, die die Teilnehmer (gezielt oder unabsichtlich) einsetzen, um ihre Beiträge für den Gesprächspartner in einem bestimmten Sinne interpretierbar zu machen. Diese multimodalen Mittel oder Verfahren, die in der Interaktion wahrnehmbar sind, bilden Kontextualisierungshinweise.

2.1.3.4 Verständigung ist lokal und global kontextualisiert

Für eine „glatt und unproblematisch ablaufende Interaktion“ (Auer 1999: 173) spielen die Kontextualisierung der Äußerung und Hinweise darauf eine wichtige Rolle. Um sich verständlich zu machen und selbst die jeweils anderen zu verstehen, müssen die Interaktanten die eigenen Äußerungen und ihre Interpretationen der Partneräußerungen angemessen kontextualisieren.

Der Begriff der Kontextualisierung wurde ursprünglich von Cook-Gumperz und Gumperz (1976) geprägt und von Auer explizit in die deutschsprachige Linguistik eingeführt (siehe dazu ausführlicher Auer 1986, 1992 und 1999). Die zentrale Idee des Kontextualisierungskonzepts ist, dass „Sprache nicht (nur) vom Kontext ihrer Anwendung determiniert wird, sondern auch umgekehrt Kontexte schafft“ (Auer 1999: 167), und dass jede interpretierbare sprachliche Äußerung ein „indexikalisches Element in sich trägt“ (Auer 1999: 170). Das heißt, dass jede Äußerung auf einen Kontext verweist, „in den sie sich einbettet“ (Auer 1999: 170). Der Sprecher liefert nicht nur den „propositionalen Gehalt einer Äußerung“, sondern auch den „Rahmen“ dazu, nämlich einen Kontext, der Hinweise darauf gibt, „wie das Gesagte gemeint ist“ (Auer 1999: 170). Durch dieses *framing* wird die sprachliche Äußerung interpretierbar. Eine Handlung ist nur dann interpretierbar, wenn „die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Ko- und Kontextinformationen in Betracht gezogen wird“ (Dausendschön-Gay 2010: 19).

Die Kontextualisierung hilft den Interaktanten, folgende Fragen zu beantworten:

- 1.) Reden wir überhaupt gerade miteinander?
- 2.) Wer spricht gerade in welcher Rolle mit wem?
- 3.) Wor über sprechen wir gerade?
- 4.) Was tun wir gerade miteinander?
- 5.) Wie stehen wir (gerade) zueinander? (Auer 1986: 27-41)

Beim ersten Punkt handelt es sich grundsätzlich um die Frage, ob die Beteiligten sich in einer „fokussierten Interaktion“ (Goffman 1963) befinden. Kontextualisierungsverfahren sind hier z.B. Körperhaltung, Proxemik, *turn-taking* und Rhythmus. Bei der zweiten Frage geht es um die Teilnehmerkonstellation. Darüber geben z.B. Blickrichtung, Wahl der Sprache und rezipientenspezifische Annahmen (*recipient design* s.u.) Aufschluss. Im dritten Punkt geht es um die thematische Entwicklung. Dafür sind z.B. Gliederungssignale mit unterschiedlicher Intonation wichtig. Die vierte Frage bezieht sich auf die Art der Aktivität, mit der die Beteiligten befasst sind, also den Diskurstyp; dieser wird durch bestimmte konventionalisierte Äußerung wie z.B. Floskeln signalisiert. Im letzten Punkt schließlich geht es darum, in welchen sozialen Rollen die Beteiligten miteinander handeln und welches soziale Geschehen für die gegenwärtige Interaktion relevant ist. Im Folgenden gehe ich ausführlicher auf einige dieser Aspekte ein, die für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind.

Die oben eingeführt zweite Frage der Kontextualisierung „Wer redet (gerade) mit wem“ (Auer 1986: 28) „bezieht sich auf die Kontextualisierung der Sprecher- und

Adressatenrollen“ (Günthner 1993: 48). Dazu gehören die Sprach-, Dialekt- und Registerwahl und der Aspekt des Rezipientendesigns (vgl. Günthner 1993: 48). Um verständlich und wirksam kommunizieren zu können, muss ein Sprecher seine Äußerungen so produzieren, dass sie jeweils möglichst präzise auf den Gesprächspartner zugeschnitten sind. Dieser Zuschnitt von Äußerungen wird in der Konversationsanalyse als *recipient design* bezeichnet (s.o. im Kap. 2.1.3.1); es handelt sich dabei um eine typische Kontextualisierungstechnik, die in der konversationsanalytischen Literatur häufig beschrieben wurde (vgl. Bergmann 2001: 921):

By ‚recipient design‘ we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the co-participants. In our work, we have found recipient design to operate with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and terminating conversations etc., as will be reported in future publications. (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727)

Die zentrale Idee dabei ist, dass Äußerungen nicht nur bezogen auf den Inhalt oder das Gesprächsthema adäquat gestaltet werden, sondern auch die Eigenschaften des Rezipienten berücksichtigen, z.B. dessen Erfahrungshintergrund, seinen biographischen Hintergrund, seine Sozialisation, seine Erwartungshaltung, sein Interesse am Thema usw. Davon ausgehend gestaltet der Sprecher seine Äußerung so, dass sie für den Rezipienten möglichst interessant, relevant und verständlich ist, um das Verständnis zu begünstigen. In diesem Sinne ist der Rezipient für den Sprecher ein zentraler Teil des Kontexts, wie umgekehrt der Sprecher zum Kontext des Rezipienten gehört. Kontextualisiert ist die Äußerung in dem Sinne, dass sie konkret auf den jeweiligen Gesprächspartner bezogen und auf diesen zugeschnitten ist.

Verständigung ist außerdem in dem Sinne kontextualisiert, dass die Redebeiträge sequenziell aufeinander bezogen sind. Jede Äußerung eines Interaktanten beeinflusst die nachfolgende Aktivität des Gesprächspartners in der Weise, dass sie für diese jeweils einen bestimmten Rahmen und (unterschiedlich starke) Bedingungen setzt:

Jede Äußerung produziert für die ihr nachfolgende Äußerungsposition ein kontextuelles Environment, das für die Interpretation der dann nachfolgenden Äußerung bedeutsam ist und deshalb von den Interagierenden bei der Interpretation und Produktion von Äußerungen beständig herangezogen wird. Diese „next-positionedness“ (Sacks) ist als Interpretationsfolie und kontextueller Rahmen dort von besonderer Bedeutung, wo durch eine Äußerung eine normative Erwartung im Hinblick auf den Typus der Nachfolgeäußerung – also ein sequenzieller Kontext – aufgebaut wird. (Bergmann 2001: 922)

Gesprächsäußerungen sind kontextsensitiv: Sie werden in ihrer Gestaltung den Bedingungen angepasst, die die vorausgehende Äußerung geschaffen hat. Die Interaktionsbeteiligten

analysieren die produzierte Äußerung im gegenwärtigen interaktiven Kontext und richten ihre eigenen Beiträge daran aus. Wenn die Vorgängeräußerung bestimmte Anschlussmöglichkeiten, konditionelle Relevanzen und Präferenzstrukturen etabliert, gestalten sie ihren folgenden Beitrag so, dass er diesen Bedingungen entspricht oder darauf in anderer Weise angemessen reagiert. Sie passen sich also jeweils dem spezifischen sequenziellen Kontext an. Dieser Kontext ist nicht fest vorgegeben und auch nicht statisch, vielmehr wird er von den Beteiligten durch ihre Äußerungen in der Interaktion fortlaufend dynamisch entwickelt.

Die Interaktionsbeteiligten befinden sich – zumindest in der Face-to-Face-Interaktion – zwar in der gleichen raumzeitlichen Situation, verfügen jedoch über individuell unterschiedliche soziale Hintergründe und Wissensbestände (individuelle Welttheorien, s.o.). Sie bringen bestimmte Interpretationsschemata mit, die durch die jeweilige biographische Situation und entsprechende Relevanzsysteme beeinflusst sind. Die lokale strukturelle Ordnung der sozialen Interaktion ist in „übergreifende allgemeine Prinzipien gesellschaftlicher Ordnung“ eingebettet (Dausendschön-Gay 2010: 21). Dies lässt sich am Beispiel der kultur- oder gruppenspezifischen Organisation des Rederechts verdeutlichen: Dazu, wer wann reden darf, ob jeder selbst das Wort ergreifen kann oder das Rederecht zugeteilt wird, wer Themen initiieren darf etc., gelten vor Gericht andere Regeln als etwa bei einem Essen mit Freunden, und die sequenzielle Organisation in einer Interaktion zwischen Soldat und Kommandeur ist eine andere als im Gespräch zwischen zwei Jugendlichen. In diesem Sinne spiegelt die Gesprächsstruktur wiederum die im aktuellen Kontext geltende soziale Ordnung wider.

Hier kommt ein weiterer Aspekt von Kontextualisierung ins Spiel: Die Interaktanten orientieren sich bei ihrer Interpretation des kommunikativen Geschehens an globalen konventionellen Modellen, die sich in ihrer sozialen Gruppe im Laufe der kulturellen Entwicklung herausgebildet haben. Auer schreibt dazu:

Kontextualisierungen sind hochgradig gruppen- und kulturspezifisch: Soziale und kulturelle Gruppen (die im Regelfall nicht mit den traditionellen Sprachgemeinschaften identisch sind) unterscheiden sich oft in dem Wissen darüber, wie bestimmte Signale zu Rahmungszwecken eingesetzt werden. (Auer 1999: 174)

Auer sieht gesellschaftliche Konventionen also als einen Teil der Gegebenheiten, die die Interaktion beeinflussen. Kulturspezifische Differenzen können ihm zufolge in der Interaktion Missverständnisse, Kommunikationsstörungen oder andere Probleme verursachen und die Verständigung erschweren.

Garfinkel (1967) betont demgegenüber, dass die soziale Wirklichkeit eine Vollzugswirklichkeit sei: Ihm zufolge bringen die Mitglieder einer Gesellschaft die soziale Realität, in der sie leben, erst in sozialer Interaktion im Vollzug ihres Handelns aktiv und kreativ hervor. Das bedeutet, dass das, was die Interaktionsbeteiligten als Wirklichkeit wahrnehmen, von den Beteiligten gemeinsam in der Interaktion konstruiert wird. In diesem Sinne betrachtet Garfinkel menschliches Handeln als „Zeichen-und-Zeugnisse-einer-sozialen-Ordnung“ (Garfinkel 1967, zit. nach Bergmann 2001: 920-921).

Diese beiden Konzepte erscheinen also auf den ersten Blick widersprüchlich. In einer „abstrakteren Perspektive“ (Bremer 1997: 11) können sie jedoch durchaus gleichzeitig gültig sein:

Entscheidend für die einzigartige Stabilität und Kreativität sprachlicher Verständigung in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen ist ja gerade die Komplementarität von „Vorgegebenheit“ durch – z.B. historisch entstandene – Konventionalisierung einerseits und kreative Anwendung bzw. auch „Abweichung“ davon in der konkreten Gesprächssituation andererseits. (Bremer 1997: 11)

In diesem Sinne hängt die Herstellung von Verständigung offensichtlich mit allgemeinen sozialen Konventionen zusammen. Entscheidend ist aber, dass das soziale Vorwissen das interaktive Geschehen nicht determiniert. Es bildet vielmehr einen (unabgeschlossenen) Rahmen, innerhalb dessen die Beteiligten interagieren und an dem sie sich orientieren können. Das entsprechende Wissen setzen die Beteiligten wechselseitig stillschweigend voraus; im Verlauf der Interaktion wird es ständig aktualisiert, von den Beteiligten gemeinsam neu abgestimmt und ggf. korrigiert.

Im Folgenden gehe ich konkreter darauf ein, wie Verständigung in einem interkulturellen Kommunikationskontext zustande kommt.

2.1.4 Interkulturelle Verständigung

Die bisherigen Ausführungen geben einen Einblick in die Grundprinzipien interpersonaler Verständigung, u.a. in den Zusammenhang zwischen dem Handeln der Gesprächsteilnehmer und dem jeweiligen lokalen und soziokulturellen Kontext. Daran anschließend stellt sich nun mit Blick auf das Thema dieser Arbeit die Frage, ob und wie Verständigung in der Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gemeinschaften funktioniert, „die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66). Knapp und

Knapp-Potthoff (1990) bezeichnen diese Art der Interaktion als interkulturelle Kommunikation.

2.1.4.1 Die Schwierigkeit der interkulturellen Verständigung

Verständigung in interkultureller Kommunikation ist ein Spezialfall kommunikativer Verständigung (Loenhoff 1992: 218; vgl. auch Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 88; Schröer 2009: 77). Die Besonderheit gegenüber intrakultureller Kommunikation liegt darin, dass die Interaktanten nicht nur über unterschiedliche sprachliche Kompetenzen verfügen, sondern auch über unterschiedliches soziokulturelles Wissen; sie teilen somit nicht alle – bzw. im Grenzfall gar keine – konversationellen Konventionen; das betrifft auch den wichtigen Bereich der Kontextualisierungshinweise (vgl. Gumperz 1982). In interkultureller Kommunikation müssen also die Gültigkeit und die Grenzen der oben genannten drei Idealisierungen (s.o. Kap. 2.1.1) überprüft und neu festgestellt werden, denn, so Schütz,

[...] gerade der Fremde [...] teilt die [...] Grundannahmen nicht. Es ist wesentlich der Mensch, der fast alles, das den Mitgliedern der Gruppe, der er sich nähert, unfraglich erscheint, in Frage stellt. (Schütz 1972: 59)

Für „Fremde“ sind die Orientierungssysteme, die innerhalb einer Gemeinschaft normalerweise als selbstverständlich angenommen werden, nicht in gleicher Weise gültig. Damit ist die Idealisierung „Denken-wie-üblich“ (s.o.) nicht mehr wirksam; die aktuellen Relevanzsysteme werden fraglich (vgl. Schütz 1972: 59). Schütz beschreibt diese Situation in Anlehnung an W.I. Thomas als eine „Krisis“, die „den Fluß der Gewohnheiten unterbricht und die Bedingungen sowohl des Bewußtseins wie auch der Praxis ändert“ (Schütz 1972: 59).

In der fremdkulturellen Begegnung stellen die „Neuankömmlinge“ (Schütz 1972: 59) fest, dass ihre bisher funktionierenden, selbstverständlichen und unhinterfragten Interpretationsschemata außer Kraft gesetzt sind. Sie haben zunächst in vielen Bereichen keine Anhaltspunkte, um sich in der fremden Umgebung zu orientieren. Das kulturspezifische Wissen, das sie aus ihrer eigenen Gemeinschaft mitgebracht haben, ist ihnen in der neuen Situation keine Hilfe:

Die Kultur- und Zivilisationsmuster der Gruppe, welcher sich der Fremde nähert, sind für ihn kein Schutz, sondern ein Feld des Abenteuers, keine Selbstverständlichkeit, sondern ein fragwürdiges Untersuchungsthema, kein Mittel[,] um problematische Situationen zu analysieren, sondern eine problematische Situation selbst und eine, die hart zu meistern ist. (Schütz 1972: 67)

Die „Fremden“ müssen zunächst eine grobe Typisierung entwickeln, um eine erste kommunikative Orientierung zu gewinnen (vgl. Schröer 2009: 80). Gumperz (1982) hat authentische Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen aufgezeichnet und analysiert. Er stellt fest, dass

Schwierigkeiten in interkulturellen Kommunikationen aufgrund von Unterschieden im soziokulturellen Wissen, in der Informationsstrukturierung und in der Handhabung und Interpretation konversationeller Signale entstehen. Werden konversationelle Konventionen (und speziell Kontextualisierungshinweise) nicht geteilt, so haben Interagierende Probleme, gemeinsame Aktivitäten auszuhandeln und die Äußerungen des Gegenübers adäquat zu interpretieren. Die Resultate sind nicht selten Fehlinterpretationen, Verunsicherungen und Irritationen. (Gumperz 1982, zit. nach Günthner 1993: 14)

Gumperz sieht eine mögliche Ursache des Scheiterns interkultureller Kommunikation in kulturgebundenen Differenzen im kommunikativen Handeln. Wenn die Interaktionspartner aus verschiedenen Kulturen kommen, haben sie unterschiedliche Orientierungssysteme und unterschiedliche Vorstellungen, Werte und Verhaltensnormen, auch in Bezug auf kommunikatives Handeln. Deshalb kann es passieren, dass sie sich in Interaktionssituationen in einer für die Gesprächspartner unerwarteten Weise verhalten oder ‚untypisch‘ reagieren. Die Verwendung unterschiedlicher kommunikativer Codes kann zu Stereotypisierung und Diskriminierung von ethnischen Minderheiten führen (vgl. Gumperz 1982).

2.1.4.2 Interkulturelle Verständigung ist doch möglich

Dass kulturspezifische Differenzen Missverständnisse oder andere Störungen verursachen, die die Kommunikation erschweren, ist aber keineswegs zwingend. Interaktanten können auch unter erschwerten Bedingungen aufgrund sprachlicher und kultureller Unterschiede Verständigung herstellen. Die sozialen, kulturellen usw. Faktoren müssen in der Interaktion gar nicht zwangsläufig zum Tragen kommen. Entsprechend einer Konversationsanalyse-Perspektive werden solche Faktoren in der Analyse auch nicht als gegeben angenommen werden. Ethnizität wird also nicht automatisch für jede Interaktion als relevant angenommen (vgl. Streeck 1985; vgl. auch Kotthoff 2002: 14).

Alle Interaktanten bringen immer eine ganze Reihe von Faktoren und Eigenschaften in die jeweilige Situation mit, etwa Geschlecht, Status etc. oder auch kulturelle oder ethnische Hintergründe etc. Das bedeutet aber nicht, dass alle diese Faktoren in der Interaktion immer eine Rolle spielen. So ist z.B. die „ethnische Identität einer Person niemals ihre einzige“ (Streeck 1985: 114) Identität, auf die sich die Teilnehmer im Gespräch beziehen

können. Welche Faktoren für das soziale Geschehen relevant sind bzw. werden und in welcher Weise, wird in der Interaktion jeweils lokal ausgehandelt. Das bedeutet z.B. in Bezug auf ethnische Divergenzen⁶, dass

die [Interaktanten] in den lokalen Kontexten ihrer Kommunikation das relative Gewicht von Ethnizität für ihren Austausch aushandeln, indem sie sich gegenseitig aufzeigen, welche der möglichen Identitäten sie sich selbst und ihrem Gegenüber für die vorliegende Situation zuschreiben. (Schenkein 1978, zit. n. Streeck 1985: 114)

Aspekte wie kulturelle Unterschiede können also in der Interaktion unterschiedliches Gewicht erhalten. Die Interagierenden können sie als im jeweiligen konkreten Kontext als die zentrale Bedingung der Interaktion, als einen sekundären Aspekt oder auch als völlig irrelevant behandeln. Sie müssen sich also in der laufenden Interaktion immer darüber verständigen, wer sie sind bzw. mit wem sie es zu tun haben. Auch kulturspezifische Relevanzsysteme und Deutungsrahmen sind nicht von vornherein fest vorgegeben, sondern können sich im Lauf der Interaktion durch die gemeinsame Bearbeitung von Interaktionsaufgaben und -anforderungen verändern. Ferner können Interagierende aus unterschiedlichen Kulturkreisen Gemeinsamkeiten in bestimmten Bereichen finden, auch wenn ihre Vorstellungen, kognitiven Repräsentationen oder Verhaltensschemata stark voneinander abweichen. Zudem können unterschiedliche Vorstellungen in manchen Interaktionskontexten problemlos nebeneinander existieren, ohne dass dies zu Konflikten führt (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 76). Solange sie das Erreichen der Interaktionsziele nicht beeinträchtigen oder verhindern, können die Interaktanten solche Unterschiede einfach bestehen lassen und nicht beachten. In interkulturellen Kontakten haben die Beteiligten, wenn sie den gemeinsamen Interaktionszweck verfolgen, also durchaus die Möglichkeit, ethnische oder kulturelle Unterschiede einfach zu ignorieren. „Der Einfluss von Ethnizität und kulturellen Unterschieden auf das kommunikative Geschehen scheint wenig mehr als eine offene Möglichkeit zu sein“ (Streeck 1985: 117). In der Perspektive von Vollzugswirklichkeit (vgl. Bergmann 1981: 10) besteht nicht zwangsläufig eine Grenze. Entsprechend stellt auch Dausendschön-Gay fest: Ob, in welchem Maße und in welcher Weise vorliegende kulturelle, sprachliche oder andere Unterschiede ggf. in der und für die Interaktion eine Rolle spielen, ist eine Frage der interaktiven Aushandlung und Festlegung (vgl. Dausendschön-Gay 2010: 23). Interkulturalität ist also nur einer von mehreren Faktoren, die das kommunikative Geschehen beeinflussen können, sie spielt nicht unbedingt immer eine Rolle und führt auch nicht zwangsläufig zu Missverständnissen oder Verständigungsproblemen. In diesem Sinne ist

⁶ Ich verwende die Ausdrücke „kulturelle Differenz“ und „ethnische Differenz“ in dieser Arbeit synonym.

Interkulturalität Dausendschön-Gay zufolge keine Eigenschaft, die der Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gemeinschaften inhärent wäre, sondern vielmehr eine analytische Perspektive (vgl. Dausendschön-Gay 2010: 23). Nach Schröer (2009: 77) ist die Grenze zwischen inter- und intrakultureller Kommunikation ohnehin eher „fließend“.

In Anlehnung an Dausendschön-Gay betrachte ich Interkulturalität in der vorliegenden Arbeit ebenfalls nicht als einen Faktor, der in einer Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern von vornherein als relevant anzunehmen ist, sondern verstehe eine Interaktion nur dann als interkulturell, wenn die Interaktanten Interkulturalität als eine für die Interaktion und die Verständigung relevante Dimension thematisieren oder behandeln.

2.1.4.3 Die lokale interkulturelle Verständigung und die globale Sozialisation

Wenn in der Kommunikation tatsächlich Störungen oder Verständigungsprobleme auftreten, können die Interagierenden ausgehend von dem Phänomen, das die Kommunikationsstörung jeweils verursacht hat, ihre bisherigen Deutungsschemata modifizieren und weiterentwickeln (vgl. Schröer 2009: 81). Die Annäherung an die fremde Kultur wird durch wiederholte Begegnungen mit der fremden Umgebung allmählich konkretisiert. So gleichen sich die Relevanzsysteme Schritt für Schritt immer weiter an (vgl. Loenhoff 1992: 201ff.). Auch in der fremden Umgebung verdankt sich die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1969) der alltäglichen Interaktion (vgl. Reichertz 2007: 306). Die soziale Realität ist eine Vollzugswirklichkeit (vgl. Bergmann 1981: 12). Die soziale Ordnung und die soziale Wirklichkeit wird ausschließlich in der ablaufende Interaktion zwischen Menschen vermittelt (vgl. Bergmann 1981: 12). Abgesehen davon, dass Verständigung in der Interaktion notwendig ist, um die Interaktionsziele zu erreichen, wird dadurch auch ein gemeinsames Weltwissen der Beteiligten (*common ground*) produziert und ständig vermehrt und weiterentwickelt. Indem sie sich miteinander verständigen, erfahren die Interaktanten also immer auch etwas über die Welt der Gesprächspartner. Soziale Prozesse wie z.B. Sozialisation sind „Ereignisreihen der Verbindung und Entflechtung, der Komposition und Dekomposition von Interaktionen“ (Hettlage 1991: 100). Gerade dieses Verhältnis zwischen Interaktion und der sozialen Struktur und Prozesse vermittelt die Verbindung zwischen dem einzelnen Merkmal oder Ereignis in der lokalen Interaktion und den globalen sozialen und kulturellen Prozessen wie z.B. die Sozialisation. Darauf gehe ich im folgenden Punkt ausführlicher ein.

Wer in eine ihm fremde Kultur kommt, kann eine „allgemeine Transformationsformel für beide Zivilisationsmuster“ entwickeln, die ihm erlaubt, „sämtliche Koordinaten des eigenkulturellen Orientierungsschemas in solche umzuwandeln, die für das fremdkulturelle Schema gültig sind“ (Schütz 1972: 66, zit. nach Günthner 1993: 22). Menschen können also ihr Orientierungsschema so verändern und anpassen, dass sie sich auch bei starken Abweichungen in der fremden Umgebung zurechtfinden. Der Mensch verfügt über die Fähigkeit, von anderen zu lernen (vgl. Mohrs 2000: 167).

Diese Fähigkeit macht die Orientierung der Menschen auch an die fremde Umwelt möglich. Es kommt dann evtl. zur Veränderung der eigenen Denk- und Handlungsroutine, was meist neue Prozesse sozialen Lernens erfordert. Über den Prozess der Sozialisation eignet sich das Individuum „Handwerkszeuge“ (Theorien, Methoden, Normen, Regeln etc.) an, mit denen es sich in seiner Welt zurechtfinden und orientieren kann. Diese Werkzeuge können zur Anpassung an gegebene Verhältnisse der natürlichen sozialen Umwelt, aber auch zur Veränderung des Bestehenden eingesetzt werden. Das Individuum ist dann zu beidem fähig: einerseits zur Adaption und andererseits zur Innovation. (Thomas 2005: 23)

In konkreter Interaktion können die Beteiligten, insbesondere diejenigen aus einer fremden Kultur, im jeweiligen lokalen Kontext ihre gewohnten Denk- und Verhaltensweisen überprüfen und ggf. modifizieren, um sich zu verständigen und ihr Interaktionsziel zu erreichen. Sie lernen in der Interaktion und durch die Interaktion, wie sie mit dem Gesprächspartner aus der fremden Gemeinschaft umgehen können und wie sie sich in bestimmten Diskurstypen angemessen verhalten. Durch diesen Erwerbsprozess können sie schrittweise in die andere Kulturgemeinschaft hineinwachsen und schließlich selbst zu Mitgliedern werden. Interkulturelle Interaktion ist somit zugleich ein Lehr- und Lernprozess. Dieser Verständigungsprozess bzw. die gemeinsame Arbeit an der Herstellung von Verständigung bietet auch die Chance, etwas mehr vom fremden Interaktionspartner zu erfahren und durch dessen Weltwissen das eigene Wissen zu erweitern. Insofern dient Verständigung nicht nur dazu, die konkreten Interaktionszwecke zu erreichen oder sich mit den anderen Gesprächsbeteiligten auszutauschen; im Ergebnis dieses Austauschs entsteht zugleich auf der Grundlage des von den Interagierenden mitgebrachten Vorwissens neues gemeinsames Wissen, also ein *common ground* (Clark/Schaeffer 1989). Dazu schreibt der Sozialpsychologe Christian Brassac:

Wenn zwei Individuen kommunizieren, sind sie nicht einfach Geber und Empfänger von Informationen, sie nehmen nicht passiv Nachrichten auf, die sie dann zu ‚verstehen‘ hätten, sie sind keine ‚kommunikativ Betroffenen‘. Wenn zwei Individuen kommunizieren, vollbringen sie zusammen eine Konstruktionsleistung. Sie stellen zusammen einen Ort der Emergenz von Kognition her und arbeiten an der andauernden und radikalen Fortentwicklung dieses Ortes der gegenseitigen Verständigungsmöglichkeit. (Brassac 1997: 235, Übersetzung Ulrich Krafft, zit. nach Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 33)

Das individuelle Weltwissen ist nicht nur der je spezifische Wissensbestand, der ein Individuum von den anderen unterscheidet. Individuelles Weltwissen, das man im Verständigungsprozess zum Ausdruck bringt, wird dadurch zu einem Teil des Weltwissens der anderen Beteiligten und verbindet somit das Individuum mit seinen Mitmenschen. Das neu erworbene „Stück“ gemeinsamen Wissens kann sich auf verschiedene Bereiche beziehen, z.B. auf Sprachpraxis, kulturspezifische Rituale oder die Kenntnis eines bestimmten Diskurstyps.

Die Tatsache, dass Verständigung im Gespräch die aktive Beteiligung aller Interaktanten voraussetzt und im Ergebnis einen *common ground* hervorbringt oder bereichert, verleiht dem Prozess der Verständigung eine besondere Bedeutung für die Sozialisation von Nichtmuttersprachlern im Aufenthaltsland und für ihren Sprach- und Diskurserwerb: Im Verständigungsprozess und durch diesen entwickeln die Nichtmuttersprachler ihre Kenntnis der Fremdsprache weiter, lernen den (einheimischen) Gesprächspartner besser kennen und eignen sich spezifisches Wissen über die fremde Kultur an. Die Arbeit an der Verständigung ist zum einen das Medium für den Erwerb der fremden Sprache und Kultur; zum anderen begünstigt sie die Herstellung von Verständigung in späteren Interaktionsprozessen, da die Nichtmuttersprachler dadurch auch entsprechende Verfahren und Strategien der Verständigungssicherung in der Fremdsprache erwerben.

Die direkte Begegnung kann also ein Ort sein, um Wissen über die fremde Kultur zu erwerben und interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln. Anders als in üblichen formellen Lernformen, wie dem Fremdsprachenunterricht oder dem Fachsprachkurs zur Vorbereitung auf den interkulturellen Kontakt, findet der Erwerb in Alltagsinteraktionen ungeplant, informell und spontan statt. Gerade diese Prozesse interaktiver Verständigung bilden nach Sozialphilosophen wie Weber, Schütz, Mead und Habermas das alltagsweltliche Fundament der sozialen Welt und bieten die Möglichkeit gesellschaftlicher Integration (vgl. Deppermann 2008b: 225).

Im Vorgriff auf Abschnitt 2.4 sei hier schon darauf hingewiesen, dass im Gegensatz zu sprachlichen Mitteln wie Wortschatz oder Grammatik die Diskursfähigkeit eher in der praktischen Interaktion erworben wird. Hier stellt sich z.B. die Frage, in welcher Weise Verständigungsarbeit den Sprach- bzw. Diskurserwerb fördert. Wie funktioniert dieser Prozess genau? Wie kann er beeinflusst werden? Darauf gehe ich in Kapitel 2.4 ausführlicher ein.

Die Interaktion bietet einen Raum, um Wissen anzuwenden und so praktisch zu überprüfen. So werden kulturspezifisches Wissen oder neu entwickelte, korrigierte, aktualisierte Hypothesen über fremde Interpretationsschemata im weiteren Verlauf der Interaktion permanent überprüft, weiter ausdifferenziert und ggf. erneut modifiziert (vgl. Loenhoff 1992: 209-210). Dadurch können die Interaktanten ihre Wahrnehmung des fremden Kontextes weiter aktualisieren und vervollständigen.

2.1.5 Fazit

In diesem Unterkapitel 2.1 wurde skizziert, wie Verständigung im Gespräch grundsätzlich funktioniert, und Verständigung als prozesshaft, interaktiv, multimodal und kontextualisiert charakterisiert. Weiterhin wurde erörtert, welche Bedingungen die Verständigung in interkultureller Kommunikation begünstigen. Ausgehend von der an Luhmann angelehnten Frage, ob Verständigung überhaupt möglich ist, wurde ausgeführt, dass Verständigung in sozialer Interaktion mit Hilfe bestimmter Idealisierungen erzielt wird. Erfolgreiche Verständigung wird dabei nicht verstanden als völlige Bedeutungsgleichheit, sondern als eine Übereinkunft über Bedeutung, die hinreicht, um den Interaktionszweck zu erfüllen. Verständigung ist ein Prozess, an dem alle Interaktanten beteiligt sind. Gemeinsam erzeugen die Interaktanten vor Ort in der fortwährenden Interaktion die soziale Ordnung und die Wirklichkeit (vgl. Bergmann 1981: 10) und aktualisieren die vorher erworbenen Kenntnisse. So hängt das einzelne Sprachereignis wie z.B. das Verfahren für die Verständigungssicherung im einzelnen Gespräch mit den längerfristigen Ereignissen wie z.B. Sozialisation und Diskurserwerb zusammen. Es wird zudem diskutiert werden, was Verständigungsarbeit in dieser Form für den Diskurserwerb bedeutet bzw. welche Funktion sie für diesen hat (s.u. im Kap. 2.4). Mit diesen Überlegungen wurde ein Grundverständnis von Verständigung in der Interaktion entwickelt, das ein Fundament für die Darstellung von Verständigungsproblemen und Verfahren der Verständigungssicherung bildet. Die folgenden empirischen Analysen werden sich immer wieder auf diese theoretische Grundlage zurückbeziehen.

Ausgehend von den hier entwickelten Merkmalen von Verständigung in der Interaktion gehe ich im nächsten Abschnitt auf verschiedene Arten von Verständigungsproblemen ein, die in der Interaktion auftreten können.

2.2 Verständigungsprobleme und ihre interaktive Bearbeitung

Am Anfang des Theoriekapitels wurden die grundsätzliche Möglichkeit von Kommunikation problematisiert und die drei Idealisierungen eingeführt (s.o. Kap. 2.1.1). Trotz aller Unterschiede unterstellen sich die Menschen gegenseitig vergleichbare Erfahrungen und Interpretationen (vgl. Schütz 1972); entsprechend gehen sie auch davon aus, dass die anderen ihre eigene Welt ebenso gut kennen wie sie selbst. Diese Rationalisierungen und die Unterstellung von „Normalität“ sind es einerseits, die Kommunikation überhaupt ermöglichen; andererseits können aber gerade dadurch leicht Verständigungsprobleme auftreten. Tatsächlich ist es angesichts dieser Überlegungen leicht vorstellbar, dass Verständigungsprobleme in der Kommunikation eher die Normalität darstellen.

In der linguistischen Konversationsanalyse hat sich u.a. Kallmeyer (1977) schon früh mit Verständigungsproblemen in Alltagsgesprächen beschäftigt. Ihm zufolge sind solche Probleme eine normale und alltägliche Erscheinung – „so alltäglich, dass sie uns nur noch in besonders komplizierten Fällen als praktisches Problem bewusst werden, weil wir dann ihrer Bewatigung besondere Aufmerksamkeit widmen müssen“ (Kallmeyer 1977: 52). Im Folgenden befae ich mich zunächst damit, welche Ursachen für Verständigungsprobleme im Gespräch sich rekonstruieren lassen (Kap. 2.2.1). Anschließend gehe ich auf die verschiedenen Arten von Verständigungsproblemen ein, die in der Interaktion auftreten können (Kap. 2.2.2). Im letzten Abschnitt arbeite ich zusammenfassend grundlegende Merkmale von Verständigungsproblemen heraus (Kap. 2.2.3). Meine Ausführungen stützen sich vor allem auf konversationsanalytische Ansätze und Ergebnisse zu Verständigungsproblemen und ihrer interaktiven Behandlung in mündlicher Kommunikation.

2.2.1 Ursachen für Verständigungsprobleme

„Kommunikation hat Versuchscharakter, und es besteht aus vielerlei Gründen immer die Gefahr, dass der Versuch [der Herstellung von Verständigung] nicht zum Erfolg führt“ (Fehler 1998: 7). Ein Verständigungsproblem liegt laut Kindt/Rittgeroth (2009) vor, wenn die Bedeutungen, die die Interaktanten einer Äußerung zuschreiben, für das Erreichen des Interaktionszwecks nicht hinreichend übereinstimmen (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 49).

Die Autoren fassen in Anlehnung an Schegloff (1987) folgende Faktoren als mögliche Ursachen für Verständigungsprobleme zusammen:

1. Die Kommunikationsbeteiligten nehmen die externe Situation unterschiedlich wahr oder fokussieren unterschiedliche Ausschnitte davon. Dies kann dazu führen, dass sie unterschiedliche Bezüge herstellen oder einem Referenten verschiedene Bedeutungen zuschreiben.
2. Die allgemeinen Zustände der Beteiligten unterscheiden sich maßgeblich, z.B. in Bezug auf relevante Wissensvoraussetzungen.
3. Die Kommunikationsbeteiligten gehören verschiedenen sozialen Gruppen an und folgen partiell unterschiedlichen Systemregeln.
4. Eine Äußerung kann häufig mehrere Bedeutungen haben; die Interaktanten haben also unterschiedliche Möglichkeiten, Bedeutung zu konstruieren. Zudem können sie bei der Bedeutungskonstruktion nach unterschiedlichen Strategien vorgehen.
5. Im verwendeten Medium entsteht ein Übertragungsproblem; dadurch kommt die vom aktuellen Sprecher produzierte Äußerung beim Partner modifiziert oder unvollständig an (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 52).

Hier wird auf folgende Ursachen von Verständigungsproblemen verwiesen: Differente Wahrnehmungen oder Relevanzen (Punkt 1), unterschiedliche Zustände der Beteiligten (Punkt 2) sowie Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen (Punkt 3) können dazu führen, dass die Beteiligten unterschiedliche Erwartungen, Anschauungen, Werte und Interessen haben und damit ihre „relevanten Wissensvoraussetzungen“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 52) nicht identisch sind. Der vierte Punkt bezieht sich auf die grundsätzliche Vagheit von Kommunikation und Bedeutung. Im fünften Punkt geht es um Übertragungsprobleme; darauf gehe ich weiter unten noch genauer ein.

Während Kindt/Rittgeroth in Anlehnung an Schegloff allgemeine Gründe für Verständigungsprobleme zusammenfassen, erläutert Fiehler (1998) „spezielle Eigenschaften und Merkmale von Kommunikation“ (Fiehler 1998: 12), auf denen Verständigungsprobleme beruhen können. Diese decken sich zum Teil mit Ausführungen von Kindt/Rittgeroth: So können die Interaktanten nach Fiehler unterschiedlichen Regeln bzw. Konventionen in Bezug auf Interaktion folgen; das entspricht dem dritten Punkt von Kindt und Rittgeroth. Als weiteren Punkt verweist Fiehler auf die grundsätzliche Vagheit von Kommunikation, die auch

Kindt/Rittgeroth thematisieren (vgl. Fiehler 1998: 12). Diese Vagheit ist ein essenzielles Merkmal von Interaktion, Äußerungen sind „grundsätzlich vage, kontextabhängig, mehrdeutig und illokutiv gesehen polyfunktional“ (Klein 1980: 25). Deshalb ist im Gespräch ein permanentes Monitoring (vgl. Fiehler 1998: 9) notwendig, um zu überprüfen, ob Äußerungen hinreichend adäquat interpretiert werden, um den Interaktionszweck zu erreichen. Darüber hinaus verweist Fiehler noch auf eine weitere Ursache von Verstärkungsproblemen, nämlich dass die Äußerung nicht hinreichend auf den Adressaten zugeschnitten und dadurch für diesen nicht verstärkend ist (*recipient design*, s.o. Kap. 2.1.3).

Sowohl Kindt/Rittgeroth als auch Fiehler benennen u.a. unterschiedliche Wissensbestände, Erfahrungshintergründe, Interessen und Ziele der Interaktanten als mögliche Ursachen für Verstärkungsprobleme (vgl. dazu auch Deppermann 2010: 9). Solche Unterschiede führen im Gespräch aber nicht *zwangsläufig* zu Verstärkungsproblemen. Es kommt darauf an, ob die Interaktanten entsprechende Divergenzen als für die Erreichung der lokalen Interaktionsziele relevant bewerten und wie sie sie in der Interaktion lokal behandeln. Wenn sie sie nicht thematisieren und/oder als für die aktuelle Interaktion unproblematisch interpretieren, zeigen sie kein daraus resultierendes Verstärkungsproblem an, das in der Interaktion bearbeitet werden müsste. In diesem Sinne betrachte ich alle hier diskutierten Problemursachen als *potenzielle* Ursachen von Verstärkungsproblemen.

Neben den genannten Ursachen können Verstärkungsprobleme auch aus der Abweichung von sequenziellen Standardstrukturen resultieren, beispielsweise der Dreischritt-Struktur der Verstärkungssicherung nach Deppermann (2008) (s.o. Kap. 2.1.3). Hier ergeben sich zwei potenzielle Quellen von Verstärkungsproblemen, nämlich eine expandierte Dreischritt-Struktur und eine unabgeschlossene Dreischritt-Struktur.

Wenn einer der Interaktanten ein Verstärkungsproblem bemerkt, das schon früher im Gespräch entstanden ist, kann er auf den betreffenden Redebeitrag zurückkommen und versuchen, die Verstärkung nachträglich zu sichern. In dem Fall liegt eine expandierte Dreischritt-Struktur vor (vgl. Deppermann 2008b: 231). Schegloff (1992) verweist darauf, dass es hinter jedem Turn einen aber keinen einzigen Raum für Reparatur gibt. Im Laufe der Interaktion entstehen mehrere Reparaturplätze (vgl. Schegloff 1992: 1327). Schegloff weist ebenfalls darauf hin, wie wichtig der zeitliche Abstand zwischen der Quelle des Problems und dessen Reparatur für das Verständnis ist. Im Idealfall manifestieren die Interaktanten ein

potenzielles Probleme unmittelbar im Anschluss an die betreffende Äußerung (*repair initiation opportunity space*) und initiieren dadurch eine Reparatur:

In dem Maße, wie sich das Gespräch von der Problemquelle entfernt, wird es schwieriger, eine Reparatur gezielt zu initiieren und effektiv durchzuführen, weil mit jedem weiteren Redezug neue potenzielle Probleme entstehen. So können sich einerseits in der Zwischenzeit mehrere Probleme ansammeln und die Komplexität der Problembearbeitung erhöhen, was die Herstellung von Verständigung erschwert. Andererseits löst sich der unmittelbare Bezug auf, der zwischen zwei direkt aufeinander folgenden Redebeiträgen – im Sinne der Dreischritt-Struktur dem Verstehensobjekt und der Verstehensdokumentation – besteht. Zudem verändert sich auch der Inhalt der in Umlauf gesetzten Information (vgl. Galliker/Weimer 2006: 47). Je weiter die nachträgliche Interpretation bzw. Verstehensdokumentation von der Bezugsäußerung entfernt ist, desto schwieriger ist es für die Interaktanten, den korrekten Bezug herzustellen, das Problem genau zu identifizieren und sich den lokalen Zusammenhang der früheren Äußerung zu vergegenwärtigen.

In diesem Sinne kann die Verständigung beispielsweise auch dann gefährdet sein, wenn ein Sprecher in der ersten Position einen sehr ausgedehnten Beitrag produziert und der Rezipient keine Gelegenheit hat, verständnissichernd einzugreifen. Dann besteht die Gefahr, dass der Rezipient irgendwann den Faden verliert und sich bei der Interpretation nur auf einzelne Elemente des Redebeitrags stützen kann (vgl. Galliker/Weimer 2006: 34). Etwaige Verständnisprobleme kann er dann unter Umständen nur mit großem zeitlichen Abstand zu dem betreffenden Äußerungsteil manifestieren. Der Sprecher seinerseits kann sich nicht sicher sein, ob ein Verständigungsproblem vorliegt, das er nicht bemerkt hat.

Eine unabgeschlossene Dreischritt-Struktur liegt vor, wenn der Gesprächspartner in der zweiten Position nicht die erwartbare bzw. eine angemessene Folgehandlung ausführt oder überhaupt keine Reaktion zeigt. Um die Verständigung sicherzustellen, muss er in dieser Position explizit oder implizit seine Interpretation der Äußerung des vorherigen Sprechers anzeigen und damit seinerseits zur interaktiven Konstitution von Bedeutung beitragen. Wenn er nicht reagiert, kann der Sprecher nicht feststellen, ob bzw. wie sein Redebeitrag verstanden wurde. Die Dreischritt-Struktur bleibt unabgeschlossen, und es ist möglich, dass sich daraus Verständigungsprobleme ergeben. Denn der Sprecher benötigt interpretierbare, qualitative Rückmeldungen seitens des Interaktionspartners; ohne diese hat er keine Möglichkeit, auftretende Probleme zu entdecken und in der Folge notwendige Reparaturen durchzuführen.

2.2.2 Kategorien von Verständigungsproblemen

Verständigungsprobleme sind „keine homogene Klasse von Phänomenen, sondern treten in sehr unterschiedlichen Formen auf und betreffen sehr unterschiedliche Aspekte“ (Fehler 1998: 11). Nach ihren unterschiedlichen Ursachen lassen sie sich verschiedenen Kategorien zuordnen. Unterschiedliche Autoren haben nach verschiedenen Kriterien unterschiedliche Arten der Verständigungsprobleme eingeteilt:

a) Sachprobleme und Sprachprobleme

Sprachprobleme im engeren Sinne betreffen nach Kindt/Weingarten (1984) das „Wissen der Sprache“ (ebd.: 199), also die Verarbeitung von Äußerungen auf phonetischer/phonologischer, prosodischer, morphologischer und syntaktischer Ebene. Unter Sprachproblemen im weiten Sinne verstehen die Autoren Probleme bei der Äußerungsverarbeitung auf der semantischen Ebene, vor allem „Probleme aufgrund nicht erwartungsgemäßer Zuordnungen zwischen Äußerungen und Bedeutungen“ (Kindt/Weingarten 1984: 199).

Sachprobleme sind Probleme, die aus fehlendem oder divergierendem Wissen über einen Sachverhalt entstehen oder daraus, dass ein Sachverhalt sehr kompliziert ist (vgl. Kindt/Weingarten 1984: 199). Dies betrifft die pragmatische Ebene der Äußerungsverarbeitung (vgl. auch Kindt/Rittgeroth 2009: 60). Ein zu formulierender Sachverhalt kann schon für sich genommen so komplex sein, dass es schwierig ist, ihn verständlich zu beschreiben oder zu erklären (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 68). So können z.B. bei einer längeren Wegbeschreibung oder einer Spielerklärung Formulierungs- oder Verständnisschwierigkeiten entstehen. Wenn in solchen Fällen noch Sprachprobleme hinzukommen, erhöht sich die Komplexität des Problems.

b) Globale und lokale Verständigungsprobleme

Verständigungsprobleme liegen nach Selting (1987) vor, wenn ein Interaktionsbeteiligter „die folgenden Aktivitäten des Interaktionspartners nicht so interpretieren kann, daß sie seine Erwartungen erfüllen“ (Selting 1987: 48). Selting (1987) hat Bürger-Verwaltungskommunikation empirisch untersucht und unterscheidet zwischen lokalen und globalen Verständigungsproblemen. Lokale Verständigungsprobleme zeichnen sich ihr zufolge dadurch aus, dass „das Bezugselement als aus dem Gesprächskontext isoliertes Element

bearbeitet wird“ (Selting 1987: 69); der weitere Kontext des Problems wird dabei nicht betrachtet (vgl. ebd.). Als solche ordnet Selting akustische Verständigungsprobleme ein (Selting 1987: 72), weiterhin Probleme der semantischen Zuordnung – d.h. den Fall, dass ein Teilnehmer eine Äußerung des Gesprächspartners zwar empfangen hat, aber nicht interpretieren kann, „weil er einzelnen Elementen oder der ganzen Äußerung keine Bedeutung im Kontext zuordnen kann“ (Selting 1987: 86) – sowie Erwartungsprobleme, die darin bestehen, dass die verstandene Bedeutung den Erwartungen des Rezipienten widerspricht (vgl. Selting 1987: 124). Globale Verständigungsprobleme beziehen sich dagegen nicht auf einzelne, im lokalen Kontext vorausgegangene Äußerungen oder Äußerungsteile, sondern es geht dabei eher um „größere Handlungskomplexe“, die sich auf bestimmte Komponenten des betreffenden Handlungsschemas beziehen (vgl. Selting 1987: 169). Nach Selting sind die verschiedenen Ebenen der Verständigung hierarchisch geordnet (vgl. Selting 1987: 241ff): Sie weist nach, dass es bei der Bearbeitung von Verständigungsproblemen klare Präferenzstrukturen gibt in der Weise, dass die Beteiligten die Bearbeitung lokaler vor der von globaleren Problemen präferieren (vgl. Selting 1987: 214ff.). Die Lösung eines lokalen Verständigungsproblems bietet zugleich eine Grundlage, auf der globale Verständigung hergestellt werden kann, auch wenn das nicht zwangsläufig der Fall ist.

Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit der Frage gilt, welche lokalen Verständigungsprobleme und welche globalen Integrationsprobleme chinesische Studierende an deutschen Hochschulen haben, woran diese Probleme liegen könnten und wie sie sich wechselseitig beeinflussen, dürfen globale Verständigungsprobleme hier nicht außer Betracht gelassen werden. In einer Perspektive, die sich auf die Analyse der lokalen Gesprächsaktivitäten beschränkt, ist es jedoch nicht möglich, Verständigung in einem größeren kontextuellen oder zeitlichen Zusammenhang zu untersuchen. Hierfür können ergänzend zur Analyse konkreter Gesprächssequenzen oder –ereignisse andere Daten(typen) hinzugezogen werden, die ein neues Licht auf die Analyseergebnisse werfen oder diese um zusätzliche Facetten bereichern (vgl. Deppermann 2008a). Aus der Erforschung der globalen Verständigungsprobleme können sich Suchhinweise ergeben, worauf die allgemeinen Integrations-/Sozialisationsprobleme der chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen zurückzuführen sein könnten. Aus diesem Grund arbeite ich nicht nur auf der lokalen Ebene des Gesprächs, sondern ziehe ergänzend ethnographische Interviews hinzu, die jeweils vor bzw. nach der Aufzeichnung der Gespräche geführt wurden. Diese Daten geben Aufschluss über die Verständigung auf globaler Ebene. Damit wird die Forschungsperspektive der klassischen Konversationsanalyse insofern erweitert, als über die

jeweils lokalen kommunikativen Ereignisse hinaus auch globale Ergebnisse berücksichtigt werden. So werden die lokalen Ereignisse in einen globaleren Kontext eingebettet.

In meiner Arbeit betrachte ich also in erster Linie lokale Verständigungsprobleme, die von den Gesprächsteilnehmern selbst bemerkt, manifestiert und bearbeitet werden; durch die interaktive Aushandlung werden sie sichtbar und sind damit der direkten Analyse zugänglich. Globale Verständigungsprobleme werden nur betrachtet, wenn die Daten ein solches nahelegen, beispielsweise wenn die Interaktanten einen bestimmten Aspekt, der im Gespräch selbst nicht als problematisch behandelt wurde, im anschließenden Interview explizit als problematisch kommentieren oder wenn sie in einem späteren Gespräch feststellen, dass in diesem Gespräch ein Verständigungsproblem entstanden ist, das sie jedoch nicht bemerkt haben. Sowohl bei lokalen als auch bei globalen Verständigungsproblemen in diesem Sinne handelt es sich um Probleme aus der Sicht der Teilnehmer. Daneben gibt es auch (aber nicht nur) globale Verständigungsprobleme, die die Teilnehmer selbst nicht bemerken, die jedoch aus der Perspektive des Beobachters bzw. des Analysierenden sichtbar werden, etwa Missverständnisse oder Verstehensdefizite, die sich in der Kontrastierung von Gesprächsdaten und ethnographischen Daten zeigen.

c) Formulierungsprobleme, Übertragungsprobleme, Verstehensprobleme

Kindt/Rittgeroth (2009) untersuchen in ihrem Forschungsprojekt „Verständigungssicherung“ (s.o. Kap. 2.1.2) systematisch die verschiedenen Strategien situierter Verständigungssicherung. Die Autoren unterteilen Verständigungsprobleme nach ihrer Lokalisierung im Verständigungsprozess in drei zentrale Formen: 1.) Formulierungsprobleme, 2.) Übertragungsprobleme und 3.) Verstehensprobleme (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 53ff.).

1.) Formulierungsprobleme

Wie in Kapitel 2.1.1 bereits ausgeführt wurde, stößt die Explikation von inneren Gedanken bzw. deren Übersetzung in äußere Handlungen schnell an „technische Grenzen“ (Schröer 2009: 36), weil die sprachliche Formulierung die Vielfalt und Komplexität innerer Erfahrung nie vollständig übersetzen und abbilden kann (vgl. ebd.). Die idealisierte Annahme der Reziprozität der Perspektiven (s.o. Kap. 2.1.1) ermöglicht das Zustandekommen von

Kommunikation; gleichzeitig kann sie aber leicht Verständigungsprobleme verursachen, weil die Menschen dann auch unterstellen – ohne dies zu hinterfragen –, „dass sie andere verstehen können und verstehen, d.h., dass sie die subjektive *Welt* anderer kennen können. Sie wären zumindest in der Lage [...], das von dieser *Welt* zu wissen, was wichtig ist zu wissen“ (Psathas 1968: 277, Hervorhebungen im Original). Das birgt die Gefahr, dass die Kommunizierenden, von sich selbst und der eigenen Situation und Disposition ausgehend, Redebeiträge produzieren, die für den Rezipienten uninteressant, wenig relevant oder zu voraussetzungsreich und dadurch unverständlich sind.

Des Weiteren ergeben sich verschiedene Arten von Formulierungsproblemen: Äußerungen können erstens auf der sprachlichen Ebene unkorrekt, d.h. nicht regelgerecht formuliert sein. Zweitens können sie unvollständig sein, z.B. wegen eines Wort- oder Konstruktionsabbruchs eine unvollständige Äußerungseinheit enthalten. Drittens können Äußerungen ineffizient sein, z.B. wenn sie zu lang, unnötig komplex oder nicht zweckmäßig aufgebaut sind (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 61). All dies kann dem Rezipienten das Verständnis der betreffenden Äußerungen erschweren.

2.) Übertragungsprobleme

Ein Ubertragungsproblem liegt vor, wenn das von den Interaktanten verwendete mediale System durch externe Störfaktoren beeinträchtigt ist und dadurch die Übermittlung der Äußerungen vom Produzenten zum intendierten Adressaten erschwert oder unmöglich macht. Wenn beispielsweise in vermittelter Kommunikation Äußerungen beim Rezipienten zu leise ankommen oder von störenden Hintergrundgeräuschen überlagert werden, kann sowohl auf prosodischer als auch auf syntaktischer Ebene ein Problem entstehen, weil die Äußerung möglicherweise nur unvollständig rezipiert werden kann (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 68-69).

3.) Verstehensprobleme

Verstehensprobleme können aus Formulierungs- oder Ubertragungsproblemen entstehen. Ein Verstehensproblem entsteht zum Beispiel, wenn eine Äußerung *a* zum Sachverhalt *x*₁ zwar vom Sprecher korrekt und adäquat formuliert und vom medialen System problemlos übertragen wird, der Rezipient aber aufgrund des bei ihm ankommenden Inputs *a*' den Sachverhalt *x*₂ interpretiert und dieser mit *x*₁ nicht hinreichend übereinstimmt. Da wir nicht in die Köpfe unserer Mitmenschen hineinschauen können, ist ein Verstehensproblem aufseiten des Rezipienten für den Produzenten oder andere Interaktionsbeteiligte (oder auch

für den die Interaktion analysierenden Wissenschaftler) nicht unmittelbar ersichtlich. Der Produzent kann die nachfolgende Äußerung oder Handlung des Rezipienten beobachten, um daraus Rückschlüsse auf x2 zu ziehen und abzugleichen, ob x2 mit x1 hinreichend übereinstimmt. Ansonsten kann er ein mögliches Problem metakommunikativ thematisieren, um festzustellen, ob der Rezipient seine Äußerung verstanden hat. Dieser Schritt ist besonders hilfreich für die Entwicklung einer Problemlösung.

2.2.3 Merkmale von Verständigungsproblemen

Aus den vorausgehenden Erörterungen ergeben sich bestimmte Eigenschaften von Verständigungsproblemen, die im Folgenden ausgeführt werden. Damit wird zugleich das Konzept von Verständigungsproblemen umrissen, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

- *Verständigungsprobleme sind ein Produkt des interaktiven Handelns*

Verständigungsprobleme sind ein „Produkt der Interaktion“ (Fehler 1998: 8).⁷ Die Gesprächsbeteiligten sind nicht nur für das Zustandekommen von Verständigung gemeinsam verantwortlich, auch Verständigungsprobleme als solche werden von ihnen im Prozess der Interaktion gemeinsam hervorgebracht. In der Tat lässt sich oft nicht klar bestimmen, ob an der Entstehung eines Verständigungsproblems der Sprecher oder der Rezipient größeren Anteil hat (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 54). Verständigungsprobleme sind oft unspezifisch und lassen sich nicht eindeutig z.B. als Formulierungsproblem aufseiten des Sprechers oder als Verstehensproblem aufseiten des Rezipienten einordnen (vgl. Kindt/Weingarten 1984: 200). Oft gibt es Mischformen, und verschiedene Arten von Problemen wirken in der Interaktion zusammen. Zudem entwickelt sich ein Verständigungsproblem im Zuge seiner interaktiven Bearbeitung dynamisch weiter und wechselt in diesem Prozess ggf. die Kategorie (vgl. Kindt/Weingarten 1984: 200). Deswegen steht in der empirischen Analyse von Verständigungsproblemen grundsätzlich die Beziehung zwischen dem jeweiligen Problem

⁷ Der Sammelband „Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation“ von Fehler (1998) enthält Aufsätze zu Verständigungsproblemen und Kommunikationsstörungen, die unterschiedlichen theoretischen Ansätzen folgen. Sie enthalten zahlreiche Beispiele für typische Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, z.B. Arzt-Patienten-Kommunikation, Kommunikation zwischen Pflegepersonal und Patienten, Kommunikation in Unternehmen, interkulturelle Kommunikation, intergenerationelle Kommunikation oder fremdsprachliche Kommunikation.

und den Verfahren seiner Bearbeitung im Zentrum; ihre genaue Kategorisierung spielt keine besondere Rolle.

- *Verständigungsprobleme haben unterschiedliche Schweregrade*

Verständigungsprobleme können unterschiedlich gravierend und ihre Bearbeitung und Lösung unterschiedlich aufwendig sein. Lexikalische Schwierigkeiten z.B. lassen sich in der Regel mit geringem Aufwand beheben, etwa durch eine Fremdreparatur. Andere Probleme sind komplizierter; sie sind zwar in der lokalen Interaktion lösbar, erfordern aber unter Umständen erhebliche kognitive und kommunikative Anstrengungen der Interaktanten. Dazu gehören z.B. Widersprüche und ihre Erklärung (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 51).

Kindt/Rittgeroth (2009) stufen Verständigungsprobleme als gravierend ein, wenn die Interaktionsbeteiligten ein entsprechendes Problem erkannt haben, dafür jedoch keine Lösung finden können, z.B. weil sie nicht über die dazu erforderlichen kommunikativen Mittel verfügen oder weil sie die Ursache des Problems nicht identifizieren können. Ein einfaches Beispiel dafür ist, wenn einer der Beteiligten die Sprache des Gesprächspartners nicht hinreichend beherrscht (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 51). Um ein Problem zu lösen, ist es grundsätzlich hilfreich, wenn seine Ursache bestimmt und auf dieser Basis eine auf das Problem zugeschnittene Lösung entwickelt werden kann (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 52). Dies ist den Interaktanten jedoch manchmal nur eingeschränkt möglich. Denn erstens haben sie „auf die eigenen mentalen Verarbeitungsprozesse nur einen begrenzten Zugriff“, zweitens „können sie nur anhand des externen Outputverhaltens ihrer Partner auf deren möglicherweise differierende Bedeutungszuordnungen zurückschließen“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 52). Drittens schließlich steht für die Lösung von Verständigungsproblemen im laufenden Gespräch allgemein nur wenig Zeit zur Verfügung (vgl. ebd.). Darum ziehen die Interaktanten es in der Regel vor, das Problem durch den Einsatz von Routinestrategien möglichst schnell zu lösen, anstatt seine Ursache genau zu identifizieren. Nicht selten entsteht daraus eine ungeeignete Lösung, die nicht auf das konkrete Problem zugeschnitten ist.

Missverständnisse bzw. Fehlverständnisse, „die die Beteiligten gar nicht bemerken und deren negative Konsequenzen für die Interaktion sie deshalb nicht erkennen“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 51), sind nicht als lokale Verständigungsprobleme einzuordnen. Nur wenn Missverständnisse bzw. Fehlverständnisse von den Interaktanten als solche erkannt werden, können sie angezeigt und im nächsten Schritt bearbeitet und eventuell beseitigt werden. Ansonsten

bleiben sie ungelöst und latent bestehen. Manche Missverständnisse „ziehen sich durch einige Phasen oder das ganze Gespräch hindurch, ohne explizit thematisiert oder kategorisiert zu werden“ (Selting 1986: 132). Dies kann z.B. dazu führen, dass die Interaktanten aneinander vorbeireden (vgl. ebd.: 133), z.B. wenn sich dadurch die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners neu ausrichtet oder sich der Redegegenstand verschiebt, ohne dass dies bemerkt wird (vgl. ebd.: 133). Unter diesen Umständen kann es schwierig sein, einen Konsens in Bezug auf die Interpretation der (betreffenden) Äußerung zu erzielen. Für die globale Verständigung können solche Miss- oder Fehlverständnisse gravierend sein (vgl. Hinnenkamp 1998: 26).

Für die interaktive Behandlung und ggf. Beseitigung von Verständigungsproblemen ist es somit zentral, dass die Beteiligten diese Probleme erst einmal bemerken und erkennen. „Voraussetzung für das Bemerkten ist, dass die Beteiligten [...] den Kommunikationsprozess in Form eines *Monitoring* beobachtend verfolgen“ (Fiehler 1998: 9). Dabei überprüfen sie permanent in allen (für das Erreichen der Interaktionsziele) relevanten Dimensionen, ob das kommunikative Handeln der Gesprächspartner ihren Erwartungen entspricht und sie den „Aktivitäten des Partners im gemeinsamen Tätigkeitszusammenhang Bedeutung und Sinn zuschreiben“ (Fiehler 1998: 9) können, worauf sie dann ihrerseits wiederum adäquat reagieren. Wenn die Beteiligten erkennen, dass die Aktivitäten des Gesprächspartners in irgendeiner Hinsicht von ihren Erwartungen abweichen, und diese Abweichung als so gravierend bewerten, dass sie die Verständigung gefährdet, liegt ein Verständigungsproblem vor (vgl. Fiehler 1998: 9).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Verständigung ist keineswegs ein selbstverständliches, unproblematisches oder gar automatisches Resultat von Kommunikation. Die Interaktanten versuchen in der Regel, in der Kommunikation Verständigung zustande zu bringen; es gibt aber keine Garantie dafür, dass sie diese auch erreichen. Verständigungsprobleme können verschiedene Ursachen haben; entsprechend gibt es unterschiedliche Formen solcher Probleme. Ein Verständigungsproblem liegt vor, wenn aus der Sicht der Interaktanten in Bezug auf die Interpretation einer Äußerung kein hinreichender Konsens erreicht wird, um den Interaktionszweck zu erfüllen. Darüber hinaus können in der Interaktion auch Verständigungsprobleme auftreten, die die Teilnehmer selbst nicht bemerken, der Beobachter/Analytiker jedoch aus der Außensicht oder z.B. durch eine Kontrastierung der Gesprächsdaten mit ethnographischen Daten feststellt. Es „bedarf der ständigen Kontrolle, ob die Verständigung für die Zwecke der Beteiligten in einem hinreichenden Maß

gelingt“ (Fiehler 1998: 7). Um ihre Interaktionsziele zu erreichen, müssen die Interaktanten kontinuierlich gemeinsam daran arbeiten, Verständigungsprobleme möglichst zu vermeiden, latente und potenzielle Verständigungsprobleme aufzudecken und im Gespräch auftretende Probleme zu bearbeiten. Im nächsten Unterkapitel geht es um die Verfahren, die die Interaktanten zur Verständigungssicherung einsetzen.

2.3 Verfahren der Verständigungssicherung: Vermeidung und Behandlung von Verständigungsproblemen

Ausgehend von den obigen Ausfuhungen zum Prozess der Verständigungssicherung (Kap. 2.1) und zu den Arten von Verständigungsproblemen, die in der Interaktion auftreten können (Kap. 2.2), stelle ich die Verfahren der Verständigungssicherung im Folgenden geordnet nach den verschiedenen Phasen im Verständigungsprozess dar. „Wegen des problematischen Charakters von Verständigung ist Verständigungssicherung fester Bestandteil unseres kommunikativen Verhaltens“ (Kallmeyer 1977: 52). Entsprechend gibt es zahlreiche unterschiedliche Mittel, die Interaktanten im Gespräch einsetzen, um Verständigungsprobleme zu bewatigen und ihr Kommunikationsziel zu erreichen. Diese Verfahren wurden von anderen Autoren bereits empirisch in unterschiedlichen Kontexten untersucht, z.B. hat Selting (1987) die Verständigungsprobleme und ihre Bearbeitungsverfahren in der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation untersucht (so. Kap. 2.2) und Kindt/Rittgeroth (2009) haben die Gespräche für den Zusammenbau des Baufix-Flugzeugs betrachtet (s.o. Kap. 2.1.2). In dieser vorliegenden Arbeit geht es um Gespräche zwischen deutschen und chinesischen Muttersprachlern im institutionellen Kontext einer deutschen Hochschule, die exemplarisch an Verständigungssicherung untersucht werden. Mein Interesse gilt den Verfahren und Mitteln, die die Interaktanten bei der Verständigungsarbeit einsetzen, um schwierige Kommunikationssituationen gemeinsam zu bewatigen und zu einem für sie befriedigenden Ergebnis der Kommunikation zu gelangen. Hier kann die Kommunikation einerseits durch das Gefälle der sprachlichen Kompetenz zwischen Muttersprachler und Nichtmuttersprachler und andererseits (auch noch) durch das Gefälle hinsichtlich des Fachwissens zwischen Lehrenden und Lernenden erschwert werden. Verfahren wie z.B. Veranschaulichung (Brünner/Gülich 2002), Erklärung und „Analysesequenz“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995), Reformulierung (Gülich/Kotschi 1987), Reparatur Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) sind in solchen Kontexten, in denen

zwischen den Interaktanten ein Wissensgefälle besteht und evtl. eine Wissensvermittlung benötigt wird, in der Regel für die Verständigungssicherung relevant.

In diesem Unterkapitel referiere ich Verfahren der Verständigungssicherung, die in der gesprächsanalytischen Literatur herausgearbeitet und beschrieben wurden. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt in diesem Teil auf den unterschiedlichen Verfahren in unterschiedlichen Phasen des Verständigungsprozesses, mit denen Verständigungsproblemen bearbeitet werden, um Verständigung herzustellen und zu sichern. Einerseits können Kommunikationsteilnehmer Verständigungsprobleme im Vorhinein antizipieren und versuchen, sie durch prospektive Verständigungsstrategien zu vermeiden, z.B. durch Explizieren, Paraphrasieren etc.. Wenn ein Verständigungsproblem bereits aufgetreten ist, können die Interaktionsbeteiligten es mit retrospektiven Strategien bearbeiten, z.B. durch Reformulierung, Ergänzung, Modifikation etc. (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 30; Selting 1987: 1; vgl. auch Fiehler 1998: 9). Mit dieser Darstellung stelle ich ein Inventar von Verfahren und Begriffen bereit, auf das ich in meinen späteren Fallanalysen zurückgreife, um das interaktive Geschehen in Bezug auf Verständigungssicherung zu analysieren und zu beschreiben. Welche dieser Verfahren für die Verständigungssicherung in meinen Daten tatsächlich relevant sein werden, wird sich in der Analyse zeigen, das lässt sich nicht vorab bestimmen.

Kindt/Rittgeroth (2009) (s.o. Kap. 2.1.2) arbeiten in ihrem Forschungsprojekt zahlreiche Strategien heraus, mit denen Interaktanten Verständigung herstellen. Dabei unterscheiden sie wie Selting (1987) grundsätzlich nach einem funktionalen Aspekt zwischen prospektiven Verfahren der Vermeidung von Verständigungsproblemen und retrospektiven Verfahren der Bearbeitung von Verständigungsproblemen, die sich im Gespräch manifestiert haben (Kindt/Rittgeroth 2009: 72-73; vgl. Selting 1987: 1, 46).

Dabei lassen sich die Verfahren aber nicht strikt diesen beiden Kategorien zuordnen, denn fast alle Verfahren der Problemvermeidung können auch zur Problembearbeitung genutzt werden. So setzen die Gesprächsteilnehmer z.B. Veranschaulichungsverfahren (vgl. Brünner/Gülich 2002) oder die Methode der „Analysesequenz“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995) sowohl dafür ein, um einen komplizierten Sachverhalt effizient zu erklären, als auch zur Bearbeitung eines im Gespräch aufgetretenen Verständigungsproblems. Somit lassen sich prospektive und retrospektive Verfahren nicht klar voneinander abgrenzen. Zudem werden die einzelnen Verfahren in der Interaktion nicht unbedingt isoliert angewendet; vielmehr findet sich häufig eine Kombination verschiedener Verfahren.

In etwas anderer Weise unterscheiden Gülich/Kotschi (1996) nach einem strukturellen Aspekt grundsätzlich zwischen dem „Versprachlichen kognitiver Inhalte“ und dem „Bezugnehmen auf andere Ausdrücke desselben Textes“ (Gülich/Kotschi 1996: 40). Im ersten Fall geht es um die Variante, die ein Sprecher wählt, um einen bestimmten kognitiven Inhalt zu versprachlichen. Dabei mögen dem Sprecher auch verschiedene andere Varianten kognitiv präsent sein, diese sind dem Hörer jedoch nicht zugänglich. Erst wenn ein Inhalt versprachlicht ist, kann der Sprecher oder auch der Rezipient auf die geäußerte Formulierung Bezug nehmen; in diesem Fall werden dann u.U. mehrere Varianten realisiert (vgl. Gülich/Kotschi 1996: 41).

In Anlehnung an diese beiden Grundlinien der Kategorisierung werden in der vorliegenden Arbeit die in der Analyse beschriebenen Verfahren der Verständigungssicherung anhand zweier Achsen eingeordnet: Es wird zum einen zwischen prospektiven und retrospektiven Verfahren unterschieden, zum anderen zwischen originaler Versprachlichung und bearbeitender Bezugnahme. Damit können die beobachteten interaktiven Verfahren systematisch beschrieben werden: Verfahren, die sich nicht auf einen anderen Ausdruck im Gespräch beziehen, werden als Versprachlichungsverfahren zur prospektiven Vermeidung eines Verständigungsproblems eingeordnet, auch wenn sie ebenso zur retrospektiven Bearbeitung eines manifest gewordenen Problems verwendet werden können. Es wird zuerst beschrieben, wie die Interaktanten versuchen, Verständigungsprobleme von vornherein zu vermeiden und welche Möglichkeiten sie dazu haben. Dabei ist für mich nicht von Belang, ob diese Verfahren *nur* prospektiv eingesetzt werden können, sondern nur, dass sie für prospektive Verständigungssicherung eingesetzt werden können und nicht unbedingt eine Bezugsäußerung bearbeiten müssen. Verfahren, die sich auf eine schon produzierte Äußerung beziehen und diese bearbeiten, werden als bearbeitende Bezugnahme zur retrospektiven Problembearbeitung eingeordnet.

In den folgenden Abschnitten stelle ich aus der Literatur zunächst Versprachlichungsverfahren vor, die helfen können, Verständigungsprobleme von vornherein zu vermeiden (Kap. 2.3.1); anschließend beschreibe ich Verfahren, mit denen auftretende Verständigungsprobleme im Gespräch zunächst angezeigt und dann auch bearbeitet werden (Kap. 2.3.2). Abschließend wird noch auf den Fall eingegangen, dass Verständigungsprobleme in der Interaktion nicht bearbeitet werden (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Prospektive Verfahren zur Vermeidung von Verständigungsproblemen

Für die Herstellung von Verständigung und damit auch das Erreichen des Kommunikationsziels ist es im Allgemeinen hilfreich, wenn das (geplante) Gespräch insgesamt entsprechend vorbereitet wird, z.B. möglichst gute Übertragungsbedingungen geschaffen und aufrechterhalten werden und die Interaktanten möglicherweise notwendiges fachliches, kulturelles bzw. kontextuelles Hintergrundwissen vorbereiten (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 71-73). Besonders wichtig für die Herstellung von Verständigung sind adäquate Formulierungen, die möglichst konkret an den Bedürfnissen, dem Wissen, den Kompetenzen und den Interessen des jeweiligen Adressaten ausgerichtet sind. Grundlegend hierfür ist das Prinzip des *recipient design* (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727; s.o. Kap. 2.1.3). Verfahren, die diesem Prinzip entsprechen, können dazu beitragen, Verständigungsprobleme zu vermeiden (vgl. Selting 1987: 46).

Zu den Verfahren, mit denen die Interaktanten prospektiv versuchen, Verständigungsprobleme zu vermeiden, indem sie das Wissen ihres Gesprächspartners und die Verständlichkeit ihrer geplanten Äußerung einschätzen und mögliche Probleme und Störungen antizipieren, gehören grundsätzlich Veranschaulichungen und vorweggenommene Erklärungen.⁸ Sie werden hier als prospektive Verfahren kategorisiert, weil sie im Gegensatz z.B. zu Reformulierungen oder Reparaturen auch ohne Bezugsausdruck verwendet werden können.

2.3.1.1 Antizipierende Veranschaulichung

Brünner/Gülich (2002) untersuchen Verfahren der Verständigungssicherung in Experten-Laien-Kommunikation im medizinischen Kontext, wo zwischen den Interaktanten ein Wissensgefälle besteht (vgl. auch Brünner 2011). Insofern sind die dort beschriebenen Verfahren für die vorliegende Arbeit möglicherweise besonders interessant, da, wie oben ausgeführt, in den hier untersuchten Gesprächen zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen Gesprächspartnern ebenfalls ein Kompetenzgefälle besteht, sowohl in Bezug auf Fach- als auch auf allgemeines Hintergrundwissen. „Veranschaulichungen durch sprachliche Bilder unterschiedlicher Art“ (Brünner/Gülich 2002: 24) ist eine der beiden

⁸ Diese beiden Verfahren können sowohl zur Versprachlichung kognitiver Inhalte dienen als auch zur Bearbeitung eines Bezugsausdrucks.

Gruppen, zu denen die Autorinnen die beobachteten Darstellungsverfahren zusammenfassen, die die Interaktanten verwenden, um das Wissensgefälle zu überbrücken.⁹ In dieser Kategorie bringen sie aus einer funktionalen Perspektive verschiedene Verfahren zusammen, die sonst eher nicht zusammengebracht werden, nämlich 1.) Metaphern, Vergleiche und Analogien, 2.) Beispiele und Beispielerzählungen, 3.) Konkretisierungen, 4.) Szenarios und 5.) visuelle Bilder und Mittel der Veranschaulichung (vgl. Brünner/Gülich 2002: 24).

Unter Metaphern verstehen Brünner/Gülich „sprachliche Bilder, die auf Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Objekten, Ereignissen oder Konzepten beruhen bzw. solche Ähnlichkeitsbeziehungen herstellen“ (Brünner/Gülich 2002: 23). Metaphern fassen einen abstrakten Sachverhalt mit einem konkreteren und lebensnahen Begriff. Allerdings heben sie immer selektiv bestimmte Eigenschaften des Sachverhalts hervor und verdecken eventuell andere Eigenschaften, die darin nicht enthalten sind. Beispiele werden eingesetzt, um einen abstrakten Begriff durch ein konkreteres Konzept zu veranschaulichen, wie etwa in dem empirischen Beispiel „Menschen mit vergrößertem Herzen > Hochleistungssportler > Radsportler > Eddie Merckx“ (Brünner/Gülich 2002: 34). Szenarios definieren Brünner/Gülich als „verbale Entwürfe einer vorgestellten, kontrafaktischen Situation“ (Brünner/Gülich 2002: 36): Hier wird eine fiktive Szene konstruiert, die der Adressat sich vergegenwärtigen kann und die hauptsächlich dazu dient, eine abstrakte Information durch (Re-)Imaginierung erfahrbar zu machen (vgl. ebd.). Beim Verfahren der Konkretisierung ersetzt der Sprecher eine abstrakte durch eine konkretere Formulierung. Um einen komplizierten oder abstrakten Sachverhalt zu vermitteln, setzen die Interaktanten schließlich neben verbalen auch visuelle Mittel ein, z.B. Gestik und Mimik, aber auch Schemata, Abbildungen, Tabellen, Filme oder Bilder.

Alle genannten Verfahren dienen dazu, Sachverhalte anschaulich, bildhaft oder konkret darzustellen und dadurch eine Anbindung an die Lebenswelt des Adressaten herzustellen. Sie können eingesetzt werden, um den Prozess der Informationsvermittlung zu unterstützen. Mit Hilfe von Veranschaulichungsverfahren werden komplizierte und abstrakte Sachverhalte für den Rezipienten erfahrbar und vorstellbar gemacht und damit versucht, Verständnisprobleme möglichst von vornherein zu vermeiden.¹⁰

⁹ Die andere Gruppe bilden „Reformulierungen, Paraphrasierungen, Explizierungen und Erklärungen“ (Brünner/Gülich 2002: 24); darauf komme ich im Abschnitt 2.3.2.2.2 zurück.

¹⁰ Wie oben bereits angesprochen, können Veranschaulichungsverfahren natürlich auch genutzt werden, wenn sich in der Interaktion bereits ein Verständnisproblem manifestiert hat.

2.3.1.2 Antizipierende Erklärungen

In einer Studie von Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995) werden u.a. Gesprächssequenzen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern analysiert, in denen die Muttersprachler unaufgefordert Worterklärungen anbieten, um Verstärkungsprobleme in Bezug auf ein als schwierig eingeschätztes Lexem zu vermeiden (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 102-103). Auch Brünner (2011) weist darauf hin, dass die Interaktanten in Experten-Laien-Kommunikation neben Veranschaulichungsverfahren (s.o.) auch Erklärungen einsetzen, um die Vermittlung von Sachverhalten zu unterstützen (vgl. Brünner 2011: 295). Da in der Arbeit in den Gesprächen zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen Gesprächspartner ebenfalls das Kompetenzgefälle z.B. hinsichtlich der Sprachkompetenz oder der Fachkompetenz besteht, kann Erklärung bzw. antizipierende Erklärung ein hilfreiches Verfahren sein, um Verstärkungsprobleme zu minimalisieren.

Brünner (2011) befasst sich eingehender mit den verschiedenen Typen von Erklärungen und unterscheidet beispielsweise kausale von funktionalen Erklärungen. Kausale Erklärungen beziehen sich auf die Gründe für einen bestimmten Sachverhalt und verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, während funktionale Erklärungen dazu dienen, die Funktion eines Objekts deutlich zu machen (vgl. Brünner 2011: 366). Solche Erklärungen geben die Interaktanten im Gespräch manchmal vorsorglich, bevor eine gegebene Information missverstanden wird oder das Fehlen relevanter Informationen zu Verstärkungsproblemen führt.

Insgesamt können die Interaktanten mit solchen Vermeidungsstrategien das Risiko mindern, dass Verstärkungsprobleme auftreten; garantiert werden kann die Verstärkung dadurch aber nicht.

2.3.2 Manifestation und Bearbeitung von Verstärkungsproblemen

Um Verstärkung herzustellen, reicht es nicht aus, dass die Interaktanten mögliche Probleme antizipieren und vermeiden. Es kommt trotzdem vor, dass sie in Bezug auf Begriffe oder Äußerungen nicht zu hinreichend ähnlichen Bedeutungszuschreibungen gelangen, um die

Interaktionszwecke zu erfüllen. Wie oben beschrieben, liegt ein Verständigungsproblem vor, wenn mindestens einer der Beteiligten meint, dass die Verständigung gefährdet oder nicht zustande gekommen ist (bzw. sein könnte), und das im Gespräch anzeigt. Die Manifestation eines im Gespräch vorliegenden Verständigungsproblems ist eine wesentliche Voraussetzung, um dieses Problem zu lösen. Darüber hinaus muss das Problem bzw. die Problemquelle dafür möglichst genau identifiziert werden (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 73).

Laut Kindt/Weingarten (1984) vollzieht sich die Behandlung von Verständigungsproblemen im Gespräch in folgenden Schritten: Die Interaktanten verständigen sich darüber, dass ein Verständigungsproblem vorliegt, das nicht ignoriert werden kann, und dass sie dieses Problem bearbeiten, bevor sie die primäre Kommunikation fortsetzen. Liegt dieser Fall vor, versuchen sie zu bestimmen, in welcher Äußerung (oder welchem Äußerungsteil) das Verständigungsproblem entstanden ist und in welcher Form es bearbeitet werden kann. Anhand dieser Problembestimmung können sie die Bezugsäußerung bearbeiten und diese Bearbeitung ggf. bewerten, um zu entscheiden, ob eine weitere Bearbeitung notwendig ist oder das Problem behoben ist und die primäre Kommunikation fortgesetzt werden kann (vgl. Kindt/Weingarten 1984: 207-209; vgl. auch Kindt/Rittgeroth 2009: 73).

Im Folgenden gehe ich zunächst darauf ein, wie die Interaktanten ein Verständigungsproblem im Gespräch anzeigen und lokalisieren. Da geht es um Verfahren der Manifestation und Identifizierung von Verständigungsproblemen, nämlich die verschiedenen Formen des Rückmeldeverhaltens und die metakommunikativen Verfahren der Rückfragen als die Mittel, mit denen Verständigungsprobleme angezeigt werden. Danach werde ich mich den Verfahren seiner Bearbeitung zuwenden.

2.3.2.1 Manifestation und Identifizierung von Verständigungsproblemen

Bremer (1997) unterscheidet hinsichtlich der Manifestation von Verständigungsproblemen zwischen spezifischer, unspezifischer und teilspezifischer Form. Eine spezifische Problemmanifestation liegt vor, wenn ein Interaktant den Auslöser des Problems kennzeichnet, beispielsweise auf ein einzelnes lexikalisches Element der Bezugsäußerung verweist, dessen Form oder Bedeutung er nicht versteht (vgl. Bremer 1997: 73). Eine typische sprachliche Form hierfür ist die Wiederholung des betreffenden Elements zusammen mit dem Element, das ihm in der Bezugsäußerung direkt vorausgeht, mit fragender Intonation (vgl. Bremer 1997: 73, 82). Eine typische Lösung für diese Art von Problem ist eine Erklärung des

nicht verstandenen Ausdrucks. In diesem Fall ist die Problemursache klar zu bestimmen und die Manifestationsform für beide Gesprächspartner spezifisch.

Bei einer unspezifischen Problemmanifestation signalisiert der Gesprächsteilnehmer lediglich, dass er ein Verständigungsproblem hat, gibt aber keinen klaren Hinweis auf dessen Auslöser (vgl. Bremer 1997: 90). Diese Form der Problemmanifestation unterteilt Bremer weiter nach Expliztheit: Die explizite Anzeige eines Verständigungsproblem eröffnet „für den nächsten Turn eine konditionelle Relevanz auf eine Bearbeitung“ (Bremer 1997: 91), denn damit fordert der Interagierende eine Bearbeitung des Problems an. Wenn der Gesprächspartner eine solche Forderung ignoriert oder die Bearbeitung verweigert, entsteht eine wahrnehmbare Inkohärenz in der Gesprächsdynamik (vgl. ebd.). Implizite Formen einer unspezifischen Problemmanifestation lassen dem Gesprächspartner dagegen einen „großen Interpretationsspielraum für ihre Bedeutung“ (ebd.) und bieten verschiedene Anschlussmöglichkeiten für Folgehandlungen.

Als konkrete sprachliche Formen, in denen die Interaktanten eine unspezifische explizite Problemanzeige realisieren, nennt Bremer z.B. „bitte?“ mit Frageintonation bzw. die alltagssprachlich reduzierten Formen „was?“ und „mhm?“ (*back-channel behavior*) mit Frageintonation (vgl. Bremer 1997: 91, 94) oder auch metasprachliche Äußerungen wie „ich habe nicht verstanden“ (vgl. Bremer 1997: 98). In weniger expliziter Form kann ein Verständnisproblem etwa durch einen Verzögerungslaut wie „mm-E“ angezeigt werden oder auch dadurch, dass der Gesprächspartner z.B. auf eine Frage nicht reagiert (vgl. Bremer 1997: 100). Solche knappen und inhaltlich leeren Formen führen das Verständigungsproblem nicht auf ein bestimmtes Element der Bezugsäußerung zurück (vgl. Bremer 1997: 103).

Von einer teilspezifischen Form der Problemmanifestation spricht Bremer schließlich, wenn die Rezipienten versuchen, möglichst genau anzuzeigen, was sie von der Bezugsäußerung verstanden haben und was nicht. Allerdings können die AdressatInnen damit nicht immer eindeutig bestimmen, welche Teile der Äußerung das Problem verursachen und wie dieses zu kategorisieren ist. Der Kategorisierungsvorschlag des Problems ist also für sie nicht eindeutig interpretierbar (vgl. Bremer 1997: 104). Diese Form wird in der Regel angewendet, wenn ein Problem der Art vorliegt, dass die Bezugsäußerung zwar in ihrem Wortlaut verstanden wurde, aber einem relevanten Element in diesem Kontext keine sinnvolle Bedeutung zugeordnet werden kann (vgl. Bremer 1997: 104). Typische Formen einer teilspezifischen Problemmanifestation sind 1.) die Wiederholung der als potenziell problematisch

identifizierten Elemente mit Frageintonation und 2.) die Wiederholung (ohne Frageintonation) von Schlüsselwörtern, die für das Verständnis des betreffenden Gesprächsbeitrags zentral sind, und 3.) ein Fragepronomen (wie, was, welches), eventuell kombiniert mit einem relevanten Teil der Bezugsäußerung („was x“), oder ein metasprachlicher Ausdruck (was heißt das), der das Problem signalisiert (vgl. Bremer 1997: 113).

Ein weiteres Verfahren der Problemmanifestation besteht schließlich darin, dass der Rezipient die Aussage des Gesprächspartners „mit eigenständiger Formulierung“ (Bremer 1997: 116) hypothetisch als Rückfrage vorbringt, um Unsicherheit in Bezug auf seine Interpretation dieser Äußerung zum Ausdruck zu bringen. Er zeigt also, wie er das Gesagte verstanden hat, und fordert damit den Gesprächspartner auf, dies entweder zu bestätigen oder aber weiter zu erklären (vgl. Bremer 1997: 115-118).

Eine implizite oder explizite Manifestation macht den Gesprächsbeteiligten deutlich, dass in der Interaktion ein Verständnisproblem vorliegt. Wo es konkret liegt bzw. durch welche(n Teil einer) Äußerung es ausgelöst wird, zeigen die oben ausgeführten Manifestationsformen in unterschiedlicher Deutlichkeit an. Bei einer unspezifischen Manifestation müssen die Interaktanten das Problem anschließend genauer identifizieren und lokalisieren, um es gezielt bearbeiten und damit Verständigung herstellen zu können. Wie aus den oben behandelten Formen der Problemmanifestation schon deutlich wird, spielen dabei zwei grundlegende Verfahren eine zentrale Rolle, nämlich unterschiedliche Formen von Rückmeldesignalen und Rückfragen. Darauf gehe ich konkreter im Folgenden ein. Diese verschiedenen Formen der Rückmeldung sind für die Analyse der vorliegenden Daten insofern relevant, weil in den ethnographischen Interviews die chinesischen Studierenden selbst das entsprechend kommentieren, dass sie gegenüber ihren deutschen Gesprächspartnern meistens nur vage Rückmeldungen wie „mhm“ geben, die dem Gesprächspartner keinen klaren Aufschluss über ihr Verständnis seines Redebeitrags geben, und eher nicht direkt nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Dadurch wird die Verständigung im Gespräch bedroht.

2.3.2.1.1 Rückmeldesignale - „mhm“, „okay“ oder „ja“

Wie oben erwähnt können die Interaktanten eine unspezifische explizite Problemanzeige durch „mhm?“ mit Frageintonation oder durch „m:: E“ mit Verzögerung realisieren (vgl. Bremer 1997: 94 und 100). Signale wie z.B. „mhm“, „okay“, oder „ja“ gehören zur Rückmeldungen (vgl. Henne/Rehbock 1979: 177), die eine Form der aktiven Beteiligung der

Rezipienten am Gespräch sind. In einer frühen konversationsanalytischen Arbeit prägte Yngve (1970) dafür den Begriff *back-channel behavior*, der in der deutschsprachigen Forschung mit „Rückmeldeverhalten“ übersetzt wurde.

Nach Schegloff (1982) haben Rückmeldesignale im Gespräch folgende Funktionen: Die Interaktanten können damit 1.) aufmerksames Zuhören signalisieren, 2.) Verstehen anzeigen (oder vorgeben), 3.) Zustimmung bzw. Einverständnis anzeigen und 4.) ihr Bemühen zum Ausdruck bringen, das Gespräch koordiniert und reibungslos zu gestalten (vgl. Schegloff 1982: 78). Mit einem Rückmeldesignal kann der Rezipient zeigen, dass er die bisherige Äußerung ohne Reparaturinitiierung vorbeiziehen lässt (vgl. Günthner 1993: 173). Somit wird der aktuelle Sprecher ermutigt, seine Äußerung fortzusetzen (vgl. Günthner 1993: 173). In diesem Sinne kann das Rückmeldeverhalten eine „continuer“-Funktion leisten (Schegloff 1982: 87). Die tatsächliche Funktion von Rezeptionssignalen lässt sich nur im je konkreten Fall bestimmen. Die Rückmeldesignale sind häufig - z.B. „ja“ und „mhm“ mit unterschiedlichen Intonationen - inhaltlich nicht eindeutig zu interpretieren (vgl. Stein 2003: 391).

Nach Kindt (1994) ist der Spielraum für die Produktion von Rezeptionssignalen sehr groß. Diese sind „grundsätzlich optional“ und können „an nahezu jeder syntaktischen Position vorkommen“ (Kindt 1994: 29). Ihre Platzierung ist Kindt zufolge u.a. abhängig vom Anspruch der Rezipienten an das Gespräch, vom Kommunikationsziel, von der Beziehung zwischen den Beteiligten und vom lokalen Kontext. Es kommt darauf an, woran der Mitwirkende sich orientiert, ob es ihm vorrangig um die Abwicklung gesprächsorganisatorischer Aufgaben geht oder in erster Linie um Aufmerksamkeits-, Verstehens- und Einstellungsbekundungen. Bei der folgenden Systematisierung der Platzierung von Rückmeldesignalen orientiere ich mich an der Informationseinheit.¹¹

Auch bezogen auf Informationseinheiten kommen Rezeptionssignale praktisch an jeder Stelle vor. Häufig werden sie parallel zum entstehenden Gesprächsbeitrag überlappend geäußert, ohne dass dies normalerweise zu einer Unterbrechung oder einem Konflikt um das Rederecht führt. Es gibt aber auf der strukturellen Ebene auch Stellen, an denen Rückmeldesignale regelmäßig erwartbar sind, etwa im Anschluss an Informationseinheiten: Deren (nahendes) Ende wird im Gespräch z.B. durch eine abgeschlossene syntaktische Struktur, fallende bzw. steigende Intonation und kurze Pausen signalisiert. An der dadurch entstehenden

¹¹ Informationseinheiten sind laut Gumperz/Berenz (1990: 5) Äußerungsteile, die sowohl syntaktisch als auch prosodisch und semantisch als abgeschlossen markiert sind.

übergaberelevanten Stelle (transition relevance place (TRP), vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) kann ein Hörsignal platziert werden, ohne dass es den Produzenten der Äußerung stört. Reagiert der Mitwirker entsprechend, entsteht eine kommunikative Einheit aus Sprechersignal und Hörsignal (vgl. Rath 1979: 128). Wenn der Mitwirker an solchen Stellen nicht von sich aus ein Rezeptionssignal gibt, kann auch der Sprecher ein solches initiieren, indem er darauf mit Reformulierung, Wiederholung oder Explikation seines vorherigen Beitrags reagiert und im nachfolgenden Gesprächszug seine entsprechende Erwartung anzeigt.

2.3.2.1.2 Rückfragen

Ein anderes, sehr viel deutlicheres Verfahren der Problemmanifestation ist die verständigungssichernde Rückfrage. Darunter verstehen Kindt/Rittgeroth (2009: 117) speziell solche Fragen, die sich thematisch auf direkt vorausgehende Ausführungen beziehen. Rückfragen können sowohl unmittelbar im Anschluss an die Bezugsäußerung als auch verzögert gestellt werden (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 224). Mit ihrer Hilfe können die Interaktanten z.B. fehlende Informationen erfragen oder gezielt den unklaren Teil der Bezugsäußerung fokussieren; damit können sie Verständigungsprobleme anzeigen und ggf. genau identifizieren und den Gesprächspartner zu einer Reparatur (s.u. Kap. 2.3.2.2.1) auffordern. So kann der Gesprächspartner gezielt auf das Verständigungsproblem reagieren und es effizient bearbeiten.

Verständigungssichernde Rückfragen können in unterschiedlicher Form realisiert werden. Sie können z.B. den problematischen Teil der Vorgängeräußerung mit Frageintonation wiederholen (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 221) oder mit einem einleitenden Fragewort („was, wofür, warum, wieso, welche/-es/-e, wohin, wann, wo, wie“ usw.) gezielt den problematischen Teil fokussieren (vgl. ebd.). Sie können auch Vorschläge, Kommentare oder Interpretationen enthalten, die durch „oder“ und Frageintonation als Rückfrage gekennzeichnet werden (vgl. ebd.).

Verständigungssichernde Rückfragen setzen eine bestimmte Reaktion des Gesprächspartners konditionell relevant, nämlich eine Bearbeitung der problematischen Äußerungsteile. Mit einer solchen expliziten Manifestation eines Verständnisproblems initiiert der betreffende Teilnehmer also in der Regel eine Bearbeitung dieses Problems im nächsten Turn. Hier schließt der folgende Abschnitt an.

2.3.2.2 Bearbeitung von Verständnisproblemen

Wenn Interaktanten im Gespräch ein Verständigungsproblem manifestiert haben, gibt es zwei grundsätzliche Möglichkeiten, damit umzugehen: Der Gesprächspartner kann das Problem entweder ignorieren oder es bearbeiten. Es kann z.B. vorkommen, dass ein Verständigungsproblem, wenn es das Kommunikationsziel nicht gefährdet, zunächst toleriert bzw. ignoriert wird, sich aber im weiteren Verlauf des Gesprächs als relevant erweist und dann bearbeitet wird. Insofern kann eine Bearbeitung direkt im Anschluss an die problematische Äußerung erfolgen, aber auch an einer späteren Stelle im selben Gespräch oder sogar erst in einem Folgegesprach.

Im Folgenden gehe ich auf verschiedene Verfahren ein, die Interaktanten im Gespräch einsetzen, um Verständigungsprobleme zu bearbeiten bzw. zu lösen, nämlich Reparatur, Reformulierung, Zurückweisung /Widerspruch und die Methode der analytischen Sequenz.

2.3.2.2.1 Reparatur

Ein Verfahren, um Verständigungsprobleme im Gespräch zu bearbeiten, ist die Reparatur. Dieser Begriff wurde von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) eingeführt. Eine Reparatur bezieht sich auf eine vorausgehende (abgeschlossene oder unvollständige) Äußerung oder einen Teil daraus und wird oft in einer Nebensequenz durchgeführt. Der aktuelle Sprecher zeigt ein Verständigungsproblem an und lokalisiert es (in der Regel) im vorherigen Turn, d.h. er definiert eine Problemquelle (*trouble source*, vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 365), und initiiert damit eine Reparatur. Im nächsten Turn führt der Gesprächspartner die angeforderte Reparatur durch, indem er die problematische Äußerung korrigiert oder präzisiert (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 381), und vervollständigt ggf. noch die für die Reparatur unterbrochene Äußerung. Mit Hilfe von Reparaturen können viele allgemeine Verständigungsprobleme gelöst werden (vgl. Selting 1987: 5; Kindt/Rittgeroth 2009: 131).

Reparatursequenzen bestehen aus einer Reparaturreinleitung, einem Vorschlag oder Versuch einer Reparatur und einem Reparaturabschluss. Eine Reparatur kann sowohl vom Produzenten als auch vom Rezipienten der problematischen Äußerung initiiert werden. Eingeleitet wird sie in der Regel durch ein typisches Signal, z.B. eine wörtlichen Wiederholung (Rephrasierung, s.u. Kap. 2.3.2.2.2) des problematischen Elements mit

Frageintonation durch den Rezipienten. Häufig wird auch das letzte Wort im Äußerungsbeginn abgebrochen, um Diskontinuität zu markieren und einen Reparaturversuch zu signalisieren (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 133). Die Reparatur selbst (bzw. der Reparaturversuch) kann mit unterschiedlichen Verfahren realisiert werden, z.B. durch Reformulierung (wörtliche Wiederholung, Paraphrase, Korrektur), Veranschaulichung, Erklärung oder Ergänzung. Abgeschlossen wird die Reparatursequenz dadurch, dass der letzte gültige Reparaturversuch ratifiziert oder bewertet wird (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 133). Von einer Reparatur spricht man nach Kindt/Rittgeroth (2009: 132), wenn mindestens einer der drei Teilschritte dieser Sequenz realisiert wird. Kindt/Rittgeroth haben in ihren Analysen allerdings nur die verbalen Elemente berücksichtigt. Wenn auch multimodale Aspekte berücksichtigt werden, ist davon auszugehen, dass in der Regel alle drei Elemente realisiert werden.

Reparaturen werden je nach Beteiligung der Interaktanten an den einzelnen Schritten in vier Fälle unterteilt: selbstinitiierte Selbstreparatur, selbstinitiierte Fremdreparatur, fremdinitiierte Selbstreparatur und fremdinitiierte Fremdreparatur (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Diese verschiedenen Typen hängen mit der Bearbeitung von Verstärkungsproblemen und der Verstärkungssicherung in unterschiedlicher Weise zusammen (vgl. Selting 1987: 4; Rost-Roth 1991: 26; Liedke 2002: 202). Mit einer selbstinitiierten Selbstreparatur kann der Sprecher z.B. ein antizipiertes Verstärkungsproblem des Gesprächspartners vorwegnehmend bearbeiten (vgl. Liedke 2002: 203); so kann er etwa bei einem Versprecher eine Entschuldigungsformel äußern und den betreffenden Ausdruck korrigieren, um die Gefahr von Missverständnissen oder Nichtverstehen zu minimieren. Ein typischer Fall für eine selbstinitiierte Fremdreparatur liegt z.B. vor, wenn ein nichtmuttersprachlicher Gesprächsteilnehmer durch Zögerungssignale oder metadiskursiv anzeigt, dass er Formulierungsschwierigkeiten hat, etwa ein bestimmtes Wort nicht findet, und der muttersprachliche Gesprächspartner daraufhin Formulierungshilfe leistet (vgl. Liedke 2002: 204), etwa indem er ein lexikalisches Element anbietet und damit die Äußerung des anderen interaktiv vervollständigt (vgl. Gülich 1986). Im nächsten Schritt kann der Nichtmuttersprachler das Reparaturangebot des Gesprächspartners entweder ratifizieren oder zurückweisen. Fremdinitiierte Selbstreparaturen werden meist durch implizite oder Rückfragen ausgelöst: Der Rezipient einer Äußerung weist darauf hin, dass in Bezug auf diese ein Verstärkungsproblem besteht, und fordert den Sprecher auf, es zu beheben (vgl. Rost 1991: 28). Fremdinitiierte Fremdreparaturen schließlich dienen dazu, den

Gesprächspartner zu korrigieren (vgl. Rost 1991: 28). Sie werden typischerweise verwendet, um auf Missverständnisse hinzuweisen und sie zu beseitigen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich dieser vier Reparaturtypen arbeiten Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) ein Präferenzsystem heraus. Danach besteht in Alltagsinteraktion eine grundsätzliche „preference for self-correction“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 367), d.h. selbstinitiierte Selbstreparaturen sind präferiert. Fremdinitiierte Fremdreparaturen sind dagegen dispräferiert, was z.B. durch „Verzögerungselemente, Pausen, Vorankündigungen, Hinauszögern des zweiten Teils der Paarsequenz, [...] Erklärungen, Entschuldigungen usw.“ markiert ist (Gülich/Mondada 2008: 52).

Wie oben bereits angesprochen, kann die Reparatur selbst durch die Reformulierung eingeleitet und realisiert werden, z.B. durch wörtliche Wiederholung oder Paraphrase. Auf diese Verfahren der Reformulierung, gehe ich im Folgenden ein.

2.3.2.2 Reformulierung

Reformulierungen werden von Gülich/Kotschi (1987) vor allem als Textherstellungsverfahren charakterisiert. Den Autoren zufolge gehören sie zu den Formulierungsaktivitäten im Sinne von Antos (1982) und sind darüber hinaus ein Mittel der Gesprächsorganisation. Reformulierungen sind immer auf einen im Gespräch bereits produzierten Ausdruck bezogen, der in der Interaktion lokal als für die Erfüllung des Interaktionszwecks nicht hinreichend verständlich markiert und durch einen alternativen Formulierungsvorschlag bearbeitet wird. Gülich/Kotschi (1987) beschreiben anhand der Analyse einer Ratgebersendung im französischen Rundfunk drei konstitutive Komponenten von Reformulierungen. Das folgende Beispiel zeigt eine entsprechende Reformulierungssequenz:

(a) (...) ces iris comme ça qui sont rhizomateux'

(b) c'est-à-dire

(c) avec une sorte de. de grosse racine une. gros tubercule allongé¹² (Gülich/Kotschi 1987: 220)

Gülich/Kotschi bezeichnen den ersten Schritt dieser Sequenz, die ursprüngliche Äußerung (a), als „Bezugsausdruck“ (BA), den zweiten Schritt (b) als „Reformulierungsindikator“ (RI) und

¹² Übersetzt etwa: (a) diese iris die rhizome haben; (b) das heißt; (c) eine Art. große Wurzel. eine große längliche Knolle.

den dritten Schritt (c) als „Reformulierungsausdruck“ (RA). Die Reformulierungshandlung als solche „entsteht dadurch, dass die Ausdrücke (a) und (c) zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (ebd.), indem der Sprecher zwischen diesen beiden Ausdrücken eine entsprechende semantische Beziehung herstellt (vgl. Gülich/Kotschi 1987: 220; Gülich 1988: 47).

Nach Gülich/Kotschi dienen Reformulierungshandlungen dazu, „die Voraussetzungen für das Erreichen illokutiver Ziele zu schaffen“ (Gülich/Kotschi 1987: 252). Die Autoren stellen fest, dass Reformulierungen häufig bei Kommunikationsstörungen eingesetzt werden:

Faßt man die lokalen Gesprächskontexte, in denen solche Reformulierungen vorkommen, genauer ins Auge, so zeigt sich, daß sie häufig im Zusammenhang mit „Störungen“ des Kommunikationsvorgangs auftreten. (Gülich/Kotschi 1996: 39)

In diesem Sinne können Reformulierungen auch dazu beitragen, sowohl Verstehensproblemen vorzubeugen (s.o. Kap. 2.3.1) als auch entstandene Probleme im Gespräch zu bearbeiten (vgl. Gülich/Kotschi 1987). Mit Hilfe von Reformulierungen kann der Sprecher etwas erklären bzw. deutlich machen, das Gesagte weiter ausführen oder es zusammenfassen (vgl. Gülich 2002: 351). Sie helfen dem Hörer zu überprüfen, ob er den Sprecher richtig verstanden hat oder nicht. Wenn ein Missverständnis oder ein Verstehensproblem vorliegt, kann eine Reformulierung durch den Rezipienten den Sprecher zu weiteren Erläuterungen veranlassen (vgl. Gülich 2002: 351). In diesem Sinne decken Reformulierungen einen Teilbereich der Reparatur (s.o.) ab, die nach Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) mit der „Störquelle“ (*trouble source*) (s.o. Abschnitt 2.3.2.1) verbunden ist. Darauf gehe ich später noch ausführlicher ein.

Gülich und Kotschi (1987) übertragen die von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) entwickelten Kategorien *self* und *other* auf Reformulierungen; daraus ergeben sich für Reformulierungshandlungen dieselben vier Erscheinungsformen wie bei Reparaturen allgemein: selbstinitiierte Selbstreformulierung, selbstinitiierte Fremdreformulierung, fremdinitiierte Selbstreformulierung und fremdinitiierte Fremdreformulierung (vgl. Gülich 2002: 333). Bei einem hohen Bedarf an Verständigungssicherung, z.B. bei der Kommunikation zwischen Bodenstation und Astronauten während eines Ausstiegs, kann es „zu einer vermehrten Produktion von Selbst- und Fremdreformulierungen kommen“ (Rost-Roth 2002: 228).

Zwischen Bezugs- und Bearbeitungsausdruck können unterschiedliche semantische Relationen bestehen. Diese Relation läßt sich nach Gülich/Kotschi „grundsätzlich unter zwei entgegengesetzten Gesichtspunkten charakterisieren, dem der Äquivalenz und dem der

Differenz (Gülich/Kotschi 1996: 50). Die Autoren unterscheiden nach semantischer Relation und Indikator drei Haupttypen von Reformulierungen: Rephrasierung, Paraphrase und Korrektur (vgl. Gülich/Kotschi 1996: 39). Diese drei Typen werden im Folgenden erläutert.

1.) Rephrasierung

Bei einer Rephrasierung wird der gesamte BA oder ein Teil daraus im RA wörtlich oder fast wörtlich wiederholt (vgl. Tannen 1987). Dabei wird im Allgemeinen kein segmentaler Indikator verwendet, da die wörtliche Übereinstimmung bereits Äquivalenz signalisiert (vgl. Gülich 2002: 355). Wegen dieses grundlegenden Kennzeichens wird die Rephrasierung auch als reformulierende Wiederholung bezeichnet (vgl. Rittgeroth 2007: 85). Die Wiederholung einer Äußerung oder eines Teils der Äußerung ist nach Kindt/Rittgeroth (2009: 74) die einfachste Form der Bearbeitung. Im Alltagsgespräch findet man ein solches „Echo“ häufig als Fremdreformulierung, d.h. in der Form, dass ein Interaktant einen Redebeitrag des Gesprächspartners ganz oder teilweise wiederholt.

Eine wichtige Funktion von Rephrasierungen besteht darin, „Zeit zu gewinnen“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 74) – aufseiten des Produzenten, um die Fortsetzung der Äußerung vorzubereiten, aufseiten des Rezipienten für das Verstehen der gerade gehörten Äußerung. Außerdem erleichtert eine Wiederholung die „Verarbeitung diskontinuierlicher syntaktischer Verknüpfungen“ (ebd.). Wenn der Rezipient einer Äußerung diese rephrasiert (ggf. mit Frageintonation), kann er damit eine Reparatur einleiten (vgl. Rittgeroth 2007: 200). Rephrasierungen können auch eine zuvor gestellte Rückfrage beantworten, in dem Fall fungieren sie als Ratifizierung der fremdinitiierten Reparatur (vgl. Rittgeroth 2007: 201). Strukturell dienen Rephrasierungen also hauptsächlich dazu, eine Reparatur einzuleiten oder zu ratifizieren. Interaktanten können damit auf (identifizierte) Verstärkungsprobleme effektiv reagieren. Außerdem können Rephrasierungen der Absicherung dienen, indem sie dazu beitragen, antizipierte Verstärkungsprobleme im Voraus zu vermeiden (vgl. Rittgeroth 2007: 200). In diesem Sinne kann ihnen eine grundlegende verstärkungssichernde Funktion zugeschrieben werden (vgl. Rittgeroth 2007: 201).

2.) Paraphrase

Wenn BA und RA sich mehr oder weniger deutlich unterscheiden, spricht man von einer Paraphrase. Der BA kann im RA beispielsweise expandiert oder reduziert werden, der RA kann aber auch eine Variation des BA darstellen. Typische Indikatoren für Paraphrasen sind z.B. *das bedeutet* oder *das heißt*; häufig werden aber auch nur prosodische Indikatoren verwendet (vgl. Gülich 2002: 355).

Anders als Rephrasierungen fungieren Paraphrasen im Allgemeinen als Reparatur(versuch) (vgl. Rittgeroth 2007: 201). Die Interaktanten versuchen damit, dem Gesprächspartner einen als problematisch ausgewiesenen Ausdruck auf andere Weise verständlich zu machen. Darüber hinaus können Paraphrasen ebenso wie Rephrasierungen dazu dienen, die Verständigung zu sichern, indem sie potenzielle Verständigungsprobleme prospektiv vermeiden (vgl. Rittgeroth 2007: 201).

Paraphrasen sind nach Rittgeroth (2007: 201) dann als Reparatur zu betrachten, wenn sie eine „Reaktion auf ein bestehendes oder antizipiertes Formulierungsproblem“ darstellen. Aber nicht jede Paraphrase ist eine Reparatur: Expandierende Paraphrasen beziehen sich nicht zwangsläufig auf einen vorher geäußerten, problematischen Ausdruck, sondern liefern manchmal einfach nachträglich neue Informationen. In diesem Fall sind sie nicht als Reparatur einzuordnen (vgl. Rittgeroth 2007: 200).

3.) Korrektur

Mit einer Korrektur wird der BA ganz oder teilweise „annulliert“. Der RA „ersetzt“ den BA, damit setzt er diesen außer Kraft oder schränkt zumindest seine Gültigkeit stark ein (vgl. Gülich 2002: 355). Die Korrektur lässt sich von der Paraphrase nicht immer eindeutig abgrenzen. Manchmal ist ein RA, der den BA ungültig macht, vom Sprecher dennoch durch einen entsprechenden Indikator als Paraphrase markiert. Gülich nimmt an, dass gerade bei Fremdreformulierung die Paraphrase gegenüber der Korrektur präferiert ist, weil sie weniger gesichtsbedrohend ist als diese (vgl. Gülich 2002: 355). Im Gegensatz zur Paraphrase kann eine Korrektur aber durch eine relativ direkte Form ausgelöst werden, nämlich die Negation. Dazu komme ich im nächsten Abschnitt.

Die bisher behandelten Reformulierungsverfahren haben alle eine verständigungssichernde Funktion: Sie können eingesetzt werden, um im Gespräch aufgetretene Verständigungsprobleme zu bearbeiten und dadurch Verständigung herzustellen. In dieser Hinsicht können sie als Teil einer Reparatursequenz betrachtet werden. In solchen Sequenzen erfüllen sie aber wie bereits ausgeführt jeweils unterschiedliche Funktionen; z.B. dienen Rephrasierungen der Einleitung oder Ratifizierung einer Reparatur, während Paraphrasen oder Korrekturen eher die Reparatur als solche bilden (vgl. Rittgeroth 2007: 201). Im nächsten Abschnitt gehe ich auf das Verfahren ein, durch das eine Reformulierung (z.B. eine Korrektur, s.o.) ausgelöst wird, nämlich die Negation.

2.3.2.2.3 Negation bzw. Widerspruch

Unter einer Negation verstehen Kindt/Rittgeroth (2009) die Ablehnung, Verneinung oder Zurückweisung von Aussagen, Inhalten oder Merkmalen (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 114). Den Autoren zufolge kann die Negation sowohl verwendet werden, um prospektiv das Verständnis zu sichern, als auch zur rückwirkenden Behandlung eines aufgetretenen Problems. Wenn Interaktanten einer Äußerung eine Bedeutung zuschreiben, die unerwünscht oder für die Erreichung des Interaktionszwecks problematisch ist, kann sowohl der Sprecher als auch der Rezipient diese Äußerung durch eine Negation so rahmen, dass sie die Verständigung nicht beeinträchtigt.

Grammatisch wird Negation durch bestimmte lexikalische Mittel (kein, weder ... noch ..., nichts, niemand) oder durch morphologische Mittel (un-, ent-, los-) zum Ausdruck gebracht (vgl. Jacobs 1982). Kindt/Rittgeroth beschreiben drei Formen expliziter Negation: isolierte Negation, Negation nach Affirmation und Negation vor Affirmation (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 114ff.).

Als isolierte Negation bezeichnen die Autoren eine solche, die z.B. durch *nee* deutlich gekennzeichnet ist. Ihre Verwendung ist für die Problembehandlung unumgänglich oder erscheint zumindest zweckmäßig (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 115).

Als Negation nach Affirmation wird eine Sequenz bezeichnet, die zunächst eine affirmierte und dann eine negierte Teilsequenz enthält. Dieser Fall erscheint z.B. in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten vor allem als „*Ja-aber*“-Struktur.

Die Sequenz „Negation vor Affirmation“ schließlich findet sich meistens in der Form „*nicht x, sondern y*“. Mit dieser Struktur wird im ersten Teil die Bezugsäußerung verneint und daran gleich eine Korrektur angeschlossen.

Es gibt Fälle, „in denen die Vermeidung einer Negation zu umständlichen und komplexen Konstruktionen führen würde“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 117) und eine Formulierung mit direkter Negation effizienter ist, um das jeweilige Problem hervorzuheben, damit es gelöst werden kann. Die Verwendung der Negation kann hier als prospektives Verfahren zur Vermeidung von Verständigungsproblemen betrachtet werden (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 117).

2.3.2.2.4 Analysesequenz

Die Methode der Analysesequenz haben Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995) in einer Studie zu exolingualer Kommunikation anhand von Ausschnitten aus Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern herausgearbeitet (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 95-99). Mit dieser Methode wird ein komplexer Sachverhalt in kleine ‚Portionen‘ unterteilt und dem Rezipienten in einer mehrgliedrigen Struktur Schritt für Schritt angeboten. So kann der Rezipient die einzelnen Komponenten schrittweise verarbeiten und sie entweder ratifizieren oder ein Verstehensproblem anzeigen und weitere Bearbeitung anfordern (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 98). Durch dieses Verfahren wird das Verständnis des gesamten Sachverhalts erleichtert und gesichert (vgl. ebd.).

Diese Methode kann wie die der Veranschaulichung und Erklärung nicht nur prophylaktisch eingesetzt werden, sondern auch zur Bearbeitung eines manifest gewordenen Problems. Wenn der Inhalt einer komplexen Äußerung in mehrere kleine Schritte unterteilt wird, erleichtert dies nicht nur die Verarbeitung, die Interaktanten können dadurch auch präziser ausmachen, worin das Problem genau besteht bzw. wo es entsteht, und es somit gezielt bearbeiten.

In den letzten beiden Unterkapiteln ging es um Verfahren, mit denen Interaktanten im Gespräch versuchen, Verstündigungsprobleme zu vermeiden, bzw. mit denen sie auftretende Verstündigungsprobleme manifestieren und bearbeiten. Im Folgenden gehe ich nun auf den Fall ein, dass Verstündigungsprobleme im Gespräch *nicht* bearbeitet werden.

2.3.3 Nicht bearbeitete Verstündigungsprobleme

Es kommt natürlich vor, dass in der Interaktion Verstündigungsprobleme auftreten, die von den Teilnehmern nicht bearbeitet werden. Einmal manifestiert, können die Beteiligten wie oben ausgeführt entscheiden, die problematische Äußerung in einer Reparaturssequenz interaktiv zu bearbeiten, bevor sie die primäre Kommunikation fortsetzen; entsprechende Verfahren wurden im vorigen Abschnitt (s.o. Kap. 2.3.2) eingeführt. Aber es kann auch gut sein, dass die Interaktanten oder einer davon zwar Probleme bemerkt haben, aber diese nicht manifestieren und bearbeiten. Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit insofern von Belang, als die chinesischen Studierenden in den Interviews häufiger äußern, dass sie eher schweigen, wenn sie im Gespräch mit ihren deutschen Professoren etwas nicht verstanden

haben (vgl. etwa Interview Ma). Darum gehe ich darauf im Folgenden ausführlicher ein.

Liedke (2002) beschreibt in einer Analyse der Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern den Fall, dass zwar Fehler in der Kommunikation auftreten, diese jedoch weder explizit manifestiert noch interaktiv bearbeitet werden (vgl. Liedke 2002: 203). Z.B. werden in diesen Interaktionen phonologisch-morphologische Abweichungen der Nichtmuttersprachler von den Muttersprachlern - zumindest an der diskursiven Oberfläche - nicht repariert bzw. explizit bearbeitet (vgl. ebd.). Es ist aber möglich, dass einer der Interaktanten auf mentaler Ebene für sich die lautlichen Abweichungen korrigiert, um die Äußerung semantisch entschlüsseln zu können (vgl. ebd.). Die Interaktanten können das Problem auch selbst rein mental bearbeiten. In diesem Fall kann man das zwar nicht an der Oberfläche beobachten. Es kann aber sein, dass das Ergebnis der mentalen Bearbeitung sich später in der Interaktion manifestiert.

Die Interaktanten können aber auch darauf verzichten, ein in der Interaktion (von den Interaktanten selbst) bemerktes Problem zu reparieren (vgl. Liedke 2002: 203). Ein Verständigungsproblem wird in diesem Fall nicht manifestiert und/oder bleibt unbearbeitet. Bremer (1997) weist z.B. darauf hin, dass in exolingualer Kommunikation die Nichtmuttersprachler besonders in langen und verwickelten Bearbeitungssequenzen, die irgendwann zu lange dauern und der Nichtmuttersprachler sich davon überfordert fühlt, häufig auf eine eindeutige Manifestation von Nichtverstehen verzichten (vgl. Bremer 1997: 100), etwa indem sie z.B. nur mit einem *mhm-*, das der Gesprächspartner als unspezifische Bestätigung interpretieren kann, die die Pause füllt.

Für den Verzicht auf die Manifestation und/oder die Bearbeitung eines Problems in der Interaktion gibt es verschiedene Gründe. Zum einen kommt es natürlich vor, dass die Interaktanten ein vorliegendes Verständigungsproblem im Gespräch selbst gar nicht bemerken (vgl. Liedke 2002: 203) und dass ein solches latentes Verständigungsproblem erst vom Forscher in der Analyse herausgearbeitet wird. Kindt und Rittgeroth (2009) stufen diese Art von Problemen als gravierend ein (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 51). Solche latenten Verständigungsprobleme können die Kommunikation (und die Verständigung) aber im Weiteren erheblich beeinträchtigen und ggf. wiederum von den Interaktanten manifestieren und bearbeiten.

Ein weiterer Grund kann darin liegen, dass die Interaktanten ein Problem zwar bemerken, es aber als nicht als bearbeitungswürdig betrachten (vgl. Liedke 2002: 203). So stellt Liedke (2002) in einer Analyse der Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern fest, dass z.B. phonologische oder morphologische Abweichungen weder explizit angezeigt noch interaktiv bearbeitet werden (vgl. Liedke 2002: 203).¹³ Auch syntaktische Fehler werden oft nicht bearbeitet, sofern sie die Herstellung von Verständigung nicht gravierend beeinträchtigen (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 74). Aber auch Unklarheiten auf der Ebene der Bedeutungszuschreibung werden oft (zunächst) hingenommen, solange sie die Erfüllung des Interaktionszwecks nicht gefährden. Fehler oder auch Unklarheiten bedeuten also nicht zwangsläufig eine Störung in der Interaktion; was als Störquelle gesehen und bearbeitet wird, entscheiden die Teilnehmer je nach Situation. Störung ist also keine Eigenschaft einer Äußerung oder eines Segments, sondern eine Zuschreibung durch einen oder durch alle Interaktanten. Dabei können auch Segmente als Störung qualifiziert werden, die auf keiner linguistischen Beschreibungsebene als problematisch einzuschätzen sind. So kann ein Rezipient, wenn er ein Verständnisproblem feststellt, auf eine unmittelbare Klärung verzichten in der Annahme, dass „sich das Nichtverstandene aus den Folgehandlungen des Sprechers zu einem späteren Zeitpunkt rekonstruieren lassen wird“ (Grimshaw 1980, zit. in Liedke 2002: 204; vgl. auch Galliker/Weimer 2006: 42). Er hofft somit darauf, dass er die Verstehenslücke auch ohne interaktive Bearbeitung später in einer mentalen Reparatur selbst schließen kann (vgl. Liedke 2002: 204). Es ist jedoch möglich, dass sich eine solche Verstehenslücke im weiteren Verlauf der Interaktion nicht klärt, dies im weiteren Gesprächsverlauf zu Problemen führt und dadurch ihre Bearbeitung wieder relevant wird (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 74). In dem Fall kann das Problem nachträglich manifestiert und ggf. bearbeitet werden, um die Verständigung zu sichern (s.o. Kap. 2.2 zur expandierten Dreischritt-Struktur).

Aber auch wenn die Interaktanten ein im Gespräch auftretendes Verständigungsproblem bemerken, können sie darauf verzichten, es anzuzeigen. Das hängt u.a. mit der Gesprächsdynamik und dem Image-Management zusammen, besonders wenn sich entsprechende Probleme manifestieren. Bremer verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf die Häufigkeit entsprechender Probleme:

¹³ Es ist natürlich möglich, dass der Muttersprachler die Abweichungen für sich mental korrigiert, um die Äußerung des Gesprächspartners semantisch entschlüsseln zu können (vgl. Liedke 2002: 203); das lässt sich jedoch an der Oberfläche nicht beobachten. Manchmal manifestiert sich das Ergebnis einer mentalen Bearbeitung aber später in der Interaktion.

Wenn im Verlauf einer längeren Sequenz mehrere Problemmanifestationen in kurzem Abstand n ötig werden, erhöht das sozusagen die Hürde für den Problemträger, das Gespräch „schon wieder“ zu unterbrechen – bei[m] zweitem oder dritten Vorkommen von Nicht-Verstehen wird deshalb häufig vorgezogen, eine explizite Kundgabe ganz zu vermeiden. (Bremer 1997: 101)

Reparaturen erfordern einen gewissen interaktionalen Aufwand und unterbrechen somit zeitweilig das übergeordnete Handlungsmuster (vgl. Liedke 2002: 210). Wenn sie zu häufig vorkommen, treten sie in Konkurrenz zur prim ären Kommunikation und gefährden deren Kontinuit ät (vgl. Liedke 2002: 210). So kommt es vor, dass die Interaktanten auf eine Reparatur verzichten, um den Fortgang des inhaltlichen Gesprächs nicht aufzuhalten, besonders wenn z.B. die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt ist wie in institutioneller Kommunikation. Und manchmal haben die Interaktanten auch Angst oder sch ämen sich, das Gespräch zu unterbrechen, um Nachfragen zu stellen oder eine Erklärung zu fordern, weil sie nicht über das entsprechende kulturelle Hintergrundwissen verfügen oder weil Reparaturen auch mit einer Gesichtsbedrohung verbunden sind (vgl. Bremer 1997: 102). Wie die Interaktanten mit einem Verständigungsproblem umgehen, hängt natürlich (neben vielen anderen Gründen) auch mit ihrem kulturellen und sozialen Hintergrund zusammen.

Nicht zuletzt hängt die Anzeige und Bearbeitung von Verständigungsproblemen im Gespräch auch davon ab, ob die Interaktanten dazu überhaupt f ähig sind. Rost-Roth (1990) vergleicht in einer Studie Interaktionen von Muttersprachlern mit Nichtmuttersprachlern, die einen unterschiedlichen Kompetenzstand in der Fremdsprache haben, und stellt fest, dass die Äußerungen der Muttersprachler bei Anfängern nicht zwangsl äufig öfter zu manifesten Störungen führen als bei Fortgeschrittenen (vgl. Rost-Roth 1990: 33). Trotz ihrer geringeren fremdsprachlichen Kenntnisse initiieren die Anfänger seltener eine Bearbeitung problematischer Äußerungen als die Fortgeschrittenen. Sie stellen sogar die wenigsten Nachfragen, und diese dienen nur zur Verständniskontrolle, decken aber in keinem einzigen Fall eine Störung auf (vgl. Rost-Roth 1990: 33). Rost-Roth deutet dies so, dass es eine gewisse Kompetenz erfordert, Störungen in der Interaktion zu erkennen, anzuzeigen und zu bearbeiten (vgl. Rost-Roth 1990: 27).

Bremer (1997) meint ebenfalls, dass es von der „Diagnosekompetenz“ des Problemträgers abhängt, ob dieser effizient manifestieren könne, was er nicht verstanden hat (vgl. Bremer 1997: 104). Liedke sieht die F ähigkeit, Missverständnisse aufzuklären, als eine wichtige Bedingung für die Interaktion (Liedke 2002: 211). Sie weist auf Fälle hin, in denen die Interaktanten als nicht bearbeitungsf ähig betrachtet werden (vgl. Liedke 2002: 203).

Allerdings bestimmen Rost-Roth, Bremer und Liedke nicht konkret, um welche Kompetenz es dabei geht und wie diese die Manifestation und Bearbeitung von Problemen beeinflusst.

Zu dieser Kompetenz gehört zum einen die Kenntnis bzw. Beherrschung bestimmter sprachlicher Mittel. Wenn etwa die implizite oder unspezifische Manifestation eines aufgetretenen Problems keine Reparatur vonseiten des Gesprächspartners auslöst, müssen die Interaktanten z.B. eine metakommunikative Sprachformel kennen, mit der sie nachfragen oder eine Erklärung anfordern können. Weiterhin spielt die Diskurskompetenz (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006; s.u. Kap. 2.4.1.1) eine wichtige Rolle, damit Interaktanten adäquat kommunikativ handeln können, z.B. Wissen über bestimmte Gesprächs- oder Diskurstypen oder das Wissen, wer wann Nachfragen stellen darf, wer das Recht hat, eine Klärung bzw. die Bearbeitung einer Äußerung anzufordern usw.. Solche diskursiven Regeln zwischen verschiedenen Kulturgemeinschaften können durchaus variieren. Die Diskursfähigkeit der Interaktanten spielt bei der Problemmanifestation wie auch bei der Auswahl der Verfahren zur Problembearbeitung eine wichtige Rolle. Auf die Zusammenhänge zwischen Verständigungssicherung im Gespräch und (Entwicklung der) Diskursfähigkeit gehe ich in Kapitel 2.4 ausführlicher ein.

Der Verzicht auf eine Reparatur bei einem Manifest gewordenen Verständigungsproblem kann zu Verstehenslücken führen und in der Folge dazu, dass die Beteiligten sich wechselseitig falsch verstehen (vgl. Liedke 2002: 203). Es kann passieren, dass eine Verstehenslücke bis zum Ende des Gesprächs nicht beseitigt wird (vgl. Liedke 2002: 204). In dem Fall von unzutreffend gefüllten Verstehenslücken können die Interaktanten auf das Fehlverstehen ihres Gesprächspartners „umsteigen“ (Liedke 2002: 210). Das heißt: Damit wird eine unzutreffend gefüllte Verstehenslücke diskursiv als Grundlage der weiteren Interaktion etabliert, was dazu führen kann, dass „das Gemeinte bzw. Gesagte sich in sein Gegenteil verkehrt“ (Liedke 2002: 210). Ein ungelöstes Verständigungsproblem birgt das Risiko, „dass auch Nachfolgeäußerungen unterschiedlich interpretiert werden und damit die Kommunikation möglicherweise insgesamt misslingt“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 72). In einem solchen Fall ist es für die Herstellung von Verständigung unerlässlich, der Behandlung dieses Problems den Vorrang vor der Fortsetzung des Gesprächs geben, um so weit wie möglich die Verständigung sicherzustellen, sobald klar ist, dass ein Verständigungsproblem vorliegt (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 72).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Verständigungsarbeit ist ein interaktiver und sozialer Prozess. Verständigung wird von den Gesprächsbeteiligten gemeinsam im jeweiligen situativen Kontext prozesshaft und multimodal hergestellt. Wenn ein Interaktant sich im aktuellen Kontext inadäquat ausdrückt und deshalb missverstanden wird, kann dies das Erreichen des Interaktionsziels erschweren (vgl. Reichertz 2007: 306). Korrigiert er seine Äußerung oder wird diese von anderen repariert, kann er sein Ziel evtl. besser erreichen. Danach weiß er außerdem besser, wie man adäquat spricht (vgl. Reichertz 2007: 306). Eine andere Sprechpraxis wird so erworben. In Bezug auf die Sprachpraxis ist die Welt eines Gesprächsbeteiligten ein kleines Stück mehr die Welt des Gesprächspartners geworden. Auf diese Weise entwickelt sich Intersubjektivität (vgl. Reichertz 2007: 306). Wie oben ausgeführt, hängt Verständigungsarbeit im Gespräch, z.B. die Fähigkeit zur Manifestation und Bearbeitung von Verständigungsproblemen, in verschiedener Weise vom Kompetenzstand ab. Diese beiden Aspekte hängen aber auch in umgekehrter Richtung zusammen, nämlich in der Weise, dass Verständigungsarbeit ihrerseits auch die Kompetenz fördern kann. In diesem Sinne ist Verständigungsarbeit in der Interaktion zugleich ein Ort bzw. eine Gelegenheit für den Sprach- und Diskurserwerb. Darauf gehe ich im nächsten Abschnitt konkreter ein.

2.4 Verständigungsarbeit und Diskurserwerb

In den vorigen Unterkapiteln wurden die Herstellung von Verständigung, die Typen und Ursachen von Verständigungsproblemen und Verfahren ihrer Bearbeitung behandelt. In diesem Unterkapitel lege ich nun dar, wie die Untersuchung lokaler Verfahren zur Herstellung von Verständigung mit der Frage des Erwerbs von Diskursfähigkeit zusammenhängt, die für den akademischen Erfolg chinesischer Studierender im deutschen Hochschulsystem von zentraler Bedeutung ist.

Welche Handlungsmöglichkeiten und welche Möglichkeiten zum Erwerb von Diskursfähigkeit chinesische Studierende in der Interaktion mit deutschen Muttersprachlern haben, hängt unter anderem mit den interaktiven Verfahren zusammen, über die sie verfügen und die sie in solchen Interaktionssituationen anwenden können, um die jeweilige Kommunikationsaufgabe zu bewältigen. An lokalen Verfahren der Bearbeitung von Verständigungsproblemen und der Verständigungssicherung werden Prozesse der Konstruktion von Diskursfähigkeiten durch die interaktive Behandlung von Problemen

besonders gut sichtbar und analysierbar. Anhand solcher Beispiele von Verfahren der Verständigungssicherung werde ich unter dem Erwerbsgesichtspunkt der Frage nachgehen, wie sich lokal eingesetzte Verfahren der Verständigungssicherung auf den langfristigen Diskurserwerb auswirken können.

Um den Zusammenhang zwischen Verständigungsarbeit und dem Erwerb von Diskursfähigkeiten zu erörtern, muss zunächst geklärt werden, was unter den Begriffen „Diskursfähigkeit“ und „Erwerb von Diskursfähigkeit“ verstanden wird. Anschließend stelle ich einige wichtige Arbeiten vor, die sich mit der Frage befassen, welche Auswirkungen die in Interaktion lokal eingesetzten Verfahren der Verständigungssicherung auf den langfristigen Diskurserwerb haben (können). Diese Studien machen zugleich deutlich, wie die Analyse von Gesprächsdaten, insbesondere von lokalen Verfahren der Bearbeitung von Verständigungsproblemen, Aufschluss über den Diskurserwerb geben kann.

2.4.1 Diskursfähigkeiten und ihr Erwerb

Wie schon in der Einleitung angesprochen wurde, folgt diese Arbeit einem ethnographischen und gesprächsanalytischen Ansatz. Von daher stützt sich die folgende Darstellung auf Ausführungen von Hausendorf und Quasthoff (1996, 2005), die im Rahmen der Gesprächsanalyse den Zusammenhang zwischen Interaktion und der Entwicklung von Diskursfähigkeiten untersucht haben. Dazu wird kurz die Studie „Sprachentwicklung und Interaktion“ (Hausendorf/Quasthoff 1996) umrissen und herausgearbeitet, wie die Autoren Diskursfähigkeit definieren und wie sie den Bezug zwischen dem Erwerb von Diskursfähigkeiten und dem Erwerb genereller kommunikativer Fähigkeiten fassen.

2.4.1.1 Diskursfähigkeiten

Als Diskursfähigkeiten bezeichnen Katz-Bernstein/Quasthoff (2006) die Fähigkeiten der Mitglieder einer Gesellschaft, adäquat kommunikativ zu handeln. Diese Kompetenz ermöglicht ihnen zum Beispiel, brauchbare und angemessene Informationen einzuholen und zu geben, ein für sie wichtiges Thema mit anderen zu diskutieren, Ideen und Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam Pläne zu entwickeln, Arbeitsprozesse vorzubereiten und durchzuführen, vergangene Ereignisse zu bewerten und dadurch Erfahrungen zu reflektieren,

Abmachungen zu treffen, Regeln auszuhandeln und sich in Diskussionen oder Streitgesprächen einzubringen (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 72).

In der Studie „Sprachentwicklung und Interaktion“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, 2005) untersuchen Heiko Hausendorf und Uta M. Quasthoff die Entwicklung der Erzähl- und Diskursfähigkeiten von Kindern. Sie fokussieren darin also nicht nur auf die konkrete lokale Interaktion, sondern auch auf längerfristigen Erwerb. Untersucht wird dies anhand des Gesprächsmusters der Narration in Interaktionen zwischen Kindern und Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern. Kinder im Alter von 5, 7, 10 und 14 Jahren erzählen denselben Vorfall jeweils an drei aufeinanderfolgenden Tagen in Gesprächssituationen unterschiedlichen Typs. Die Autoren rekonstruieren interaktive Regelmäßigkeiten im Zusammenspiel von Erwachsenen und Kind und auch von Kind-Kind-Interaktionen; dabei berücksichtigen sie auch den Entwicklungsstand der Kinder, d.h. sie vergleichen das Interaktionsverhalten der Kinder jeweils in den verschiedenen Altersstufen. Anhand der Analyse von ca. 240 Gesprächen liefert die Studie neue Erkenntnisse zur Entwicklung von Erzähl- und Diskursfähigkeiten. Weiterhin werden die Erwerbsmechanismen modelliert, die der Entwicklung übersatzmäßiger Strukturen zugrunde liegen.

Mit dem Gesprächsmuster der Narration untersuchen die Autoren eine „Diskurseinheit“, die sie definieren als eine „strukturelle Größe oberhalb der Satzebene“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 5). In solchen Gesprächs „blöcken“ hat jeweils ein Gesprächspartner die Rolle des primären Sprechers und der andere die Rolle des Zuhörers (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 5). Solche Diskurseinheiten können z.B. Erklärungen, Erzählungen, Witze, Argumentationen oder Wegbeschreibungen sein. Sie werden von den Sprechern mit Hilfe sprachlicher Indikatoren vom *turn-by-turn talk* abgegrenzt, z.B. durch entsprechende einleitende und abschließende Gliederungssignale (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 19). Die Realisierung einer Diskurseinheit folgt einem bestimmten Strukturmuster, das „fest mit der Art der jeweiligen Diskurseinheiten verbunden ist“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 34). Für die Diskurseinheit „Erzählung“ beispielsweise ist eine spezielle Variante des Sprecherwechsels konstitutiv, die vom herkömmlichen Zug-um-Zug-Dialog abweicht (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 20).

Hinsichtlich der Diskursfähigkeiten von Kindern erläutern die Autoren:

„Ein sinnvoller Begriff von kommunikativer Fähigkeit schließt einerseits die Beherrschung phonologischer, syntaktischer und lexikalischer Mittel ein, konzentriert sich aber andererseits in seinen Verwendungskonventionen wohl eher auf Gesichtspunkte

wie Situations- und Intentionsangemessenheit sowie Wirksamkeit der sprachlichen Äußerungen. [...] Der Entwicklungsstand eines Kindes im Bereich kommunikativer Fähigkeiten könnte sich prinzipiell, wenn nicht in der lautlichen Realisierung, so doch im Lexikon (z.B. Herstellung von Referenzeindeutigkeit) und gleichermaßen in der angemessenen sprachlichen und situationellen Realisierung von Sprechakten zeigen oder auch an der Beherrschung von Diskursstrukturen, die mehrere Sätze bzw. Äußerungen umgreifen. Der Begriff Diskursfähigkeit ist demgegenüber eindeutig auf den zuletzt genannten, übersatzmäßig konstituierten Untersuchungsbereich eingeschränkt.“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 24)

Nach Hausendorf und Quasthoff hat Diskursfähigkeit also verschiedene Dimensionen; sie untersuchen in diesem Zusammenhang u.a. den Umgang mit globalen Strukturanforderungen, die regelhafte interne Organisation einer Diskurseinheit, die Fähigkeit zur Differenzierung verschiedener globaler Muster, die inhaltliche Strukturierung wie auch die Auswahl syntaktischer und lexikalischer Formen (Hausendorf/Quasthoff 2005: 308; vgl. auch Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 73). Für die vorliegende Untersuchung zur Verständigungssicherung im Gespräch zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern sind vor allem Aspekte wie die Situationsangemessenheit und die Wirksamkeit sprachlicher Äußerungen relevant.

Diskurs- bzw. Textkompetenz ist nach Quasthoff die zentrale Ressource in einer Gesellschaft, um den kommunikativen Alltag zu bewältigen (vgl. Quasthoff 2011: 219).

Diskurskompetenz ist eine kulturelle Schlüsselkompetenz auch unter dem Aspekt, dass sie soziale Praktiken in ihrer kulturellen Varianz fundiert (Quasthoff 1996) und damit eine wesentliche Rolle in der interaktiven Formierung und Abgrenzung sozialer Einheiten spielt. Die jeweils im Rahmen alltäglicher Lebenswelten etablierte Form, in der erzählt, erklärt, argumentiert wird, konstituiert die jeweilige kulturelle Eigenart, die mit den Alltagsroutinen anderer Gruppierungen im Zweifelsfall kollidiert. (Quasthoff 2011: 219)

Diskurskompetenz hängt also auch mit der jeweiligen sozialen Gruppe zusammen. Das heißt, dass sie ein Faktor ist, in dem sich soziale Gruppen wie z.B. Kinder und Erwachsene oder Inländer und Ausländer voneinander unterscheiden. Das Wissen über die verschiedenen Diskurstypen bezieht sich auf die Konventionen des Redens und Handelns, die jeweils eng mit dem Kontext verbunden sind, und zwar sowohl dem lokalen Gesprächskontext als auch dem globaleren gesellschaftlichen Kontext. Die unterschiedlichen Diskurstypen der „sozialen Einheiten“ oder „Gruppierungen“ werden auch in der Interaktion rekonstruiert. Durch diese Gruppierung und die Rekonstruktion in der Interaktion wird ein „volles Mitglied der jeweiligen Sprach-/Kulturgemeinschaft“ als „member“ (Garfinkel 1967) im ethnomethodologischen Sinne anerkannt (Quasthoff 2011: 227). Ein *member* der Kulturgemeinschaft ist diskursiv kompetent und damit in der Lage, in verschiedenen Kontexten adäquat zu handeln. In diesem Sinne hängt der *member*-Status eng mit Kompetenz

zusammen (vgl. Quasthoff im Druck: 294-295). Die Kenntnis und Beherrschung der jeweiligen Diskurstypen und der dafür nötigen sprachlichen Mittel ist eine wesentliche Bedingung für die (Weiter-)Entwicklung von Diskursfähigkeit. Wenn die Beteiligten das Diskurswissen über die entsprechenden Aktivitäten teilen, müssten sie sich in der lokalen kommunikativen Praxis außerdem noch wechselseitig aufeinander orientieren, „um jeweils eine intersubjektive Eindeutigkeit herzustellen und ihr Spiel damit kohärent zu koordinieren“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 36). So stellen Hausendorf und Quasthoff fest, dass „soziales Wissen sicherlich eine notwendige [...] Bedingung für das Herstellen von globaler Kohärenz in verbaler Interaktion ist“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 37). Die Beteiligten müssen also in ihrem interaktiven Handeln auch ihren *member*-Status wechselseitig darstellen und damit reproduzieren.

Hier wird deutlich, dass *member* kein stabiles oder verfestigtes Konstrukt ist, sondern ein dynamisches, prozesshaftes und interaktives Element von Alltagsinteraktion (vgl. Quasthoff im Druck: 294). Der Prozess des „Mitglied-Werdens“ (ebd.) findet im gemeinsamen Handeln statt und entwickelt sich auch global über die Zeit weiter (ebd.). Hausendorf und Quasthoff (1996, 2005) haben diesen Prozess in ihrer Untersuchung herausgearbeitet: Die Kinder lernen im Zusammenspiel mit ihrem Interaktionspartner, Gesprächsstrukturen gemeinsam herzustellen. Dabei müssen sie zunächst lernen, die Sequenzen ihres verbalen Austauschs untereinander zu organisieren und „die gemeinsam erreichten Strukturen zu markieren“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 31). Die Kinder sollen da mikrostrukturell zwei oder drei regelhaft aufeinander folgende Züge im Gespräch aufbauen und den Gesprächszusammenhang lokal und global über mehrere Sequenzen hinweg aufrechterhalten können. Im Zuge der Entwicklung nähert sich der strukturelle Aufbau solcher größeren Diskurseinheiten, die im Gespräch als Einheiten markiert werden, immer mehr dem von erwachsenen Interaktanten an (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 31). Die Entwicklung von Diskursfähigkeit ist somit ein wichtiger Aspekt der kulturellen Sozialisation; entsprechend sehen Quasthoff und Kern den Erwerb von „Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation (DASS¹⁴)“ (vgl. Quasthoff/Kern 2007: 426; vgl. dazu LASS, Bruner 1987: 32).

Diskursfähigkeit ist zwar aus entwicklungstheoretischer Sicht ein personenbezogenes Konzept, doch bezieht sie sich nicht (nur) auf das Sprechen und Handeln der einzelnen Person, sondern vor allem auf die interpersonale Ebene: Diese Art von Kompetenz manifestiert sich

¹⁴ Siehe dazu ausführlich Unterkapitel 2.4.2.

vor allem im Zusammenspiel mit den jeweiligen Kommunikationspartnern bei der interaktiven Bearbeitung konversationeller Aufgaben (vgl. Quasthoff im Druck: 291). Die Entwicklung der Diskursfähigkeiten bei Kindern ist eine interaktive Entwicklung. Nach Tomasello (2002) ist soziale Interaktion für den kindlichen Diskurserwerb essenziell, sie bietet alle dafür nötigen Grundlagen und Informationen (vgl. Tomasello 2002: 130-131). Tomasello ist der Meinung, dass das Kind die kommunikativen Absichten der Erwachsenen versteht / verstehen kann, wenn sie in „sinnvollen Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit“ verankert sind (Tomasello 2002: 130). Als solche bezeichnet er soziale Interaktionen, in denen das Kind und der Erwachsene auf einen gemeinsamen Gegenstand konzentriert sind und „außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des anderen hinsichtlich dieses dritten Gegenstands achten“ (Tomasello 2002: 117). Bedeutungen werden im konkreten Kontext der Interaktion jeweils lokal gemeinsam definiert (vgl. Tomasello 2002: 131). Wenn Sprach- bzw. Diskurserwerb in erster Linie in der sozialen Interaktion stattfindet, wird Diskurskompetenz beobachtbar, nämlich daran, wie die Interaktanten in konkreter Interaktion gemeinsam die konversationelle Aufgabe bearbeiten (vgl. Quasthoff im Druck: 293).

Fazit: Diskursfähigkeiten sind nicht ausschließlich auf das Individuum bezogen, sondern sie sind gleichzeitig interaktiv, kulturell und sozial. Sie lassen sich nicht von vornherein als individuelle Disposition zur Lösung bestimmter Problemen und Aufgaben gefasst (vgl. Weinert 2001: 27), sondern sie manifestieren sich in der Interaktion bei der Mitarbeit an der Bearbeitung konversationeller Aufgaben und im Zusammenspiel der Interaktanten (vgl. Quasthoff im Druck: 293). So werden sie im Detail lokaler Interaktion beobachtbar.

2.4.1.2 Die Entwicklung von Diskursfähigkeiten

Im Folgenden wird erläutert, welche Fertigkeiten und Mechanismen Kinder interaktiv erlernen müssen, um Diskursfähigkeiten auszubilden. Dazu muss zunächst kurz auf das Verhältnis zwischen Spracherwerb und Diskurserwerb eingegangen werden.

Die Frage, was man beim Erwerb von Sprachen lernt, beantwortet Els Oksaar (2003) in ihrem Buch „Zweispracherwerb“ wie folgt:

Man lernt, vorwiegend durch lexikalische Mittel, die Wirklichkeit zu erfassen und zu gliedern und erwirbt auch Fähigkeiten, Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu verwenden, gemäß den jeweiligen soziokulturellen Verhaltensregeln. (Oksaar 2003: 42)

Oksaar zufolge hat Spracherwerb also zwei Dimensionen, nämlich zum einen die sprachlichen Elemente und zum anderen deren angemessene Verwendung in der Praxis.

Auch nach Hausendorf / Quasthoff (2005) hat der (Fremd-)Spracherwerb zwei Ebenen: Die eine ist die Beherrschung phonologischer, lexikalischer, syntaktischer, grammatischer und struktureller Mittel; die andere ist die Beherrschung der Konventionen ihrer Verwendung unter Gesichtspunkten wie der Situations- und Intentionsangemessenheit sowie der Wirksamkeit sprachlicher Äußerungen, für die der interpersonale Aspekt zentral ist und die als Diskursfähigkeit bezeichnet wird (vgl. Quasthoff/Hausendorf 2005: 24; siehe oben Unterkapitel 2.4.1.1).

Wie die Ausführungen von Oksaar und von Hausendorf und Quasthoff deutlich machen, ist Diskurserwerb also ein unabdingbarer Teil des Spracherwerbs; für einen kompetenten Umgang mit Sprache in Interaktion sind beide Seiten der Sprachbeherrschung erforderlich. Der „Teil der Spracherwerbsforschung, der sich mit dem Erwerb von Diskursfähigkeiten beschäftigt“ (Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 75), ist die Diskurserwerbsforschung. Katz-Bernstein und Quasthoff betrachten sie als eine Erweiterung der Spracherwerbsforschung, die sich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts vorwiegend auf Phonologie, Semantik und Grammatik konzentriert (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 75). Forschungsergebnisse zum Spracherwerb sind auch für die Untersuchung des Diskurserwerbs relevant, um begünstigende bzw. erschwerende Bedingungen für den Diskurserwerb auszumachen. Darum greift die vorliegende Arbeit gelegentlich auch auf Erkenntnisse zum Spracherwerb zurück.

Hausendorf und Quasthoff arbeiten in empirischen Untersuchungen den Diskurserwerb bei Kindern in Bezug auf Erzählen im Gespräch heraus. Beim Erzählen benennen Kinder anfangs meist nur Sachverhalte, die für sie persönlich bedeutsam sind, in ihrem Kern und beschreiben sie aus ihrer Perspektive. Erst später lernen sie, auch komplexe Sachverhalte vollständig und aus fremder Perspektive darzustellen, wiedergegebene Äußerungen in ihren Kontext einzubetten und ihre jeweilige kommunikative Funktion sprachlich zu markieren (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 5). Allgemein treten im Verlauf der Entwicklung von Diskursfähigkeiten an die Stelle lokaler, assoziativer und sprecherbezogener sprachlicher Verfahren zunehmend globale, vorausschauende und hörerbezogene Verfahren. Die Kinder lernen nach und nach, nicht nur lokale, sondern auch globale Zugzwänge zu bedienen.

Aus der Spracherwerbsforschung lässt sich ableiten, dass der Erwerb von Diskurskompetenz mindestens den Erwerb folgender Teilfähigkeiten umfasst:

- „1. sequenzielle Abhängigkeiten im Gespräch zu erkennen, lokale und globale Zugzwänge zu erkennen und zu befolgen;
2. die sequenziellen und sprachlichen Muster zu kennen und anzuwenden, die für bestimmte Diskurstypen bzw. -einheiten typisch sind;
3. die sprachlichen Formen zu kennen und zu beherrschen, die lokale und globale Zusammenhänge herstellen bzw. markieren.“ (Quasthoff 2006: 73)

Diese Kompetenzen sind unabdingbar, um erfolgreich und in dem jeweiligen Kontext adäquat zu kommunizieren. Der erste Punkt bezieht sich auf eine grundlegende Aufgabe, die die Beteiligten in der Interaktion haben, nämlich Kohärenz herzustellen, u.a. indem sie mit ihren Beiträgen sequenziell an das Vorhergehende anschließen. Zusammenhänge werden auf verschiedenen Gesprächsebenen erzeugt, z.B. über so genannte Zugzwänge bzw. konditionelle Relevanzen. Jeder Redebeitrag der Gesprächsbeteiligten ist durch die im Gespräch vorangehenden Äußerungen beeinflusst und schafft gleichzeitig Bedingungen für die nachfolgenden Äußerungen, besonders den direkt anschließenden Zug. Dadurch wird die Anschlussfähigkeit der sequenziell folgenden Äußerung in unterschiedlichem Maß inhaltlich und formal eingeschränkt (vgl. Quasthoff 2009: 86). Manchmal setzen globale Zugzwänge als anschließenden Zug auch eine komplexe Gesprächseinheit relevant, zum Beispiel eine Erzählung, eine Erklärung oder eine Wegbeschreibung, bei denen es sich um „sequenziellen Mustern folgende, deutlich abgegrenzte Einheiten“ (ebd.) handelt. Solche größeren Diskurseinheiten setzen den Mechanismus außer Kraft, dass nach jeder inhaltlich und/oder syntaktisch vollständigen Äußerung ein Sprecherwechsel erfolgen kann (vgl. ebd.). Zum Ausbau von Diskursfähigkeit gehört auch, solche lokal aufgebauten konditionellen Relevanzen zu erkennen und sie einlösen zu können.

In diesem Zusammenhang entwickelt Quasthoff (2009) den Begriff der Vertextung, die sie definiert als „die Fähigkeit, eine satzübergreifende sprachliche Einheit intern gemäß den Anforderungen des Genres semantisch lokal und global kohärent zu produzieren“ (Quasthoff 2009: 89). Kinder organisieren im Laufe ihrer Entwicklung lokale Strukturen zunehmend global. Insbesondere bei ihnen vertrauten Gattungen wie dem Erzählen entsprechen die Diskurseinheiten immer mehr den strukturellen Erwartungen an diesen Diskurstyp. Im Grundschulalter lässt sich eine Entwicklung von einer Präferenz für Vertextungsmuster hin zu einem explizierenden Stil feststellen (vgl. Quasthoff 2009: 94; siehe auch Quasthoff 2011, 2014).

Der zweite Punkt betrifft die Fähigkeit, typische sprachliche und sequenzielle Muster bestimmter Situationen – zum Beispiel Begrüßung, Halten eines Vortrags, Erzählen oder eine

Wegbeschreibung geben – zu erkennen und selbst anzuwenden. Diese Fähigkeit hängt stark davon ab, ob und in welchem Umfang man mit den entsprechenden Diskurstypen interaktive Erfahrungen gemacht hat, und ist insofern eng mit der Sozialisation verbunden (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 73). Quasthoff (2009) bezeichnet die Fähigkeit, Diskurseinheiten in einem Kontext angemessen zu platzieren, kontextuelle Anschlussfähigkeit zu schaffen und global zu organisieren, als „Kontextualisierungskompetenz“ (Quasthoff 2009: 90; siehe auch Quasthoff 2011, im Druck). In der frühkindlichen und der vorschulischen Entwicklungsphase bauen Kinder Sequenzialität in der Interaktion auf lokaler Ebene auf und reagieren auf lokale Zugzwänge, die der Gesprächspartner etabliert. Ab der Schulzeit können sie autonom globale Zugzwänge erkennen und bedienen und je nach Situation und Kommunikationspartner auch selbst einen entsprechenden Gesprächskontext sprachlich herstellen, „ohne dass der Erwachsene den globalen Zugzwang explizieren muss“ (Quasthoff 2009: 90), z.B. durch die Frage „kannst [du] mir mal erzählen? (Hausendorf/Quasthoff 1996: 379). Um eine komplexe Gesprächseinheit gemäß den Erwartungen des Zuhörers selbstständig zu realisieren, brauchen Grundschul Kinder aber noch in unterschiedlichem Ausmaß die Unterstützung des Zuhörers (vgl. Quasthoff 2009: 87ff.)

Der dritte Punkt betrifft die Beherrschung der sprachlichen Formen (auf Wort- und Satzebene), mit denen Bezüge verdeutlicht bzw. etabliert, Zusammenhänge hergestellt oder Gesprächsbeiträge abgegrenzt und strukturiert werden können. Die Beherrschung dieser sprachlichen Mittel ist erforderlich, um beispielsweise eigene Äußerungen zu denen der Gesprächspartner in Beziehung zu setzen oder komplexe Diskurseinheiten gemäß den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Gattung zu strukturieren und dies auf der sprachlichen Oberfläche angemessen zu markieren (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 73). Diese Fähigkeit, „Kontextualisierung und Vertextung situations- und gattungsangemessen sprachlich zu markieren“, bezeichnet Quasthoff als „Markierungskompetenz“ (Quasthoff 2009: 94; siehe auch Quasthoff 2011, im Druck). Die Entwicklung dieser Kompetenz verläuft von impliziter Markierung wie zum Beispiel prosodischer Realisierung (Vorschulkinder) hin zur expliziten Markierung globaler Merkmale in sprachlicher Form (Grundschul Kinder); diese Fähigkeit bildet sich auch bei vertrauten Diskurstypen wie dem Erzählen noch bis zum Ende der Sekundarstufe I weiter aus. Bei Phantasiegeschichten ist die Kompetenz in der Grundschulzeit oft schon weiter entwickelt als bei alltagsnahen Diskurstypen wie konversationellem Erzählen oder Erklären, da diese Gattung explizitere Modelle liefert, z.B. in Form formelhafter Strukturmarkierungen (Quasthoff 2009: 95; siehe auch Quasthoff 2011, im Druck).

Fazit: Die Entwicklung der Diskurskompetenz lässt sich auf drei Aspekte beziehen: Vertextung, Kontextualisierung und Markierung. Entsprechend dem oben eingeführten Begriff von Diskursfähigkeiten wird davon ausgegangen, dass der Diskurserwerb interaktiv und kontextgebunden erfolgt.

2.4.2 Diskurserwerb in der Muttersprache

Nachdem ich den Begriff der Diskursfähigkeit und die Dimensionen der Entwicklung von Diskursfähigkeiten erläutert habe, stellt sich nun die Frage, wie Diskurserwerb in der Interaktion unterstützt werden kann bzw. welche Bedingungen dafür förderlich sind. Im Folgenden umreiß ich zunächst die für die vorliegende Arbeit relevanten Befunde der schon genannten Studie „Sprachentwicklung und Interaktion“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, 2005) und gehe dann auf Studien von Uta Quasthoff und Friederike Kern (2003, 2007) ein, in denen mögliche Zusammenhänge zwischen Interaktion und Diskurserwerb anhand unterschiedlicher Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion diskutiert werden.

In der Studie „Interaktion und Entwicklung“ von Hausendorf und Quasthoff (1996, 2005) wird nicht nur die Entwicklung von Diskursfähigkeiten bei Kindern herausgearbeitet, diese Entwicklung wird auch systematisch zu erwerbsförderndem Gesprächsverhalten der Erwachsenen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion in Beziehung gesetzt (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, 2005). In Anlehnung an den Ausdruck *Language Acquisition Support System* (LASS¹⁵) von Bruner (1987) bezeichnen Hausendorf und Quasthoff die empirisch breit abgesicherte Gesamtheit der erwerbsfördernden interaktiven Ressourcen als *Discourse Acquisition Support System* (DASS) (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, 2005: 293ff.).

Hausendorf und Quasthoff stellen in ihrer Studie fest, dass Aktivitäten der Erwachsenen, beispielsweise Höreraktivitäten wie *back-channel*, Nach- und Verständnisfragen sowie Reformulierungen und Reparaturen, in der Interaktion mit Kindern zwei Funktionen haben: Einerseits dienen sie dazu, Verständnis anzuzeigen oder die Verständigung zu sichern. Andererseits spielen sie eine wichtige Rolle dabei, im lokalen Gespräch Beteiligungsmöglichkeiten zuzuweisen oder zu entziehen. Damit wird auch der Übungsraum der Kinder in der Interaktion beeinflusst, d.h. diese Aktivitäten können Erwerb entweder

¹⁵ Siehe dazu ausführlich Bruner 1987.

fördern oder die Möglichkeiten dazu beschränken; darauf gehe ich im Folgenden noch ausführlicher ein. Im *Discourse Acquisition Support System* (DASS) haben also die Gesprächsaktivitäten der Erwachsenen gleichzeitig kommunikative und erwerbssupportive Funktionen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996: 198-238, Kapitel 10). Quasthoff stellt fest, dass die Spracherwerbstheorie „sich als (durchaus besonderen) Teil einer interaktiven Theorie der menschlichen Verständigung begreift“ (Quasthoff im Druck: 307). Entsprechend werde ich im Zusammenhang mit der Frage des Diskurserwerbs auch auf Theorien zur Verständigung zurückgreifen.

Auf der Grundlage ihrer empirischen Forschungen (Hausendorf/Quasthoff 1996, 2005) fasst Quasthoff die erwerbssupportiven Mechanismen bezogen auf die ihnen zugrunde liegenden interaktiven Prinzipien zusammen. Als Merkmale eines erwerbsunterstützenden interaktiven Systems nennt sie die folgenden sechs Punkte:

„(1) *globale Anforderung* (der Erwachsene steuert das Kind in altersspezifischem Zuschnitt durch das Setzen entsprechender Zugzwänge in die Rolle eines primären Sprechers);

(2) *Lokalisierung des globalen Zugzwangs* (der Erwachsene etabliert lokale Zugzwänge, mit denen das Kind lokal umgehen kann: *Hast du mitgekriegt, was in dem anderen Raum passiert ist?*);

(3) *Explikation eines globalen Zugzwangs* (der Erwachsene expliziert die erwartete globale Anschlussaktivität des Kindes: *Erzähl mal, was war denn da?*);

(4) *Demonstrieren* (indem der Erwachsene Diskursaufgaben selbst übernimmt, bietet er dem Kind ein Modell für die Art, wie die Aufgabe erledigt werden kann);

(5) *Überbewertung* (der Erwachsene behandelt den vom Kind lokal bedienten Zug sequenziell so, als ob er die erwartete globale Qualität hat);

(6) *Attributierung* (wenn das Kind sich den Gesprächssteuerungen des Erwachsenen grundsätzlich entzieht, liefert der Erwachsene dafür eine Begründung, die wiederum altersorientiert ist und dem Kind auf diese Weise einen bestimmten Entwicklungsstand attribuiert: *Hast du nicht mitgekriegt vs. hast gerade keine Lust*).“ (Quasthoff 2011: 227; siehe auch Hausendorf/Quasthoff 2005: 269-276)

Es ist deutlich, dass die aufgelisteten Aktivitäten eine gemeinsame Funktion erfüllen, nämlich die, (bestimmte) Redebeiträge der Kinder anzuregen. Quasthoff betont: „Entscheidend dabei ist: Sie tun dies alles, um Verständigung zu ermöglichen, nicht um die kindliche Entwicklung zu befördern.“ (Quasthoff 2011: 226). Ob sich diese beiden Aspekte tatsächlich immer so klar trennen lassen, sei dahingestellt; wichtig ist, dass die Redebeiträge der Erwachsenen nicht primär der Belehrung bzw. der Vermittlung sprachlicher Formen dienen, sondern nach den jeweiligen lokalen Erfordernissen der Interaktion zustande kommen (Quasthoff 2011: 226). Sie orientieren sich in erster Linie an der lokalen Verständigung; ihre Nützlichkeit für den

Spracherwerb der Kinder ist ein Nebenprodukt der Umsetzung interaktiver Belange. Gerade darin liegt nach Quasthoff ihre erwerbsunterstützende Wirkung:

Die Wirkweise dieser Erwerbsressource liegt also gerade nicht im expliziten, intentionalen Lehren des Erwachsenen, der dem Kind beibringt, wie es besser erzählt, erklärt, beschreibt. Im Gegenteil: So wie alle „Methoden“, mit denen „Mitglieder von Sprach-/Kulturgemeinschaften“ gemäß der Einsicht der Ethno-Methodologie (Garfinkel 1967) auf geordnete Weise geteilte Bedeutungen etablieren, den alltäglich Handelnden unzugänglich sind, sind auch die Mechanismen, mit denen Gespräche mit Kindern funktionieren, nicht bewusst. (Quasthoff 2011: 228).

Quasthoff zufolge ist es also wichtig, dass der Spracherwerb ein Nebenprodukt der Interaktion ist, während das primäre Ziel ist, lokale Verständigung herzustellen. Kinder müssen (wie Erwachsene) über sprachliche Formen und diskursives Wissen verfügen, um sich auszudrücken, sich mit anderen auszutauschen und mit ihnen zu interagieren; die Beherrschung der sprachlichen Mittel ist kein Selbstzweck. Entsprechend ist Diskurskompetenz in Lehr-/Lern-Kontexten sowohl Lernziel als auch Lernmedium: Die Lernende erlangen kommunikative Kompetenz, indem sie mündlich kommunizieren (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998).

Durch die Herstellung lokaler Verständigung werden die „Gewichtsunterschiede“ hinsichtlich der Diskursfähigkeiten von Erwachsenen und Kindern ausgeglichen (vgl. Quasthoff 2011: 225). Die damit verbundene „Mehrarbeit“ der Erwachsenen bietet als Nebeneffekt nützliche Ressourcen für den allmählichen Abbau dieser Kompetenzunterschiede. Im Laufe der Entwicklung des Kindes gelingt Verständigung zunehmend ohne diese Mehrarbeit, die dadurch zunehmend weniger notwendig ist (vgl. ebd.).

Quasthoff geht davon aus, dass grundsätzlich Erwerb stattfindet, wenn Menschen miteinander reden. Dabei beruft sie sich auf den theoretischen Ansatz von Bruner (1987) und Wygotsky (1978), die davon ausgehen, dass die Interaktion der Ort schlechthin für Erwerb ist. Hier schließt das in Unterkapitel 2.3.3 angesprochene Problem nicht bearbeiteter Verständigungsprobleme an: Wenn bestimmte Probleme wiederholt nicht bearbeitet werden, kann man davon ausgehen, dass die betreffende Person langfristig auch nicht lernt, mit welchen Verfahren solche Probleme gelöst werden könnten. Man kann also aus lokalen Beobachtungen der Interaktion Annahmen über den langfristigen Sprach- und Diskurserwerb ableiten.

Der Frage, wie Interaktionsereignisse und langfristiger Erwerb konkret zusammenhängen, gehen Quasthoff und Kern in ihrer Längsschnittstudie „Diskursfähigkeiten als sprachliche

Sozialisation“ (DASS) nach (Laufzeit 2000-2003). Dieses Projekt beschäftigt sich mit sprachentwicklungs- und sozialisationstheoretischen Fragen. Es versucht, individuelle Unterschiede in den mündlichen Diskursfähigkeiten von ca. 30 Schulanfängern empirisch zu ermitteln und mögliche sozialisatorische Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Fähigkeiten und familialen Interaktionsmustern mikrostrukturell zu rekonstruieren (vgl. Quasthoff/Kern 2007). Quasthoff und Kern verbinden hier also die konversationsanalytische Untersuchung konkreter Erwachsenen-Kind-Interaktion mit Erkenntniszielen der Spracherwerbsforschung in Bezug auf den langfristigen Erwerb von Diskursfähigkeiten, indem sie anhand ihrer Analyse der interaktiv konstituierten „Vollzugswirklichkeit“ die Erwerbsprozesse des Individuums modellieren (vgl. Quasthoff/Kern 2003, 2007; Quasthoff im Druck).

Die Autoren untersuchen die Erwerbsprozesse ebenfalls anhand des Gesprächsmusters der Narration (Quasthoff/Kern 2007). Sie zeigen, unter welchen Bedingungen Interaktionsepisoden, in denen die Teilnehmer über unterschiedliche diskursive Kompetenzen verfügen, den Erwerb entsprechender Kompetenzen wahrscheinlich oder weniger wahrscheinlich machen. Dabei nehmen sie vor allem die Beteiligungsrolle des Kindes unter dem Erwerbgesichtspunkt in den Blick: Sie arbeiten zwei Interaktionsmuster heraus, die den Kindern unterschiedliche Formen von *membership* oder Zugehörigkeit zu der betreffenden kulturellen Gemeinschaft zuschreiben; diese Muster bezeichnen sie als „Fordern und Unterstützen“ (Quasthoff/Kern 2007: 290) und „Übernehmen und Reparieren“ (Quasthoff/Kern 2007: 295). Quasthoff/Krah (2012) arbeiten in einer Untersuchung zu familialer Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen zwei weitere Muster heraus, nämlich „Übergehen“ und „Selber-Lösen“. Diese vier Muster werde ich im Folgenden ausführlich erläutern und kontrastieren.

Bei den ersten beiden Mustern orientiert sich die Interaktion primär an der lokalen Verständigung. Dabei werden die Kinder sowohl von dem erwachsenen Gesprächspartner als auch von sich selbst (unbewusst) als *member* „des ongoing talk-in-interaction“ definiert (Quasthoff im Druck: 303). Das bedeutet, dass die beiden Seiten die Interaktion gemeinsam gestalten und beide daran arbeiten müssen, lokale Verständigung herzustellen. Mit dem Beteiligungsstatus eines *member* werden dem Kind also auch die entsprechenden Beteiligungsrechte und -pflichten zugeschrieben. Tatsächlich verfügen die Kinder anfangs aber noch nicht über das vollständige sprachliche und kulturelle Wissen und Können von erwachsenen Mitgliedern der Kulturgemeinschaft; nach ihren kulturellen Kompetenzen sind

sie also *non-members*. Unter diesen erschwerten Bedingungen stellen Kinder und Erwachsene in diesen verständigungsorientierten Interaktionsmustern gemeinsam Verständigung her, indem die Erwachsenen die Kinder dabei unterstützen, ihr schon vorhandenes Wissen und Können aktiv zu nutzen, um sich am Vollzug der Interaktion zu beteiligen. Gerade dadurch, dass sie als Interaktionsbeteiligte in die lokale Interaktion „hineingesaugt“ (Hausendorf/Quasthoff 1996) werden und so getan wird, „als ob“ (Bruner 1977) sie schon ein *member* der Kulturgemeinschaft wären, erwerben die Kinder sprachliche und diskursive Kompetenzen (vgl. Quasthoff im Druck: 306). Die Wirkung dieses interaktiven Musters auf den Diskurserwerb veranschaulichen Hausendorf und Quasthoff mit der Metapher der „Wippe“: Die „schwereren“ (kompetenteren) Erwachsenen müssen am Anfang „Mehrarbeit“ leisten, jedoch muss dieses „Ungleichgewicht im Verlauf der Entwicklung des Kindes abnehmen“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 247). In dem Maße, wie das Kind an „Gewicht“ zunimmt, also im Laufe der Zeit zunehmend kompetenter wird, nimmt die Mehrarbeit der Erwachsenen ab (vgl. ebd.). So baut sich das Ungleichgewicht in der Kompetenz im Lauf der Zeit ab. In diesem Sinne entwickelt sich der Status als *member* prozesshaft, in Form einer „sequenziellen Ko-Konstruktion“ (Quasthoff im Druck: 294). Der Prozess des „Mitglied-Werdens“ wird als „Enkulturation“ bezeichnet (vgl. ebd.). In diesem Sinne ist der Erwerb von (sprachlicher) Kompetenz Teil der Sozialisation, und er findet zum Teil (wenn auch nicht nur) in mikrostrukturellen Interaktionsprozessen statt. An den interaktiven Verfahren der lokalen Herstellung von Verständigung und der Bearbeitung von Verständigungsproblemen, wie ich sie in dieser Arbeit untersuche, ist dieser Erwerbsprozess besonders deutlich zu beobachten.

Bei den letzten beiden Mustern, „Übergehen“ und „Selber-Lösen“, orientiert sich die Interaktion dagegen nicht auf die „unmittelbare“ (Quasthoff im Druck: 304) lokale Verständigung, sondern auf einen Lernfortschritt bzw. „Wissenserwerb“ (Quasthoff im Druck: 289) des Kindes, der über die aktuelle Interaktion hinausreicht, und insofern auf Belehrung abstellt. Der Erwachsene stellt sich als „allein Wissender“ dar und expliziert sein Wissen darüber, „wie das geht“ oder „was das ist“ (Quasthoff im Druck: 305). Er übernimmt in der gesamten Interaktion die Rolle, dass er für die Lösung der jeweiligen Aufgabe zuständig ist. Damit schließt er einen argumentativen Diskurs mit offenem Ausgang aus. Das Kind wird als inkompetenter Teilnehmer positioniert, dem das für die Lösung der Aufgabe nötige Wissen fehlt. Entsprechend werden seine Beteiligungsrechte eingeschränkt; es kann sich – phasenweise oder über einen längeren Zeitraum – nicht aktiv an der interaktiven Organisation

des Gesprächs beteiligen. Mit diesen beiden Mustern wird also kein produktiver Übungsraum für das Kind geschaffen.

Das Verfahren der expliziten Belehrung hat sich in Kulturgemeinschaften entwickelt, um komplexes Wissen zu tradieren; es findet aber nicht zwangsläufig im Alltag statt. Es fördert zwar auch den Erwerb, aber nicht im Rahmen der Enkulturation als *member*. Denn das Kind erhält durch Unterweisung zwar das relevante Wissen, dieses ist aber nicht mit dem Alltag verbunden, und vor allem hat das Kind dabei keine Gelegenheit, sein bereits vorhandenes Wissen oder Können zu nutzen, es anhand des neu „erfahrenen“ Wissens zu überprüfen und zu aktualisieren. Damit lässt sich nach Quasthoff auch erklären, warum Kleinkinder ihre Muttersprache nicht durch Unterweisung in Form von Fernsehsendungen für Kinder oder durch Kinderbücher lernen (vgl. Quasthoff im Druck: 305).

Quasthoff, Hausendorf und Kern eröffnen mit ihren Forschungen zu *Diskurserwerb und Interaktion* (Hausendorf/Quasthoff 1996; Quasthoff/Kern 2003, 2007; Quasthoff 2011, im Druck) eine Perspektive, die über die Analyse der lokalen Organisation von Gesprächen hinaus auch die langfristige Entwicklung von Kompetenzen – in diesem Fall der diskursiven Kompetenz – in den Blick nimmt (vgl. Quasthoff 2009, im Druck). Diskurserwerb findet nicht (nur) im Kopf eines Menschen statt, sondern (auch) in sozialer Interaktion; er ist nicht nur eine kognitive Herausforderung für das Individuum, sondern auch ein soziales Ereignis. Um also sprachliche und diskursive Kompetenzen langfristig zu erwerben, muss das Individuum kontinuierlich an Interaktionen teilnehmen; darüber hinaus muss es an diesen Interaktionen Quasthoff zufolge in einer bestimmten Weise beteiligt sein.

2.4.3 Diskurserwerb in der Fremdsprache¹⁶

In diesem Abschnitt wird Diskurserwerb nun in Bezug auf exolinguale Kommunikation betrachtet, da es sich bei den Gesprächsdaten, die der Arbeit zugrunde liegen, um diese Art der Kommunikation handelt. Welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen dem Diskurserwerb in der Muttersprache und dem in der Fremdsprache konstatieren? Unter welchen Bedingungen werden Diskursfähigkeiten in einer exolingualen Umgebung

¹⁶ Oksaar (2003) unterscheidet die Begriffe „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ zwar analytisch (vgl. Oksaar 2003: 13-15, auch zu „Erstsprache“ und „Muttersprache“) synonym, differenziert sie in ihren Ausführungen jedoch nicht systematisch, sondern verwendet sie mehr oder weniger synonym. Ich fokussiere in dieser Arbeit hauptsächlich auf die Fremdsprache.

gefördert bzw. erworben? Wie hängt der Diskurserwerb mit der Sozialisation in der fremdsprachlichen Situation insgesamt zusammen? Im Folgenden referiere ich einige Studien, die sich speziell mit dem Zusammenhang zwischen Sprach- und Diskurserwerb und Interaktion sowie mit Verstärkungsproblemen in der Fremdsprache befassen.

2.4.3.1 Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem einer Fremdsprache

Laut Oksaar (2003) können die Erwerbsprozesse in der Muttersprache und in einer Fremdsprache nicht in gleicher Weise verlaufen, weil die Grundlagen und Voraussetzungen in den beiden Fällen unterschiedlich sind. In ihren Forschungen arbeitet sie Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem einer Fremdsprache heraus. Im Folgenden werden die Besonderheiten des fremdsprachlichen Erwerbs vor allem in Bezug auf Diskurskompetenz dargestellt.

Lernmotivation und Lernart

Der Erwerb der Muttersprache ist für Kinder „eine existenzielle Notwendigkeit“ (Oksaar 2003: 109). Der Umgang mit der Sprache ermöglicht ihnen, die Welt kennenzulernen und sie sich zu erschließen (vgl. ebd.). Um ihre elementaren Bedürfnisse im Leben meistern zu können, lernen sie in der Muttersprache „Aktivitäten, Tätigkeiten, Reaktionen und Situationen als Basiskenntnisse, als eine Art technische Fertigkeiten“, eignen sich das „komplexe Phänomen Sprache“ an und entwickeln „Sprechfähigkeit“ (Oksaar 2003: 109). Dieser Erwerb geschieht „nur durch Bezugspersonen, durch soziale Kontakte, nicht von allein und immer zuerst als gesprochene Sprache“ (ebd.).

Der Erwerb einer Fremdsprache kann dagegen vielfältig motiviert sein (vgl. Oksaar 2003: 22-25). Für die Lernenden ist die fremde Sprache eine bestimmte Art von Wissen, die ihnen zusätzliche kommunikative Optionen eröffnet. Der Erwerbsprozess erfolgt unter anderen Bedingungen und nach anderen Regeln als bei der Muttersprache. Man weiß von Forschern, die eine Sprache von Autochthonen ohne Lehrer und Buch erlernt haben; viele Skandinavier lernen Englisch durch Filme, die im skandinavischen Fernsehen in der Regel in der Originalfassung (mit Untertiteln) gesendet werden usw. Eine Form des Fremdspracherwerbs kann also das Selbststudium sein. Ansonsten werden Fremdsprachen üblicherweise „zuerst nicht nur durch die gesprochene Form und durch soziale

Kontakte“ (Oksaar 2003: 109) erworben, sondern vor allem in Bildungsinstitutionen und entsprechend „künstlich gesteuert“ (Oksaar 2003: 14) gelernt.

Lernerfahrung

- Vorkenntnisse

Beim Mutterspracherwerb lernen die Kinder ohne Vorkenntnisse über die Sprache und die Welt. Im Verlauf des Spracherwerbs lernen sie nicht nur die Kommunikationsmittel kennen und lernen, sie zu gebrauchen, sie eignen sich zugleich auch die damit zusammenhängende Sicht der Welt und die mit der Sprache verbundenen Denkkategorien an (vgl. Oksaar 2003: 71ff.). Beim Mutterspracherwerb begreifen die Kleinkinder die Sprache naturgemäß in engem Zusammenhang mit ihrem sozialen Umfeld und mit vorhandenen oder angebotenen verbalen und nonverbalen Reizen.

Die Kinder begreifen beim Mutterspracherwerb zunächst die Funktion der Sprache als Werkzeug und lernen, sie in Abhängigkeit vom jeweiligen Diskurs zu verwenden. Diese Erfahrung setzen die (meist erwachsenen) Lernenden überwiegend auch beim Fremdspracherwerb ein. „Alles früher Gelernte kann das zukünftige Lernen und Verhalten beeinflussen, positiv oder negativ“ (Oksaar 2003: 109).

Erwachsene Fremdsprachenlerner – wie in unserem Fall die chinesischen Studierenden – verfügen also über die Diskurskompetenz, die sie bis zur Adoleszenz in der Muttersprache erworben haben (vgl. Katz-Bernstein/Quasthoff 2006: 73). Damit sind sie Muttersprachenlernern einen Schritt voraus, weil ihnen bestimmte diskursive Mechanismen bereits geläufig sind.

- Kenntnis von Diskurstypen und Sozialisation

Möglicherweise gibt es in der Fremdsprache jedoch spezifische Diskurstypen, die den Lernenden nicht bekannt sind, weil möglicherweise „eine andere Kulturgemeinschaft keine feste Gattung für das betreffende Problem hat“ (Günthner 2001: 21). Günthner (2001) stellt fest, dass es gerade die speziellen „kommunikativen Gattungen“¹⁷ – das sind „bestimmte konventionalisierte Form[en] zur Lösung“ wiederkehrender kommunikativer Aufgaben (Günthner 2001: 21) – sind, über die Ausländer häufig (zunächst) nicht verfügen. Außerdem

¹⁷ Vgl. dazu ausführlich Luckmann 1995; Günthner/Knoblauch 1994. Ich verwende die Begriffe „Diskurstypen“ und „kommunikative Gattungen“ hier synonym.

sind Erwachsene in ihren diskursiven Gewohnheiten bereits stärker festgelegt, was ihnen unter Umständen den Erwerb einer neuen Sprache erschwert. Denn die Kompetenz, über die sie schon verfügen, und die entsprechenden Gewohnheiten können den Erwerb alternativer Diskurskonventionen hemmen. Die Sozialisation im neuen Kontext der fremden Sprache wird also möglicherweise durch die schon erworbenen und vertrauten Diskurskonventionen erschwert.

Die hier untersuchte Gruppe der chinesischen Studierenden in Deutschland verfügt nicht über alle Diskurstypen, die sie in dem fremden Studien- und Wissenschaftssystem benötigen, denn das chinesische Hochschulsystem ist ganz anders aufgebaut und basiert auf anderen Prinzipien.¹⁸ Die chinesischen Studierenden kennen also einen anderen wissenschaftlichen Diskurs, haben eine andere Lernsozialisation und dementsprechend auch andere Lerngewohnheiten sowie ein anderes Lernverhalten als deutsche Studierende (vgl. Yu 2008: 166). Da sie nicht über das entsprechende diskursive Wissen verfügen, kann es passieren, dass sich die chinesischen Studierenden im deutschen Studienbetrieb unangemessen verhalten (vgl. Yu 2008: 155). Der Erwerb des relevanten diskursiven Wissens ist für sie eine zentrale Voraussetzung für ihre Sozialisierung in das deutsche Hochschulsystem und die deutsche Wissenschaftskommunikation. Angesichts der großen Unterschiede zwischen den Hochschul- und Wissenschaftssystemen ist zugleich davon auszugehen, dass dieser Erwerb durch die bereits erworbenen Diskurskonventionen behindert werden kann.

Um sich in eine fremde Kulturgemeinschaft einzufügen und sich in diesem Rahmen adäquat zu verhalten, muss (und kann) man eine bestimmte sprachliche und diskursive Kompetenz entwickeln. Der Erwerbsprozess von dieser Kompetenz kann auf unterschiedliche Art beginnen und entwickelt sich naturgemäß in unterschiedlicher Intensität. Im schulischen Bereich wird meist vor allem den eher theoretischen und formellen Aspekten Rechnung getragen, z.B. im Fremdsprachenunterricht, wo die Lernenden durch systematisches Trainieren von Gesprächsverhalten auf den interkulturellen Kontakt vorbereitet werden. Der Erwerb kann aber auch im direkten Kulturkontakt stattfinden; dann erfolgt er wie im vorliegenden Fall z.B. in Sprechstunden sowie in informellen und spontanen Begegnungen, wie sie sich in Austauschprogrammen, Tandemgesprächen oder touristischen Kontakten ergeben. Einerseits findet Erwerb dann in der Kommunikationspraxis selbst statt; andererseits wird in der Interaktion auch das vorher erworbene Wissen über Diskurstypen angewendet,

¹⁸ Vgl. dazu ausführlich Yu 2008: 133-134 und 155-166.

getestet und aktualisiert. In der Kommunikationspraxis bildet die „Mehrarbeit“ der muttersprachlichen Interaktionspartner eine Ressource für den Erwerbsprozess der Nichtmuttersprachler. Darauf gehe ich im Folgenden ausführlicher ein.

2.4.3.2 Diskurserwerb in exolingualer Kommunikation

Wie oben ausgeführt, diskutieren Hausendorf/Quasthoff (1996, 2005) die erwerbsfördernde Funktion bestimmter Verhaltensweisen in der (muttersprachlichen) Erwachsenen-Kind-Interaktion, die sie als Enkulturationsverfahren betrachten. Anfangs müssen die Erwachsenen als kompetente Partner mehr arbeiten, um die Interaktion zustande zu bringen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 233). Das Kompetenzgefälle wird aber im Laufe der Zeit abgebaut, dadurch nimmt dieses Ungleichgewicht im Verlauf der Entwicklung des Kindes ab (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 233-264).

„Dieselbe Mehrarbeit des ‚kompetenteren Partners‘ lässt sich entsprechend auch in interkultureller Kommunikation zwischen L1- und L2- Sprechern beobachten“ (Quasthoff 1986, zit. in Quasthoff 2011: 227). Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern findet wie die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen unter erschwerten Bedingungen statt, wenn auch aus anderen Gründen; wie Kinder haben auch Nichtmuttersprachler (zunächst) den Status von *non-members* (Quasthoff 2011: 227).

Quasthoff (1996, 2009, 2011, im Druck) hat in ihren Untersuchungen zur Erwachsenen-Kind-Interaktion herausgearbeitet, dass Interaktion, die sich an der lokalen Verständigung orientiert, den Diskurserwerb fördern kann. Dies bezog sich auf den Erwerb der Muttersprache; es ist aber auf die Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern übertragbar: Auch die Zweitspracherwerbsforschung zeigt, dass Interaktion den Diskurserwerb fördert (vgl. Oksaar 1987: 184).

Krafft und Dausendschön-Gay haben mit Rekurs auf Konzepte von Wygotsky (1978) und im Anschluss an das „LASS“-Konzept von Bruner (1987) ein paralleles Konzept für den Fremdspracherwerb entwickelt: das SLASS (Second Language Acquisition Support System, Dausendschön-Gay/Krafft 1990; siehe auch Dausendschön-Gay 2001: 129). Danach ist soziale Interaktion eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass Sprach- bzw. Diskurserwerbsprozesse ausgelöst werden und sich weiterentwickeln. Die Autoren betrachten soziale Interaktion als „Datenquelle“ für die Ausbildung kognitiver Gewohnheiten der

Sprachverarbeitung sowie als Übungsraum, um bestehende Hypothesen über adäquate Sprachproduktion zu testen. Besonders die interaktive Bearbeitung und Behebung kommunikativer Probleme fördert ihnen zufolge als „Nebenprodukt“ den Sprach-/Diskurserwerb, unter der Bedingung, dass die Interaktanten „ihren Interaktionsrollen entsprechende Aktivitäten durchführen und akzeptieren“ (Dausendschön-Gay 2001: 126-130).

Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995) analysieren Begegnungssituationen zwischen Muttersprachlern (MS) und Nichtmuttersprachlern (NMS) („Kontaktsituationen“) und kommen ebenso wie Quasthoff in ihren Untersuchungen zur Erwachsenen-Kind-Interaktion zu dem Schluss, dass Interaktion den Diskurserwerb fördert. In der Auswertung ihrer Daten fassen sie Interaktion als „auslösenden Faktor und [als] Experimentierfeld für die Arbeit an der Lernervariante“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 111) auf. An dieser Arbeit sind die muttersprachlichen und die nichtmuttersprachlichen Interaktanten gleichermaßen beteiligt.

Als „konversationelle [...] Ereignisse, die Erwerbsprozesse in Gang setzen oder erneut anregen“, benennen die Autoren vor allem „Manifestationen der Lehr-Lern-Vereinbarung und die Ethnomethoden der Verständigungssicherung“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 111). Zu diesen „Ethnomethoden“ der Beseitigung von Verständigungsproblemen und der Herstellung und Sicherung der Verständigung zählen sie z.B.

- die „Destabilisierung einer Interlanguage-Regel durch Fremdkorrektur“,
- die „gemeinsame Vervollständigung“ einer Äußerung und
- explizite Lernangebote durch die Muttersprachler (ebd.).

Anhand der Untersuchung entsprechender Verfahren zeigen die Autoren, dass soziale Interaktion sowohl Rahmen als auch Mittel des Spracherwerbs ist. Dausendschön-Gay (1995) begründet in den folgenden Maßen:

Sie bietet für die Lernerinnen und Lerner den notwendigen Input, die notwendigen sprachlichen Mittel und Materialien, derer sie bedürfen, um ihr internes Sprachsystem zu entwickeln. Soziale Interaktion ist aber auch und vor allem der Ort, an dem gemeinsam gehandelt wird, an dem in Bezug auf Handlungsziele, die vorher festgelegt, definiert oder in der Interaktion eingeführt werden, dann durch gemeinsame Arbeit, durch Kooperation die Erreichung dieses gemeinsamen Ziels ermöglicht wird. (Dausendschön-Gay 1995: 95)

Sofern die nichtmuttersprachlichen Interaktanten aktiv daran beteiligt sind, die Interaktion zu gestalten und Verständigung herzustellen, bietet der Prozess der Verständigungssicherung also einen wichtigen „Raum“ für Diskurserwerb. Im Rahmen des Projekts „Kontaktsituationen“ wurde festgestellt, dass die deutschen Studierenden nach ihrem Studienaufenthalt in einem französischsprachigen Land „bemerkenswerte

Kompetenzzuwächse im Französischen“ gezeigt hätten (Dausendschön-Gay 2001: 119). Im Prozess der Aushandlung werde vielfältiges Wissen – z.B. fremdsprachliches Wissen, Fachwissen, Wissen über den wissenschaftlichen Diskurs usw. – bestärkt, aktualisiert oder korrigiert (vgl. Dausendschön-Gay 2001: 130). Die Interaktanten lösen lokale Verständigungsprobleme bzw. Störungen, die die Herstellung von Verständigung behindern, und dadurch wird im interaktiven Prozess zugleich ihre Diskursfähigkeit gefördert. Die Nutzung der Ethnomethode für die Verständigungssicherung bietet somit als „Nebenprodukt“ den Sprach- bzw. Diskurserwerb. Kurz gesagt, bei der interaktiven Bearbeitung von Kommunikationsstörungen wie z.B. Verständigungsproblemen findet gleichzeitig Sprachproduktion und Diskurserwerb statt. In diesem Sinne bietet der Verständigungsprozess selbst einen Raum für Diskurserwerb.

Ein lokal auftretendes Problem wird in der Interaktion zunächst rein lokal gelöst. Dausendschön-Gay zufolge gibt es aber auch „lokale Ereignisse, die anstehende Probleme mit langfristiger Wirksamkeit lösen“ (Dausendschön-Gay 2001: 120). Diese Chance wird jedoch vertan, wenn die Beteiligten Störungen in der Interaktion wie Verständigungsprobleme einfach auf sich beruhen lassen. Dann wird das betreffende Problem nicht nur lokal und aktuell nicht gelöst (und das u.U. wiederholt), sondern man kann davon ausgehen, dass es auch langfristig nicht gelöst wird (vgl. Dausendschön-Gay/Drescher 1995) und dass die Interaktanten (in diesem Fall die Nichtmuttersprachler) auch nicht die Diskursfähigkeiten erwerben, die ihnen helfen würden, es zu lösen.

Viele Studien zum traditionellen Fremdsprachenunterricht und zur Kommunikation zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, darunter auch konversationsanalytische Studien, „machen Verständigungsprobleme verantwortlich für Missverständnisse unterschiedlicher Dimensionen und Auswirkungen oder auch dafür, dass die Kommunikation gänzlich misslingt. Verständigungsschwierigkeiten können sich vor allem in der Weise negativ auswirken, dass sie die Fortführung des Gesprächs behindern (vgl. Rost-Roth 1991: 31) oder im Extremfall ganz in Frage stellen. Erst wenn die Störung behoben wurde (das wird in der Konversationsanalyse als *repair* bezeichnet; vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977), kann der „Hauptstrang“ (Günthner 1993: 94) der Interaktion fortgesetzt werden. Nach Dausendschön-Gay sind Verständigungsprobleme jedoch nicht nur als Störung zu sehen, denn sie bieten den Teilnehmern eine Chance, die problematische oder inadäquate Äußerung zu modifizieren und ihre ursprüngliche sprachliche Vorstellung zu korrigieren oder zu aktualisieren, also ihre Diskursfähigkeit zu stärken. In diesem Sinne können Verständigungsprobleme immer

zugleich als Gelegenheiten für eine Erweiterung des Wissens verstanden werden; in entsprechenden Situationen kann ein erweiterter Lernprozess stattfinden.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt Rost-Roth (1991) in ihrer Untersuchung von Tandemgesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. In diesen Gesprächen untersucht sie neben der Korrektur sprachlicher Fehler und der Unterstützung der nichtmuttersprachlichen Gesprächspartner bei Formulierungsschwierigkeiten auch die Bearbeitung von Verständigungsschwierigkeiten (vgl. Rost-Roth 1991: 31). Ihr zufolge lässt sich in solchen Sequenzen besonders gut beobachten, dass in der Interaktion gleichzeitig Diskurserwerb stattfindet. Sie zeigt anhand von Beispielen aus diesen Gesprächen, dass „während und durch die Behandlung von Verständnisschwierigkeiten zielsprachiges Wissen erweitert werden kann“ (Rost-Roth 1991: 39). Insofern sieht Rost-Roth gerade die asymmetrischen sprachlichen Kompetenzen der Beteiligten als Chance: Durch Methoden wie „Aneinanderreihung von zielsprachlichen Synonymen, Paraphrasen und Erklärungen im zielsprachlichen ‚Input‘“, mit denen die Muttersprachler z.B. versuchten, Verständigung herzustellen, oder auch durch Fehlerkorrekturen usw. bekämen die Fremdsprachenlerner (aktualisierte) Informationen und könnten damit ihr zielsprachiges Wissen „wesentlich erweitern und bereichern“ (ebd.: 39). Ein Lernprozess findet Rost-Roth zufolge dann statt, wenn „die Lerner mit der Reparatur von Verständigungsproblemen Informationen erhalten, die langfristig speicherbar sind“, und dieser Wissenszuwachs „die rezeptive[n] und/oder produktive[n] sprachliche[n] Fertigkeiten und Fähigkeiten erweiter[t]“ (Rost-Roth 1991: 39).

Der Verständigungsprozess kann also als ein wichtiger Raum für Diskurserwerb gesehen werden. Um in der Fremdsprache Fortschritte zu erzielen, nutzen Fremdsprachenlerner die Interaktion bzw. bestimmte kommunikative Ereignisse als Möglichkeit, Informationen über den fremdsprachlichen Diskurs zu sammeln und damit ihr Wissen zu aktualisieren (vgl. Dausendschön-Gay 1995: 96). In dieser Sichtweise ist der muttersprachliche Gesprächspartner in der Interaktion der „Tutor“ des nichtmuttersprachlichen Lerners und das Gespräch selbst ein Lernort. Wenn der Nichtmuttersprachler sich selbst als Lerner definiert, wird er im Gespräch z.B. auch selbst um Worterklärungen bitten oder bei Verständnisproblemen nachfragen.

Fazit: Interaktion, die sich an der lokalen Verständigung orientiert, fördert zugleich den Diskurserwerb in der Fremdsprache. Wenn in der Interaktion Verständigungsprobleme auftreten, ist dies nicht zwangsläufig negativ zu bewerten, denn unter Erwerbgesichtspunkten sind solche interaktiven Ereignisse durchaus positiv, insofern sie immer auch eine Chance für

Sprach- bzw. Diskurserwerb bieten. Entscheidend ist dabei, wie die Beteiligten auf das Problem reagieren und ob sie diese Chance erkennen und nutzen. So kann der Fremdsprachenlerner im Prozess der Herstellung von Verständigung z.B. ein Reparaturverfahren nutzen, um seine eigenen Hypothesen zur Angemessenheit oder Unangemessenheit sprachlicher Verfahren zu überprüfen. Ausgehend von seinen schon vorhandenen Kenntnissen kann er so seine Diskursfähigkeiten überprüfen und expandieren und damit auch bestimmte Diskurstypen sukzessive erwerben. Insofern kann die Bearbeitung lokaler Verständigungsprobleme in der Interaktion den Diskurserwerb unterstützen, sofern sie zielgerichtet erfolgt und beide Gesprächspartner daran beteiligt sind. Damit erlaubt die Untersuchung lokaler Ereignisse von Verständigungssicherung auch Annahmen über den (auch langfristigen) Diskurserwerb.

Andererseits ist Diskursfähigkeit grundsätzlich eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass überhaupt Verständigung zustande kommt. Diskurserwerb ist ein Teil der kulturellen Sozialisation. Der Erwerb der Diskurskonventionen, die Sensibilisierung für Unterschiede in den Diskurskonventionen bzw. das Verringern der soziokulturellen Distanz können die Herstellung von Verständigung begünstigen. Außerdem ist Diskursfähigkeit ein wichtiger Faktor für die lokale Organisation der Interaktion und damit auch für die Verständigungssicherung. Damit stehen Verständigungsarbeit und Diskurserwerb in einem engen Wechselverhältnis in der Weise, dass sie sich gegenseitig bedingen, ergänzen und fördern.

3. Forschungsmethode und Vorgehen

Welche Methode für die Analyse der Daten geeignet ist, hängt vom Forschungsgegenstand und von der Zielsetzung der Untersuchung ab. In diesem Kapitel stelle ich die für diese Arbeit gewählte Forschungsmethode vor und begründe sie (Kap. 3.1); dabei konzentriere ich mich auf die Aspekte, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Im Anschluss daran werden die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses beschrieben (Kap. 3.2).

3.1 Konzeptueller und methodischer Rahmen – Ethnographische Gesprächsanalyse

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Probleme, mit denen chinesische Studierende an deutschen Hochschulen zu kämpfen haben (Sprachprobleme, Verständigungsprobleme, Integrations- und Kontaktprobleme). Die Einsozialisierung in den fremden Hochschulkontext ist eine soziale Realität, die nicht in einem Zug vollzogen wird, sondern auf einzelnen Interaktionen basiert. Um die Probleme der Studierenden in diesem Rahmen zu erforschen, soll deshalb das Gesprächsverhalten in konkreten Interaktionen mit deutschen Gesprächspartnern detailliert analysiert werden. Eine detaillierte Analyse dessen, wie die chinesischen Studierenden mit ihren deutschen Gesprächspartnern an der deutschen Hochschule kommunizieren und wie sie dabei lokal mit Verständigungsschwierigkeiten umgehen, kann Aufschluss über ihren Diskurserwerb geben, der für die Hochschulsozialisation eine zentrale Rolle spielt, und damit auch über allgemeine Integrationsprobleme und ihre Ursachen. Die Analyse richtet sich auf die beobachtbaren Verfahren und Methoden, die die Interaktanten anwenden, um unter den erschwerten Bedingungen von Kommunikation in einer Fremdsprache im Gespräch auftretende Verständigungsprobleme zu bewältigen und Verständigung herzustellen.

Der Fokus auf die Herstellung von Verständigung impliziert nach Selting (1987) bereits ein bestimmtes methodologisches Vorgehen: Er „verlangt die empirische Analyse der Herstellungsleistung der Teilnehmer selbst“ (Selting 1987: 2). Eine solche Analyse rekonstruiert die Perspektiven, Erwartungen und Interpretationen der Gesprächsteilnehmer (vgl. ebd.). Dazu wird eine Forschungsmethode benötigt, die eine dynamische und prozessorientierte Sequenzanalyse erlaubt. Um das verbale Handeln in Face-to-face-Interaktion auf der Mikroebene in seinem je lokalen Kontext zu analysieren, wird in der

vorliegenden Arbeit als zentrale Forschungsmethode die ethnomethodologische Konversationsanalyse angewendet. Im Folgenden stelle ich diesen Ansatz und seine zentralen Prinzipien bezogen auf das konkrete Forschungsvorhaben dieser Arbeit vor.

Die Konversationsanalyse¹⁹ geht auf die Ethnomethodologie zurück, die von Garfinkel (1967) entwickelt wurde. Harvey Sacks und Emanuel A. Schegloff haben das ethnomethodologische Forschungsprogramm ab Mitte der 1960er Jahre zur Konversationsanalyse weiterentwickelt. Die Konversationsanalyse ist also „eine Anwendung und Konkretisierung der Ethnomethodologie“ (Kallmeyer 2005: 1213) und teilt wesentliche Grundannahme mit der Ethnomethodologie. Die Konversationsanalyse hat das authentische Gespräch als Grundform sozialer Interaktion zum Forschungsgegenstand und interessiert sich für die „Ethno-Methoden“, mit denen die Mitglieder einer Gesellschaft in konkreter Interaktion die soziale Wirklichkeit erzeugen (vgl. Bergmann 1994: 6; Gülich/Mondada 2008: 14). Die Konversationsanalyse folgt keiner starren, vorab festgelegten Vorgehensweise, um die Auswahl der Daten und deren Auswertung nicht von vornherein zu sehr zu beschränken (vgl. Kallmeyer 2005: 1215). Sie folgt aber dennoch bestimmten methodischen Richtlinien, die jedoch eher als eine „analytic mentality“ (Schenkein 1978) verstanden werden und an denen sich auch die vorliegende Arbeit orientiert.

Wie bereits gesagt, stehen im Zentrum der Ethnomethodologie die Ethno-Methoden, mit denen die Interaktanten soziale Realität als „Vollzugswirklichkeit“ hervorbringen („ongoing accomplishment“ Garfinkel 1967; Bergmann 1994: 6). Die ethnomethodologische Konversationsanalyse betrachtet soziale Interaktion als einen interpretativen Vorgang, bei dem die Teilnehmenden ihre jeweiligen Handlungsziele, Erwartungen, Interpretationen und Bedeutungen lokal aushandeln und aufeinander abstimmen und so in ihrem Handeln soziale Wirklichkeit erzeugen. Auch Faktoren wie (unterschiedliche) kulturelle Hintergründe, die die Interaktanten ins Gespräch mitbringen, werden erst im Gespräch als ein interaktiver Faktor konstituiert. Sie können für das Gespräch relevant sein oder punktuell werden, das ist jedoch nicht zwingend. Wenn ich also in der vorliegenden Arbeit Gespräche zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Dozenten oder anderen Personen untersuche, betrachte ich

¹⁹ Für eine ausführliche Darstellung von Ethnomethodologie und Gesprächsanalyse vgl. z.B. Bergmann (1981, 1994, 2000, 2007), Heritage (1995) und Gülich/Mondada (2008).

Interkulturalität entsprechend in einer solchen interaktionistischen Perspektive²⁰ nicht als den entscheidenden und zentralen Faktor der Interaktion, sondern als einen Aspekt von vielen. Ich verstehe sie nicht als ein statisches, soziostrukturell bestimmtes und feststehendes Charakteristikum von Gesprächen. Vielmehr betrachte ich auch solche Aspekte der sozialen Realität im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als eine Vollzugswirklichkeit, die erst im sozialen Handeln von den Beteiligten kontextsensitiv und dynamisch hergestellt wird, d.h. in den hier untersuchten Interaktionen zwischen Chinesen und Deutschen (oder zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern) können die Teilnehmer diese Aspekte im Gespräch relevant setzen oder auch nicht. „Erst in der sozialen Interaktion stellt sich die Objektivität von als ‚objektiv‘ wahrgenommenen Ereignissen, die Faktizität von als ‚faktisch‘ geltenden Sachverhalten her“ (Bergmann 1994: 6). In diesem Sinne ist soziale Interaktion ein „Konstruktionsprozess“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 86).

Als eine zentrale Maxime der Konversationsanalyse gilt Sacks' Ausspruch „There is order at all points“ (Sacks 1984: 22). Er besagt, dass die Aktivitäten der Interaktanten einer Systematik oder „Ordnung“ folgen und dass die Ordnung im Gespräch sich wiederum aus diesem Handeln ergibt (vgl. Gülich/Mondada 2008: 17). Gesprächsäußerungen sind immer sequenziell verkettet, und die strukturelle Ordnung der sozialen Interaktion ist in eine übergeordnete gesellschaftliche Ordnung eingebettet (vgl. Günthner 1993: 37). In den hier untersuchten Sprechstundengesprächen z.B. werden die institutionellen Rollen der Beteiligten (fachlicher Experte/Dozent und fachlicher Laie/Student) und eine entsprechende Aufgabenverteilung lokal immer wieder aktualisiert und damit für die Interaktion relevant gesetzt.

Um den interaktiven Prozess der „sinnvermittelten Wirklichkeitserzeugung“ (Bergmann 1994: 6) zu analysieren, werden Ton- oder Videoaufzeichnungen von authentischen Gesprächen angefertigt und detailliert transkribiert. Die Aufzeichnung soll alle Gesprächsaktivitäten und auch andere Aspekte des Interaktionsereignisses, die der lokalen Produktion von Bedeutung dienen, möglichst vollständig erfassen. Dazu gehören nicht nur die sprachlichen Äußerungen,

²⁰ Laut Müller-Jacquier (2004) beziehen sich über 90 Prozent aller empirischen Untersuchungen von Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern auf einen Vergleich kulturspezifischer Einstellungen und Wertorientierungen, die als kulturelle Dimensionen (Hofstede) oder Kulturstandards (Thomas) gefasst werden (vgl. Müller-Jacquier 2004: 106). In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht darum, das allgemeine Hintergrundwissen der Interaktanten z.B. über Interaktionskonventionen zu beschreiben und zu vergleichen.

sondern auch multimodale Aspekte, etwa hörbare Körpersprache und sichtbare Körpergesten, aber z.B. auch Elemente der Umgebung. Ein solcher holistischer Ansatz ist deshalb sinnvoll, weil Gesprächsbeiträge von den Teilnehmern ebenfalls „holistisch hervorgebracht und wahrgenommen“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 33) werden. Alles, was ein Interaktant bei der Produktion seiner Äußerung tut, ist für die Rezipienten eine Interpretationshilfe (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32). So gibt er mit Hilfe ihrer komplexen kommunikativen Gestaltung z.B. Hinweise darauf, welche Interpretation präferiert und welche dyspräferiert ist. Die Rezipienten bzw. Mitwirkenden „wählen die Interpretation, die ihnen die plausibelste zu sein scheint“ (Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32); im Idealfall entspricht sie der Intention des Sprechers und ermöglicht dem nächsten Sprecher einen adäquaten Anschluss. Entsprechend wurden für die vorliegende Arbeit Videodaten erhoben, die ermöglichen, das Interaktionsgeschehen auf verschiedenen Ebenen zu beobachten und beispielsweise auch mimische und gestische Aktivitäten im Prozess der Verständigungssicherung zu analysieren

Ein solcher holistischer Ansatz entspricht auch einer weiteren Maxime der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, nämlich der Interaktivität: Gesprächsäußerungen werden grundsätzlich als eine gemeinsame Hervorbringung aller Beteiligten betrachtet; auch ihre Bedeutung ist ein Ergebnis interaktiver Aushandlung. Das bedeutet auch, dass das Handeln nicht (nur) von den jeweiligen Motivationen oder Vorlieben der einzelnen Teilnehmer abhängt, vielmehr wird es als gemeinsame Aktivität in einem sozialen System verstanden (vgl. Dausendschön-Gay/Krafft 2002: 32). Besonders prägnante Belege dafür sind z.B. die gemeinsame Produktion oder die interaktive Vervollständigung von Gesprächsäußerungen, doch auch bei Äußerungen, die hauptsächlich von einer Person produziert werden, nehmen die Rezipienten darauf z.B. durch ihre Rückmeldungen Einfluss und auch schon ganz grundsätzlich dadurch, dass Äußerungen immer auf ihre jeweiligen Adressaten zugeschnitten werden („recipient design“) (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727; s.o. Kap. 2.1). Entsprechend wird in dieser Arbeit z.B. die Interpretation der Bedeutung einer Gesprächsäußerung oder die Herstellung von Verständigung nicht als Aufgabe des Sprechers oder aber Rezipienten allein verstanden, sondern als eine gemeinsame Aufgabe aller Teilnehmer im jeweiligen Kontext.

Wie oben ausgeführt, ist interaktives Handeln immer in einen spezifischen sozialen Kontext eingebettet. Um seine Bedeutung zu erfassen, muss es deshalb immer in seinem lokalen Kontext und im Prozess seiner Entwicklung betrachtet werden, d.h. bezogen auf die vorausgehenden Gesprächsaktivitäten wie auch den globaleren Kontext des Gesprächs

insgesamt. Umgekehrt verweist jede Handlung „grundsätzlich auf den unmittelbaren Kontext, denn sie orientiert sich an bestimmten Kontextfaktoren; das wird daran deutlich, dass sie diese relevant setzt“ (Gülich/Mondada 2008: 14). Die Interaktionsbeteiligten geben in ihrem Handeln und mit den von ihnen verwendeten Ethno-Methoden immer auch *accounts* dafür, wie sie die jeweilige Gesprächssituation oder bestimmte Aspekte daraus wahrnehmen und was sie tun; damit geben sie den Gesprächspartnern u.a. Hinweise, wie ihre eigenen Äußerungen jeweils verstanden werden sollen (vgl. Gülich/Mondada 2008: 13; Deppermann 2000: 98). Zugleich zeigen sie mit ihrem Handeln an, wie sie die vorherige Äußerung des Gesprächspartners verstanden haben. Mit solchen *displays* zeigen sich die Interaktanten den Sinn und die Ordnung ihres Tuns wechselseitig auf und stellen sie damit zugleich her (vgl. Deppermann 2000: 99). Diese Aufzeigeleistungen oder *displays* sind somit nicht nur den Interaktanten selbst zugänglich, sondern auch den Analytikern, die anhand dessen das Geschehen rekonstruieren und analysieren können (vgl. Sacks et al. 1974: 728f.). Bei der Analyse soll der Forscher laut Garfinkel die eigenen Interpretationsressourcen ausklammern („anthropologically strange“ Garfinkel 1967: 9) und sich zunächst auf das Beobachtbare und die Relevanzen der Gesprächsteilnehmer beschränken (Schegloff 1991: 49f.).

Deppermann kritisiert diese *display*-Konzeption allerdings als „methodisch nicht haltbar“: Das „Erfassen von Sinn und Ordnung im Gespräch“ sei „keine Frage eines einfachen Ablesens oder Hörens“, es bedürfe „vielmehr der Interpretation“ (Deppermann 2000: 99). Nach Deppermann ist das strikte Ausklammern der eigenen Interpretationsressourcen der Analytiker weder faktisch problemlos machbar noch zielführend (vgl. Deppermann 2000: 101). Ihm zufolge ist „Wissen und seine aktive Anwendung in interpretativen Akten die unabdingbare Voraussetzung für jegliche Gesprächsanalyse“. Dies werde besonders deutlich, wenn das Gespräch in einer dem Forscher unbekannten Sprache geführt werde, die Teilnehmer Dinge redeten, die dem Forscher unbekannt sind, oder sie Regeln folgten, die für den Forscher nicht erkennbar seien (ebd.). Bei der Analyse Forscherwissen heranzuziehen bedeutet aber nicht, sein Wissen, logische Abwägungen etc. auf die Daten zu projizieren und damit zu naturalisieren (ebd.). Die Frage ist vielmehr, was der Forscher über das Wissen der Gesprächsteilnehmer wissen muss, um die *displays* im interaktiven Handeln zu erkennen und dieses somit angemessen verstehen zu können (ebd.: 102; vgl. Deppermann 2013: 33). Um dieses Problem zu lösen, schlägt Deppermann im Sinne einer „ethnographischen Gesprächsanalyse“ vor, ethnographische Arbeiten im Dienst der Gesprächsanalyse als Hilfsmittel einzusetzen (vgl. Deppermann 2000: 104).

Den Begriff „ethnographische Gesprächsanalyse“ hat Johannes Schwitalla bereits im Jahr 1986 geprägt (vgl. Deppermann 2000, 2013). Angeregt durch seine weiteren Arbeiten (besonders Schwitalla 1994) und anderen Forschungen, etwa von Kallmeyer (1994,1995), Keim (1995), Nothdurft (1996) und Schmitt (1992) hat Deppermann (2000) diese Methodologie weiterentwickelt (vgl. Deppermann 2000: 104; 2013: 32). Ihm zufolge ist die ethnographische Gesprächsanalyse keine „Kombination von Ethnographie und Konversationsanalyse im Sinne eines bloß additiven Nebeneinanders oder eines sequenziellen Nacheinanders zweier Methoden“ (Deppermann 2000: 104). Vielmehr erweitert sie die klassische Konversationsanalyse durch den Einbezug ethnographischer Daten, die sie in den Dienst der Gesprächsanalyse stellt (vgl. ebd.); in diesem Sinne ist sie ein Hilfsmittel für die Gesprächsanalyse. Diese bleibt der zentrale Ausgangspunkt für die Perspektive auf den Gegenstand und das methodische Vorgehen (ebd.: 105). Deppermann betont aber die forschungsstrategische Bedeutung des Einbezugs ethnographischer Daten:

[Das] ethnographische[...] Vorgehen [kann] in den gesprächsanalytischen Forschungsstadien der Untersuchungsplanung, des Datengewinns, der Auswertung und der Validierung die Güte der konversationsanalytischen Untersuchung erheblich steigern und [ist] in vielen Fällen unabdingbar. (Deppermann 2000: 33)

Die Kombination der beiden Ansätze soll das inhaltliche Verständnis der Interaktionsereignisse gewährleisten. Dabei werden das Wissen und die Interpretationsleistung des Forschers zugleich methodisch kontrolliert und als Ressource für die Rekonstruktion des interaktiven Geschehens genutzt.

Am Beispiel seines Forschungsprojekts zu den „Kommunikationskulturen Jugendlicher“ skizziert Deppermann (2000), wie und wozu ethnographisches Wissen im Forschungsprozess zum Einsatz kommt. Ethnographisches Wissen kann zum „Bemerkens eines Aspekts“ (Wittgenstein 1984: 518) und zur Sensibilisierung für bestimmte Phänomene beitragen (Deppermann 2000: 108). Unabdingbar ist ethnographisches Wissen für die Sprecherzuordnung bei mehreren Gesprächsbeteiligten, um Referenzen zu klären, verwendete Fachsprachen oder Gruppensprachen zu verstehen oder Interpretationslücken zu schließen (vgl. ebd.: 109). Es kann außerdem wichtig sein, um vor Fehlinterpretation zu schützen und die Interpretation zu vertiefen, indem es sie um zusätzliche Aspekte ergänzt, die aus den Gesprächsdaten selbst nicht hervorgehen (vgl. ebd.: 109-110). Schließlich kann entsprechendes Wissen – z.B. über relevante Nebenbedingungen und die Phänomenvarianz im Feld – dazu beitragen, die Ergebnisse der Konversationsanalyse zu validieren (vgl. ebd.:

114). Deppermann betont dabei, dass die Notwendigkeit, spezifisches ethnographisches Wissen einzubeziehen, vom jeweiligen Forschungsgegenstand und der Fragestellung abhängt.

Wie oben dargelegt, ist die ethnomethodologische Konversationsanalyse eine geeignete Methode, um Face-to-face-Interaktionen zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen Gesprächspartnern sequenziell zu analysieren. Sie ist jedoch nicht für alle Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit ausreichend, denn diese geht u.a. der Frage nach, inwieweit die Kommunikationsbedingungen für die Gesprächsorganisation eine Rolle spielen, genauer gesagt, ob die Verfahren der Verständigungssicherung, die die Interaktanten anwenden, in verschiedenen Kontexten variieren. Die Arbeit geht also über den Rahmen der klassischen Konversationsanalyse schon insofern hinaus, als ich Kontextfaktoren betrachte, um für die Fallanalysen jeweils verschiedene Gesprächstypen zusammenzustellen. Darüber hinaus kann es für diese Untersuchung wichtig sein, wie die beteiligten Personen selbst die Gespräche erlebt haben, ob sie die Verständigung als gelungen oder misslungen wahrgenommen haben und was sie (besonders) schwierig fanden. Unter Umständen werden darüber auch ihre Gründe für ein bestimmtes Gesprächsverhalten fassbar. Diese Fragen sind für die Erforschung der Verständigungs- und Integrationsprobleme chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen und ihre Ursachen zentral; für ihre Beantwortung reicht das Instrument der Gesprächsanalyse jedoch nicht aus, weil diese Informationen aus dem Gespräch selbst nicht direkt ersichtlich werden. Darum werden ergänzend ethnographische Daten erhoben: Vor und nach den Gesprächen werden mit den Gesprächsbeteiligten (hauptsächlich den Nichtmuttersprachlern) jeweils Interviews geführt. Für das Thema der vorliegenden Studie ist dieser Ansatz insofern einschlägig, als er erlaubt, ergänzend zur Analyse der Gespräche makrogesellschaftliche Zusammenhänge und Wissensbestände, die die Interaktanten ins Gespräch mitbringen, sowie ihre eigene Wahrnehmung des interaktiven Geschehens in die Betrachtung einzubeziehen. Darüber hinaus kann auch (Vor-)Wissen der Analytikerin ergänzend hinzugezogen werden, um die Reflexion der konversationsanalytischen Ergebnisse zu vertiefen. Insofern werden in dieser Arbeit gesprächsanalytische und ethnographische Vorgehensweisen im Sinne der ethnographischen Gesprächsanalyse kombiniert.

3.2 Die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses

In diesem Unterkapitel werden die einzelnen Phasen im Forschungsprozess – von der Erhebung und Aufbereitung der Daten über die Analyse bis hin zur Auswertung – ausführlich erläutert und begründet.

3.2.1 Datenerhebung und Korpus

In diesem Unterkapitel beschreibe ich die Organisation des Zugangs zum Feld, die Methode der Datenerhebung und das erhobene Korpus.

Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse setzt als Datenmaterial Tonband- oder Videoaufzeichnungen authentischer Gespräche voraus. Für diese Arbeit wurden Gespräche chinesischer Studierender im universitären Rahmen aufgezeichnet, um den Bezug zur Frage der Hochschulsozialisation im Fokus zu behalten. Auch die Interviews wurden in diesem Rahmen geführt.

Da es immer passieren kann, dass Aufnahmen eine schlechte Qualität haben, die den Forschern bei der Analyse Probleme bereitet, empfiehlt Deppermann, „mehr Fälle aufzunehmen, als analysiert werden sollen“ (Deppermann 2008a: 28). Deshalb wurden insgesamt 35 Gespräche in unterschiedlichen Situationen aufgezeichnet: Sprechstunden, Beratungsgespräche, Tandemsituationen, Seminarsitzungen und Tischgespräche. Der weitaus größte Teil dieser Gespräche (34) ist durch Videoaufzeichnungen dokumentiert, nur ein Gespräch wurde lediglich auf Tonband aufgezeichnet.

Um Probanden für meine Untersuchung zu gewinnen, habe ich zunächst chinesische Studierende aus meinem Bekanntenkreis gefragt, ob sie grundsätzlich bereit wären, sich von mir im Gespräch mit einem deutschen Interaktionspartner auf Video aufnehmen zu lassen. Wenn sie dem zustimmten, wurden die deutschen Muttersprachler, mit denen ein Gespräch geführt werden sollte, um ihr Einverständnis mit der Aufnahme gebeten. Selbstverständlich wurden nur Gespräche aufgezeichnet, bei denen alle Beteiligten zuvor in die Aufnahme eingewilligt hatten. Insgesamt konnte ich neun Studierende für Aufnahmen gewinnen. Die neun Probanden kommen sowohl aus geisteswissenschaftlichen als auch aus naturwissenschaftlichen Fachrichtungen: In der Gruppe sind Studierende der Fächer Betriebswirtschaft, Soziologie, Deutsch als Fremdsprache, Germanistik, Biologie und Mathematik vertreten.

Die Aufnahmen wurden in verschiedenen Bereichen einer deutschen Hochschule gemacht: in Sprechstunden von Lehrenden, in Seminaren bzw. Vorlesungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, im Hochschulrechenzentrum, beim Studentenwerk, im Servicezentrum für Medien sowie bei der allgemeinen Studienberatung und der Rechtsberatung. Gesprächsdaten wurden also in drei Feldern erhoben:

- Feld I: Unterrichtsgespräche

Sechs der Probanden wurden in verschiedenen Lehrveranstaltungen aufgenommen. Ich habe sie unter anderem bei Seminarvorträgen und bei der Gruppenarbeit im Seminar beobachtet. Insgesamt habe ich aus dem Bereich Unterrichtskommunikation zwölf Gespräche auf Videoband aufgenommen.

- Feld II: Alltagsgespräche

Im Feld Alltagsgespräche habe ich die chinesischen Studierenden zum einen in Tischgesprächen mit Deutschen im Studentenwohnheim aufgenommen, zum anderen in Tandem-Gesprächen mit ihren deutschen Tandem-Partnern.

- Feld III: Gespräche mit Dozenten und in Hochschuleinrichtungen

In diesen Bereich fallen zum einen Gespräche in den Sprechstunden von Hochschuldozenten, zum anderen Beratungsgespräche in verschiedenen universitären Einrichtungen: dem Hochschulrechenzentrum (HRZ), der Rechtsberatung und dem Service-Medienzentrum (SCM).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die chinesischen Probanden, ihr Geschlecht und ihr jeweiliges Studienfach und über die aufgezeichneten Gespräche, an denen sie jeweils beteiligt sind.

Tabelle 3-1: Das Datenkorpus

Proband/in	Gespräche mit Dozenten und in Hochschuleinrichtungen	Unterrichtsgespräche	Alltagsgespräche
Shan (weiblich) DaF	- Sprechstundengespräch I - Sprechstundengespräch II - Sprechstundengespräch III - Rechtsberatung	- DaF-Seminar - Vortrag im Seminar I - Vortrag im Seminar II - Gruppenarbeit im Seminar	- Chinesisch-Deutsch-Tandem I - Chinesisch-Deutsch-Tandem II - Chinesisch-Deutsch-Tandem III

Xing (männlich) DaF	- Sprechstundengespräch I - Sprechstundengespräch I - Beratungsgespräch im Hochschulrechenzentrum	- Vortrag im Seminar I - Vortrag im Seminar II	--
Xin (weiblich) DaF	- Sprechstundengespräch - Beratungsgespräch im Service-Medien-Zentrum	- Vortrag im Kolloquium - Chinesischkurs	- Chinesisch-Deutsch-Tandem
Xiao (weiblich) Soziologie	- Beratungsgespräch beim Studentenwerk	- Vortrag im Master-Kolloquium	- Chinesisch-Deutsch-Tandem - Gespräch beim Essen im Studentenwohnheim
Ming (weiblich) BWL	- Beratungsgespräch beim Info-Punkt	- Gruppenarbeit im Seminar I - Gruppenarbeit im Seminar II	- Chinesisch-Deutsch-Tandem I - Chinesisch-Deutsch-Tandem II - Gespräch beim Essen im Studentenwohnheim
Ying (weiblich) Germanistik	--	--	- Chinesisch-Deutsch-Tandem
Yi (männlich) Mathematik	--	- Tutorium für Austauschstudierende	--
Shuo (männlich) Biologie	--	--	- Gespräch beim Essen im Studentenwohnheim
Chinesische Studentin	- Gespräch mit der Deutschlehrerin an einer chinesischen Universität (audio)	--	--
Bilanz	12	12	11

Ich hatte angestrebt, für jeden Probanden Gespräche aus allen drei Feldern zu erheben. Dies war jedoch aus praktischen Gründen nicht möglich. In Sprechstunden und Beratungsgesprächen wurden meistens nur die chinesischen Studierenden auf Videoband aufgenommen, die jeweiligen deutschen Gesprächspartner dagegen nur per Tonband.

Bei den Sprechstundengesprächen wurde mit den chinesischen Studierenden jeweils direkt im Anschluss ein informelles Interview geführt. Hier berichteten die Studierenden resümierend, was sie aus dem Gespräch erfahren hatten, was sie nicht verstanden hatten, was für sie schwierig war usw. Außerdem wurde auch ein Interview mit einem Dozenten durchgeführt, nämlich das Interview mit Herrn U nach der Datenanalyse. Zu Vergleichszwecken wurde zusätzlich ein Gespräch zwischen einer chinesischen Studentin und einer chinesischen Dozentin an einer chinesischen Universität aufgezeichnet.

3.2.2 Aufbereitung der Daten für die Analyse

Die erhobenen Daten wurden von Anfang an so erfasst und aufbereitet, dass ein schneller Überblick über das Material möglich war. Die einzelnen Gespräche wurden den jeweiligen chinesischen Probanden und den verschiedenen Feldern zugeordnet. Dann wurde für jedes Gespräch ein Überblick über den Gesprächsverlauf angefertigt. Dazu wurden die Gespräche mehrmals angehört und die thematischen Einheiten auf der Makroebene grob beschrieben. In diesem Prozess wurden auch die Sequenzen festgehalten, die für das Forschungsinteresse dieser Arbeit besonders relevant sind, weil darin Verständigungsprobleme auftreten und behandelt werden. Diese Sequenzen wurden ausführlicher dokumentiert, z.B. wurde festgehalten, welche Methoden die Teilnehmer verwenden, um Verständigungsprobleme zu manifestieren und zu bearbeiten. Abschließend wurde jeweils ein kurzer Bericht erstellt, der das Erhebungsdatum, den Namen des Probanden, die Dauer des Gesprächs, eine Zusammenfassung seines inhaltlichen Verlaufs und Stichwörter zu den interessanten Punkten enthält.

Ziel dieses Bearbeitungsschrittes war, einen detaillierten Überblick über die Gespräche zu gewinnen, um die für eine Feinanalyse in Frage kommenden Sequenzen schnell und sicher bestimmen zu können. Denn für die Fragestellung dieser Untersuchungen ist es weder notwendig noch sinnvoll, das gesamte Material zu transkribieren. „Die Qualität von gesprächsanalytischen Untersuchungen beruht in erster Linie auf der detaillierten Analyse von Einzelfällen und nicht auf großen Stichproben“ (Deppermann 2008a: 28).

Nach den Selektionsprinzipien von Deppermann (2008a: 36) wurden Passagen für eine detaillierte Analyse ausgewählt, die besonders klare oder besonders interessante Fälle für den jeweiligen Problemkomplex zu enthalten scheinen. Dabei wurden stets „thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten gewählt“ (ebd.). Zusätzlich wurde es beachtet, Sequenzen aus späteren Phasen des Gesprächs zu wählen, damit sich die Probanden möglichst schon an die Aufnahmesituation gewöhnt haben und diese das Gespräch weniger beeinflusst.

Entsprechend der „analytic mentality“ (Schenkein 1978) der Gesprächsanalyse wurden in der vorliegenden Arbeit nicht vorab Hypothesen dazu formuliert, wie sich die Probanden in den Gesprächen bei auftretenden Verständigungsproblemen verhalten würden. Die grundsätzliche Offenheit des Forschungsprozesses bedeutet auch, dass die Auswahl geeigneter Sequenzen „keine einmalige Prozedur“ (Deppermann 2008a: 37) ist, die nach dem ersten Durchlauf endet. Denn im Forschungsprozess ergeben neue Einsichten, oder es tauchen neue Aspekte,

Phänomene oder Facetten auf, die es notwendig machen können, die Daten mit einem veränderten Blick erneut nach relevanten Sequenzen zu durchsuchen oder auch in diesem Licht weitere Daten zu erheben.

Nach mehreren Durchgängen durch die Daten zeichnete sich ab, dass von den vorliegenden Materialien besonders die Gespräche im institutionellen Rahmen interessant sind, und zwar vor allem die Sprechstundengespräche. Solche Gespräche sind für den Studienerfolg sehr wichtig und dabei besteht ein konkretes Interesse, dass tatsächlich Verstärkung hergestellt wird. Darin finden sich klare Fälle von Verstärkungsarbeit, zudem bilden sie jeweils eine vollständige thematische Einheit. Außerdem liegen für zwei der Probanden (Xing und Shan) jeweils zwei aufeinander folgende Sprechstundengespräche mit demselben Dozenten zum gleichen Thema vor; daran kann u.a. auch beobachtet werden, ob sich hinsichtlich der Gesprächsorganisation und der Herstellung von Verstärkung irgendeine Veränderung oder Entwicklung abzeichnet. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass alle Sprechstundengespräche stattfanden, nachdem schon andere Gespräche mit den betreffenden Studierenden in anderen Feldern aufgenommen worden waren. Es ist also davon auszugehen, dass die Probanden sich bereits an die Kamera und die Aufnahmesituation gewöhnt hatten und mögliche Einschränkungen hinsichtlich der Natürlichkeit ihres Gesprächsverhaltens dadurch reduziert sind.

Für die Feinanalysen wurden schließlich sechs Gespräche von zwei Probanden ausgewählt: jeweils zwei Sprechstundengespräche und ein Beratungsgespräch mit Xing und mit Shan. Das sollte ermöglichen, das Gesprächsverhalten derselben Probanden in unterschiedlichen Kontexten zu beobachten. Im Zentrum dieser Arbeit stehen also letztlich zwei Fallstudien.²¹

Die für die Analyse ausgewählten Gesprächssequenzen wurden mit dem Transkriptionsinstrument EXMARaLDA²² nach den GAT-Konventionen²³ (vgl. Selting et al. 1998) detailliert transkribiert, d.h. neben dem genauen Wortlaut der sprachlichen Äußerungen und prosodischen Phänomenen wie Akzent oder Veränderungen in Tonhöhe, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit wurden auch hörbare Pausen, schnelle Anschlüsse, Überlappungen, Dehnungen und Unterbrechungen präzise verschriftlicht sowie interpretierende Kommentare ergänzt. In der Transkriptionsabschnitte, die für die Fragestellung zentral sind, wurden

²¹ Genauere Informationen zu den Gesprächen für die Fallstudien werden jeweils im Rahmen der empirischen Analysen (Kap. 4 und 5) gegeben.

²² „Extensible Markup Language for Discourse Annotation“.

²³ Siehe GAT-Konventionen im Anhang.

außerdem Bilder aus der Videoaufnahme eingefügt, um hier neben der sprachlichen auch nonverbales Verhalten wie Mimik, Gestik und Körperhaltung in die Analyse einbeziehen zu können. Bei der Transkription des auf Chinesisch geführten Gesprächs wurden die chinesischen Schriftzeichen nach dem Pinyin-System in lateinische Schrift übertragen und in einer weiteren Zeile übersetzt. Dabei wurden Phänomene wie Betonung (kodiert durch Fettsatz) oder Dehnung (kodiert durch „:“), die im Originaltext festgehalten sind, sowohl auf die Pinyin-Umschrift als auch auf die deutsche Übersetzung übertragen. Um inhaltliche Fehler zu vermeiden, wurde die Transkription sowohl den Probanden als auch zwei weiteren Forschern zur Kontrolle vorgelegt.

3.2.3 Datenanalyse und Fallstudie

Wie oben bereits hervorgehoben wurde, geht es in dieser Arbeit nicht darum, mögliche Unterschiede zwischen der chinesischen und der deutschen Kultur festzustellen. Vielmehr soll in erster Linie untersucht werden, wie die Beteiligten im Gespräch Verständigung herstellen und wie sie damit ihre soziale Beziehung, ihre jeweiligen Positionen und Gesprächsrollen definieren. Nach Deppermann (2008a: 53) ist das „Herzstück der Gesprächsanalyse“ die „detaillierte Sequenzanalyse einzelner Gesprächsausschnitte“. In den Fallstudien wird ein spezielles Kommunikationsereignis ins Zentrum gestellt und „dessen Besonderheiten in ihrer ganzen Vielfalt und Reichhaltigkeit [...] herausgearbeitet“ (Gülich/Mondada 2008: 18).

Für Fallstudien, wie ich sie in dieser Arbeit vornehme, gibt es nach Borchardt/Gülich (2006: 49) keine Idealform; ihre Gestaltung richtet sich nach dem konkreten Datenmaterial. Dies entspricht auch der Vorgehensweise der Gesprächsanalyse (vgl. Kap. 3.1). Je nach Kontext und Hintergründen und dem Zustand der Daten wurden unterschiedliche Analyseschemata benutzt, um die Besonderheiten der jeweiligen Daten herauszuarbeiten und den Gegenstand jeweils adäquat zu analysieren. Würde auf alle Daten das gleiche Untersuchungsschema angewendet, könnte dies dazu führen, dass die Daten hinsichtlich der Forschungsinteresse nicht angemessen analysiert werden. So betonen Kindt und Rittgeroth (2009), dass „für unterschiedliche Materialien [...] eventuell geeignete Modifikationen [vom Untersuchungsschema] vorgenommen werden [müssen]“ (Kindt/Rittgeroth 2009: 218).

In den beiden Fallstudien („Xing“ und „Shan“), die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt werden, werden detailliert die interaktiven Verfahren der Verständigungsarbeit beschrieben, die die Interaktanten im Gespräch anwenden. Die beiden Probanden gehen in die

Sprechstunden eines Dozenten, bei dem sie eine mündliche Prüfung ablegen bzw. eine Hausarbeit schreiben wollen. Diese Gespräche werden zunächst auf der Makroebene analysiert, um einen Überblick über den Verlauf des gesamten Gesprächs zu geben und die einschlägigen Passagen darin zu verorten. Für die Untersuchung der Verständigungsarbeit dagegen wird das interaktive Geschehen auf der Mikroebene detailliert sequenziell analysiert. Dabei werden immer auch multimodale Aspekte berücksichtigt.

Zusätzlich zu den beiden Sprechstundengesprächen wird in den Fallstudien jeweils ein Gespräch des Probanden aus einem anderen Kontext analysiert: in der Fallstudie Xing ein Gespräch im Hochschulrechenzentrum und bei Shan ein Gespräch in der Rechtsberatung an der Universität. Damit soll herausgearbeitet werden, ob der situative Kontext und die Rahmenbedingungen des Gesprächs die Wahl bestimmter Gesprächsverfahren beeinflussen.

Da sich die empirische Analyse hauptsächlich auf Daten aus Sprechstunden und Beratungsgesprächen bezieht, sollen die besonderen Kommunikationsbedingungen dieser Interaktionsformate hier kurz skizziert werden. Kallmeyer (2000) definiert den Begriff „Beratung“ folgendermaßen:

Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS. [...] So kann Beraten stärker auf Auskunftgeben und Wissensvermittlung oder stärker auf die Thematisierung und Beeinflussung von psychischen Befindlichkeiten orientiert sein. (Kallmeyer 2000: 228)

In diesem Sinne können universitäre Sprechstunden in Deutschland ebenfalls als eine Form von Beratungsgespräch aufgefasst werden. Sie dienen in der Regel nicht dazu, persönliche Fragen oder Probleme zu diskutieren²⁴, sondern fach- bzw. studienbezogene Fragen zu erörtern. Günthner beschreibt Sprechstunden als „spezifische Kommunikationssituationen innerhalb des institutionellen Rahmens der Universität“, die Studierenden außer von Vorlesungen und Seminaren eine zeitlich und räumlich festgelegte Möglichkeit bieten, mit Dozenten ins Gespräch zu kommen (vgl. Günthner 1992: 99).

Zegers (2004) weist darauf hin, dass Studierende gerade in Sprechstunden „bei potenziellen oder tatsächlichen zukünftigen Prüferinnen und Prüfern gefordert [sind], sich selbst mittels

²⁴ In China kann es hingegen durchaus vorkommen, dass die Studierenden den Lehrenden in der Sprechstunde private Dinge erzählen oder ihnen persönliche Fragen stellen.

ihres Wissens möglichst positiv darzustellen“ (Zegers 2004: 15-16). „Im Rahmen von Sprechstunden begegnen sich Personen, die in einem asymmetrischen, hierarchischen Verhältnis zueinander stehen“ (Zegers 2004: 14). Nach Zegers (2004) besteht hier eine Asymmetrie auf zwei Ebenen: a.) im Hinblick auf die institutionellen Rollen der Beteiligten (Dozent vs. Studierende/r); b.) in Bezug auf das spezifische sprachliche Wissen und das Fachwissen (ebd.). In meinen Daten kommt als eine dritte Ebene noch asymmetrische Kompetenz in Bezug auf die Kommunikationssprache hinzu, insofern die Professoren Deutsch-Muttersprachler sind, während die chinesischen Studierenden Deutsch als Fremdsprache studieren. Offen ist jedoch, ob diese Asymmetrien unbedingt zur Verständigungsproblemen führen und inwieweit oder in welcher Weise die Beteiligten die institutionellen Rollen und Kompetenzunterschiede in der Interaktion aktivieren oder aktualisieren. Für die Frage, welche Verfahren die Interaktanten für die Verständigungssicherung einsetzen, können darüber hinaus auch die Kommunikationsaufgabe und die Tatsache, dass die Ratsuchenden von dem jeweils behandelten Problem unmittelbar betroffen sind, eine wichtige Rolle spielen. Diese Dimensionen werden in der empirischen Analyse als mögliche Bedingungen für die Wahl bestimmter Verfahren der Verständigungssicherung näher betrachtet.

3.2.4 Datenauswertung: Fallvergleich und Reflexion

Im Anschluss an die beiden Einzelfallstudien werden deren Ergebnisse in der Weise kontrastiert, dass immer die Interaktionen im gleichen oder einem ähnlichen kommunikativen Setting miteinander verglichen werden, also zum einen die Sprechstundengespräche von Shan und Xing, zum anderen Xings Beratungsgespräch im Hochschulrechenzentrum mit Shans Gespräch in der Rechtsberatung. Anschließend werden mögliche Auswirkungen der beobachteten Gesprächsverfahren auf den langfristigen Diskurserwerb und damit auch auf die Integration der chinesischen Studierenden in den deutschen Hochschulkontext diskutiert. Die Kombination von Einzelfallanalyse und Fallvergleich soll eine fruchtbare Auseinandersetzung mit der vorliegenden Fragestellung fördern. Bei der Auswertung der Analyseergebnisse werden punktuell noch weitere Gesprächsdaten von anderen Probanden in anderen Kontexten sowie ethnographische Daten einbezogen, um die Diskussion zu bereichern.

Da sich diese qualitative Untersuchung auf zwei Fallstudien konzentriert und nur punktuell vergleichend weitere Daten heranzieht, kann es hier nicht darum gehen, eine Generalisierung

der Ergebnisse anzustreben. Vielmehr sollen plausible Hypothesen zu dem möglichen Zusammenhang zwischen den lokal verwendeten Verständigungssicherungsverfahren und dem langfristigen Diskurserwerb entwickelt werden, denen in künftigen Studien anhand des vorliegenden Gesamtkorpus von 35 Gesprächen oder weiterer, gezielt erhobener Daten nachgegangen werden kann.

4. Fallstudie Xing

Die Fallstudie Xing besteht aus zwei Teilen: der Analyse von Gesprächsdaten aus einer Sprechstundensituation (4.1) und der Analyse von Daten aus einem Beratungskontext (4.2). Diese Gespräche bilden die zentralen Daten, die detailliert sequenziell analysiert werden. Zusätzlich werden punktuell Interviews und schriftliche Materialien herangezogen.

Um einen ersten Eindruck zu vermitteln, werden jeweils zunächst in einer holistischen Darstellung Informationen über die Interaktanten und ihren Hintergrund und über die allgemeine Gesprächssituation gegeben. Dann wird der Verlauf der Gespräche auf der Makroebene skizziert, um die Verteilung der Aktivitäten, deren Beitrag zur Herstellung von Verständigung über das gesamte Gespräch hinweg sowie das Ergebnis der Interaktion zu verdeutlichen. Anschließend werden ausgewählte Sequenzen jeweils auf der strukturellen Ebene und der Diskursebene genauer analysiert. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, wie die sprachlich unterschiedlich kompetenten Interaktanten mit Verständigungsproblemen umgehen, die in diesen Gesprächen auftreten, und mit welchen Methoden sie die bearbeiten und ggf. lösen. Bei diesem sequenzanalytischen Vorgehen werden auch multimodale Aspekte der Interaktion betrachtet, um die Analyse zu bereichern. Nach der Analyse von Gesprächsdaten aus beiden Kontexten werden die jeweiligen Ergebnisse zusammengefasst und miteinander kontrastiert (4.3).

4.1 Die Sprechstundengespräche von Xing

Die Daten, die dem ersten Teil der Fallstudie Xing zugrunde liegen, bestehen aus zwei aufgezeichneten Gesprächen zwischen dem Studenten Xing und seinem Professor Herrn U, die im Abstand von etwa zwei Monaten stattfanden, außerdem einer Kopie des von Herrn U kommentierten Thesenpapiers und vier Interviews, die ich als Forscherin mit den Akteuren geführt habe: Xing wurde dreimal interviewt, jeweils vor und nach dem ersten Gespräch und nach der mündlichen Prüfung, um die es in den Gesprächen mit Herrn U geht. Ein weiteres Interview habe ich mit Herrn U nach der mündlichen Prüfung geführt.

Xing ist ein chinesischer Student, der seit sechs Jahren in Deutschland studiert; er hat zunächst den Bachelorabschluss gemacht und studiert nun im Masterstudiengang. Nach dem Studium möchte er nicht wissenschaftlich arbeiten, sondern in die Industrie gehen. Zum

Zeitpunkt der Gespräche steht er kurz vor dem Abschluss und ist dabei, seine Masterarbeit zu schreiben. Gleichzeitig muss er noch eine mündliche Prüfung ablegen; für diese musste er zum ersten Mal ein Thesenpapier erstellen. Herr U ist ein deutscher Professor an einer deutschen Universität. Er hat ein Seminar angeboten, das Xing besucht hat und in dem er nun seine mündliche Prüfung ablegen will.

Die beiden Gespräche zwischen Xing und Herrn U wurden vereinbart, um über Xings Thesenpapier für die mündliche Prüfung zu sprechen. Xing hat vor dem ersten Gespräch ein entsprechendes Papier verfasst und Herrn U eingereicht. Zur Vorbereitung des Thesenpapiers hatte er sich u.a. bei erfahreneren chinesischen Kommilitonen erkundigt, wie ein Thesenpapier aufgebaut sein muss, und zudem Herrn U per E-Mail nach dessen inhaltlichen und formalen Anforderungen an ein Thesenpapier gefragt.

Die Gespräche finden im Büro von Herrn U statt. Das erste Gespräch dauert etwa 31 Minuten, das zweite ca. 13 Minuten. In beiden Fällen hat Herr U vor dem Gespräch auf dem Thesenpapier, das Xing ihm jeweils vorher per E-Mail zugeschickt hat, Anmerkungen und Fragen notiert, um Xing Vorschläge dazu zu machen. Die Interaktanten haben also im Gespräch jeweils ein schriftliches Dokument, auf das sie sich bei ihrer Verständigung über die Sache stützen können. Am Ende des ersten Gesprächs schlägt Professor U vor, dass Xing sein Thesenpapier korrigiert und sie es anschließend noch einmal besprechen. Das zweite Gespräch findet etwa zwei Monate später statt, vier Wochen vor der betreffenden mündlichen Prüfung.

4.1.1 Überblick über Verlauf und Ergebnis der Sprechstundengespräche

Im Folgenden gebe ich einen tabellarischen Überblick über die Themenblöcke der beiden Gespräche. In der Spalte „Gesprächsgliederung“ wird die thematische Entwicklung des Gesprächs nachgezeichnet. Die Spalten 2 und 4 „Themeninitiierung“ verdeutlichen jeweils die Beteiligungsanteile der Interaktanten im Gespräch. Die dritte und die fünfte Spalte geben einen ersten Überblick über die Strategien, die die Interaktanten bei der Bearbeitung lokal auftretender Verständigungsprobleme anwenden. Eine Gegenüberstellung der Tabellen für die beiden Gesprächsverläufe macht schnell deutlich, welche Themen z.B. in beiden Gesprächen behandelt werden.

Xing, Sprechstundengespräch I

Tabelle 4-1: Überblick über Gesprächsverlauf und Beteiligungsanteile im ersten Sprechstundengespräch von Xing

Gesprächsgliederung (Zeilenangabe)	Themeninitiierung Herr U	Strategien der Verständigungs- sicherung & Problem- bearbeitung von Herrn U	Themeninitiierung Xing	Strategien der Verständigungs- sicherung & Problem- bearbeitung von Xing
G-Eröffnung (1-2)	Abklärung des Gesprächshintergrunds			Rückmeldungen 1x „mhm“ 1x „ja“
Ankündigung von grundsätzlichen Problemen (3-14)	Drei Probleme des Thesenpapiers: Zwei Thesenpapiere darin; zu allgemein; keine Thesen.	Klare Formulierung durch Signalwörter: „erstmal“, „dann“, „als drittes“		Rückmeldung 3x „mhm“ 3x „okay“
Genauere Nachfragen zur ersten These (14-28)	„was ist sozusagen ihre these dabei gewesen“ (17)	Direktes Nachfragen Rückführung zum aktuellen Thema.	Direkte Nachfrage: „so einer ausdruck ist ein these. oder?“ (24) (Xs Frage bezieht sich aber auf die neue Thesen)	1x „mhm“ 4x „okay“ 2x „genau“
1. Vorschlag (29-52 Mitte)	„die massenhafte nutzung des internets hat die bedeutung des visuellen beziehungsweise hat die bedeutung von bildmedien für die kommunikation erhöht“ (33-35) „allgemein auf die funktion des internets und die bedeutung des internets“ (50-51)	Hypothese bilden, Begriff explizit erläutern Vorschlag machen		3x „okay“ 2x „mhm“ 2x „genau“
2. Vorschlag (52-67)	„also wollen wir jetzt weitergehen hier“ (52) „gehts hier- meines erachtens [...] um das potenziAl (-) äh von bildmedien in der lernprozess“ (54-55) „und da könnte man ja jetzt auch so ne these formulieren- dass äh bildmedien neue potenziale eröffnen. ne↑“ (55-57)	Begriffserklärung; Reformulierung		2x „mhm“ 1x „okay“

3. These / Vorschlag (68-78)	<p>„und dann kann man im grunde weitergehen. also hier w äre jetzt die funktion der digital vEdios.“ (68-69)</p> <p>„da: könnte man jetzt entsprechend ne these zu formulieren. [...] der einsatz digital videos im fu bietet gegen über dem einsatz analoger videos auch neue didaktische methodische potenzial oder so was“ (72-75)</p> <p>„bis dahin fand ich das eigentlich (--) äh von der entwicklung nachvollziehbar. nur das war keine thesen.“ (77-78)</p>	Zusammenfassung anbieten		4x „okay“ 2x „mhm“
4. Vorschlag (79-93)	<p>„gut bevor ich das vergesse-“ (79)</p> <p>„das ist zu wEnig literatur“ (79)</p>	Indirekter und dann auch direkter Vorschlag		6x „mhm“ 5x „okay“
5. Vorschlag (94-111)	<p>„hier gehts um n anderes themA' (---) äh hier gehts um film↓ (3) ähm: sie schreiben hier m doch über: über spielfilme. (2)“ (94-96)</p> <p>„anderes thesenpapier“</p> <p>„gemeinsames thema“</p>	Reformulierung Erklärung		Wider- spruch als Rückfrage 8x „mhm“ 6x „okay“
6. Vorschlag 111-127	<p>„und hIEr wechselt meines erachtens *völlig. das w äre für mich anderes thesenpapier*. *denn hier gehen sie jetzt auf die funktion des Internets* ein↓ (--)“ (111-113)</p> <p>„dann müssen wir ja noch mal überlegen, ob das ob das gEHt“ (120)</p> <p>„was verbinden sie damit (--) die die funktion“ (127)</p>	Erklärung Reformulierung	„die sind / die sind eigentlich unterschiedene thesenpapier und thEsen. meine ich. die die können doch auch verschiedene thesen sein.“ (116-117)	5x „mhm“ 6x „okay“
7. Themen- block 127-165	<p>„gut↓ wunderbar. *ja.ja.(-)* das: (-) genau in die richtung hatte ich auch gedAcht.“ (130)</p> <p>„wiki: schreibfertigkeit-“ (132)</p> <p>„hörverstehen“ (138)</p> <p>„dann kann man mit den/ mit den onlinemedien des internets äh: ne förderung der fertigkeiten. (---) äh: (-) vornehmen kann“ (143-144)</p> <p>„kritisch untersuchen“ (145)</p> <p>„inwieweit dAs äh: lesekompetenz fördert-“ (157)</p> <p>„das ist für mich auch noch eine</p>		„die können doch zwei thesen sein. [...]zum beispiel einsatz des internEts ka:nn die schriftliche kommunikations fähigkeit erh öhen. beispiel wiki web.“ (127)	

	<p>offene frage“ (159-160)</p> <p>„diese zwei blöcke, denke ich haben wir jetzt ähm: nämlich die: die digital bildmEdien- und äh: ähm (-) die online [medien]“ (164-165)</p>			
<p>8. Themenblock (166-185)</p>	<p>„sie wollen das zusAmmenfassen“ (168)</p> <p>„gut. also da habe ich problem mit/ mit dem teil“ (169)</p> <p>„ich habe schwierigkeit zu sehen, wie das in die: / in das gesamte thesenpapier passen würde“ (173)</p>	<p>Direkte Nachfrage</p>	<p>„&drEI blöck sind ge- & bi/bildER, video und internet“ (166-167)</p> <p>„das heißt muss auch eine verbindung zwischen zum beispiel fünf thEsEn in meinem papier finden. das ist nicht getrennt“ (174-175)</p>	<p>1x „okay“</p> <p>4x „mhm“</p>
<p>9. Themenblock (185-305)</p>	<p>„also jetzt müssen wir vielleicht nochmal überlegen, ähm: (---) was sie: / was sie dann äh / sie tendieren jetzt dazu, das beide blöcke darin zu lassen.“ (185-186)</p> <p>„also mir ist es noch nicht ganz klar. weil blended learning würde für mich jetzt heißen“ (241-242)</p>	<p>Was ist blended learning</p> <p>Begriffserklärung</p> <p>Wiederholung</p>	<p>„habe ich hier zum beispiel blended learnIng genOmmen“ (190)</p> <p>„SO: so meine ich das blENded learning“ (230-231)</p>	<p>Erklärung</p> <p>29x „mhm“</p> <p>8x „okay“</p>
<p>10. Themenblock (306-327)</p>	<p>„haben sie /haben sie sich die sachen notiert gehabt? Die vorschläge von mir. das war nur vORschl äge.“ (306-307)</p> <p>„und die andern sache, die sie jetzt hier haben“ (308)</p>			<p>9x „mhm“</p> <p>4x „okay“</p>
<p>11. G-Beendigung:Gesamtvorschl ag (327-336)</p>	<p>„gut. ich schlage *vor, dass sie (---) dann jetzt nochmal (-)* äh sich das angucken und blended learning und dann mal ein zwei thesen noch machen“ (328-329)</p> <p>„und dann dass sie mir das nochmal zeigen“ (330)</p> <p>„alles klar.“ (332)</p> <p>„wirklich?“ (332)</p>	<p>Bitte um Bestätigung</p>		<p>1x „mhm“</p> <p>3x „okay“</p>

Herr U eröffnet das Gespräch damit, dass er den Gesprächshintergrund abklärt; Xing reagiert darauf in regelmäßigen Abständen mit Rückmeldungen. Anschließend kündigt Herr U „vielleicht erstmal paar grundsätzliche sachen“ (5) an: In dem Papier seien „eigentlich zwei thesenpapiere drin“ (6-7), ein Thema sei „zu allgemEin-“ (8-9) und die formulierten Thesen

sein „keine Thesen“ (12-13). Diese drei Punkte, die Herr U hier benennt, bilden im weiteren Gespräch die inhaltlichen Schwerpunkte.

Wie in Kap. 2 ausgeführt, leistet das Rezeptionsverhalten einen wesentlichen Beitrag zur Koordination von Sprecher und Hörer sowie zur Sicherung der Verständigung; insofern ist der Rezipient ebenso wie der aktuelle Sprecher verantwortlich für einen reibungslosen Ablauf der Kommunikation. Der Gesprächsüberblick zeigt, dass Xing relativ häufig Rückmeldungen wie „mhm-“, „okay:-“, „ja:-“ oder „genau“ in unterschiedlichen Lautstärken äußert (vgl. auch die Transkription von Xing, Sprechstundengespräch I im Anhang). Da sein Gesprächspartner anhand dieser Rückmeldungen nicht genau erkennen kann, ob Xing seine Ausführungen inhaltlich verstanden hat oder nicht, führt dieses Rückmeldeverhalten zu Wiederholungen, Reformulierungen oder weiteren Erklärungen von Herrn U.

Weiterhin ist in diesem Überblick bereits zu erkennen, dass Themeninitiativen meistens von Herrn U ausgehen. Das Gespräch dauert insgesamt knapp 31 Minuten; davon redet Herr U ca. 26 Minuten und Xing ca. 5 Minuten. Während Herr U zwölf Themen einführt, initiiert Xing nur drei Themen, und zwar die Themenblöcke 6-9, die in der Tabelle durch Fettdruck hervorgehoben sind. Auch die Themenbeendigungen werden meistens von Herrn U gesteuert; Xing reagiert darauf überwiegend mit unspezifischen Rückmeldungen wie „mhm“ oder „okay“, die weder sein Verständnis belegen noch die Verständigung sichern.

Das zweite Gespräch, das etwa zwei Monate später stattfindet, bezieht sich auf das von Xing korrigierte Thesenpapier. Wie beim ersten Gespräch hat Xing Herrn U das Papier vorher zugeschickt, und dieser hat darauf Anmerkungen und Vorschläge notiert.

Xing, Sprechstundengespräch II

Tabelle 4-2: Überblick über Gesprächsverlauf und Beteiligungsanteile im zweiten Sprechstundengespräch von Xing

Gesprächsgliederung (Zeilenangabe)	Themeninitiierung Herr U	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Herrn U	Themeninitiierung Xing	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Xing
1. G-Eröffnung (1-2)	Klärung der Gesprächsbedingungen: Zeitbegrenzung „ich hab nicht so viel zeit, deswegen legen wir			„mhm“ „okay“ „aha“

	gleich los“			
2. Hinweis auf Referenzwerk (3-19)	„hsk artikel hatt ich ihnen geSAGT“	Einleitungssignal „also“		Direkte Nachfrage: „=dokumente dIE: sie mir geschickt haben? oder?“
3. Allgemeine Bemerkung: Thesen hängen nicht genügend zusammen (19-24)	„ob der titel, (.) auch wirklich DAS aussagt was sie, (-) MACHen“	Hinweis darauf, dass die Titel nicht immer zu den inhaltlichen Ausführungen passen		„mhm“ „okay“ „aha“
4. Der erste wichtige Punkt: (25-33)	Begründung der Thesen „beGRÜNden sie ihre thesen WIRKlich?“	Formulierung als direkte Frage		„mhm“ „okay“ „aha“
5. Der zweite wichtige Punkt: (34-50)	„können sie im prüfungsgespräch auf nachfrage beispiele GEBen?“	Explikation Wiederholung Reformulierung		Direkte Nachfrage: „was heißt das,“ „mhm“ „okay“ „aha“
6. Der dritte wichtige Punkt: (51-62)	„können sie den begriff mal erKLÄRN“	Wiederholung Reformulierung		„okay“ „aha“
7. Der fünfte wichtige Punkt: (63-77)	„die releVANZ für den DAF unterricht“	Explikation Wiederholung Reformulierung		„okay“ „mhm“ „ja, genau“
8. Vorschlag: These kürzen (78-84)	„steckt da nicht noch ne THEse drin“ „das ist ne ziemlich lange EINleitung“	Explikation		„mhm“ „okay“
9. Vorschlag zur (Um-)Formulierung einer These	„das ist keine THEse“	Explikation		„Mhm“, „okay“

(85-105)				
10. Wiederholung der Fragen in Bezug auf den Zusammenhang mit DaF (106-117)	„jetzt müssen wir mal überlegen was ist eigentlich die Relevanz für den DaF-Unterricht.“ „da wird sehr viel allgEMEIN beschrieben“	Die Notizen durchsehen und Probleme erkunden Rückkehr zu Thema 7		„mhm“
11. Problemerkundung (118-143)	Das Thema wechselt „hier geht es plötzlich um Filmeinsatz im DaF-Unterricht“ „das ist was anderes als digital film.“	Präferenzstruktur wird durch „Ja-aber“-Antwort bedient Reformulierung Paraphrase Explikation		- Nachfrage „aber film gehört AUCH zu:r Mediennutzung. (-) oder?“ - Unspezifische Rückmeldungen „hmHM,“ „hmHM, hmHm“ - Bewegungslosigkeit und Schweigen
12. Hinweis auf verschiedene problematische Punkte (144-150)	„da gelten dann die allgEMEINen Hinweise“	Ablese der Notizen vom Thesenpapier Aufforderung, über die verschiedenen problematischen Punkte noch einmal nachzudenken		„mhm“ Bewegungslosigkeit
13. G-Beendigung (151-178)	„gut=und ich denke jetzt machen sie das FERTig=und dann machen wir die PRÜfung oder?“			Vergewisserungsfrage zur Wichtigkeit der Punkte: „und sie meinen die drei Punkte sind= äh ganz WICHTig.“

Wie die Übersicht deutlich macht, initiiert Xing in diesem etwa 13-minütigen Gespräch kein einziges Thema; ausnahmslos alle Themen werden von Herrn U eingeführt. Auch an der Bearbeitung der eingeführten Themen hat Xing nur einen geringen Anteil. Wie im ersten Gespräch gibt er vor allem unspezifische Rückmeldungen und stellt nur selten Nachfragen. Außerdem zeigt sich, dass mit „Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht“ hier ein Thema wiederaufgenommen wird, das schon im ersten Sprechstundengespräch behandelt wurde.

4.1.2 Empirische Analyse

Im Folgenden analysiere ich Ausschnitte sowohl aus dem ersten als auch aus dem zweiten Sprechstundengespräch. Dabei konzentriere ich mich auf funktionelle Gemeinsamkeiten: Es wird betrachtet, welche Verfahren häufig vorkommen und welche Folgehandlungen sie auslösen haben. Angesichts der Tatsache, dass Xing sich am Gespräch überwiegend mit Rückmeldungen beteiligt, werden zuerst seine Rückmeldungen betrachtet, um zu erörtern, wie er damit zur Verständigungssicherung beiträgt.

Abgesehen vom Rückmeldeverhalten sind besonders die Sequenzen interessant, in denen Xing selbst Themen initiiert. Denn damit signalisiert er zum einen ein besonderes inhaltliches Interesse, zum anderen verweist es auf Verständigungsprobleme zwischen den Interaktanten, weil Xing dabei auch Unverständnis bzw. Zweifel äußert. Darum konzentriert sich die nachfolgende detaillierte Analyse auf die vier Gesprächssequenzen, in denen Xing Themen initiiert und Verständigungsprobleme manifestiert.

Die Analyse erfolgt in zwei Schritten: Im ersten Durchgang wird gezeigt, welche Arten von Rückmeldung im Gespräch vorkommen und welche Funktion sie in Bezug auf die Verständigung erfüllen, wie sie also den Ablauf des Gesprächs beeinflussen. Im zweiten Schritt untersuche ich genauer, was in der Interaktion auf der Diskursebene geschieht; dabei konzentriere ich mich besonders auf Präferenzstrukturen und Fokusunterschiede, die für die Herstellung von Verständigung im Gespräch relevant sind. Dabei werden systematisch auch multimodale Aspekte berücksichtigt, um die Analyse zu vertiefen und anzureichern.

4.1.2.1 Lokale Verfahren der Verständigungsarbeit: Rückmeldeverhalten

Anhand der oben bestimmten Gesprächsausschnitte analysiere ich also auf der Mikroebene, wie die Interaktanten sich Verständnis- und Verständigungsprobleme gegenseitig anzeigen und wie sie sie im Gespräch bearbeiten und ggf. lösen.

Nachdem Herr U drei grundsätzliche Probleme in dem Thesenpapier benannt hat (s.o. Kap. 4.1.1), steigt er gleich ein mit der „funktion der bilder im fremdsprachenunterricht“ (16) und fragt: „was ist [die] these dabei gewesen“ (17). Daraufhin erklärt Xing, dass die Thesen zuerst nicht „konkret genug“ (21) formuliert gewesen seien und er deshalb noch zwei chinesische Kommilitonen gefragt habe, wie man Thesen formuliert. Dann zeigt er Herrn U seine neu formulierten Thesen und stellt eine Vergewisserungsfrage: „SO:↑ so einer ausdrück ist ein

these. oder?“ (24). Herr U schlägt jedoch vor, bei dem formulierten Text zu bleiben und die neuen Thesen erst einmal „beiseite“ (27) zu lassen. Dann beginnt er seine Kommentare und Vorschläge zur Überarbeitung des Thesenpapiers auszuführen (ab Zeile 29).

Xing beteiligt sich am Gespräch wie gesagt überwiegend mit Rückmeldungen, darum sind diese Aktivitäten hier von besonderem Interesse. Ich gehe zunächst darauf ein, wie sich bestimmte Formen von Rückmeldungen allgemein auf den Interaktionsverlauf bzw. auf das Verhalten des Gesprächspartners und den Aushandlungsprozess auswirken können.

Nach struktureller Platzierung und Funktion lassen sich drei Formen von Rückmeldeverhalten ausmachen:

- a.) ausbleibende Rückmeldung an einer Stelle, wo eine solche erwartbar ist;
- b.) Rückmeldungen an einer unerwarteten Stelle;
- c.) Rückmeldungen im Anschluss an Informationseinheiten.

4.1.2.1.1 Das Ausbleiben erwartbarer Rückmeldungen und seine Auswirkungen


Ausbleibende Hörersignale oder andere Rückmeldungen wirken sich meist direkt auf das Verhalten des aktuellen Sprechers aus: Wenn an einer Stelle, an der eine Rückmeldung erwartbar ist, der Rezipient der Äußerung nicht entsprechend reagiert, verweilt der Sprecher in der Regel bei dem betreffenden Punkt und führt von sich aus Korrekturen, Reformulierungen oder Erläuterungen durch (vgl. Günthner 1993: 176). Dies ist auch in den Sprechstundengesprächen von Xing zu beobachten:

Beispiel 4-1: Xing, Sprechstundengespräch I²⁵, Zeile 49-69

Bild	Transkription
	[49] .. [redacted]
	U [v] drin. aber ihm auf den/ auf den fremdsprachenunterricht / also auf den kern,
	[50] .. [redacted]
	Xing [nonv] *Xing wendet sein Notizblatt und notiert etwas.*

²⁵ Die vollständigen Transkriptionen sind im Anhang zu finden.

	<p>U [v] worum es ihnen geht, (-) kommen. *(2,0) ja?*</p> <p>(-) also das wär jetzt allgemein hier auf die</p>
	<p>[51] ..</p>
	<p>U [v] funktion äh des internets und die bedeutung des internets - und so haben sie das</p>
	<p>[52] ..</p>
	<p>U [v] im grund auch ANgelegt gehabt. also wollen wir jetzt weitergehen hier- (--) da</p>
	<p>[53] ..</p>
	<p>U [v] haben sie gesagt, einsatz der digitalen bilder in den chinesischen</p>
	<p>[54] ..</p>
	<p>U [v] fremdsprachenunterricht. (EA) äh im grund gehts hier- meines erachtens darum-</p>
	<p>[55] .. 32 [05:56.4] 33 [05:56.9]</p>
	<p>Xing mhm-</p> <p>[v]</p> <p>U [v] bildmedien in dem lernprozess. und da könnte man ja jetzt auch so ne these</p>
	<p>[56] ..</p> <p>Xing . Xing notiert etwas . Xing notiert etwas</p> <p>[nonv]</p> <p>U formulieren- dass äh bildmedien neue potenziale er öffnen. (2,0) ne↑das müssen/ äh der</p> <p>[v]</p>
	<p>[57] ..</p>
	<p>U [v] punkt ist ja jetzt- (.) / these heißt ja sie stellen ne behauptung auf- und äh dann</p>
	<p>[58] ..</p>
	<p>U [v] belegen sie die. oder widerlegen die. ja das ähm: dazu brauchen sie da literatUR'</p>
	<p>[59] ..</p>
	<p>U [v] und müssen argumentieren. und das wollen wir. also sie sollen ne these</p>
	<p>[60] ..</p> <p>U [v] formulieren und dann im text gestützt auf ähm äh (--) einschlägige literatur ähm: (-)</p> <p>[61] ..</p> <p>U [v] sich zu dieser these äußern. und das ist ja dann die grundlage des</p>

	[62]	..	34 [06:37.5]	35 [06:38.9]
	Xing [v]		<<p>okay.>	
	Xing		Xing notiert etwas.	
	[nonv]			
	U [v]	prüfungsgesprächs. ja'	gut. also hier sehr allgemEIn zun ä'	
	Pause		((3,0s))	
	[63]	..		
	Xing [v]			
	U [v]	also hier ist nur vORschlag. sie könnens natürlich anders angehen, aber		
	[64]	..		
	Xing [v]			
	U [v]	hier/ is mir der autor nicht mehr eingefallen. ähm: komm doch vielleicht. ich		
	[65]	..		
	Xing [v]			
U [v]	kann nachher mal nachgucken. es gibt ein autor, der genau in der richtung			
[66]	..			
Xing [v]				
U [v]	argumentiert. der auch in im bereich der medien pädagogik tätig ist. äh das würde			
[67]	..			
			36 [07:05.37]	[07:05.9]
Xing [v]	okay.	mhm.		
U [v]	mit weidenmann zusammen passen. den haben wir ja behandelt.	und		
[68]	..			
U [v]	dann könnte man im grund weitergehen. also hier wäre jetzt die funktion der			
[69]	..			
U [v]	digital vIdeos. genau jetzt nehmen sie / also wir haben allgemein internEt, dann			



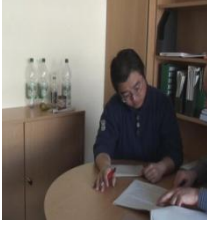
Herr U hat zuvor einen ersten Vorschlag für eine mögliche These gemacht (33-35): „die massenhafte nutzung des internets [...] hat die bedeutung von bildmedien für die kommunikation erh öht“. Zu Beginn dieses Ausschnitts weist er nun Xing darauf hin, dass dieser in seinem Thesenpapier „auf den fremdsprachenunterricht“ kommen soll, „also auf den kern, worum es ihnen geht,“ (49-50). In der langen Pause von zwei Sekunden, die danach entsteht, gibt Xing keine Rückmeldung, sondern notiert etwas auf seinem Zettel. Darauf fasst Herr U nach einer kurzen Frage („ja?“) zusammen, worum es hier geht, nämlich die „funktion äh des internets und die bedeutung des internets“ (51). Ohne eine Rückmeldung abzuwarten oder sich zu versichern, ob Xing seine vorherige Äu ßerung verstanden hat bzw. einverstanden

ist, fährt er direkt fort: „also wollen wir jetzt weitergehen hier- (--)" (52). Er geht dann über zum nächsten Punkt im Thesenpapier (53-54) und formuliert zunächst sein eigenes Verständnis dieses Punkts (54-55: „im grund gehts hier- meines erachtens darum- ..."), bevor er dazu eine mögliche These vorschlägt: „da könnte man ja jetzt auch so ne these formulieren, dass äh bildmedien neue potenziale eröffnen.“ (55-56). Hier entsteht wieder eine Pause von zwei Sekunden, auf die eine Vergewisserungsfrage („ne↑") folgt, als eine (hörbare) Rückmeldung von Xing wiederum ausbleibt. Wie das Video zeigt, macht Xing sich weiter Notizen. Er interagiert aber nicht mit seinem Gesprächspartner und arbeitet an der Diskurseinheit für die aktuelle Entwicklung eines Thesenvorschlags nicht mit. Seine Schreibaktivität ist für den Gesprächspartner zwar sichtbar, dieser kann daran aber nicht erkennen, ob Xing ihn verstanden hat oder nicht. Tatsächlich weisen die Folgehandlungen darauf hin, dass Herr U Xings Aktivität des Notierens nicht als Beleg für eine erfolgreiche Verständigung betrachtet: Als auch nach dem möglichen Abschlusspunkt in Zeile 56 keine Rückmeldung erfolgt, bietet er eine Erklärung des Begriffs „These“ an. Diese formuliert er in mehreren kleinen Schritten und auf niedrigerer Abstraktionsebene (57-61), und am Ende seiner Erklärung fordert er mit einem ohne Pause angeschlossenen „ja?" (62) direkt eine Rückmeldung von Xing an. Xing antwortet darauf mit einem sehr leise gesprochenen Ausdruck der Bestätigung („okay", 62). Wiederum entsteht eine lange Pause von drei Sekunden, in der Xing sich Notizen macht. Herr U fährt fort; er betont zunächst, dass dies „nur vORschlag“ sei und Xing die Sache „natürlich anders angehen“ könne (63); dann geht er direkt über zu einem Literaturhinweis („es gibt ein autor, der genau in der richtung argumentiert ...", 65-67). Nach erneuter Rückmeldung von Xing („okay" und „mhm", 67) geht Herr U direkt über zu einem nächsten Vorschläge („dann konnte man im grund weitergehen.", 68), damit behandelt er diesen Punkt als abgeschlossen.

In dieser Sequenz bleiben also entweder Rückmeldungen von Xing an erwartbaren Stellen aus (vgl. Zeile 50 und 56), oder Xing gibt nur unspezifische Rückmeldungen wie „mhm" (55 und 67) und „okay" (62), die seinem Gesprächspartner keinen Aufschluss darüber geben, ob er die Ausführungen verstanden hat oder nicht. Xings primäre Aktivität ist hier, die Vorschläge von Herrn U zu notieren. Mit seinen unspezifischen Rückmeldungen trägt er inhaltlich nichts dazu bei, wie sein Thesenpapier überarbeitet werden soll. Herr U stellt mehrfach Vergewisserungsrückfragen und gibt Erklärungen; letztlich setzt er seine Ausführungen jedoch fort, ohne zu überprüfen, wie die Äußerungen bei Xing angekommen sind (vgl. Zeile 52, 62 und 68).

Ein vergleichbarer Ablauf lässt sich etwas später im selben Gespräch beobachten:

Beispiel 4-2: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 94-96





Bild	Transkription
	<p>[94] ..9.18</p> <p>U [v] jetzt habe ich ab dEm (--) zeitpunkt hier, habe ich äh das gefühl- hier gehts um n anderes themA' (---)</p>
	<p>[95] ..</p> <p>U [v] äh hier geht's jetz um film↓(3) ähm: sie schreiben hier m doch über: über spielfilme.</p>
	<p>[96] .. 60 [09:39.9] 61 [09:41.0]</p> <p>Xing <<p>mhm-></p> <p>[v]</p> <p>U [v] und da kommt so was rein, wie</p> <p>Pause ((2,0s))</p>

Hier ist zu beobachten, wie Xings ausbleibende Reaktion die Organisation der Sprecheräußerung beeinflusst. Herr U spricht ein neues Problem im Thesenpapier von Xing an: „jetzt habe ich ab dEm (--) zeitpunkt hier, habe ich äh das gefühl- hier gehts um n anderes themA' (---)“. Die steigende Intonation am Ende von „themA“ weist darauf hin, dass U seine Äußerung ‚portioniert‘ und diese hier noch nicht abgeschlossen ist. Nach einer zweisekündigen Pause, in der Xing nicht reagiert, konkretisiert und begründet er seine Aussage mit „(---) äh hier geht's jetz um film↓ (3)“ (Z. 95). Hier entsteht eine redeübergaberelevante Stelle (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 700), was sich syntaktisch und prosodisch manifestiert. Im Anschluss entsteht eine Pause von drei Sekunden (Z. 95), die den Abschluss dieser Informationseinheit signalisiert. Damit ist an dieser Stelle entweder ein Hörersignal oder eine Redeübernahme durch das Gegenüber erwartbar. In der Pause von drei Sekunden kommt von Xing jedoch weiterhin keine Rückmeldung. Anhand der Videoaufnahme ist zu beobachten, dass er auch keine körperliche Reaktion zeigt: Er bewegt

sich an dieser Stelle kaum und nimmt auch keinen Blickkontakt mit Herrn U auf, sondern starrt weiterhin auf das Thesenpapier vor sich. Die folgende Aktivität von Herrn U lässt erkennen, dass dieser Xings Regungslosigkeit nicht als gestisches „pre-beginning“ (Gülich/Mondada 2008: 121) eines Redebeitrags interpretiert, sondern als Erwartung einer weiteren Erklärung, denn er ergreift wieder das Wort. In seinem folgenden Beitrag ersetzt er den Begriff „film“ durch „spielfilm“: „ähm: sie schreiben hier m doch über: über spielfilme (2)“ (Z. 95); damit geht er wieder einen Schritt zurück und bietet Xing für seine Kritik einen Ankerpunkt im Thesenpapier.

Auch im zweiten Sprechstundengespräch findet sich ein sowohl inhaltlich als auch strukturell ähnlicher Ablauf:

Beispiel 4-3: Xing, Sprechstundengespräch II, Zeile 95-98

Bild	Transkription
	<p>[95]</p> <p>229 [08:37.9] 230 [08:39.0]</p> <p>U [v] ähm, (.) ab !HIER!, (.) WECHSelt das aber. (.) das'=HIER</p> <p>U [nv]</p>
	<p>[96]</p> <p>231 [08:41.1] 232 [08:44.4] 233 [08:45.2]</p> <p>U [v] gehts um digitale Videos und hier gehts plätzlich um FILM. ((0,7s)) ähm, (.) es gibt</p>
	<p>[97]</p> <p>U [v] auch digitale FILMe, (.) aber; (-) das ist was ANderes=also hier gehts jetzt plätzlich</p>
	<p>[98]</p> <p>235 [08:49.4] 236 [08:53.2] 237 [08:54.0] 238 [08:55.2] 239 [08:55.3]</p> <p>Xing [v] aber film (ist)</p> <p>U [v] um FILMeinsatz im dafuntritt ((0,8s)) da KÖNNT ich auch n,'</p>

In dieser Sequenz treten mehrere Pausen auf, in denen Xing keine hörbare Rückmeldung gibt (96 und 98), und wie anhand der Videoaufnahme festzustellen ist, bleibt er in dieser ganzen Sequenz auch körperlich regungslos. Er gibt also weder auf verbaler Ebene noch auf einer anderen Ebene sichtbar oder hörbar Rückmeldungen. Dies führt in Zeile 96 dazu, dass sein Kommunikationspartner Herr U nach der Pause fortfährt und nach einem Verzögerungssignal

weiter erklärt, wobei er u.a. den Begriff „film“ durch „FILMeinsatz im dafununterricht“ präzisiert.

Auf der Diskursebene ist zu bemerken, dass Xing in den betrachteten Sequenzen seine Aktivitäten auf Notieren und schweigendes Nachdenken beschränkt, anstatt lokal auf seinen Gesprächspartner zu reagieren und mit diesem zu interagieren. Er ist also offenbar eher darauf orientiert, von Herrn U Informationen zu empfangen, sie zu rezipieren und zu notieren. Möglicherweise dokumentieren seine schriftlichen Notizen ein gutes Verständnis der von Herrn U eingebrachten Vorschläge. Allerdings sind diese Notizen dem Gesprächspartner nicht zugänglich, somit können sie zur Herstellung von Verständigung in der lokalen mündlichen Interaktion nicht beitragen. Auf diesen Punkt gehe ich in Kap. 4.1.2.2 ausführlicher ein.

4.1.2.1.2 Rückmeldungen an unerwarteter Stelle

Wie die bisherigen Analysen gezeigt haben, kann das Ausbleiben einer erwartbaren Rückmeldung des Hörers zu einer Wiederholung, Explikation oder Umformulierung des Gesagten durch den Sprecher führen. Im Folgenden wird nun betrachtet, was im Gespräch geschieht, wenn Rückmeldungen zwar erfolgen, aber an unerwarteten Stellen kommen.

Rückmeldungen treten häufig in Überlappung mit der momentanen Äußerung auf. Sie kommen auch an Stellen vor, an denen syntaktisch und prosodisch ersichtlich ist, dass die aktuelle Äußerung fortgesetzt werden soll und somit keine Redeübergabe vorgesehen ist.

Nach Linke et al. (1996) ist das im Gespräch in der Regel unproblematisch:

Ein Großteil des Rückmeldeverhaltens ist stark automatisiert – wir senden diese Signale, ohne dass wir es bewusst bemerken. Die einzelnen Signale erfolgen parallel zum Gesprächsbeitrag des Sprechers oder der Sprecherin; dabei kann es – vor allem bei längeren Kommentarfloskeln – zu kurzen Phasen von Parallelsprechen kommen, die aber normalerweise nicht als Störung der Kommunikation und auch nicht als Unterbrechungsversuch gewertet werden. (Linke et al. 1996: 269)

Bei diesem automatischen Rückmeldeverhalten handelt es sich zum Beispiel um nicht angeforderte kurze Bestätigungssignale des Rezipienten. Die beiden folgenden Gesprächsausschnitte zeigen zwei Beispiele dafür aus den Sprechstundengesprächen von Xing:

Beispiel 4-4: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 123-124

[123]

	..
Xing [v]	*mhm- mhm- *
Xing [nonv]	
U [v]	noch irgendwas. nee. *videochat und äh- *im wesentlichen*/da(-)s kann/das können sie

[124]

	..
Xing [v]	
Xing [nonv]	
U [v]	natürlich AUch machen. ähm: (---) da müsste man überlegen, was: äh was für thesen sie da zu

Das mit gleichbleibender Tonhöhe geäußerte „mhm- mhm-“ von Xing in Zeile 123 scheint mit seiner unmarkierten Realisierung und seiner sequenziellen Platzierung (in Überlappung mit der Äußerung „wiki chat und äh-“) eher eine „continuer“-Funktion (Schegloff 1982: 87; s.o. Kap. 2.3) zu haben. Die Reaktion des Gesprächspartners bestätigt diese Interpretation: Herr U setzt seinen Redezug ohne Unterbrechung fort.

Beispiel 4-5: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 320

[320]

	..
Xing [v]	mhm. mhm.mhm.
U [v]	gemacht. na da war text von platten, von wikiweb das weiß ich noch nicht ob das

In Zeile 320 äußert Xing parallel zu Herrn Us Beitrag dreimal schnell hintereinander ein beständiges „mhm“. U unterbricht sich nicht, sondern setzt seine Äußerung ohne Pause fort. Xings Rückmeldesignale funktionieren hier als Aufmerksamkeitssignale und haben eine „continuer“-Funktion (Schegloff 1982: 87; s.o. Kap. 2.3).

Diese Beispiele illustrieren die oben zitierte Aussage von Linke et al. (1996), dass parallele Hörersignale die Kommunikation in der Regel nicht stören. Eine Rückmeldung an einer strukturell nicht dafür vorgesehenen Stelle kann aber auch eine Unterbrechung verursachen:

Beispiel 4-6: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 100-102

[100]

	..
Xing [v]	*EA*
Xing [nonv]	* Xing legt seine rechte Hand an die Lippen.*
U [v]	digital medien und hier gehts jetzt um:: (-) ja um um um die die *fORM und die
U [nonv]	

[101]	64 [10:06.8]
Xing [v]	ach so:: ↓(2,5) <<p>mhm- mhm-m->
Xing [nonv]	<i>Xing legt seine rechte Hand an den Mund und schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</i>
U [v]	äh:*
U [nonv]	
[102]	65 [10:10.4]
Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>Xing schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</i> *Xing nickt mit starkem Stirnrunzeln.*
U [v]	und film im unterricht allgemein. und das ist egal ob *das jetzt analog digital*.

In Zeile 100-101 hat Herr U seine Äußerung prosodisch und syntaktisch nicht abgeschlossen („hier gehts jetzt um:: (-) ja um um um um die die *fORm und die äh:*“), als sein Gesprächspartner ihn mit der Rückmeldung „ach so::↓“ (101) unterbricht. Diese Reaktion signalisiert mit der Dehnung und der fallenden Tonhöhe, dass ein interner Erkenntnisprozess stattfindet oder stattgefunden hat (vgl. Golato/Betz 2008: 8-9). Herr U reagiert auf diese Rückmeldung, indem er darauf verzichtet, seinen bereits begonnenen Redebeitrag sofort zu Ende zu führen. Xing macht dann allerdings nicht weiter deutlich, was er konkret verstanden oder zur Kenntnis genommen hat, sondern äußert nach einer Pause von 2,5 Sekunden nur mit leiser Stimme weitere, unspezifische Rückmeldungen („mhm- mhm- m-“), die inhaltlich leer sind und Verständigung weder klar anzeigen noch belegen können. Die Fortsetzung zeigt, dass die Behandlung des Themas „Film“ damit nicht abgeschlossen ist: Nach vier Sekunden setzt Herr U seine Erklärung fort (ab Z. 102).

4.1.2.1.3 Erwartbare Hörersignale im Anschluss an Informationseinheiten

Erwartbar ist eine Rückmeldung des Rezipienten im Gespräch an Stellen, wo eine Informationseinheit im Gespräch syntaktisch und prosodisch (und möglicherweise auch gestisch) als abgeschlossen gekennzeichnet wird. Der folgende Ausschnitt zeigt ein entsprechendes Beispiel aus dem ersten Sprechstundengespräch von Xing:

Beispiel 4-7: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 1-2

[1]	0 [00:00.0]1 [00:52.6]	2 [00:56.3]3 [00:57.4]
Xing [v]		mhm.
U [v]	also es geht um die mündliche prüfung'	und zwa::r (--) in der

[2]

		4 [01:03.6]
Xing [v]		ja.
U [v]	anbindung an das seminar fremdsprachelernen digital medien. genau ↓	

Der Ausschnitt stammt aus der Sequenz der Gesprächseröffnung. Herr U klärt zunächst den Hintergrund des Gesprächs ab. Auf seine erste Einordnung „also es geht um die mündliche prüfung“ erhält er von Xing eine kurze und bestätigende Rückmeldung, er kann also davon ausgehen, dass seine Äußerung verständlich und unproblematisch ist. Anschließend konkretisiert er den Bezug weiter („und zwar (--)) in der anbindung an das seminar fremdsprachelernen digital medien.“); am Ende dieser Informationseinheit äußert Xing wiederum eine Rückmeldung („ja.“).

Laut Schegloff (1982: 78) können Rückmeldungen wie „uh hum“ oder „yeah“ ein Verstehen weder anzeigen noch belegen, sondern geben allenfalls Verstehen vor. In der Regel werden sie vom Gesprächspartner als Fortsetzungssignal betrachtet. Hinnenkamp (1994) weist allerdings im Rahmen der Analyse eines Gesprächsausschnitts darauf hin, dass signalisiertes gegenseitiges Verstehen „echt“ sein muss, wenn es die Herstellung von Verständigung sicherstellen oder erleichtern soll. Der folgende Ausschnitt zeigt ebenfalls ein entsprechendes Beispiel dafür, dass die Rückmeldungen an erwartbaren Stellen geäußert werden.

Beispiel 4-8: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 97-110

[97]

		62 [09:46.9]	63 [09:49.9]
Xing [v]		* e : *	
Xing [nonv]		* hebt die Hand. *Hand zurück*	
U [v]	kulturspezifik der rezeption (--)) äh von bildmedien. oder?	= da gehts um	
U [nonv]			
Pause		((3,5s))	

[98]

Xing [v]		
Xing [nonv]	Thesepapier.	Xing se
U [v]	matrix hier- (--)) ähm: (---) also das w är zumindestene ansatzpunkt. also man /	
U [nonv]		U bl ätert.

[99]

Xing [v]	
Xing [nonv]	weiterhin auf das Thesepapier, aber mit starkem Stirnrunzeln.
U [v]	(.) das w är aber anderes thesenpapier meines erachtens. EA also hIEr gehts um
U [nonv]	

[100]

Xing [v]		*EA*
Xing [nonv]		<i>* Xing legt seine rechte Hand an die Lippen.*</i>
U [v]	digital medien und hier gehts jetzt um:: (-) ja um um um die die	*fORm und die
U [nonv]		

[101]

	64 [10:06.8]	
Xing [v]	ach so:: ↓(2,5) <<p>mhm- mhm-m->	
Xing [nonv]		<i>Xing legt seine rechte Hand an den Mund und schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</i>
U [v]	äh:*	
U [nonv]		

[102]

	65 [10:10.4]	
Xing [v]		
Xing [nonv]	<i>Xing schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</i>	<i>* Xing nickt mit sarkem Stirnrunzeln.*</i>
U [v]	und film im unterricht allgemein. und das ist egal ob	*das jetzt analog digital*.

[103]

	66 [10:17.0]	67 [10:18.0]
Xing [v]	*ah:::-*	<<p>okay->
Xing [nonv]		<i>Xing guckt das Thesenpapier weiter stirnrunzelnd an. Xing notiert etwas.</i>
U [v]	das ist die *kUnstform* .	oder liege ich da

[104]

	68 [10:20.0]	
Xing [v]		<<p><<all>nee sie haben recht.> (---) (EA) (AA) <<pp>m::> ↓
Xing [nonv]		<i>Xing notiert.</i>
U [v]	falsch-	
U [nonv]		<i>U blättert im Thesenpapier.</i>
Pause	((1,2s))	((6,5s))

[105]

	69 [10:30.4]	
Xing [v]		
Xing [nonv]		
U [v]	ich will nicht ausschließen, dass man das kombinieren kann. aber ich wollte nur	

[106]

Xing [v]		*mhm-mhm-*
Xing [nonv]		<i>* Xing hört auf zu schreiben und schaut weiter auf das Thesenpapier*.</i>
U [v]	mal darauf hinweisen, ne' *(--)	also* also weils hIEr jetzt für mich relativ

[107]

Xing [v]		
Xing [nonv]		
U [v]	überrAschend. jetzt plötzlich über/ ja über/ doch sehr lange/ also sie sind ja keine	

[108]

		70 [10:47.1]	71 [10:47.9]
Xing [v]			<<p>okay->
Xing [nonv]	<i>Xing nickt leicht.</i>		<i>Xing nickt leicht.</i>
U [v]	video, jetzt in dem sinn kurze eingespielte filmchen oder so-		das ist

[109]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>*Xing notiert*.</i>
U [v]	ja wirklich die kunstform flim *(6) *

[110]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>Xing hört auf zu schreiben und schaut wieder auf das Thesenpapier</i>
U [v]	und da kommt natürlich eventuell ganz ANdere thema rein, ne' wie gesagt,

Wenn wir nun die Rückmeldungen von Xing in den Zeilen 96 („<<p>mhm->“), 97 („e:“) und 103 („<<p>okay->“) betrachten, sehen wir deutlich, dass diese Signale ebenfalls an erwartbaren Stellen geäußert werden. Das gedehnte „e:“ im Anschluss an eine 3,5-sekündige Pause in Zeile 97 folgt auf die nachgeschobene explizite Rückfrage „oder?“ (97), was belegt, dass eine Reaktion an dieser Stelle nicht nur erwartbar ist, sondern auch erwartet und tatsächlich angefordert wird. Damit macht der Sprecher deutlich, dass er irgendeine Bestätigung (eine Anzeige von Verständnis und/oder Zustimmung) braucht, um fortzufahren. Das wiederum zeigt, dass die Interaktanten sich an Verständigung orientieren und dafür Rückmeldungen als Zeichen für Verständigung als notwendig ansehen. und dient das folgende Xings Rückmeldung „mhm- mhm-“ in Zeile 106 erfolgt ebenfalls in Reaktion auf eine Rückfrage des Gesprächspartners („ne?“), wiewohl sie die gestellte Frage nicht wirklich beantwortet. Sie signalisiert dem Sprecher, dass der Adressat aufmerksam zuhört; Herr U setzt daraufhin seine Äußerung fort.

Es ist also zu beobachten, dass Xing an erwartbaren Stellen Hörsignale gibt, seine Rückmeldungen also strukturell korrekt platziert; dennoch bemüht sich Herr U weiterhin, durch Wiederholung, Reformulierung und Erklärung die Verständigung abzusichern. Hier stellt sich die Frage, warum Herr U trotz der Rückmeldungen seinen Redebeitrag weiter ausarbeitet und reformuliert, anstatt im Gespräch voranzuschreiten. Um dieser Frage nachzugehen, wird die Sequenz im nächsten Abschnitt auf der Diskursebene detaillierter analysiert.

4.1.2.2 Analysen auf der Diskursebene: Die Bearbeitung von Verständigungsproblemen

Im letzten Abschnitt wurde auf der Ebene der sprachlichen Oberfläche gezeigt, dass Xing sich in der Interaktion passiv-rezeptiv verhält. Im Folgenden wird nun anhand mehrerer Transkriptionsausschnitte das Gesprächsverhalten der Interaktanten auf der Diskursebene

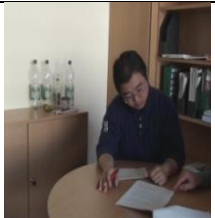

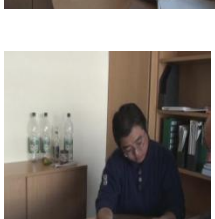

sequenziell analysiert und kommentiert, um den Prozess der Bearbeitung von Verstndigungsschwierigkeiten und der Herstellung von Verständigung zu verdeutlichen.






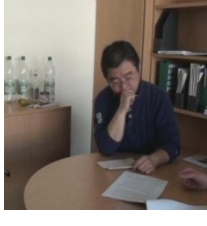

Für eine detaillierte Analyse habe ich die folgenden Sequenzen ausgewählt, weil Xing darin längere Redebeiträge leistet als die unspezifischen Rückmeldungen, die er sonst in diesem Gespräch häufig verwendet, was darauf hindeutet, dass in diesen Sequenzen Verständigungsprobleme bearbeitet werden.



4.1.2.2.1 Problembearbeitung und Präferenzstruktur

Nachdem Herr U auf Probleme im ersten Teil des Thesenpapiers hingewiesen und Vorschläge für die Thesen zu „bildmedien“ und „digital video“ gemacht hat, kündigt er im folgenden Ausschnitt ein weiteres Problem an: „hier gehts um n anderes themA'. hier gehts um film“ (94-95). Im Folgenden wird analysiert, wie die Interaktanten mit diesem Problem umgehen.

Beispiel 4-9: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 94-117

Bild	Transkription
	<p>[94]</p> <p>..9 28 "</p> <p>U [v] das war der erste teil. und jetzt habe ich ab dEm (--) zeitpunkt hier, habe ich ah das gefühl- hier gehts um</p>
	<p>[95]</p> <p>..</p> <p>U [v] n anderes themA' (---) ah hier gehts jetzt um film↓ (3) ähm: sie schreiben hier m doch</p>
	<p>[96]</p> <p>.. 60 [09:39.9] 61 [09:41.0]</p> <p>Xing [v] <<p>mhm-></p> <p>U [v] über: über und da kommt so was spielfilme. rein, wie</p> <p>Pause ((2,0s))</p>
	<p>[97]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] kulturspezifik der rezeption (--) U [nonv] ah von bildmedien. oder?</p>

	<p>[97]</p> <p>.. 62 [09:46.9]</p> <p>Xing [v] *e:*</p> <p>Xing [nonv] * hebt die Hand. Xing schaut auf das Thesenpapier.*</p> <p>U [v]</p> <p>U [nonv]</p> <p>Pause ((3,5s))</p>
	<p>[97]</p> <p>.. 63 [09:49.9]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] *Hand zurück* Xing schaut auf das</p> <p>U [v] = *da gehts um*</p> <p>U [nonv] *U zeigt auf betr. Stelle im Thesenpapier *</p>
	<p>[98]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] Thesenpapier.</p> <p>U [v] matrix hier- (--) ähm: (---) also das w är zumindestens</p> <p>U [nonv] n ansatzpunkt. also man /</p> <p>U blättert.</p>
	<p>[99]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] Xing schaut weiterhin auf das Thesenpapier aber mit starkem Stirnrunzeln</p> <p>U [v] (.) das w är aber n *ANderes* thesenpapier meines</p> <p>erachtens. EA also hIEr gehts um</p>
	<p>[100]</p> <p>..</p> <p>Xing [v] *EA*</p> <p>Xing [nonv] * Xing legt seine rechte Hand an die Lippen.*</p> <p>U [v] dIgitale medien und hier gehts jetzt um:: (-) ja um</p> <p>um um die die *fORM und die</p>
	<p>[101]</p> <p>.. 64 [10:06.8]</p> <p>Xing [v] *ach so:: ↓(2,5) <<p>mhm- mhm-m-></p> <p>Xing [nonv] Xing legt seine rechte Hand an den Mund und schaut weiter</p> <p>stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</p> <p>U [v] äh:*</p>
	<p>[102]</p> <p>65 [10:10.4]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] Xing schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</p> <p>* Xing nickt mit starkem Stirnrunzeln.*</p> <p>U [v] um film im unterricht allgemein. und da ist egal ob</p> <p>*das jetzt analog digital*.</p> <p>[103]</p> <p>.. 66 [10:17.0] 67 [10:18.0]</p>

	Xing [v]	*ah::-*	<<p>okay->	
	Xing [nonv]		<i>*Xing schaut weiter stirnrunzelnd auf das Thesenpapier.</i>	<i>Xing notiert etwas.</i>
	U [v]	das ist die *kUnstform*.		oder liege ich da
	[104]		68 [10:20.0]	
	Xing [v]		<<p><<all>nee sie haben recht.>(---)	
	Xing [nonv]		(EA) (AA) <<pp>m::>↓	<i>Xing notiert etwas.</i>
	U [v]	falsch-		
	U [nonv]		<i>U blättert im Thesenpapier.</i>	
	Pause	((1,2s))		((6,5s))

[105]

69 [10:30.4]

Xing [v]	
Xing [nonv]	
U [v]	ich will nicht ausschließen, dass man das kombinieren kann. aber ich wollte nur

[106]

Xing [v]	*mhm-mhm-*
Xing [nonv]	<i>*Xing hört auf zu schreiben und schaut weiter auf das Thesenpapier.*</i>
U [v]	mal darauf hinweisen, ne' *(-) also* also weils hIER jetzt für mich relativ

[107]

Xing [v]	
Xing [nonv]	
U [v]	überraSchend. jetzt plötzlich über/ ja über/ doch sehr lange/ also sie sind ja keine

[108]

70 [10:47.1]

71 [10:47.9]

Xing [v]		<<p>okay->
Xing [nonv]	<i>Xing nickt leicht.</i>	<i>Xing nickt leicht.</i>
U [v]	video, jetzt in dem sinn kurze eingespielte filmchen oder so-	das ist

[109]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>*Xing notiert*.</i>
U [v]	ja wirklich die kunstform flilm *(6) *

[110]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>Xing hört auf zu schreiben und schaut wieder auf das Thesenpapier</i>
U [v]	und da kommt natürlich eventuell ganz ANdere thema rein, ne' wie gesagt,

[111]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>*Xing schiebt seine Brille nach d</i>
U [v]	<<p>kultur spezifische rezeption so was: >.EA so und hIER wechselt meines

[112]

Xing [v]		
Xing [nonv]	<i>und legt seine linke Hand ans Kinn.</i>	<i>Hand am Kinn</i>
U [v]	erachtens *völlig, das wäre für mich anderes thesenpapier*. *denn hier gehen sie	

[113]

Xing [v]	*<<pp>also äh hier:-> *	
Xing [nonv]		
U [v]	jetzt auf die funktion des Internets* ein ↓ (-->) also hier gehts ja um um digitale: na ja	

Vor diesem Ausschnitt (Zeile 79-93) hat Herr U darauf hingewiesen, dass Xing in seinem Thesenpapier „zu wenig literatur“ nennt. Während er seine Kritik vorbringt und erklärt, gibt Xing wie meistens nur unspezifische Rückmeldungen wie „okay“ (79, 87 und 91) und „mhm“ (80, 85 und 92) und schreibt fleißig mit. Zu Beginn des hier zitierten Ausschnitts schließt Herr U diesen Teil nun mit „das war der erste teil“ (94) ab – wiederum, wie im ersten Beispiel, ohne zu überprüfen, ob Xing dazu Fragen hat oder etwas nicht verstanden hat. Er geht direkt zum nächsten Thema über, das er mit einem neutralen Kommentar einleitet: „und jetzt [...] habe ich äh das gefühl- hier geht's um n andres themA' (---) äh hier gehts jetzt um film“; danach könnte eventuell noch eine ausführlichere Erläuterung folgen. Vom Inhalt her ist dieser Kommentar gleichzeitig eine Feststellung, der der Gesprächspartner zustimmen oder aber widersprechen kann. Wie wir oben schon gesehen haben, gibt Xing hier jedoch gar keine Rückmeldung, weder parallel zu Herrn Us Beitrag noch in der im Anschluss daran entstehenden Pause von drei Sekunden. Anhand der Videoaufnahme ist zudem zu erkennen, dass Xing in diesem Moment regungslos bleibt; auch auf der körperlichen Ebene bleibt also eine sichtbare Reaktion auf Herrn Us Äußerung aus. Nach der langen Pause ergreift Herr U wieder das Wort und beginnt seinen Kommentar zu erläutern, indem er seine Aussage ‚portioniert‘ („Analysesequenz“, vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 95-97; s.o. Kap. 2.3): Er fokussiert zunächst eine Prämisse seiner Einschätzung, führt sie konkret auf das Thesenpapier zurück und fordert zu diesem Aspekt Zustimmung an. Dabei ersetzt er u.a. „film“ durch den konkreteren Begriff „spielfilm“ („ähm: sie schreiben hier m doch über: über spielfilme.“, 95-96). Auffällig ist hier zudem die Partikel „doch“, die ein deutlicher Indikator für eine bestimmte Präferenz ist: Sie zeigt, dass sich die Äußerung von einer neutralen Feststellung ändert in eine Aufforderung zu Zustimmung, die sich hier erst einmal auf den einen genannten Aspekt bezieht. Herr U markiert also als präferierte Reaktion auf seinen Redebeitrag eine Zustimmung.

Xing reagiert darauf jedoch – nach einer erneuten Pause von zwei Sekunden – mit einem sehr leise gesprochenen „<p>mhm->“ (96). Dabei verändert er seine Körperhaltung in keiner Weise, sondern bleibt genauso regungslos wie zuvor. Strukturell erfolgt diese Rückmeldung zwar an der richtigen Stelle, auf der inhaltlichen Ebene erfüllt sie die Anforderung des Gesprächspartners aber insofern nicht, als sie die etablierte Präferenzstruktur nicht bedient. Xings Stirnrunzeln, seine Reglosigkeit und die leise, inhaltlich uneindeutige und uninterpretierbare Rückmeldung kündigen an, dass höchstwahrscheinlich eine dispräferierte Reaktion folgen wird. Nach dieser kurzen Rückmeldung fährt Herr U fort, seine Argumentation zu explizieren: Er formuliert ein weiteres Element, das seiner ursprünglichen Feststellung zugrunde liegt, nämlich eine Implikation der vorherigen Aussage: „und da kommt so was rein, wie kulturspezifisch der Rezeption (--) äh von Bildmedien.“; dieser Informationseinheit stellt er ein „oder?“ nach (96-97). Solche invarianten Fragen dienen laut Bublitz (2001) als Vergewisserungsfrage; funktional expandiert Herr U damit die in Zeile 94-96 etablierte Präferenzstruktur, indem er wiederum versucht, Xing dazu zu bewegen, diesen nächsten Argumentationsschritt zu bestätigen. Dies ist hier insofern wichtig, als die formulierte Annahme einen Teilschritt in Herrn Us Argumentation bildet, die Weiterführung der Argumentation setzt also eine Bestätigung voraus.

Wiederum folgt eine lange Pause (3,5 Sekunden), bevor Xing dann tatsächlich reagiert; das Verzögerungselement „e:“ verweist allerdings eher auf eine dispräferierte Reaktion (vgl. Gülich 2008: 52). Er bedient die von Herrn U etablierte Präferenzstruktur also auch hier nicht. Das führt dazu, dass Herr U seinen Kritikpunkt weiter konkretisiert: „da geht es um Matrix hier (--)“ (98). Er versucht nun mit einer Ankündigung den Überblick des Inhalts von Xings Thesenpapier zu erläutern: „das wäre aber anderes Thesenpapier“ (99). In Zeile 101 gibt Xing dann eine andere Art von Rückmeldung als bisher, nämlich „ach so::↓“ mit fallender Intonation. Diese Form der Rückmeldung kann (neues) Verständnis signalisieren; allerdings ist hier nicht fassbar, worauf dieses sich genau bezieht, da Xing dazu nichts weiter sagt; zudem ist sie stark gedehnt gesprochen. Dann entsteht erneut eine lange Pause von 2,5 Sekunden, bevor Xing ein wiederholtes leises „<p>mhm- mhm-m->“ (101) äußert, das inhaltlich ebenfalls nicht aufschlussreich ist. Möglicherweise ist das der Grund, weshalb Herr U bei diesem Punkt bleibt und ihn weiter erläutert („um Film im Unterricht allgemein. und da ist egal ob das jetzt analog digital. das ist die Kunstform.“, 102-103). Hier schließt er mit „oder liegt ich da falsch-“ eine direkte Nachfrage an, mit der er nun zum dritten Mal deutlich die von ihm präferierte Reaktion signalisiert.

Herr U markiert seine Ausführungen auf der sprachlichen Oberfläche deutlich als seine Interpretation von Xings Thesenpapier. Damit ebnet er prinzipiell auch den Weg für einen möglichen Widerspruch, indem er prospektiv Imagearbeit für einen solchen leistet. In Zeile 104 reagiert Xing dann schließlich in der vom Sprecher als präferiert markierten Weise, indem er explizit bestätigt, wenn auch sehr leise und schnell gesprochen: „nee sie haben recht.“ (104). Dabei bleibt es allerdings; Xing führt nicht weiter aus, was er ursprünglich gemeint hatte, was ihm durch die Erklärung nun klar geworden ist oder in Bezug auf welchen Punkt genau er Herrn U Recht gibt. Damit bleibt unklar, ob er Herrn Us Kritik wirklich verstanden hat oder was er verstanden hat und was möglicherweise nicht. So wäre es etwa möglich, dass er zwar den aktuell diskutierten Punkt versteht und ratifiziert (dass sich an der betreffenden Stelle im Thesenpapier die Aspekte Bildmedien/digitale Medien und Film als Kunstform vermischen), aber nicht Herrn Us Kernpunkt, dass das zwei unterschiedliche Themen sind, die nicht zusammengehören. Herr U betont anschließend, er wolle „nicht ausschließen“, dass man diese beiden Themen auch kombinieren könne (105), und erklärt seine Anmerkung damit, dass dieser Gedanke für ihn zunächst „relativ überrAschend“ sei (107). Dieser Kommentar lässt sich wiederum so deuten, dass er Xing damit indirekt einlädt, eine mögliche Verbindung zu erklären und damit eine (abweichende) Meinung zu diesem Punkt zu vertreten, bevor er den von ihm wahrgenommenen Unterschied noch einmal reformuliert (107-109). Xing reagiert darauf jedoch nur mit einem leise gesprochenen „okay“ (108), ohne eine eigene Position dazu vorzubringen. Nach einer langen Pause von 6 Sekunden reformuliert Herr U dann seine Äußerung aus Zeile 97: „da kommt natürlich eventuell ganz ANdere thema rein, ne' wie gesagt, <<p>kultur spezifische rezeption so was: >>“ (110-111).

Obwohl Herr U also wiederholt versucht, Xing dazu anzuregen, seine Meinung zu äußern oder vielleicht auch Rückfragen zu stellen, und mehrfach lange Pausen macht, um ihm Gelegenheit dazu zu geben (Zeile 104, 109), wird die Dreischrittstruktur der Verständigungssicherung hier nicht wirklich abgeschlossen, weil eine echte Verstehensdokumentation fehlt und das Verständnis nicht gezeigt wird. So setzt Herr U das Gespräch auch hier schließlich ohne Verstehensüberprüfung fort, indem er mit „so und hIEr wechselt meines erachtens *völlig“ (111-112) ein neues Thema initiiert („die funktion des Internets“, 113) und damit diese Sequenz zum Thema „film“ abschließt.

In diesem Sprechstundengespräch ist es für die Erfüllung der Interaktionsaufgabe zentral, dass die Teilnehmer sich über die inhaltlichen Fragen verständigen. Angesichts der ausbleibenden Verstehensdokumentation in der zweiten Position der dreischrittigen Sequenz nach Deppermann (2008b; s.o. Kap. 2.1) und der inhaltlich uneindeutigen oder ganz ausbleibenden

Rückmeldungen von Xing ist jedoch unsicher, ob tatsächlich Verständigung erreicht wurde. Xing beteiligt sich kaum aktiv am Gespräch, an der inhaltlichen Entwicklung arbeitet er nicht mit. Stattdessen konzentriert er darauf, Herrn Us Ausführungen zuzuhören und seine Ratschläge zu notieren (103, 104 und 109); seine Notizen sind dem Gesprächspartner jedoch nicht zugänglich. Insofern können sie sein Verständnis in der Interaktion auch nicht dokumentieren oder dem Gesprächspartner helfen, es zu überprüfen. Es ist für den Produzenten einer Äußerung unmöglich, Verstehensprobleme des Rezipienten zu erkennen, wenn dieser keine entsprechende Reaktion zeigt. Fehlende Rezeptionssignale oder nicht interpretierbare Rückmeldungen können beim Sprecher Unsicherheit auslösen. Sie können dazu führen, dass er seine Äußerungen immer wieder neu formuliert, Vermutungen über die Meinung oder das Verständnis des Rezipienten anstellt und entsprechende Vorschläge macht. Die Verstehensdokumentation von Xing in der zweiten Position wird aber durch eine unspezifische Rückmeldung wie „mhm“ nicht realisiert. Die Verstehensüberprüfung in der dritten Position wird dementsprechend nicht durchgeführt, weil Herr U einfach keine interpretierbare Verstehensdokumentation im Gespräch erfahren hat. Herr U kann also nicht feststellen, ob oder inwieweit Xing ihn tatsächlich verstanden hat; dies führt dazu, dass er seine Kommentare und Vorschläge immer wieder reformuliert, erklärt und konkretisiert.


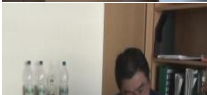


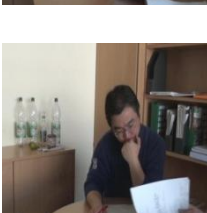
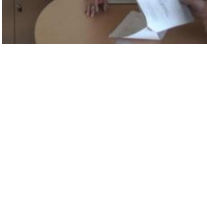

Auch langfristig ist Herr U trotz seiner Bemühungen um Verständigung nicht sicher, was Xing meint und ob er wirklich alles verstanden hat. Das zeigt sich deutlich am Ende des Gesprächs: Als Xing sagt: „okay: alles klar.“ (332), fragt Herr U nach: „wirklich?“ (332) (siehe Transkription Xing Sprechstundengespräch I im Anhang). Ein Jahr nach dem zweiten Sprechstundengespräch mit Xing habe ich mit Herrn U ein Interview geführt. Seine Aussagen zu dem Gespräch decken sich mit dem Ergebnis der Analyse: „Ich bin NIE:: hundertprozentig sicher gewesen, ob er mich verstANDen hat.“ (Interview mit Herrn U). Xing seinerseits äußert im Interview direkt nach diesem ersten Gespräch: „Aber der Professor hat keine Ahnung, was ich gemeint habe“ (Xing Interview nach der ersten Sprechstunde). Haben die Interaktanten sich also in Bezug auf das Thema „Film“ verständigt? Eine Antwort darauf findet sich im zweiten Sprechstundengespräch zwischen Xing und Herrn U zwei Monate später; auf die entsprechende Sequenz gehe ich in Kapitel 4.1.3 ein.



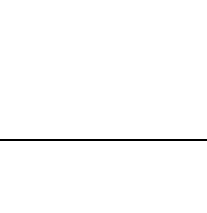
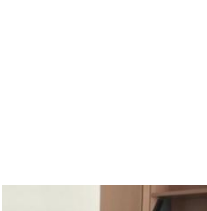


4.1.2.2.2 Verständnissichernde Nachfragen



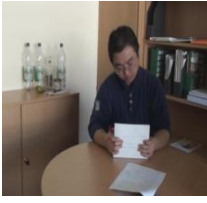
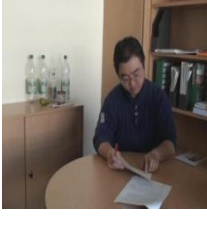
Bleiben wir zunächst beim Ende des vorhin betrachteten Gesprächsausschnitts: Herr U hatte angemerkt, dass das von Xing angesprochene Thema „funktion des INternets“ (113) ein


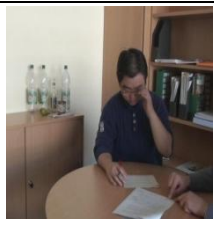
„anderes thesenpapier“ (112) wäre. Nachdem Xing ihm in Zeile 104 auf seine ausdrückliche Nachfrage explizit zustimmt („nee sie haben recht“) – ohne allerdings den Bezugspunkt seiner Zustimmung zu präzisieren, s.o.), erklärt Herr U weiter, warum er dies als ein anderes Thema betrachtet: weil es im einen Fall um „die kunstform flm“ geht (110) und im anderen Fall um „die funktion des INternets“ (113). Im weiteren Verlauf äußert Xing zum ersten Mal im Gespräch Widerspruch:

Beispiel 4-10: Xing, Sprechstundegespräch I, Zeile 111-131

Bild	Transkription
	<p>[111] 11 03 ''</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] <<p>kulturspezifische rezeption so was: >.EA so und hIEr wechselt es meines</p>
	<p>[112]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] *Xing schiebt seine Brille nach oben</p> <p>U [v] erachtens vÖllig.</p>
	<p>[112]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] und legt seine linke Hand ans Kinn. Hand am Kinn</p> <p>U [v] das w äre für mich anderes thesenpapier. *denn hier gehen</p>
	<p>[113]</p> <p>Xing [v] *<<pp>also äh hier:-> *</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] sie jetzt auf die funktion des INternets *ein↓</p>
	<p>[113]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] also hier gehts ja um um <<pp> um> digitale (1.0) na ja</p>
	<p>[114]</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] Hand am</p> <p>U [v] was hatten wir jetzt gesagt- (2) ja <<cresc>s geht ja> um bildmedIEn' digital äh äh bildmedien-</p>
	<p>[115]</p> <p>.. 73 [11:24.0]</p> <p>Xing [v] <<p>mhm-> die-</p> <p>Xing [nonv] Kinn</p>

	<p>U [v] und hier gehts jetzt allgemein um die funktion des internets. das können</p>
	<p>[116] .. 74 [11:27.9]</p>
	<p>Xing [v] <<cresc> die sind / die sind eigentlich Xing [nonv] Xing betrachtet stirnrunzelnd das Thesenpapier. U [v] sie auch machen.</p>
	<p>[116] ..</p>
	<p>Xing [v] unterschiedliche thesenpapier und Xing [nonv] Xing betrachtet stirnrunzelnd das Thesenpapier, bewegt seine Hand von links unten nach rechts oben. U [v]</p>
	<p>[117] ..</p>
	<p>Xing [v] *thesen. meine ich. die die können doch auch verschiedene thesen sein.* Xing [nonv] *Xing schaut U an, bewegt seine Hand von rechts oben nach links unten* U [v]</p>
	<p>[118] ..</p>
	<p>Xing [nonv] betrachtet stirnrunzelnd und mit halboffenem Mund das Thesenpapier. U [v] gut↓ da müssen wir aber insgesamt: / äh dann müssten sie unter gesamthema passen.</p>
	<p>[119] 76 [11:39.8] 77 [11:40.5]</p>
	<p>Xing [v] <<p> aha' Xing [nonv] Xing betrachtet das Thesenpapier stirnrunzelnd mit halboffenem Mund. U [v] ja' (EA) ähm: (1,5)dann Pause ((2,5s))</p>
	<p>[120] ..</p>
	<p>Xing [nonv] Xing betrachtet das Thesenpapier mit geschlossenem Mund. U [v] müssten wir ja noch mal überlegen, ob das ob das geht. also zunächst mal (--) gehen</p>
	<p>[121] .. 78 [11:52.7] 79 [11:53.5]</p>
	<p>Xing [v] <<pp>mh-> Xing Leichtes Kopfrücken</p>

	<p>[nonv] U [v] sie jetzt hier ja nochmal auf die funktion des internets ein' und dann gehen sie</p> <p>[122]</p>
	<p>Xing [v] U [v] auf verschiedene äh onlinemedien ein. also wiki, chat, ähm: / mal schauen, ob hier</p> <p>[123]</p>
	<p>Xing [v] *mhm- mhm- *</p> <p>Xing [nonv] U [v] noch irgendwas. nee. *videochat und äh-*im wesentlichen*/da(-)s kann/das können sie</p> <p>[124]</p>
	<p>Xing [v] Xing [nonv] U [v] nat ürlich AUch machen. ähm:(--da m üsste man überlegen, was: äh was für thesen sie dazu</p>
	<p>[125] Xing [v] *Xing schiebt seinen Ärmel hoch.* Xing [nonv] U [v] entwickeln können. also *was (-) was würden sie sagen*, also weswegen ähm</p>
	<p>[126] Xing [v] Xing [nonv] U [v] interessieren sie sich für wiki oder: oder für chat in dem zusammenhang. also was</p>
	<p>[127] 80 [12:26.5] Xing [v] die können doch zwei thesen sein. *dIE/ die können Xing betrachtet seinen Notizzettel stirnrunzelnd. Xing [nonv] U [v] verbinden sie damit(--)die die funktion. ja↑</p>
	<p>[128] .82 [12:29.1] Xing [v] (--zum beispiel i/ ich kann sagen dOch äh/ zum beispiel einsatz des internEts ' Xing [nonv] Xing zeigt auf seinen Notizzettel.</p>
	<p>[129] Xing [v] ka:nn die schriftliche kommunikationsf ähigkeit erh öhen. beispiel wiki web.</p>

	[130] 83 [12:36.8]
	Xing [v] ja. Xing [nonv] *Xing schaut U an, mit halboffenem Mund.* U [v] gut↓ wunderbar. *ja.ja.(-)* das: (-) genau in die richtung hatte ich auch gedAcht.
	[131] 84 [12:41.7] 85 [12:42.5] Xing [v] <<nasal>AH:ha> Xing [nonv] Xing schiebt seine Brille nach oben und betrachtet wieder das Thesenpapier. U [v] ähm: also wiki:

In Zeile 113 versucht Xing mit einem leise geäußerten „<p>also ä hier:->“, sich ins Gespräch einzuklinken, und ein zweites Mal in Zeile 115 mit einem leisen „<p>mhm- die->“; beide Versuche scheitern jedoch. In Zeile 116-117 stellt er dann eine verständnissichernde Nachfrage, in der Zweifel daran anklingen, ob er seinen Gesprächspartner richtig verstanden hat: „dIE sind / die sind eigentlich unterschiedene thesenpapier und *thEsen. meine ich. die die können doch auch verschiedene thesen sein.*“ (116-117). Seine Beiträge haben die Form von Feststellungen, die einen impliziten Widerspruch zu Herrn Us vorheriger Darstellung enthalten: Er bestätigt, dass es sich um zwei unterschiedliche Thesen handelt, vertritt aber die Ansicht, dass sie trotzdem beide in sein Thesenpapier gehören (können). Dabei signalisiert er zugleich mit den Partikeln „eigentlich“ (116) und „doch“ (117) eine Präferenz für Zustimmung. Das verweist darauf, dass Xing sein Verständnis der Äußerung von Herrn U mit seinem Wissensstand abgeglichen und eine Diskrepanz festgestellt hat, die den Fortgang des Gesprächs behindert. Darum unterbricht er das Gespräch, um sein Verständnis durch eine indirekte Rückfrage nach der Norm („die können doch zwei thesen sein.“) zu überprüfen und es ggf. zu modifizieren.

Herr U folgt Xings Präferenzstruktur, indem er darauf zunächst mit einer (eingeschränkten) Zustimmung („gut↓“) mit fallender Intonation reagiert. Anschließend formuliert er eine Einschränkung, die er mit „aber“ markiert (118). Xing gibt eine leise Rückmeldung („aha“, 119), die Überraschung signalisiert und mimisch entsprechend von einem Stirnrunzeln begleitet ist. Nach einer Pause von 2,5 Sekunden fragt Herr U nach: „ja“, fährt dann nach Zögerungssignal und erneuter Pause („(EA) ähm: (1,5)“, 119), ohne eine weitere Bestätigung abzuwarten, fort und formuliert eine interaktive Aufgabe („müssen wir doch mal überlegen, ob das ob das gEHt“, Zeile 118). Es scheint, dass Herr U hier im Prozess seine Strategie

wechselt: Sein vorheriger Hinweis, dass sich die verschiedenen Thesen auf ein gemeinsames Thema beziehen müssen, wirkte zunächst eher wie ein Einwand; mit diesem Redezug wählt er nun die andere mögliche Deutung, nämlich als eine Bedingung, die erfüllt sein (bzw. werden) muss. Herr U steigt dann auch gleich in die Bearbeitung dieser neu etablierten Gesprächsaufgabe ein, indem er sich die verschiedenen Punkte vergegenwärtigt, die Xing in seinem Thesenpapier angesprochen hat („die funktion des internets“ und „onlinemedien [...] also wiki, chat [...] videochat“, 120-123). Dann formuliert er noch einmal die bereits eingeräumte Möglichkeit: „da(-)s kann/das können sie natürlich AUch machen.“, (123-124); hier fällt auf, dass er mit der Selbstkorrektur „das können sie“ seine zunächst allgemein angelegte Aussage („da(-)s kann/“) abbricht und konkreter auf den Gesprächspartner bezieht („das können sie“). Anschließend formuliert er wiederum auf der Metaebene eine Aufgabe, die aber von der vorherigen etwas abweicht: „da müsste man überlegen, was: äh was für thesen sie dazu entwickeln können.“ (124-125). Während also vorher ein „gesamtthema“ gefunden werden sollte, geht es nun darum, neue Thesen zu entwickeln. Dabei ist die Aufgabe als solche wiederum als eine gemeinsame bzw. allgemein formuliert, die Verantwortung dafür liegt jedoch bei Xing („sie“). Dies führt er dann noch deutlicher fort, indem er Xing anschließend direkt nach seinen entsprechenden inhaltlichen Interessen fragt („also *was (-) was würden sie sagen*, also weswegen ähm interessieren sie sich für wiki oder: oder für chat in dem zusammenhang“, 125-127).

In Überlappung mit dem Ende dieses Gesprächsbeitrags ergreift Xing das Wort. Er geht aber nicht auf Herrn Us Frage ein, sondern wiederholt seinen eigenen Beitrag aus Zeile 117 („die können doch zwei thesen sein.“, 127), den er anschließend konkretisiert (128-129). Dass er seine indirekte Rückfrage und seinen Widerspruch hier zum zweiten Mal vorbringt, verweist darauf, dass er Herrn Us Punkt noch nicht verstanden hat oder sich dessen zumindest nicht sicher ist; das Problem wurde also offenbar nicht gelöst. Xings Beitrag lässt auch vermuten, dass er Herrn Us weiteren Ausführungen und seiner neuen Initiative nicht wirklich gefolgt ist.

Anders als bei seinem ersten Widerspruch in Zeile 116-117 führt Xing bei diesem zweiten Versuch neben der indirekten Frage selbst auch ein konkretes Beispiel an, um seine Argumentation zu unterstützen: „(--) zum beispiel i/ich kann sagen dOch äh/ zum beispiel einsatz des internEts' ka:nn die schriftliche kommunikationsfähigkeit erhöhen. beispiel wiki web.“ (128-129). Herr U reagiert darauf mit einer sehr positiven Bestätigung, die die etablierte Präferenzstruktur bedient: „gut↓ wunderbar. *ja.ja. (-)* das: (-) genau in die richtung hatte ich auch gedAcht“ (130). Damit interpretiert er Xings Beitrag zudem in einer bestimmten Weise. Dieser wirkt zunächst eher so, als sei Xing der inhaltlichen Entwicklung

des Gesprächs nicht gefolgt, sondern hänge noch an der Frage der verschiedenen Thesen fest. Indem Herr U nun konkret auf die beispielhaft vorgebrachte These reagiert, definiert er Xings Äußerung als einen inhaltlichen Beitrag zu der von ihm definierten Gesprächsaufgabe und als Antwort auf seine direkt vorangehende Frage („was (-) was würden sie sagen“, also weswegen ihm interessieren sie sich für wiki oder: oder für chat in dem zusammenhang.“). Mit seinem angefügten Kommentar „genau in die richtung hatte ich auch gedAcht“ stellt er zudem sehr stark eine inhaltliche Gemeinsamkeit her. Auf der sprachlichen Oberfläche sieht es damit so aus, als hätten sich die Gesprächspartner in diesem Punkt verständigt und inhaltlich geeinigt.

Xing reagiert körperlich, indem er den Blick von Herrn U abwendet und wieder auf das Thesenpapier richtet. Seine verbale Rückmeldung „AH:ha“ (131) ist wieder schwer zu interpretieren, sie deutet ein (neues) Verstehen an, belegt jedoch nicht, dass – oder was – er verstanden hat. Herr U geht darauf jedoch nicht weiter ein. Er erklärt auch nicht, warum bzw. in welchem Punkt genau er Xing zustimmt oder inwiefern das von Xing vorgebrachte Beispiel als These oder Thema geeignet ist. Auch der Widerspruch bzw. die indirekte Frage, die Xing hier nun zum zweiten Mal vorbringt, wird als solche nicht weiter bearbeitet. Stattdessen schreitet Herr U im Gespräch inhaltlich voran, indem er Xings Beispiel aufgreift und es im Sinne einer übergeordneten These weiter ausführt:

Beispiel 4-11: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 132-165

	<p>[132]</p> <p>.. 86 87 [12:45.3] [12:45.1]</p>
	<p>Xing [v] mhm-</p> <p>U [v] schreibfertigkeit- ja' ähm: da könnte man gesamt komplex- un/ und chAt-</p>
	<p>[133]</p> <p>Xing [v] *okay:- *</p> <p>U [v] w äre ja- äh da gibt es ja- äh literatur zur förderung der lesefertigkeit. *ob man</p>
	<p>[134]</p> <p>Xing [v]</p> <p>U [v] das*/ ob man das wirklich(-)so: (-) selber äh: nachvollzieht- ähm: die begründung die</p>
	<p>[135]</p> <p>Xing [v]</p> <p>U [v] da gegeben wird von frau platten. frau platten ist es glaube ich- oder- ob man das</p>
	<p>[136]</p> <p>Xing [v]</p> <p>U [v] eher kritisch sieht, das ist ja noch ne andere sache. das kann man ja durchaus</p>
	<p>[137]</p> <p>.. 88 89 [13:09.5] [13:09.0]</p>
	<p>Xing [v] okay.</p> <p>Xing [nonv] *Xing nickt.*</p> <p>U [v] machen aber diese ans ätze gibt es. *(---)* und man kann nat ürlich</p>
	<p>[138]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] *Blick zu Herrn U. Stirnrunzeln. Halboffener Mund* *Blick nach rechts.</p> <p>U [v] * auch ähm: sich überlegen</p> <p>U [nonv]</p>
	<p>[138]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] *Blick zu Herrn U. Stirnrunzeln. Halboffener Mund* *Blick nach rechts.</p> <p>U [v] äh: hörverstehen. könnte man nat ürlich *auch äh* über die</p> <p>U [nonv]</p>
	<p>[139]</p> <p>..</p> <p>Xing [v] *okay- * mhm-</p> <p>Xing [nonv] *Starkes Stirnrunzeln* *Xing notiert etwas*</p> <p>U [v] mehrkanaligkeit* (EA) *hat man* *da viel mehr möglichkeit* <<f>oder> h ärsEHverstehen</p> <p>U [nonv]</p>

	<p>[140]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] auch. ja' also -fertigkeiten. das (-) das denke ich könnte man machen. (1,8) und dann</p> <p>U [nonv] <i>Herr U sieht seine Notizen auf dem Thesenpapier</i></p>
	<p>[141]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] <i>*Xing schiebt seine Brille nach oben *</i></p> <p>U [v] hätten sie so n *gesAmtthema</p> <p>U [nonv]</p>
	<p>[141]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] <i>*Blick zu Herrn U mit geschlossenem Mund *</i></p> <p>U [v] * ähm: * äh (--) f/fertigkeitenförderung* - äh mit</p> <p>U [nonv] <i>durch.</i></p>
	<p>[142]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] <i>Xing sieht sich das</i></p> <p>U [v] onlinemedien. habe ich irgendwas hingeschrieben' nee da habe ich kein gesamte/</p> <p>U [nonv]</p>

<p>[143]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv]</p> <p>U [v] kein vorschlag mehr zu gemacht. aber dan man (-) mit den/ mit den onlinemedien</p> <p>U [nonv]</p>	<p>..</p> <p><<pp>m></p>
---	--------------------------------------

<p>[144]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] <i>Thesenpapier genauer an. Legt Finger an die Lippen. Xing nickt. Blick zu Herrn U. Blick nach unten, wieder zu Herrn U.</i></p> <p>U [v] des internets äh: ne förderung der fertigkeiten.(---) äh: (-) vornehmen kann.</p> <p>U [nonv]</p>	<p>..</p>
--	-----------

<p>[145]</p> <p>..</p> <p>Xing [v]</p> <p>Xing [nonv] <i>*Deutliches Stirnrunzeln, Finger an den Lippen*</i></p> <p>U [v] <<cresc> das können sie natürlich auch *kräftisch* untersuchen. das ist nicht so, dass</p> <p>U [nonv]</p>	<p>..</p>
---	-----------

[146]

Xing [v]	*mhm- *
Xing [nonv]	
U [v]	sie dann ne these machen *müssen* und die muss (-) sozusagen ähm: das muss
U [nonv]	

[147]

Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>Xing notiert. Blick zu Herrn U, Stirnrunzeln. Offener Mund.</i>
U [v]	das belegt werden, dass das auch gEHt. sondern sie können durchaus das kritisch
U [nonv]	

[148]

Xing [v]	
Xing [nonv]	
U [v]	reflektieren. ja, wenn sie sagen (.) bei platten (.) was sie da sagte zur
U [nonv]	

[149]

Xing [v]	
Xing [nonv]	
U [v]	leseförderung ähm: (2,5) dass: das ihrer meinung nach das das gEHt so gar nicht.
U [nonv]	

[150]

	90 [14:24.4]	91 [14:26.6]
Xing [v]	oh: aber das sehr/ das ist ja sehr schwer' Hehe.	
Xing [nonv]	<i>Blick nach rechts. Zieht Augenbrauen hoch, lacht</i>	<i>Blick zu Herrn U. Lacht. Xing lacht laut.</i>
U [v]	oder das ist das ist andere les-	naja. das ist
U [nonv]		

[151]

	92 [14:29.5]
Xing [v]	<<f>okay. okay. > mhm.
Xing [nonv]	<i>Xing legt seine Hand an die rechte Kopfseite und schiebt seine</i>
U [v]	ja/ das ist ja anderes lesen, was sie da haben. ne'

[152]

	93 [14:31.3]
Xing [v]	
Xing [nonv]	<i>Brille nach oben. Blick zu Herrn U.</i>
U [v]	das sind ja keine / keine texte wie wir jetzt hier äh: äh in dem papier

[153]

	94 [14:36.4]	95 [14:36.8]
Xing [v]	okay-	
Xing [nonv]	<i>Blick zu Herrn U. Blick zu Herrn U.</i>	<i>Blick auf das Thesenpapier.</i>
U [v]	h a b e n -	sondern das ist ja: das ist ja im grunde / JA das das

[154]

Xing [nonv]	<i>Xing nickt und notiert.</i>
U [v]	kOmisch ist dass sie einerseits argumentiert äh: das ist konzeptionelle mündlichkEIt

[155]

Xing [nonv]	<i>Xing nickt und notiert.</i>	
U [v]	- weil es chAt ist' ja' das ist das ist eigentlich ja plaudern- hei ßt es ja auch. das	

[156]

Xing [nonv]		
U [v]	hei ßt, sind interaktiv eher in der texte produZIert. und äh das ist schon offene	

[157]

Xing [nonv]	<i>Blick an Herrn U.</i>	
U [v]	frage, inwieweit dAs äh: lesekompetenz fördert- die man dann wiederum in	

[158]

Xing [nonv]	<i>Blick auf dem Thesenpapier.</i>	<i>Xing nickt.</i>
U [v]	ner andern/ in einem anderen [-] / in einer anderen tExtsorte verwenden kann.	

[159]

Xing [nonv]		
U [v]	also hilft mir das äh dann dabei beim lesen sOlcher texte. (---) also das ist für	

[160]

	96 [15:14.9]	97 [15:15.398 [15:15.6]
--	--------------	-------------------------

Xing [v]	mhm-	mhm-
Xing [nonv]	<i>Xing schaut auf seine Notizen und nickt stimmrunzelnd.</i>	<i>Xing nickt.</i>
U [v]	mich auch noch eine offene frage	ja-

[161]

	99 [15:16.4]
--	--------------

Xing [v]	mhm-
Xing [nonv]	
U [v]	also das diese onlinemedien sind ja nEUe formen äh der kommunikation und

[162]

Xing [v]		
Xing [nonv]	<i>Xing nickt.</i>	<i>Blick zu Herrn U.</i>
U [v]	der textproduktion auch bestimmt. AUch nOch und äh medium w äre blog zum	

[163]

Xing [v]	okay-okay.	
Xing [nonv]	<i>nickt,</i>	<i>Xing notiert.</i>
U [v]	beispiel. das ist auch/ das ist äh interaktive produktion von texten. (--) ja' (EA)	

[164]

Xing [v]	okay- jA↓
Xing [nonv]	
U [v]	(4,5) gut↓ also diese zwei / diese zwei blöcke, denke ich

[165]

Xing [v]		
Xing [nonv]		
U [v]	haben wir jetzt ähm: n ämlich die: die digital bildmEdien- und äh: ähm (-) die	

In dieser Sequenz beschäftigt sich Herr U weiter mit der Frage, wie man die Thesen verbinden kann. Er nimmt Xings inhaltlichen Punkt auf, entwickelt ihn weiter und spricht dabei eine Reihe verschiedener weiterer Aspekte an. Zunächst greift er Aspekte auf, die Xing im Thesenpapier genannt hat, und bringt sie mit didaktischen Konzepten zusammen („wikt-schreibfertigkeit“, „chAt- [...]förderung der lesefertigkeit“, 132-133). Dazu schlägt er dann noch eine Erweiterung vor („... hörverstehen. könnte man natürlich auch äh über die mehrkanaligkeit (EA) hat man da viel mehr möglichkeit <<f>oder> hörsEHverstehen auch“, 137-140) und weist dies schließlich explizit als mögliche Lösung aus: „und dann hätten sie so gesamtthema- ähm: äh (--)/fertigkeitförderung- äh mit onlinemedien.“ (141-142). Im Verlauf seiner Ausführungen nennt er auch konkrete Literatur zum Thema (134-135). Darüber hinaus spricht Herr U noch einen grundsätzlichen Aspekt an, nämlich dass man im Thesenpapier nicht zwangsläufig eine referierte Literaturmeinung bestätigen und argumentativ vertreten muss, sondern sie auch kritisch diskutieren kann. Diesen Punkt bringt er zunächst im Zusammenhang mit dem Literaturhinweis eher als Nebenbemerkung ein („ob man das wirklich (-) so: (-) selber äh: nachvollzieht- ... oder- ob man das eher kritisch sieht, das ist ja noch ne andere sache.“, 134-137), nach Abschluss der Thesenentwicklung spricht er ihn dann noch einmal gezielt an („<<cresc> das können sie natürlich auch kritisch untersuchen. ...“, 145ff.).

Xing gibt im Verlauf dieser ganzen Ausführungen wieder nur gelegentlich kurze, unspezifische Rückmeldung in Form von „mhm“ oder „okay“, die eher eine Fortsetzungsfunktion haben. Darüber hinaus ratifiziert er Herrn Us Beiträge durch Nicken (150, 151, 153) und macht sich Notizen (139, 150, 151).

Hier fällt auf, dass die Orientierungen der beiden Seiten auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Die beiden Interaktanten bearbeiten in mehreren Gesprächssequenzen unterschiedliche Aufgaben: Während Herr U sich auf der inhaltlichen Ebene bemüht, für das identifizierte Problem eine Lösung zu entwickeln, und Xing darüber hinaus Hinweise zur Abfassung der Thesen, zu geeigneter Literatur etc. gibt; versucht Xing auf der formalen, methodischen und konzeptionellen Ebene, das Problem des fehlenden Zusammenhangs zwischen seinen verschiedenen Themen zu verstehen, konzentriert sich wie zuvor darauf, die Vorschläge und Hinweise von Herrn U zu empfangen und zu notieren, und beteiligt sich nicht aktiv an der Entwicklung einer geeigneten neuen These.

Das Verständnisproblem, das Xing durch seine wiederholte Frage anzeigt, „die können doch zwei thesen sein“, bleibt letztlich unbearbeitet; Xing insistiert nicht auf eine Klärung, und

Herr U konzentriert sich vor allem auf die Bearbeitung des inhaltlichen Problems. Herr U erklärt also nicht, warum er Xing zustimmt oder worauf genau sich seine Zustimmung bezieht; stattdessen knüpft er an Xings Beispiel an und verbindet es inhaltlich mit seinem eigenen Ansatz, ein gemeinsames Thema für die verschiedenen Punkte im Thesenpapier zu finden. Mit anderen Worten: Herr U erläutert nicht, warum die von Xing hier formulierte These korrekt ist, und geht auf Xings Frage als solche ebenfalls nicht ein.




Darin zeigt sich ebenso wie an vielen anderen Stellen in diesem Gespräch, dass Herr U sich eher auf das Ziel konzentriert, Xing die optimalen Aufgabenlösungen zu ermöglichen, aber wenig oder nicht primär auf das konversationelle Problem der lokalen Verständigung mit seinem Gesprächspartner. Xing setzt seine Strategie wie in den oben angeführten Beispielen fort: Er konzentriert sich ebenfalls auf sein Ziel, die Vorschläge und Hinweise von Herrn U zu rezipieren und zu notieren. Xing verhält sich passiv zu der Entwicklung der neuen möglichen Thesen und arbeitet dementsprechend nicht an der Diskurseinheit mit. Genau wie Herr U ist für Xing der über die lokale Situation hinausgehende Zweck, zu einer möglichst guten Lösung der Aufgabe (vgl. Quasthoff 2011, im Druck) zu kommen, relevanter als die Bearbeitung der lokalen Verständigung. Die lokale Verständigungssicherung tritt also zurück hinter dem übergeordneten Zweck der Interaktion, eine möglichst gute Lösung für die Aufgabe des Studenten zu finden (vgl. Quasthoff 2011, im Druck).






Wie zuvor entwickelt Herr U die These und die Lösung des inhaltlichen Problems letztlich allein, obwohl er wiederholt versucht, Xing daran zu beteiligen, diesem auch die Verantwortung dafür zuschreibt und immer wieder deutlich macht, dass er in seinen Ausführungen und Vorschlägen auf Xings Ansätze und Ideen zurückgreift. In der Übersicht über den Gesprächsverlauf ist bereits zu erkennen, dass die meisten Themeninitiativen von Herrn U ausgehen. Xing bringt nur wenige Themen ein. Auch sein Anteil an der Entwicklung der einzelnen Themen ist außerordentlich gering. In diesem Sinne steht der Lehrer Herr U im Zentrum des Gesprächs. Die von Herrn U selbst eingeführten Vorschläge enthalten zwar relevante inhaltliche Hinweise. Die Interaktanten arbeiten allerdings nicht gemeinsam an der Diskurseinheit. Unklar bleibt auch, ob Herrn Us lange und komplexe Ausführungen zu weiteren Verständnisproblemen führen, die latent bleiben. Xing zeigt hier keine Probleme an, aber sein Verständnis wird auch nicht durch entsprechende Maßnahmen überprüft.




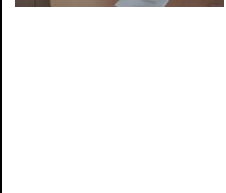
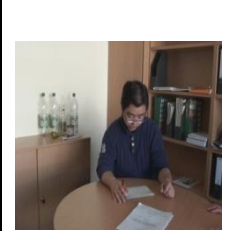
4.1.2.2.3 Dritter Versuch einer Klärung

Im vorigen Ausschnitt hat sich gezeigt, dass Xings Rückfrage und sein impliziter Widerspruch in Bezug darauf, ob das „doch zwei thesen sein“ können, nicht abschließend bearbeitet wird; stattdessen entwickeln die Teilnehmer in der Interaktion neue konkrete Thesen. Ist das Problem damit also gelöst? Betrachten wir dazu den Fortgang des Gesprächs.

Beispiel 4-12: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 164-181

Bild	Transkription
	<p>[164]</p> <p>..</p> <p>Xing [v] okay- jA↓ Xing [nonv] an. U [v] (4,5) gut↓ also diese zwei / diese zwei blöcke, denke ich</p> <p>[165]</p> <p>..</p> <p>Xing [v] Xing [nonv] U [v] haben wir jetzt ähm: nämlich die: die digital bildMedien- und äh: ähm (-) die</p> <p>[166]</p> <p>.. 100 [15:47.9] 101 [15:48.9]</p> <p>Xing [v] = drEI blöck sind ge- Xing [nonv] U [v] online- =drei blöcke. ja. was haben sie noch'</p>
	<p>[166]</p> <p>.. 100 [15:47.9] [15:50.0]</p> <p>Xing [v] = bi/bildER, Xing [nonv] Blick zu Herrn U U [v]</p> <p>[167]</p> <p>.. 103 [15:52.0] 104 [15:52.7]</p> <p>Xing [v] vidEO und internet. = habe ich so geplant. genau. Xing [nonv] Blick zu Herrn U. Xing legt seine Hand auf das Thesenpapier. U [v] okay-</p>
	<p>[167]</p> <p>.. 104 [15:52.7]</p> <p>Xing [v] äh hATte ich so geplant. Xing [nonv] Xing legt seine Hand auf das Thesenpapier</p>

	<p>[168] 105 [15:55.4]</p> <p>Xing [v] Xing [nonv] <i>blickt zu Herrn U.</i> U [v] ja- ja. (---) gut. U [nonv]</p>
	<p>[168] 106 [15:59.8]</p> <p>Xing [v] (--) äh::: ja ja genau. kann man zusammen Xing [nonv] <i>Blick auf das Thesenpapier.</i> <i>Blick auf das Thesenpapier</i> U [v] und sie wollen das zusammenfassen. U [nonv] <i>Herr U blättert.</i></p>
	<p>[169] 107 [16:03.9]</p> <p>Xing [v] Xing [nonv] U [v] m: (---) gut. also da habe ich problem mit/ mit dem teil.</p>
	<p>[170] 109 [16:12.0]</p> <p>Xing [v] ja. stimmt. stimmt. mhm.mhm. U [v] das / wie sie das äh: argumentativ in das gesamte papier reinkriegen. weil</p> <p>[171] U [v] hier machen sie ganz/da machen sie =n neues fass auf. also (-) das ist meines erachtens</p> <p>[172] U [v] das ist ganz neues thema. (2,0) und äh: (--) das passt / also ich habe</p> <p>[173] U [v] schwierigkeit zu sehen, dass in die: / in das gesamte thesenpapier passen würde.</p> <p>[174] Xing [v] U [v] (EA) also beim ändern da konnte ich mich jetzt noch- äh:</p>
	<p>[174] 110 [16:33.0]</p> <p>Xing [v] das heißt, das heißt, ich [175] Xing [v] muss auch eine verbindung zwischen zum beispiel</p>

	<p>[175] Xing [v] fÜnf thEsEn in meinem papier finden</p>
	<p>[176] <small>.111 [16:37.8]</small> <small>112 [16:39.8]</small> Xing [v] also. die sind- nicht getrEnnt. U [v] ja. ja. also das w ürde ich schOn sagen.</p>
	<p>[177] <small>..</small> <small>114 [16:42.3]</small> Xing [v] AH-okAY::- U [v] nein. also sie sind äh:- äh nie/nicht mit</p>
	<p>[177] <small>115 [16:43.1]</small> Xing [v] U [v] jeder these n v öllig neuen bereich äh äh aufmachen-sondern</p>
	<p>[178]- [181] <small>..</small> U [v] das (.) (EA) das w Ürden sie auch bei einer hausarbeit nicht machen. (.) gut. bei ner hausarbeit m üssen sie nat ürlich durchg ängig argumentIERen- da haben zIEl, da haben sie gegenstand- äh n ansatz und so weiter. aber im prinzip w ürde ich das von nem thesenpapier (-) in ner etwas andern form AUch erwarten.</p>

Nachdem es den Interaktanten (bzw. vor allem Herrn U) in der vorherigen Sequenz gelungen ist, zwei der Aspekte aus Xings Thesenpapier („die digital bildmEdien“ (165) und „die online- [medien]“ (166)) zu einem gemeinsamen Thema zusammenzufassen, verweist Xing in Zeile 166 nun auf einen weiteren Block, nämlich „= bi/bildER vidEO und internet“ (166-167). Daraufhin fragt Herr U explizit nach: „und sie wOllen das zusAmmenfassen.“ (168). Nach einer kurzen Pause und einem lang gedehnten „äh:::“ bestätigt Xing dies und formuliert es anschließend allgemein als Möglichkeit: „ja ja genau. kann man zusammen“ (168). Hier klingt dasselbe Thema an wie in den beiden oben betrachteten Sequenzen. Xing selbst scheint jedoch zunächst kein Verst ändigungsproblem zu sehen, sondern einfach auf Herrn Us Frage zu antworten, in seiner Äußerung klingt diesmal keine Rückfrage an. Für Herrn U wird aber möglicherweise an dieser Stelle deutlich, dass Xing seine früheren Erklärungen zur inhaltlichen Struktur des Thesenpapiers nicht verstanden hat. Nach dieser Antwort ist das Verst ändigungsproblem nicht mehr ignorierbar. Nach einer kurzen Pause und einer formalen

Ratifizierung („m: (---) gut.“) reformuliert er seinen früheren Einwand, dass das ein ganz neues Thema sei. Dabei präsentiert er dies wiederum als seine persönliche Sichtweise („meines erachtens“, 171) und formuliert auch das Problem, den inhaltlichen Zusammenhang zu erkennen, auf sich bezogen („da habe ich problem“ (169f.); „also ich habe schwierigkeit zu sehen, dass in die: / in das gesamte thesenpapier passen würde“ (172-173)). Er gesteht also weiterhin zu, dass es grundsätzlich möglich sein kann, die verschiedenen Punkte zu einem Thema zu verbinden. Dabei gibt er wieder Hinweise darauf, wie ein Thesenpapier abzufassen ist (argumentativer Zusammenhang über das gesamte Papier, gemeinsames Oberthema, die Thesen müssen zusammenpassen); dies tut er jedoch nicht explizit, sondern eingebettet in seine Ausführungen.

Xing fokussiert dann jedoch mit einer anschließenden Rückfrage (174-176) – seiner dritten längeren Äußerung in diesem Gespräch – explizit die Ebene der Textstruktur: „das heißt, das heißt, ich muss auch eine verbindung zwischen zum beispiel fünf thesen in meinem papier finden. also. die sind- nicht getrennt“ (174-176). Er reformuliert hier ein methodisches Prinzip, das er offenbar aus Herrn Us Ausführungen ableitet, und fordert diesen damit implizit auf, sein Verständnis zu bestätigen. Hier konkretisiert sich nun also das methodische Grundproblem, das sich in den oben betrachteten Sequenzen abzeichnete: Xing war offenbar bisher nicht klar, wie ein Thesenpapier aufzubauen ist, konkret: dass es nicht verschiedene nebeneinanderstehende Thesen enthalten soll, sondern die darin enthaltenen Punkte miteinander verbunden sein (bzw. werden) müssen.

Herr U bestätigt dies; dann erläutert er es noch einmal ausführlicher, während Xing parallel ratifiziert. Diese Rückmeldung klingt deutlich anders als seine üblichen, leise und schnell gesprochenen Rückmeldesignale: Das betonte und gedehnte „AH- okay::: -“ (177) deutet darauf hin, dass er Herrn Us Erklärung nun verstanden hat. An dieser Stelle scheint der bisher problematische Punkt also geklärt und die Verständigung darüber sichergestellt zu sein; die Bearbeitungssequenz wird damit abgeschlossen.

Xing spricht diesen Punkt auch im Interview nach der ersten Sprechstunde an. Er thematisiert die divergenten Vorstellungen von einem Thesenpapier, die im Gespräch deutlich geworden ist, und illustriert sie mit einer Metapher:

Ich biete einen Tisch mit Essen an. Darauf gibt es Lu-Speise, Hui-Speise, Yue-Speise und Chuan-Speise. Diese bilden zusammen ein chinesisches Essen. Das ganze chinesische Essen ist mein Thesenpapier und die unterschiedlichen Speisen aus verschiedenen Regionen sind meine Thesen. Das war mein Grundgedanke. Aber der Professor hat eine andere Meinung

dazu. Er meinte, dass es zwischen meinen Thesen keine Verbindung gibt. Das muss so sein: Ich biete heute Lu-Speisen an. Darunter steht Lu-Speise mit Hühnerfleisch, Lu-Speise mit Rindfleisch, Lu-Speise mit Fisch und Lu-Speise mit Lammfleisch. (Xing Interview nach dem ersten Sprechstundengespräch)

Dieser Auszug aus dem Interview bestärkt, was sich in der Analyse abzeichnet: Xing hat aus der interaktiven Bearbeitung des Themas erfahren, dass die verschiedenen Thesen in einem Thesenpapier alle miteinander verbunden sein müssen. Das bedeutet, dass sich die Interaktanten über diesen Punkt im Gespräch erfolgreich verständigt haben.

4.1.2.2.4 Zwischenfazit: Zielorientiertes Gesprächsverhalten

Herr U und Xing verfolgen in diesen Gesprächen das gleiche Ziel, nämlich zu klären, wie das von Xing eingereichte Thesenpapier so verbessert werden kann, dass es als Grundlage für die mündliche Prüfung dienen kann. Dazu möchte Herr U vor allem Xing die im Text festgestellten Probleme mitteilen und erklären, damit dieser den Text überarbeiten kann. Xing seinerseits möchte ebenfalls erfahren, was im Text problematisch ist, und von Herrn U Vorschläge zur Lösung dieser Probleme erhalten, mit denen er dann zu Hause sein Thesenpapier nach den Anforderungen seines Professors verbessern kann. Dabei konzentrieren sie sich allerdings in der Interaktion auf unterschiedliche Ebenen.

Herrn Us Gesprächsverhalten lässt erkennen, dass er sich im Gespräch hauptsächlich darauf orientiert, in der begrenzten Zeit möglichst alle festgestellten Probleme zu besprechen. So weist er zu Beginn des Gesprächs Xings Vorschlag zurück, dessen überarbeitete Thesen zu betrachten, und schlägt vor, erst einmal bei dem alten Text zu bleiben und die Punkte zu besprechen, die ihm darin aufgefallen sind. Dabei versucht er wiederholt, Xing in die inhaltliche Diskussion und die Entwicklung von Lösungen einzubeziehen und ihm die Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Thesenpapiers zuzuschreiben. Das hat jedoch wenig Erfolg, und so übernimmt er diese Gesprächsführung letztlich weitgehend allein.

Xing seinerseits beschränkt sich im Gespräch im Wesentlichen auf unspezifische verbale Rückmeldungen wie „mhm“, „okay“ und „aha“ und bleibt körperlich häufig regungslos. Er arbeitet weder am Thema noch an der Gestaltung der Diskurseinheit aktiv mit und reagiert auch nicht auf entsprechende Initiativen von Herrn U. Zur Entwicklung eines Konzepts, nach dem er sein Thesenpapier überarbeiten kann, trägt er nichts bei: stattdessen notiert er fleißig die Anmerkungen und Vorschläge seines Gesprächspartners. Offenbar sieht er vor allem den

Professor für die Entwicklung eines Überarbeitungskonzepts als zuständig an. Diese Diskursstruktur, dass der Lehrende den größten Teil der Gesprächsaufgabe und der Entwicklung eines Überarbeitungskonzepts übernimmt, ist bereits im ersten Sprechstundengespräch zwischen diesen Interaktanten zu beobachten; im zweiten Gespräch zwei Monate später zeichnet sie sich noch deutlicher ab: Hier beteiligt sich Xing abgesehen von zwei Rückfragen praktisch nur mit unspezifischen Rückmeldungen (s.o. Kap. 4.1.1, Tabelle 4-2).

Xings insgesamt zurückhaltendes Gesprächsverhalten und seine oft unspezifischen Rückmeldungen führen letztlich dazu, dass Herr U das Gespräch häufig mit einem neuen Thema fortsetzt, ohne dass Xing den vorher behandelten Punkt inhaltlich bestätigt oder deutlich ratifiziert hat (etwa in den Beispielen 1 und 8). Dies wird im zweiten Gespräch möglicherweise noch durch den explizit angesprochenen Zeitdruck verstärkt. So führt die starke Orientierung auf das Gesprächsziel in Verbindung mit den offenbar divergenten Vorstellungen in Bezug auf die Zuständigkeit für die Gesprächsaufgabe dazu, dass die Interaktanten der lokalen Verständigungssicherung wenig Aufmerksamkeit widmen und sie vernachlässigen. Diese strikte Zielorientierung trägt zwar dazu bei, dass die Interaktanten innerhalb kurzer Zeit sehr viele Vorschläge mitteilen und empfangen. Aber Verständigungsprobleme werden nicht abschließend bearbeitet und beseitigt bzw. bleiben im Gespräch unbemerkt.

Ein solches – sehr zentrales Problem betrifft die unterschiedlichen Vorstellungen der Beteiligten von der Gestaltung eines Thesenpapiers. Wie die Analysen zeigen, entstehen dadurch Verständigungsprobleme, die sich durch längere Phasen des Gesprächs ziehen (s.o. Kap. 4.1.2). Diese Wissensdivergenzen werden im Gespräch wiederholt manifest (s.o. Kap. 4.1.2), allerdings wird das formale Problem in den betreffenden Sequenzen zunächst nicht als solches fokussiert: Während Xing formales oder konzeptionelles Wissen zum Aufbau eines Thesenpapiers fehlt und er deshalb nicht versteht, warum seine Thesen nicht zusammenpassen, bezieht sich Herr U auf die inhaltliche Ebene und schlägt mögliche Thesen und Formulierungen vor. Damit erklärt er zwar das Konzept von These oder Thesenpapier, aber eben indirekt und eher bruchstückhaft. Möglicherweise hat er Xings Kernproblem einfach nicht erkannt.

Im weiteren Gesprächsverlauf erweist sich, dass Xing mit der Erklärung des Gesprächspartners doch nicht in einem hinreichenden, das heißt, den Fortgang der Kommunikation nicht behindernden Maße zurechtkommt und dass er sein Verständnis der

Äußerungen von Herrn U in einem weiteren Aushandlungsprozess modifizieren muss: Es dauert mehrere Gesprächszüge, bis Xing erkennt, dass Herr U eine andere Vorstellung von einem Thesenpapier hat als er. Xings Redebeitrag in Zeile 116-117 ist schon deshalb auffällig, weil er im Vergleich zu den meisten seiner Gesprächsäußerungen relativ lang ist. Beiträge dieser Art leistet Xing in diesem Gespräch nur selten. In diesen Fragen wird ein Widerspruch von Xing impliziert, in dem er die Position vertritt, dass die „unterschiedliche Thesen sein können“ (117). Mit einem indirekten Widerspruch in der Form einer Ja-Aber-Struktur schützt Herr U zwar das Gesicht seines Gesprächspartners, kann das Verständnis allerdings dadurch erschweren. Dies wird durch den folgenden Gesprächsverlauf bestätigt. Ein weiterer Widerspruch folgt kurz darauf in Zeile 127-130 und reformuliert die gleiche Frage; „die sind doch zwei Thesen“ (127). Damit bringt Xing sehr deutlich zum Ausdruck, dass Herr U seine vorherige Frage nicht beantwortet hat bzw. sein Verständnisproblem nicht geklärt wurde. Nachdem Herr U auf die konkrete optimale Aufgabelösung eingegangen ist, manifestiert Xing zum dritten Mal dasselbe Thema in einer anderer Form, nämlich dass es seines Erachtens drei Blöcke sind (vgl. Zeile 166). Hier lässt sich erkennen, dass die Entwicklung von konkreten neuen Thesen die Frage oder das Problem von Xing immer noch nicht gelöst haben, nämlich warum die Thesen nicht zu einem gemeinsamen Thema gehören. Hier ist das Verständigungsproblem nicht mehr ignorierbar. Herr U äußert einen klaren Einwand und die Gesprächspartner bearbeiten das Problem durch weitere Erklärungen. Eine explizite Erklärung löst ja erst Xing aus, als er aus den Ausführungen den zentralen Punkt zum Konzept des Thesenpapiers schließt und das formuliert mit „also, das ist- nicht getrennt.“ (176) und damit erst die formale Seite der Thesen fokussiert. Nach der Analyse scheint es, dass Xing schließlich versteht, dass die Thesen miteinander verbunden sein müssen; damit sollte die Verständigung zumindest in diesen Punkt hergestellt sein.

Ob ein Gespräch, in dem sich die Interaktanten strikt auf den „über die lokale Situation hinausgehende[n] Zweck“ (Quasthoff im Druck: 297) konzentrieren, die Herstellung der Verständigung begünstigt und zur Erfüllung des Ziels führt, muss das weitere Gespräch zeigen.

4.1.3 Wissensdivergenzen und der Umgang damit

In Kap. 4.1.2.2.3 wurde herausgearbeitet, dass die Beteiligten unterschiedliche Vorstellungen von einem Thesenpapier haben und sich schließlich darüber verständigen, dass alle darin enthaltenen Thesen miteinander verbunden sein müssen.

Eine Betrachtung des zweiten Sprechstundengesprächs, das zwei Monate später stattfindet, zeigt nun allerdings, dass dieser im ersten Gespräch bearbeitete und anscheinend geklärte Punkt hier erneut auftaucht.

4.1.3.1 „hier geht es um film“: Bearbeitung des Verständigungsproblems nach zwei Monaten

Wie im ersten Gespräch kommt das Problem auch hier wieder im Zusammenhang mit dem Thema „Film“ auf:

Beispiel 4-13: Xing, Sprechstundengespräch II, Zeile 93-117

[95]	227 [07:06.6]	228 [08:37.0]229 [08:37.9]230 [08:39.0]
U [v]	ähm, (.) ab !HIER!, (.) WECHSelt das aber. (.) das'=HIER	
U [nv]		
[96]	..	231 [08:41.1]232 [08:44.4]233 [08:45.2]
U [v]	gehts um digitale Videos und hier gehts plötzlich um FILM. ((0,7s)) ähm, (.) es gibt	
[97]	..	
U [v]	auch digitale FILMe, (.) aber; (-) das ist was ANderes=also hier gehts jetzt plötzlich	
[98]	..	235 [08:49.4]236 [08:53.2]237 [08:54.0]
Xing [v]	aber film	
U [v]	um FILMeinsatz im dafununterricht ((0,8s)) da KÖNNT ich auch n:.'	
[99]	..	240 [08:58.7]241 [08:59.6]242 [09:04.0]
Xing [v]	geh ört AUCH z:ur <<schnell>videos>. (-) oder?	
U [v]	((0,8s)) ja aber äh	
[100]	243 [09:06.6]244 [09:07.0]245 [09:11.2]246 [09:15.7]247 [09:22.2]248 [09:23.7]249 [09:23.8]	
Xing [v]	ah, hmHM,	
U [v]	HIER gehts ja drum:, (.) was ist der vorteil äh von von=DIgitalen medien	
[101]	..	
U [v]	gegen über, (.) (so) den den den den ÜBlichen filmen die man früher auf großen	
[102]	..	
U [v]	STÜHlen äh (.) in=in diesen proJEKtor eingelegt hat, (.) oder dann äh, (.) Video:, (-)	

[103]

U [v]) ähm anaLOge video, (.) kassEtten äh=das war ja alles unheimlich schwer

[104]

U [v] STEUERbar=das konnte nur der LEhrer machen=da konnten die LERNenden ja nen

[105]

U [v] nix mit machen.und digitale MEDIen das haben sie: (.) das haben sie auch irgendwo

[106]

U [v] erWÄHNT=<<<schnell> da kann man ja viel MEHR machen.> (.) die kann man

[107]

U [v] sich ja selber als !LER!ner ausm internet beSO:Rgen=und, (.) da kann man'=das

[108]

U [v] kann man= äh da kann man !AUF!gaben äh zu formuliern=da kann was

[109]

U [v] zuSAMMgestellt werden, (.) da können sich LERNende m öglicherweise

[110]

Xing [v] hmHM,(.) (.) hmHM,hmHm,
U [v] gegenseitig äh= äh äh (meinetwegen) längere übungen erstellen, ja ((0,6s)) und es

[111]

U [v] gibt eben auch sehr viele so sponTane äh videos=digitale videos im internet die

[112]

U [v] auf=auf youTUBE oder äh äh ne, (.) zu UNterschiedlichsten themen=aber HIER

[113]

U [v] gehts ja um FILMeinsatz. (.) da kommt jetzt matrix vor. ((1,0s))

[114]

U [v] ne, kEINohrhasen. (-) also FILMeinsatz im: (.) äh im: (-) DAFununterricht=das ist

[115]

Xing [v] hmHM,
U [v] meines erachtens n neues THEma. (.) ähm MINdestens ne neue THEse

[116]

Xing [v] okay. (-) Okay.
U [v] da MÜSSen sie noch mal überlegen ob, (ach) und DA auch der bezug zu

[117]

U [v] digitalen MEDIen nat ürlich=denn das is ja hier ihr OBerthema ne, ((0,5s))

Zunächst soll in einem Resümee der Verlauf der Bearbeitung desselben Problems in Bezug auf „Film“ im ersten Sprechstundengespräch zusammengefasst werden: Im Beispiel 8 weist Herr U darauf hin, dass der Film ein „anderes themA“ (94) ist, da „geht’s [...] um film“ (95). In Zeile 96 gibt Xing eine leise gesprochene unspezifische Rückmeldung („<p>mhm</p>“) und äußert nach einer längeren Pause ein gedehntes „e:-“ (97), das in seiner Muttersprache häufig auf Überlegen hinweist. Darauf reagiert Herr U mit weiteren Konkretisierungen seiner Argumentation. Mit der Rückmeldung „ach so::↓“ in Zeile 101 deutet Xing dann tendenziell Verständnis an. In jedem Fall ist die Annahme von Verständigung aber zunächst eine vorläufige (vgl. Bublitz 2001: 1331): Zwar stimmt Xing zuerst nach weiteren Ausführungen von Herrn U mit einer Rückmeldung „<p>okay->“ (103) und anschließend nach einer expliziten Rückfrage von Herrn U diesem explizit zu, „nee sie haben recht“ (104). Ohne weitere konkrete Ausführung, womit Herr U Recht hat und was Xing verstanden hat, konnte Herr U im ersten Gespräch nicht überprüfen, ob die Verständigung wirklich hergestellt wurde. Aus der Unsicherheit reformuliert er seine Redebeiträge, und es gibt lange Wartepausen. Nachdem Xing immer noch nicht reagiert, setzt Herr U das Gespräch ohne die Verständigungsüberprüfung fort. Weder Herr U noch die Analytikerin können erfahren, ob Herr U und Xing sich darüber verständigt haben, dass „Film“ ein anderes Thema ist, bis das gleiche Thema im zweiten Gespräch wieder vorkommt.

Von dem Hintergrund des ersten Gesprächs fallen in diesem Ausschnitt besonders die Divergenzen der Begriffskonzepte auf der inhaltlichen Ebene ins Auge: Herr U markiert mit dem betonten expliziten Verweis auf einen thematischen Wechsel (95) und der anschließenden, wiederum prosodisch verstärkten Gegenüberstellung „HIER gehts um digitale Videos und hier gehts plötzlich um FILM.“ (95-96) einen deutlichen Kontrast zwischen diesen beiden Konzepten, den er dann noch weiter ausführt (96-98). Xing hingegen bringt mit seiner Rückfrage in Zeile 98-99 diese beiden Konzepte in eine große inhaltliche Nähe: „aber film gehört AUCH z:ur <<schnell>videos>. (-) oder?“ (98-99). Dabei markiert er durch das abschließende „oder“ eine bestimmte Präferenz für den Folgezug, die Herr U durch eine Antwort mit einer Ja-aber-Struktur auch bedient (vgl. die obige Analyse zu Beispiel 9). Seine lange Erklärung im Anschluss an Xings Rückfrage und besonders der abschließende Kommentar „das ist meines erachtens n neues THEma. (.) ähm MINdestens ne neue THEse“ (114-115) machen dabei deutlich, dass das Problem sich nicht auf den Begriff „Film“ an sich bezieht, sondern wie schon im ersten Gespräch darauf, dass sich damit unter der Hand auch der inhaltliche Fokus der These verschiebt.

Nun stellt sich die Frage, warum dieses bereits im ersten Gespräch zutage getretene, dort ausführlich bearbeitete und anscheinend behobene Problem hier erneut aufkommt. Im Folgenden wird zunächst genauer betrachtet, wie die Interaktanten die Begriffe an sich definieren. Xings Einwand in Zeile 98-99 ist zu entnehmen, dass der Begriff „Film“ für ihn eine von mehreren medialen Formen bezeichnet, die er unter dem vermeintlichen Oberbegriff „Videos“ zusammenfasst. Herr U hingegen versteht darunter nicht einfach ein mediales Produkt, sondern eine eigene mediale Gattung (im ersten Gespräch bezeichnet er sie u.a. als „kUnstform“; Xing Sprechstunde I, Zeile 109; s.o. Bsp. 9), die er mit Themen wie „kulturspezifisch der rezeption“ (Xing Sprechstunde I, Zeile 111; s.o. Bsp.10) verbindet. Dieses Konzept erläutert er hier im zweiten Gespräch erneut; dabei steht die Begriffserklärung als solche nicht im Fokus, sondern ist eingebettet in Herrn Us Ausführung seiner Position, dass sich hier verschiedene Themen ineinanderschoben. So grenzt er etwa digitale Medien ab von „den üblichen Filmen die man früher auf großen Stühlen in (=) in diesen Projektor eingelegt hat“ (101-102), erklärt den Unterschied bezogen auf den schulischen Kontext darüber, ob die Schüler selbst aktiv werden können, und nennt als Gegenbeispiele Kinofilme wie „matrix“ (113) und „keine Nohrhasen.“ (114), die Xing in seinem Thesenpapier selbst angesprochen hat. Hier liegt also offenbar eine grundlegende Divergenz in den Konzepten des Begriffs „Film“ vor.

Ähnliches gilt für den Begriff „Filmeinsatz“: Herr U versteht darunter ein bestimmtes didaktisches Konzept; das zeigt sich u.a. daran, dass er sich in seiner Erklärung immer auf mögliche Aktivitäten von Schülern bezieht („da konnten die Lernenden ja nen nix mit machen“, Zeile 104-105). Für Xing hingegen ist „Filmeinsatz“ einfach eine technische Methode.

Diese Divergenzen wurden im ersten Gespräch allerdings weder erkannt noch bearbeitet. Oben wurde festgestellt, dass im Beispiel 8, in dem die Interaktanten zum ersten Mal das Thema „film“ behandeln, nur Herr U seine Kommentaren und Vorschläge abgibt. Xings Hauptaktivitäten waren das Notieren und das unspezifische kurze Rückmeldeverhalten, aus dem Herr U nicht ersehen kann, ob und was Xing verstanden hat. Xing führt seine eigene Sicht der formulierten Thesen dort gar nicht aus und erklärt nicht, woran er dabei jeweils gedacht hat. So wurde zwar das formale Problem schließlich geklärt, aber das Begriffsproblem wurde nicht deutlich. Die fehlende Mitarbeit von Xing am Thema führte dazu, dass das Problem bezüglich des Themas Film im ersten Gespräch nicht gelöst und die Verständigung dazu in diesem Sinne nicht erfolgreich hergestellt wurde. Erst im zweiten Gespräch, zwei Monate später, in dem Xing inhaltliche Beiträge abliefern und damit seine

Meinung dazu konkret äußert, werden die Divergenzen in Xings Einwand gegen Herrn Us Kritik manifest; so können die Interaktanten es bearbeiten, indem sie sich über die Inhalte der verwendeten Begriffe und ihr Verhältnis zueinander verständigen. Die gemeinsame Mitarbeit an dem Thema und an den Diskurseinheiten hat dieses Verständigungsproblem gelöst und die Verständigung hergestellt.

4.1.3.2 „blended learning“ – gemeinsame Arbeit an der Diskurseinheit

Ein ähnliches Problem zeigt sich im ersten Sprechstundengespräch zwischen Xing und Herrn U in Bezug auf den Begriff „blended learning“ (Zeile 189-305): Auch hier liegt eine Wissensdivergenz vor, die sich aber in der Interaktion manifestiert und damit interaktiv bearbeitet werden kann. Dieser Fall ist auch insofern interessant, als Xing sich hier nicht so passiv verhält wie sonst und sich nicht auf unspezifische Rückmeldungen beschränkt: Dies ist die einzige Stelle in beiden Sprechstundengesprächen, wo er mit seinem Gesprächspartner auf der inhaltlichen Ebene zusammenarbeitet und sich aktiv an der Behandlung des Themas beteiligt.

Da es sich um einen relativ langen Gesprächsausschnitt handelt, wird er in sechs Teilen präsentiert und sequenziell analysiert, um die Analyse leichter nachvollziehbar zu machen. Die Ausschnitte beginnen jeweils mit einem neuen Redebeitrag von Xing

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 1

[189]	122 [17:40.6] 123 [17:41.4]	124 [17:45.7]
Xing [v]	genau.	<<p> ja:-
Xing [nonv]		Hand am Kinn
U [v]	äh: (---) wie wir dann (--)/ was wir dann für thEma hätten.	
Pause		((2,1s))
[190]	..	
Xing [v]	u:nd habe ich hier zum beispiel blEnded learnIng genOmmen- und die sind	
Xing [nonv]	<i>Xing zeigt Herrn U seine neue These auf seinem Notizblatt. Xing zeigt mit dem Stift auf die betreffende Stelle</i>	
[191]	..	
		125 [17:57.9]
Xing [v]	unterschiedlich lernforme und lerne:/ genau medienform	
Xing [nonv]	<i>seinem Stift auf dem Papierblatt.</i>	
U [v]	blended lerning ist aber	

[192]	..	126 [17:59.9] 127 [18:01.0]
Xing [v]	(---) das-	
U [v]	nochmal n neues thema, ne'	= also die verbindung von pr äsenz und online
[193]	..	
U [v]	unterricht- (1,2) sie kÖnnten nat ürlich / sie könnten das nat ürlich als oberthema	
[194]	..	128 [18:12.1]129 [18:13.0]
Xing [v]	m::-	
U [v]	nEHmen,und sich dann (-) exemplARisch-	von dIEsen (-) äh: (-) ähm: (-
[195]	..	130 [18:17.8]131 [18:18.5]
Xing [v]	mhm-	
U [v]	-) unterthemen sag ich jetzt mal-	diesen aspekt des einsatzes von mEdien
[196]	..	
U [v]	k Önnen sie sich exemplarisch äh dinge äh raussuchen und die in dem (-) w äre in	
[197]	..	
Xing [v]	ehm-	
U [v]	so nem blended learning kontext reflektieren. also einsatzm öglichkeit im	
[198]	..	132 [18:33.7]133 [18:34.8]
Xing [v]	mhm-	
U [v]	fremdsprachenunterricht-	ja' also wie lässt sich in dem/ in dem äh äh im
[199]	..	
U [v]	kURs (--)	vielleicht in ch/ in chinA- also wir hatten ja am anfang die überlegung,
[200]	..	
U [v]	das auf chinesischen dafunterricht zu beZIEHen-	wie lässt sich das integrieren.

Nachdem Herr U Xing erklärt hat, dass dieser für seine verschiedenen Thesen ein gemeinsames Thema finden müsse, verweist Xing auf das Konzept „blended learning“, das er in seinem Thesenpapier verwendet hat und hier offenbar als verbindendes Thema für seine „vier thesen“ (291) vorschlägt: „(2,1)<<p> ja:- und habe ich hier > zum beispiel blEnded learnIng genOmMen- und die sind unterschiedlich lernforme und lerne:/ genau medienform“ (189-191). Herr U entgegnet darauf jedoch: „blended learning ist aber nochmal neues thema, ne“ (192), wobei er mit „aber“ seine Äußerung als Einwand markiert. In der Abfolge dieser beiden Gesprächsbeiträge wird also deutlich, dass die beiden divergenten Konzepte von „blended learning“ haben. Die Fortsetzung zeigt, dass Herr U hier ebenfalls ein Begriffsproblem vermutet, denn er gibt gleich anschließend, eingeleitet mit dem Reformulierungsmarker „also“, eine kurze Erklärung von ‚blended learning‘: „also die verbindung von pr äsenz und online unterricht“ (192-193). Nach einer Pause geht er dann inhaltlich einen Schritt zurück, indem er einräumt, dass Xings Vorschlag trotzdem möglich ist

(„sie könnten das natürlich als oberthema nEHmen,“, 193-194), und führt aus, wie er sich das vorstellen könnte (bis Zeile 200); das verbindet er abschließend mit einem möglichen Einsatzgebiet, der offenbar zwischen den beiden schon einmal angesprochen wurde (DaF-Unterricht in China, 198-200).

Xing hat sich während dieser Ausführungen auf Rückmeldungen beschränkt. Als im Anschluss an Herrn Us Ausführungen eine Pause entsteht, ergreift er wieder das Wort:

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 2

[201]	134 [18:48.6]	
Xing [v]	(1,4) okay:-<<p>mhm.> (2,5) und das ist auch diese vier integrieren. so meine	
Xing [nonv]	<i>Xing zeigt auf die entsprechende Stelle auf seinem Zettel.</i>	
[202]	135 [18:56.8] 136 [18:57.4]	137 [18:58.4]
Xing [v]	erklärung.	die vier hier.
Xing [nonv]	<i>Xing zeigt mit dem Stift auf die Punkte.</i>	
U [v]	mhm.	sind sie
U [nonv]	<i>liest liest schnell und leise aus dem Thesenpapier vor</i>	
Pause	((3,7s))	
[203]	138 [19:08.3] 139 [19:08.8]	
Xing [v]	mhm.	
U [v]	wieder bei=n bildmedien.	(unklares Flüstern) das müssten mir dann / da
U [nonv]	<i>These von Xing schnell vorlesen.</i>	
[204]	140 [19:17.7] 141 [19:18.1]	142 [19:19.1] 143 [19:19.6]
Xing [v]		mhm- mhm- mhm-
U [v]	müssen sie mich davon überzEUGen-	wie das gEHt- ne'
U [nonv]		
[205]	145 [19:20.5]	
U [v]	das ist auch relativ pauschAl. <<all>einsatz des internets kann die schriftliche	
[206]	146 [19:26.6] 147 [19:26.9]	
Xing [v]	mhm.	
U [v]	kommunikation erhöhen>. okay. wiki web äh	das würde mir erstmal
[207]		
U [v]	einleuchten. (--)(EA) ähm: gut aber: (.) sie sollen ja natürlich mit den thEsen	
[208]	148 [19:36.3]	149 [19:37.3]
Xing [v]	mhm- mhm.	
U [v]	äh:m (--)(argumEnte-	äh einbringen und die k ö und die sollen ja in
[209]		
U [v]	der mündlichen prüfung diskutiert werden. also das muss mich jetzt nicht äh: von	

[210]	..
U [v]	den these her im ersten moment überzeugen. aber sie müssen dann/ sie müssen
[211]	.. 150 [19:47.8]151 [19:48.3]
Xing [v]	okay.
U [v]	dann argumentativ das belegen. ja' (1,2) sind sie sicher, dass sie blended
[212]	.. 152 [19:54.7]153 [19:55.2]
Xing [v]	äh:-
U [v]	learning mEinen? denn blended learning ist ein eigene/ eigenes konzept.
[213]	..
U [v]	oder meinen sie nicht eher integration (-) EA äh von (-) äh sagen wir ähm: (--)
[214]	..
U [v]	äh äh Internet oder oder möglichkeitn des internets oder einzelner mEdien in einen
[215]	..
U [v]	normalen sprachkurs. weil hier müssen wir uns noch nämlich auch noch dar über
[216]	..
U [v]	unterhalten, was blended learning ist und ging es noch um blended learning
[217]	.. 154 [20:20.5]
Xing [v]	<<p>m:> (7,6) ah ja. aber ich bin der meinung- also
U [v]	konzept denn.

Xing reagiert mit einer Ratifizierung auf die Ausführungen des Gesprächspartners. Nach einer Pause äußert er seinem nächsten Beitrag, den er mit „und“ als an das Vorherige anschließend markiert: „und das ist auch diese vier integrieren. so meine erklärung.“ (201-202); dabei zeigt er auf sein Thesenpapier. Er nimmt hier das Wort „integrieren“ auf, das Herr U am Ende seines Beitrags verwendet hatte; allerdings bezieht er es auf ein anderes Thema: Während Herr U darüber gesprochen hat, wie sich blended learning in den chinesischen Fremdsprachenunterricht integrieren lässt, bezieht Xing sich darauf, wie blended learning als Oberthema die anderen Punkte verbinden kann.

Nach einer langen Pause von ca. 4 Sekunden (in der er etwas in Xings Thesenpapier nachliest) wechselt Herr U auf die Metaebene: „sind sie wieder bei= n bildmedien.“ (203); damit zeigt er implizit an, dass er Xings Beitrag nicht als an seine Ausführungen anschließend wahrnimmt. Dann formuliert er – anders als mit der sonst häufig verwendeten indirekten Ja-aber-Struktur – sehr deutlich, dass ihn Xings Vorstellung nicht unmittelbar überzeugt (204). Er geht dann zunächst einen Schritt zurück, indem er sagt, dass das in dem Moment auch nicht notwendig ist, weist Xing dann aber darauf hin, dass dieser ihn in der Prüfung schon

davon überzeugen muss, dass das so funktioniert (208-211). Mit alldem unterstreicht er seinen Einwand gegen Xings Vorstellung von den inhaltlichen Zusammenhängen, während er diesem zugleich nachdrücklich die Verantwortung und die letzte Entscheidung darüber zuschreibt. Xing ratifiziert im Verlauf von Herrn Us Ausführungen einige Male mit „mhm“ und kurz vor deren Ende mit einem „okay.“ mit fallender Intonation, das auf Verständnis und einen Abschluss hindeutet. Es entsteht eine Pause von 1,2 Sekunden. Dann fokussiert Herr U mit einer Nachfrage direkt den Begriff, den Xing zu Beginn der Sequenz eingebracht hat: „sind sie sicher, dass sie blended learning mEInen?“ (211-212). Damit macht er sehr deutlich, dass er ein Problem hinsichtlich der Bedeutung dieses Begriffs vermutet und hier Klärungsbedarf sieht. Er begründet seine Frage mit einer Erklärung des Begriffs („denn blended learning ist ein eigene/ eigenes konzept.“, 212) und formuliert dann eine Hypothese zu Xings möglichen Verständnis des Begriffs bzw. zu seinem inhaltlichen Ansatz: „oder meinen sie nicht eher integration (-) EA äh von (-) äh sagen wir ähm: (--) äh äh Internet oder oder möglichkeitn des internets oder einzelner mEdien in einen normalen sprachkurs“ (213-215). Dabei betont er mit „nicht eher“ seinen vorherigen Vorschlag dazu, wie blended learning im Thesenpapier eingesetzt werden könnte, und markiert damit eine Präferenz. Anschließend bemerkt er mit Bezug auf eine bestimmte Stelle in Xings Thesenpapier: „weil hier müssen wir uns noch nämlich auch noch darüber unterhalten, was blended learning ist“ (Zeile 215-216). Er begründet seine Begriffsfrage also damit, dass er auch an einer anderen Stelle den Eindruck hat, dass Xing unter diesem Begriff möglicherweise etwas anderes versteht. Darauf gibt Xing zunächst wieder nur eine unspezifische Rückmeldung, nämlich ein sehr leise gesprochenes, gedehntes „m:“ (217), das zwar richtig platziert ist, Herrn Us Frage jedoch nicht beantwortet. Dann entsteht eine Pause von 7,6 Sekunden (217); diesmal übernimmt Herr U aber nicht den Turn, um Xing zur Bildung weiterer Hypothesen aufzufordern oder seinerseits Vorschläge zu machen, sondern wartet ab. Offenbar sieht er das mögliche Verständigungsproblem in Bezug auf diesen zentralen Begriff also als so gravierend an, dass es aus seiner Sicht zuerst geklärt werden muss, anstatt die inhaltliche Diskussion auf einer ungewissen Grundlage fortzusetzen. Nach 7,6 Sekunden Pause ergreift schließlich Xing das Wort:

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 3

[217]	..	154 [20:20.5]
Xing [v]	<<p>m:> (7,6) ah ja. aber ich bIn der meinung- also	
U [v]	konzept denn.	
[218]	..	
Xing [v]	unterschIEDliche medienfORMe an studien sind doch schon ähm: blended	
[219]	..	155 [20:34.6] 156 [20:34.9]
Xing [v]	learning. das hei ße- äh: un/ unterschiedliche medienfORMen bringen-/	
U [v]	mhm.	
[220]	..	157 [20:42.9]
Xing [v]	also brAUchen untschiedliche/ genau zum beispiel geeignete thEmen.	
U [v]	(--) ja-	
[221]	..	158 [20:44.1]
Xing [v]	zum beispiel wenn ich ja, äh: wenn wir über historische äh: thema: rEden- dann	
[222]	..	159 [20:53.0] 160 [20:53.8]
Xing [v]	brauchen wir vielleicht äh mehrere bilder. für eine bestimmte epOche-	
U [v]	mhm. mhm.	
[223]	..	
Xing [v]	zum beispiel von von fünfzig achzig jahre. EA u:nd (--) und zu diese epoche gibt	
U [v]		
[224]	..	
Xing [v]	e/ gibt es nicht so viele filme dazu. deswegen sOllen/ sOll man mehrere	
U [v]		
[225]	..	161 [21:09.0] 162 [21:10.5] 163 [21:11.2] 164 [21:11.5]
Xing [v]	digitalbilder annehmen. ge/ ja ↓ ja ↓ das meine ich	
U [v]	mhm.und DIE gibt es. ja?	
[226]	..	
Xing [v]	doch. genau ↓ und und wEnn wir zum beispiel also internet nehmen- dann hat	
[227]	..	
Xing [v]	man mehrere/ ja nicht nIcht nur schriftliche kommunikationsf ähigkeit ja	
[228]	..	
Xing [v]	trainIERen, sondern auch viele andere dinge machen. zum beispiel bei/beim	
[229]	..	
Xing [v]	chatten kann man auch/ sowOHI m ündliche als auch schriftliche	
[230]	..	165 [21:30.8] 166 [21:31.2]
Xing [v]	komunikationsf ähigkeit trainieren. das hEI ß-	
U [v]	m. äh SO: so meine ich das	

[231]	..	167 [21:34.3]	168 [21:37.4]
Xing [v]	blENded learning.		je jeder hat auch eigene stärke
U [v]		ja- ja. okay. also wenn/ wenn sie	
[232]	..		
Xing [v]	und schw äche- und zum beispiel ich wEiß, ich weiß, ja:, wo meine: äh meine		
[233]	..		
Xing [v]	schw äche ist. dann nehme ich bestimmte' (-) äh: medien' ähm: zum selbstlernen.		
[234]	169 [21:51.0]170 [21:52.0] 171 [21:53.3]		
Xing [v]	so ist das.		
U [v]	mhm.	gut. das das würde jetzt heißen, also sie würden (-) würden äh:	
[235]	..		
U [v]	(.) wenn sie tats ächlich das machen wollen, die ähm: (---) äh: blended learning (--		
[236]	..		
U [v]) also (-) sich mit blended learning zu besch äftigen' (-- äh:(-) für den / für den		
[237]	..	172 [22:14.2]173 [22:14.7]	
Xing [v]		=enhe-	
U [v]	fremds/ für den deutsch als fremdsprachenunterricht-		äh: mit blick auf äh
[238]	..		
U [v]	ne lerngruppe in chIna- (---) (EA) ähm: und jetzt haben sie landeskundliche		
[239]	..	174 [22:23.4] 175 [22:25.2]	176 [22:27.2]
Xing [v]		äh::	nein,
U [v]	aspekte da angedeutet.	wollen sie was in dER richtung machen?	
Pause		((1,1s))	

Herrn Us Abwarten zeigt Wirkung: Xing beginnt nun tats ächlich, sein eigenes Konzept des Begriffs zu erl äutern: „ah ja. aber ich bIn der meinung- also unterschIEDliche medienfORme an studien sin doch schon ähm: blended learning.“ (217-219). Damit antwortet er auf Herrn Us indirekte Frage nach seinem Begriffsverst ändnis. Im Weiteren erl äutert er ausf ührlich die inhaltlichen Zusammenh änge aus seiner Sicht (bis Zeile 234). Herr U gibt gelegentlich Rückmeldungen und stellt zweimal eine kurze Nachfrage, ansonsten überlässt er Xing das Wort. Diese längere monologische Erl äuterung zum Thema – eine solche kommt von Xings Seite in den beiden Gespr ächen zusammen nur einmal vor – hat gegen über den üblichen unspezifischen Rückmeldungen den Vorteil, dass Herr U dadurch genauer erf ährt, was Xing unter dem betreffenden Begriff versteht und wie er seine darauf bezogenen Thesen meint, und etwaige Wissensdivergenzen so leichter feststellen kann. Dadurch, dass er diesmal das Gespr äch offenbar nicht ohne Kontrolle fortsetzen will und so lange wartet, bis Xing das Wort ergreift und sein Verst ändnis im Detail erkl ärt, kommt es hier zu einer gemeinsamen

inhaltlichen Klärung und Entwicklung des Thesenpapiers. Xing übernimmt hier einmal nicht eine völlig passive Rolle, in der er nur Vorschläge von Herrn U empfängt und notiert, sondern trägt auch seine eigene Sichtweise bei.

Xing erläutert ausführlich und anhand von Beispielen („digitalbilder“, 225); „internet“, 226); „chatten“, 229) sein Verständnis von blended learning als Lernen mit verschiedenen Medien. Er markiert den Abschluss seiner Begriffserklärung metadiskursiv mit „äh SO: so meine ich das bIENded learning.“ (230-231). Als Herr U ansetzt, wieder das Wort zu ergreifen, unterbricht er ihn und schließt im gleichen Sinne noch eine Ergänzung zum Selbstlernen an, deren Abschluss er mit „so ist das“ (234) wiederum deutlich markiert.

Erst nach diesem Abschlusssignal von Xing übernimmt Herr U wieder den turn. Er versucht nun erneut zu klären, wie X sein Thesenpapier thematisch aufbauen und wie er argumentieren will, und formuliert dafür den eben diskutierten Aspekt als inhaltlichen Ausgangspunkt: „gut. das das würde jetzt heißen, also sie würden [...] sich mit blended learning [...] beschäftigen' (--) äh:(-) für den [...] deutsch als fremdsprachenunterricht-“ (237). An dieser Stelle bestätigt Xing mit einem schnell angeschlossenen „enhe“. Herr U präzisiert: „äh: mit blick auf äh ne lerngruppe in china-“, was Xing in der anschließenden Pause weder bestätigt noch dementiert. Herr U behandelt dies als Zustimmung (oder zumindest als unwidersprochen), indem er nach einer Verzögerung einen weiteren Aspekt aufgreift: „ähm: und jetzt haben sie landeskundliche aspekte da eingedeutet“ (238-239). Nach einer Pause, die er möglicherweise zum Überlegen braucht, äußert Xing ein Zögerungsmorphem („äh“), das potenziell eine dispräferierte Reaktion signalisiert. Daraufhin formuliert Herr U den vorher angedeuteten Gedanken als explizite Frage: „wollen sie was in dER richtung machen?“ (239). Hierauf reagiert Xing ausnahmsweise mit einem klaren Widerspruch:

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 4

[240]	..
Xing [v]	nein. die richtung ist immer noch der ein/einsatz der medien. genau. momentan in
[241]	.. 177 [22:35.6] 178 [22:36.4] 179 [22:37.3]
Xing [v]	china s/(--) sinte: medien sehr wenig eingesetzt. <<p>ja.>
U [v]	m. ja' (2,1) also mir
[242]	..
U [v]	ist es noch nicht ganz klar. weil blended learning würde für mich jetzt heißen,

[243]

U [v] dass sie tatsächlich (---) ähm: so n(.) konzept sich überlegen. also dass sie (-)

[244]

U [v] dass sie sich mit blended learning begriff befassen- und dann exemplarisch äh: (-)

[245]

180 [23:00.5] 181 [23:01.4]

Xing [v] mhm.

U [v] zeigen äh wie sie dieses konzept umsetzen. das das würde ich jetzt unter

[246]

U [v] blended learning verstehen. ansonstn wäre das n thEma, neben den anderen noch. (

[247]

U [v] ---) (EA) Oder- ähm: sie würden sich mit de:m äh potenzial der möglichkeiten des

[248]

182 [23:20.5] 183 [23:21.2]

Xing [v] mhm- mhm.

U [v] einsetzes von digitalmedien im Unterricht. punktuell befassen. ja'

[249]

184 [23:23.3]

185 [23:24.9] 186 [23:25.8]

Xing [v] genau. genau. genau.

U [v] ein zu einzelne thesen. äh: formulieren. was weiß ich, wiki web,

[250]

U [v] schriftliche: förderung der äh äh schriftlichen fertigkeit/ schriftlichen kompetenz.

[251]

187 [23:33.9] 188 [23:34.3]

Xing [v] m.

U [v] ja' und andere medien. bildmedien, weiß nicht was sie da eher im kopf

[252]

189 [23:38.5] 190 [23:39.1]

Xing [v] mhm.

U [v] hatten- ähm: für historische (.) äh äh äh einige historische themen so was

[253]

191 [23:48.4] 192 [23:49.0]

Xing [v] <<p>m.>

U [v] ja- ähm: das wäre das EHer ↓ (---) ja? gut. dann dann würde ich sagen,

[254]

U [v] dass man/ dass EHer in die richtung / das ist/ das scheint mir bisschen flexibler

[255]

U [v] zu sein, als wenn sie jetzt äh äh das mit dem blended learning konzept machen,

[256]

U [v] weil (.) weil da hatte ich jetzt einen eindruck, dass sie:: sie: dann doch wieder zu:

[257]

U [v] andern themen kommen, die nicht in das gesamt konzept möglicherweiser

[258]

U [v] reinpassen. das ist ja thematisch. (EA) das muss irgendwie eine

[259]

193 [24:10.5] 194 [24:11.2]

Xing [v] <<p>okay.>

U [v] Unterrichtseinheit oder irgend so was rein. ähm: gut. dann heißt das,

[260]

Xing [v]

U [v] das thEma jetzt müssen wir nochmal überle -

Anders als an den meisten anderen Stellen im Gespräch weist Xing den von Herrn U formulierten inhaltlichen Punkt sehr deutlich mit zweifachem „nein“ (240-241) zurück und formuliert seinerseits den von ihm beabsichtigten Zusammenhang: „die richtung ist immer noch der ein/einsatz der medien“ (240). Auf Herrn Us kurze Rückfrage „ja“ (241) bestätigt er erneut mit dezidiertem „ja.“ mit fallender Intonation. Wieder entsteht eine Pause von 2,1 Sekunden; dann signalisiert Herr U mit einem metadiskursiven Kommentar („also mir ist es noch nicht ganz klar“, 241-242) explizit ein Verständnisproblem und führt dann aus, wie das Thema blended learning aus seiner Sicht umgesetzt werden müsste: „blended learning würde für mich jetzt heißen, dass sie tatsächlich (---) ähm: so n (.) konzept sich überlegen. also dass sie (-) dass sie sich mit blended learning begriff befassen- und dann exemplarisch äh: (-) zeigen äh wie sie dieses konzept umsetzen.“ (Zeile 242-245). Er kommt hier also auf das vorher behandelte Begriffsproblem zurück und signalisiert dies auch deutlich, indem er seine Ausführungen dazu mit den beiden Kommentaren „blended learning würde für mich jetzt heißen,“ und „das das würde ich jetzt unter blended learning verstehen“ entsprechend einrahmt. Zugleich zielt diese erneute Begriffsklärung wieder auf das damit zusammenhängende Problem der argumentativen Struktur des Thesenpapiers; Herr U weist damit indirekt die Vorstellung zurück, die Xing dazu gerade entwickelt hat. Anschließend nimmt er das schon mehrfach angeführte Argument „ansonst wäre das n thEma, neben den anderen noch.“ (245-246) wieder auf.

Herr U schließt dann noch eine weitere Umsetzungsmöglichkeit an: „oder- ähm: sie würden sich mit de:n äh potenzial der möglichkeiten des einsatzes vo:n digitalMedien im Unterricht punktuell befassen. ja“ (247-248). Xing bestätigt zunächst schon vor dem Ende dieser Äußerungseinheit mit einem eher unspezifischen „mhm- mhm.“ (248), im Anschluss dann noch einmal inhaltlich eindeutig mit mehrfachem „genau.“ (249). Herr U führt das dann noch weiter aus, wobei er auf Details aus Xings Thesenpapier zurückgreift und diesem in einer eingeschobenen Bemerkung („weiß nicht was sie da eher im kopf hatten-“, 251-252)

wiederum die inhaltliche Zuständigkeit zuschreibt. Er schließt seine Ausführungen dann mit einem resümierenden „ja- ähm: das wäre das EHer↓“ ab, und als Xing nicht reagiert, fordert er nach einer kurzen Pause mit der *tag question* „ja?“ (253) ausdrücklich eine Bestätigung ein. Als Xing leise eine kurze Rückmeldung gibt („m“), formuliert Herr U ein Fazit („gut. dann dann würde ich sagen, dass man/ dass EHer in die richtung ...“, 253-259), wiederholt darin noch einmal den Punkt, dass da „irgendwie eine Unterrichtseinheit oder irgend so was rein.“ müsse, den Xing mit einem leisen „okay.“ ratifiziert, und leitet dann über zu einem neuen Punkt: „ähm: gut. dann heißt das, das thEma jetzt müssen wir nochmal überle-“ (259-260). Dieser Themenwechsel wird dann jedoch nicht vollzogen, wie die Fortsetzung zeigt:

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 5

[259]	..	193 [24:10.5]	194 [24:11.2]
Xing [v]		<<p>okay.>	
U [v]	Unterrichtseinheit oder irgend sowas rein.	ähm: gut. dann heißt das,	
[260]	..	195 [24:15.8]	
Xing [v]		das heißt/ das heißt zum beispiel das	
U [v]	das thEma jetzt müssen wir nochmal überle-		
[261]	..		
Xing [v]	äh: ähm blended learning kann kann ich zum beispiel etwas äh in die/ in der:		
[262]	..		
Xing [v]	Einleitung ein bisschen kurz erklären. was ist blended learning. dann mache ich		
[263]	..	196 [24:31.0]	
Xing [v]	weitere fünf/ fünf thesen.		
U [v]		(-- ja. aber blended learning in der einleitung bei-	
[264]	..	197 [24:33.9]	
Xing [v]	= JA↓ ich habe so verstanden, äh: äh blended learning heißt äh also durch		
[265]	..		
Xing [v]	untersch/ unterschiedliche lernformen oder lernmaterialien was zu lernen. das		
[266]	..	198 [24:45.6]	199 [24:46.6]
Xing [v]	ist doch richtig, oder?	=gemischt lernen. ne?	
U [v]	naja. äh:	ja.: also das/ das kann man	
[267]	..		
U [v]	jetzt so nicht sagen. blended learning gibt es äh gibt es unterschiedliche		
[268]	..		
U [v]	konzepte. da gibt es sicherlich engere- (---) ähm und (.) etwas äh äh auch auch		

[269]

Xing [v] mhm' mhm'
U [v] lockere herangehensweise. also die sagen dann, wenn ich wenn ich mische online /

[270]

U [v] ein paar online sachen mit bisschen pr äsenz, habe ich schon blended learning.

[271]

201 [25:07.6]202 [25:08.5] 203 [25:10.5]

Xing [v] mhm. das stimmt nicht?

U [v] ähm: es äh: äh: es gibt aber leute, die sAgen, da braucht man

[272]

U [v] eigenes konzept für (.) äh äh also eigenes UNterrichtskonzept für. weil das/ weil

[273]

204 [25:205 [25:23.5]

Xing [v] oh↓

U [v] das eine ganz andere unterrichtsform ist. ähm: sagen wir mal SO↓ (-) äh

[274]

U [v] dAs/ ich könnte mir vorstellen, dass sie das diskutieren am anfang. da müssen sie

[275]

U [v] sich aber wirklich mit blended learning auseinandersetzen. da müssen sie gucken,

[276]

206 [25:37.7]207 [25:38.3]

Xing [v] mhm.

U [v] in der literatUR, äh: was wird zu blended learning gesagt.

[277]

208 [25:39.3]209 [25:39.8]

Xing [v] m.

U [v] unterschiedliche positionen. und dann können sie ja sich da ne eigene

[278]

U [v] position auch erarbeiten. also können sie sagen, ich neige eher Dazu, aus den und

[279]

U [v] den gründen. dann könnten sie sich mit andern thesen da anschließen. also das

[280]

U [v] das ginge ↓ (--) ja. aber den blended learning begriff einfach so mal kurz

[281]

210 [26:00.9]211 [26:01.7]

Xing [v] mhm-

U [v] einzuführen- oder anfang. am anfang nur sagen einfach sagen, äh blended

[282]

212 [26:08.0]

Xing [v] <<p>okay:.>

U [v] learning. und das ist so gemischtes lernen. äh das würde nicht reichen.

[283]	213 [26:08.7]
Xing [v]	genau.
U [v]	das muss dann/ das muss begrifflich begrifflich äh: dann diskutiert werden.
[284]	..215 [26:15.1]
U [v]	ja' was sie darunter verstehen. (1,8) ähm: wollen wir was/ wollen wir mal so
[285]	..
U [v]	machen, also ich ich sehe jetzt bisschen problem mit dA schon ein (-) endgültiges
[286]	..
U [v]	thema zu formu(lieren). das können wir auch mal zum schluss machen. (---)(EA)
[287]	..
U [v]	wollen sie jetzt nochmal ähm: versuchen auf der bAsis, dessen was wir gerade
[288]	..
U [v]	gesprochen haben, also dass sie diesen blended learning punkt mit rein/ nehmen,

Xing folgt der Initiative zu einem Themenwechsel an dieser Stelle nicht; er unterbricht Herrn U's entsprechende Äußerung mit einem Vorschlag bzw. einer indirekten Frage dazu, wie er das eben Besprochene im Thesenpapier konkret umsetzen kann: „das heißt/ das heißt zum beispiel das äh: ähm blended learning kann kann ich zum beispiel etwas äh in die/ in der: Einleitung ein bisschen kurz erklären. was ist blended learning. dann mache ich weitere fünf/ fünf thesen.“ (Zeile 260-263). Herr U beginnt mit einer Ja-aber-Struktur zu antworten; dabei unterbricht Xing ihn erneut, um nochmals sein eigenes Verständnis von „blended learning“ zu explizieren: „= JA↓ ich habe so verstanden, äh: äh blended learning heißt äh also durch untersch/ unterschiedliche lernformen oder lernmaterialien was zu lernen.“ (264-265); er schließt dann direkt eine explizite Rückfrage an, die nicht nur eine deutliche Präferenz für Zustimmung, sondern eine entsprechende Erwartung signalisiert: „das ist doch richtig, oder?“. Er stützt seine Position dann noch mit einer Übersetzung des Begriffs („=gemischt lernen. ne?“, 266), die er mit der *tag question* wiederum als Rückfrage präsentiert; Herr U seinerseits hat schon zu einer Antwort angesetzt, deren Beginn („naja. äh:“) auf eine dispräferierte Reaktion verweist, bevor er Xing's Aussage klar verneint (266: „ja.: also das/ das kann man jetzt so nicht sagen.“). Er verweist auf „Unterschiedliche konzepte“ des Begriffs (267-268), fasst eines dieser Konzepte als eine „lockere herangehensweise“ und reformuliert als solche die von Xing vertretene Position: „also die sagen dann, wenn ich wenn ich mische online ein paar online sachen mit bisschen präsenz, habe ich schon blended learning“ (269-270). Hier hakt Xing wieder ein und fragt explizit nach: „das stimmt nicht?“ (Zeile 271), womit er zeigt, dass das Verständigungsproblem in Bezug auf den Begriff noch nicht beseitigt ist. Sein

Gesprächspartner reagiert jedoch auf seine Frage und die Unterbrechung nicht: Er führt die vorher begonnene Struktur fort, indem er dem ersten Begriffskonzept nun ein zweites gegenüberstellt, nach dem blended learning „eine ganz andere unterrichtsform ist.“ und man dafür ein „eigenes Unterrichtskonzept“ braucht (272-273). An dieser Stelle ratifiziert Xing mit einem betonten „oh↓“ (273), das Verständnis anzeigt und deutlich macht, dass er hier etwas für ihn Neues erfahren hat.

Im Anschluss an diese Erklärung greift Herr U nun nach einem einleitenden „sagen wir mal SO↓“ (273) Xings vorherigen Vorschlag auf, den Begriff am Anfang des Thesenpapiers zu erklären; allerdings müsse er sich dann „wirklich mit blended learning auseinandersetzen“, „unterschiedliche positionen“ dazu wiedergeben und vielleicht „sich da ne eigene position auch erarbeiten“ (274-279). Abschließend unterstreicht er seinen Punkt noch einmal, indem er eine alternative Herangehensweise formuliert und diese ausdrücklich zurückweist: „aber den blended learning begriff einfach so mal kurz einzuführen oder am anfang nur einfach sagen, äh blended learning. und das ist so gemischtes lernen. äh das würde nicht reichen ...“ (280-284). Tatsächlich weist er damit indirekt das von Xing vorher formulierte Begriffskonzept und auch die von ihm angedeutete Vorgehensweise als unzureichend zurück, ohne dies jedoch direkt auf Xing oder seine Ausführungen zu beziehen. Xing ratifiziert zweimal (282, 283). Abschließend geht Herr U inhaltlich weiter, indem er zunächst kurz eine formale Frage anspricht (die endgültige Themenformulierung) und dann vorschlägt, dass Xing „auf der basis, dessen was wir gerade gesprochen haben,“ prüft, ob der Aspekt „blended learning“ nun ins Thesenpapier hineinpasst oder nicht (287-288). Damit projiziert er zugleich einen Abschluss der Bearbeitung dieses inhaltlichen Punkts.

In dieser Sequenz erscheint es also offensichtlich, dass die Interaktanten das weiterhin bestehende Verständigungsproblem in Bezug auf den Begriff „blended learning“ erkannt und über mehrere Gesprächszüge hinweg erneut gemeinsam bearbeitet haben, und offenbar hat Xing dadurch neues Wissen über dieses Konzept gewonnen. Betrachten wir nun die weitere Entwicklung des Gesprächs.

Beispiel 4-14: Xing, Sprechstundengespräch I, Zeile 189-309, Teil 6

[289]	..	216 [26:38.6]	217 [26:40.8]
Xing [v]	O:der kann ich einfach diesen punkte wegnehmen.		
Xing [nonv]			
U [v]	am anfang, den nur-		hem↓
U [nonv]			Herr U lacht.
[290]	..	218 [26:49.7]	
Xing [v]	<i>Xing lacht laut mit</i>		= genau↓genau
U [v]	jetzt. jetzt ist=s doch plötzlich weg ↓ (---) ähm: (4,0) das heißt-		
[291]	..		
Xing [v]	wie sie gerade gesagt haben, also es gibt keine direkte verbindung zwischen		
[292]	..	219 [26:56.1]220 [26:56.6]	
Xing [v]	den/ die vier hier.	dAnn habe ich so geplant, blended learning zu	
U [v]	ja. ja.		
[293]	..		
Xing [v]	nehmen. also so um einen brücke zu bauen. (-) zwischen den fünf oder vier		
[294]	..	221 [27:05.4] 222 [27:06.2]	
Xing [v]	thesen.	sonst sonst finde ich auch keine direkte verbindung zwischen	
U [v]	mhm.mhm.		
[295]	..	223 [27:09.7]	
Xing [v]	den den thesen.		
U [v]	ja- (---) (EA) das muss sich jetzt nicht ausschließen. (--) ähm: (---)		
[296]	..		
U [v]	das ging bisschen hü und hot (--) äh: he (AA) bisschen hin und her. also das		
U [nonv]	<i>leicht lachen</i>		
[297]	..		
U [v]	würden sie auf jeden fall machen. dass sie sich mit den mit den einzeln medien		
[298]	..		
Xing [v]			mhm.
U [v]	befassen und den möglichkeiten des einatzes der förderung von fertigkeit zum		
[299]	..		
U [v]	beispiel für fremdsprachenunterricht. das hab/ habe ich das richtig verstanden?		
[300]	224 [27:31.1]	225 [27:33.7]	226 [27:35.1]227 [27:35.5]
Xing [v]	ja. ja. genau. genau ↓ genau. genau.		ja.
U [v]	ja. gut.	dass sie das weiter verfolgen.	und dA:
[301]	..		228 [27:40.0]
Xing [v]			mhn.
U [v]	(-) jetzt haben sie selber eingebracht, dann gucken sie doch mal nAch-		

[302]	229 [27:40.3]	230 [27:41.6]	231 [27:42.6]
Xing [v]	okay. okay.		
U [v]	was ist blended learning. ja' also: vielleicht sagen sie ja dann (--) das		
[303]	232 [27:50.4]233 [27:51.1]		
Xing [v]	okay-		
U [v]	ist das passt mir dOch ganz gut ins konzept. ja? ähm: (---) sie könnten das		
[304]	..		
U [v]	auch im im im endpapier dann weglassen. wenn wenn sie sagen, das geht nicht.		
[305]	234 [27:58.4]235 [27:58.7]		
Xing [v]	mhm.	okay.	okay. mhm.
Xing [nonv]	<i>Xing nickt.</i>		
U [v]	aber- das könnten sie aber AUsprobieren. ja?		
[306]	239 [28:02.5]		
U [v]	(1,4) gut. (--) okay. haben sie / haben sie sich die sachen notiert gehabt? die		
[307]	240 [28:11.3]		
Xing [v]	AH: ich glaube ja. ich glaub ja.		
U [v]	vorschläge von mir. das war nur vORschläge.		
[308]	241 [28:12.9]		
U [v]	ja ´ gut. und die andern sachen, die sie jetzt hier haben, (9,1) ja gut. das ist normativ		
[309]	..		
U [v]	unterschiedliche medienform sollen bei geeigneten themen eingesetzt werden.		

Herr U macht hier wie gesagt einen Vorschlag zum weiteren Vorgehen: Angesichts seines neuen Wissens über das Konzept „blended learning“ soll Xing prüfen, wie er es in sein Thesenpapier einbauen kann. Während er dabei ist, dies zu detaillieren, unterbricht Xing ihn aber mit einem Gegenvorschlag: „O:der kann ich einfach diesen punkte wegnehmen“ (289). Herr U antwortet darauf zunächst nicht direkt, sondern mit einem metadiskursiven Kommentar, der Xings Sinneswandel kommentiert („hem↓ jetzt. Jetzt ist=s doch plötzlich weg↓“, 289-290). Dabei lacht er und schwächt so die Imagebedrohung seiner Bemerkung ab; Xing fällt in sein Lachen ein. Nach einem Zögerungsmorphem entsteht eine längere Pause (4 Sekunden); dann setzt Herr U an mit „das heißt-“, während Xing fast gleichzeitig das Wort ergreift und erklärt, warum er den Begriff blended learning ursprünglich eingebracht hatte: „um einen brücke zu bauen. (-) zwischen den fünf oder vier thesen“, weil es sonst „keine direkte verbindung zwischen den den thesen.“ gibt (291-295). Nach Herrn Us Erklärung erkennt Xing also offenbar nun, dass dieses Konzept nicht unmittelbar geeignet ist, seine vier Thesen zu verbinden, und versucht seine Planung dadurch zu korrigieren, dass er den Begriff

blended learning weglässt. Das Interview mit Xing nach diesem Sprechstundengespräch bestätigt dies. Darin berichtet Xing: „Wir hatten unterschiedliche Definition von blended learning. Natürlich hat Herr U recht. Deswegen wollte ich blended learning weglassen.“ (Xing, Interview nach der ersten Sprechstunde) Hier zeigt sich also, dass die Interaktanten im Gespräch Verständigung in Bezug auf das Konzept „blended learning“ hergestellt haben; außerdem haben die auch Einigkeit darüber hergestellt, dass das neu erworbene Wissen und die Verständigung darüber bedeuten, dass Xing seine Planung modifizieren muss.

Während Xing jedoch als Lösung vorschlägt, das problematische Konzept einfach zu streichen, hält Herr U das anscheinend für übereilt. Im Folgenden geht er noch einmal einen Schritt zurück und überprüft zunächst sein Verständnis von Xings inhaltlichem Plan (296-300), wobei seine Einleitung dazu („ähm: (---) das ging bisschen hü und hot (--): äh: he (AA) bisschen hin und her.“, 295-296) impliziert, dass dies vor allem dazu dient, ‚Ordnung‘ in das ‚Durcheinander‘ zu bringen. Dann greift er den Aspekt des blended learning wieder auf, den Xing „selber eingebracht,“ hat (301), und ermutigt Xing, erst einmal dazu zu recherchieren und auszuprobieren, ob er das verbinden kann (302-303), und vertagt die endgültige Entscheidung darüber auf später (303-305). Diese Entscheidung und die Verantwortung dafür schreibt er wiederum mehrfach deutlich Xing zu („gucken sie“, „vielleicht sagen sie ja dann (-) das ist das passt mir doch ganz gut ins Konzept.“, „sie könnten [...] „wenn sie sagen“). Das verstärkt er noch mit dem nächsten Gesprächszug: Er fragt zuerst nach, ob Xing „sich die sachen notiert“ habe, und betont dann, dass das „nur vORschläge.“ waren (306-307). Anschließend geht er zum nächsten Thema über („und die andern sachen, die sie jetzt hier haben,“, 308). Damit wird die Bearbeitung des Konzepts „blended learning“ und des Umgangs damit im Thesenpapier endgültig abgeschlossen; alles in allem hat sie sich über fast 11 Minuten erstreckt.

Wie die Analyse deutlich gemacht hat, arbeitet Xing in dieser langen Sequenz sowohl am Thema als auch an der Diskurseinheit aktiv mit. Die Interaktanten orientieren sich hier vor allem auf die lokale Verständigung in Bezug auf die Einsatzmöglichkeit des Konzepts „blended learning“. Anders als in anderen Sequenzen schließen sie die Bearbeitung erst ab, als sie Einigkeit darüber hergestellt haben, was der Begriff bedeutet (oder genauer: dass er etwas Bestimmtes *nicht* bedeutet, nämlich einfach ein Nebeneinander verschiedener Lehr-/Lern-Methoden) und dass er nicht geeignet ist, um die übrigen Thesen zu verbinden. Xings Lösungsvorschlag, den Begriff aus seinem Thesenpapier herauszulassen, zeigt, dass in dieser Hinsicht Verständigung hergestellt wurde.

4.1.3.3 Kontrastierung der beiden untersuchten Fälle

Stellt man die beiden hier untersuchten Fälle von Verständigungsarbeit, „film“ (Beispiel 9 und 13) und „blended learning“ (Beispiel 14), einander gegenüber, zeigt sich eine Gemeinsamkeit: Xing akzentuiert bei den in seinem Thesenpapier verwendeten Begriffen jeweils die technische Seite, indem er „Film“ vor allem als eine mediale Präsentationsform versteht und „blended learning“ als eine Kombination verschiedener Medien. Für Herrn U dagegen ist der entscheidende Punkt die Didaktik: Bei Film geht es ihm vor allem um die Frage des Einsatzes im Unterricht; ebenso wie er „blended learning“ als eine spezifische Unterrichtsform sieht. Selting (1988) hat in einer Analyse von Gesprächen zwischen Behördenmitarbeitern und Klienten festgestellt, dass „die meisten Verstehens- und Verständigungsprobleme in Gesprächen auf unterschiedliche Wissensvoraussetzungen der Interaktionsteilnehmer zurückzuführen sind“ (Selting 1988: 15-16), aus denen sich unterschiedliche Orientierungen ergeben können (vgl. auch Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2010: 3; Kindt 1998). Eine nachhaltige Störung der Verständigung kann unerwünschte Konsequenzen haben. So könnte sie im vorliegenden Fall dazu führen, dass Xing sein Thesenpapier nicht effektiv überarbeiten kann. Die hier vorgenommenen Analysen der beiden Bearbeitungsprozesse in den Sprechstundengesprächen zeigen, dass die grundsätzlichen Wissensdivergenzen in Bezug auf die genannten Konzepte in der Interaktion zu Verständigungsproblemen führen können. Diese Probleme müssen aber nicht zwangsläufig die Verständigung komplett oder nachhaltig behindern oder gar verhindern; es kommt darauf an, wie die Interaktanten mit solchen Divergenzen umgehen.

Die Analyse zeigt auch, dass die Bearbeitung des Verständigungsproblems in den beiden Fällen unterschiedlichen Modellen folgt. Bei der Bearbeitung zum Begriff „Film“ im ersten Sprechstundengespräch (Beispiel 9, s.o. Kap. 4.1.2.1.1) gibt Xing hauptsächlich unspezifische Rückmeldungen wie „mhm“ oder „okay“ und kurze Bestätigungen wie „ach so:“ und „sie haben recht“; damit trägt er zur Bearbeitung des Themas inhaltlich nichts bei. Herr U führt seine Kritikpunkte aus und leistet als Einziger inhaltliche Klärungen und Vorschläge (s.o. Kap. 4.1.1 Tabelle 4-1), während Xing nur seine Vorschläge und Hinweise notiert und ansonsten passiv bleibt. So geht Herr U häufig im Gespräch weiter, ohne dass Xing eindeutig inhaltlich ratifiziert hat oder er Xings Verständnis kontrolliert. Im ersten Gespräch in den ersten 12 Minuten (bis zur Zeile 116, wo Xing seine erste Frage stellt bzw. Widerspruch äußert) hat Herr U in dieser aufgabeorientierten Art und Weise vier Vorschläge über

„internet“ (33), „Bildmedien“ (54), „digital videos“ (69) „film“ (94) und eine Kritik über „zu wenig literatur“ (79) gemacht (s.o. Kap. 4.1.1 Tabelle 4-1). Das entspricht dem weiter oben schon angesprochenen Ziel, Xing auf möglichst viele Probleme im Thesenpapier hinzuweisen und ihm dazu möglichst viele Vorschläge zu machen. Auch Xing seinerseits erreicht damit sein Ziel, von Herrn U Verbesserungsvorschläge zu erhalten und sie zu notieren.

Diese einseitige Gesprächsführung ist also insofern zweckmäßig, als sie auf das Ziel bzw. die Aufgabe der Interaktion orientiert ist. Allerdings bleiben auftretende Verständigungsprobleme dabei latent, sie werden weder klar manifestiert oder erfasst noch bearbeitet. Die Analysen zeigen, wie solche unklaren und/oder nicht wirklich behobenen Verständigungsprobleme das Gespräch über längere Zeit beeinträchtigen können, wobei u.U. gar nicht recht greifbar wird, woran es eigentlich hakt. Wie hier ebenfalls deutlich geworden ist, können solche Probleme sogar über die aktuelle Interaktion hinausreichen: Das Thema „film“, das im ersten Sprechstundengespräch Verständnisprobleme auslöste und von den Interaktanten bearbeitet wurde, taucht im zweiten Gespräch wieder auf und führt erneut zu Problemen; erst daran wird deutlich, dass der Versuch der Interaktanten, sich im ersten Gespräch darüber zu verständigen, nicht erfolgreich war und womöglich in der Folge weitere Probleme nach sich gezogen hat.

Anders als in diesem ersten Teil des Gesprächs behandeln die Interaktanten im zweiten Teil erheblich weniger thematische Aspekte. Tatsächlich geht es über einen langen Zeitraum (Z. 189-306, s.o. Beispiel 14) im Wesentlichen um ein einziges Thema, nämlich blended learning. Wie in der Analyse herausgearbeitet wurde, arbeitet Xing in dieser langen Sequenz aktiv am Thema mit; Herr U führt das Gespräch hier nicht mehr praktisch allein. Darüber hinaus nimmt Xing auch Einfluss auf den Gesprächsverlauf, indem er dreimal Initiativen von Herrn U, in der Sache voranzugehen, nicht folgt und stattdessen beim Thema blended learning bleibt, um nachzufragen, sein Verständnis abzusichern und die Konsequenzen zu erfassen, die sich daraus für sein Thesenpapier ergeben. In dieser Sequenz ist eine starke Orientierung auf die lokale Verständigung festzustellen. Xings aktive Beteiligung am Gespräch und die gemeinsame Arbeit an der Verständigung gewährleisten, dass das Problem nicht latent bleibt und letztlich ignoriert wird, sondern sich deutlich manifestiert und Schritt bei Schritt bearbeitet wird.

Eine solche aktive Mitarbeit von Xing kommt allerdings in den beiden Sprechstundengesprächen nur einmal vor, und es bedarf wiederholter Initiativen seitens des Gesprächspartners, bis Xing sich tatsächlich stärker einbringt. Im zweiten Gespräch ist diese

Struktur der einseitigen Beteiligung des Lehrenden noch stärker ausgeprägt: Xing stellt nur eine einzige Frage und verhält sich ansonsten durchgängig passiv-rezeptiv (s.o. Kap. 4.1.1, Tabelle 4-2). Im Folgenden gebe ich einen zusammenfassenden Überblick über die Analyseschritte und die Entwicklung in Bezug auf das Thesenpapier über die verschiedenen Gespräche der Interaktanten hinweg.

4.1.4 Zwischenresümee

In diesem Abschnitt wird ein Zwischenresümee auf zwei Ebenen gezogen: Zum einen werden die Analyseschritte auf der strukturellen Ebene zusammengefasst, um das wesentliche Ergebnis klar herauszustellen. Zum anderen wird der Fall inhaltlich rekonstruiert, um aus der Gesamtsicht neue Erkenntnisse zu gewinnen.

a.) Resümee auf der strukturellen Ebene

Wie eingangs ausgeführt, wird Verständigung im Gespräch von den Interaktanten immer gemeinsam hergestellt unabhängig davon, ob sie sich aktuell gerade in der Rolle des Sprechers oder in der des Hörers befinden. Die Analyse hat gezeigt, wie der Hörer durch Verständnis signalisierende Rückmeldungen zur Fortsetzung des Gesprächs beitragen kann und wie sparsame und unspezifische Hörersignale oder ganz ausbleibende Rückmeldungen den Sprecher dazu bringen, seinen jeweiligen Gedanken zu reformulieren. So wirken die (Re-)Formulierungsaktivitäten des Sprechers und das Rückmeldeverhalten des Hörers auf der Ebene der Verständigungssicherung zusammen.

In der Feinanalyse wurde zunächst für das gesamte erste Gespräch systematisch die strukturelle Platzierung der Rückmeldungen analysiert und untersucht, mit welchen interaktiven Verfahren die Teilnehmer Verständigung sichern und herstellen (Kap. 4.1.2.1). Im nächsten Schritt wurde eine vertiefende Analyse auf der Diskursebene durchgeführt und dabei auch die Signalisierung bestimmter Präferenzen und ihre Bearbeitung durch den Gesprächspartner sowie divergierende Orientierungen der Interaktanten betrachtet (Kap. 4.1.2.2). Dabei ist u.a. deutlich geworden, dass divergierende Orientierungen eine Quelle von Missverständnissen sein können, die in der Interaktion selbst aber möglicherweise gar nicht erkannt werden. Sie können dazu führen, dass die Akteure über längere Phasen des Gesprächs aneinander vorbeireden.

Um die Ursachen der in den Gesprächen auftretenden Verständigungsprobleme eingehender zu untersuchen, wurde in Unterkapitel 4.1.3 eine Analyse unter dem Gesichtspunkt Wissensdivergenzen durchgeführt. Damit hat sich die Analyse also jenseits der Interaktion selbst auch den Voraussetzungen der Kommunikation zugewandt. Es hat sich gezeigt, dass die Divergenz über die Konzepte Schwierigkeiten verursachen und in der Interaktion zu den Verständigungsproblemen führen können (aber nicht müssen). Es kommt darauf an, wie die Interaktanten damit umgehen

b.) Resümee zur Entwicklung der Gespräche auf inhaltlicher Ebene

Auf der inhaltlichen Ebene ist es interessant, die Entwicklung über diese beiden Sprechstundengespräche hinweg zu betrachten. Das gemeinsame Gesprächsziel der Beteiligten ist, dass Xing anhand der Kritikpunkte und Vorschläge von Herrn U oder nach einem im Gespräch entwickelten neuen Konzept sein Thesenpapier so korrigieren kann, dass es sich als Grundlage für die mündliche Prüfung eignet. Aus der Sicht der Gesprächsforschung ist Kommunikation nur dann erfolgreich, wenn sie ihr Ziel erreicht. Herr U versucht in den Sprechstunden, Xing seine Kritikpunkte verständlich zu machen, und Xing versteht, dass es in seinem Thesenpapier Probleme gibt. Herr U erklärt ihm auf der allgemein-formalen Ebene, wie ein Thesenpapier aus seiner Sicht gestaltet sein muss und dass Xing's Entwurf den Anforderungen nicht genügt, sie „keine thesen“ sind (Xing Sprechstunde I, Zeile 12-13 und 77-78), und macht im Sinne der Zielorientierung zahlreiche Optimierungsvorschläge. Xing hört zu, notiert die Hinweise von Herrn U und handelt damit ebenfalls zielorientiert; er fragt jedoch nicht nach und diskutiert nicht mit. Dabei ist ihm nicht klar geworden, warum seine Thesen keine Thesen sind und warum sie nicht unter ein Gesamtthema passen. Seine fehlende Mitarbeit ist ein zentraler Grund dafür, dass er sein Thesenpapier anschließend eben nicht entsprechend den Anmerkungen des Betreuers überarbeiten kann. So äußert er z.B. im Interview nach der ersten Sprechstunde, er müsse „noch eine these finden, damit ich fünf thesen habe“ (Xing nach der ersten Sprechstunde); damit wäre das angesprochene Problem aber nicht gelöst. Entsprechend genügt auch sein korrigiertes Thesenpapier nicht den Anforderungen, wie sich im zweiten Gespräch zeigt. Ein offensichtliches Beispiel für ungelöste Probleme ist das Thema „film“ (Beispiel 13): Der Betreuer wiederholt im zweiten Gespräch fast wörtlich seine Anmerkungen dazu aus dem ersten Gespräch. Hier wird deutlich, dass das diesbezügliche Verständigungsproblem nicht beseitigt und darüber lokal keine Verständigung erreicht wurde. Der Versuch, Xing seine

Kritikpunkte so zu unterbreiten, dass dieser sein Thesenpapier sinnvoll überarbeiten kann, ist damit gescheitert, der schriftliche Output hat sich nicht verbessert. Trotz ihrer strikt zielorientierten Herangehensweise haben die Teilnehmer das Gesprächsziel also nicht erreicht.

Die lokale Arbeit an der Verständigungssicherung lässt sich anhand der Videoaufnahmen der beiden Sprechstundengespräche analysieren. Diese Analyse kann jedoch anhand der zusätzlichen Daten, die in diesem Fall zur Verfügung stehen (die schriftlichen Dokumente, auf denen die Gespräche basieren, und die verschiedenen Interviews mit den Beteiligten), um verschiedene Aspekte bereichert werden: So zeigen die Interviews mit Xing, wie dieser Herrn Us Mitteilungen und Erklärungen verstanden hat (s.o.). Das dritte Interview mit ihm, das nach der mündlichen Prüfung telefonisch geführt wurde, gibt zudem Aufschluss darüber, wie sich die Sache weiter entwickelt hat: Xing berichtet, dass er nach dem zweiten Sprechstundengespräch sein Thesenpapier erneut korrigiert habe. Der Betreuer habe jedoch gemeint, dass es immer noch nicht den Anforderungen an ein Thesenpapier entspreche (im Hinblick auf das Interaktionsziel, dass Xing in die Lage versetzt werden soll, das Thesenpapier adäquat zu überarbeiten, ist also auch dieses Gespräch gescheitert). Herr U habe Xing dann einen weiteren Termin bei sich zu Hause angeboten. In diesem dritten Gespräch habe er ihm ein ganz neues Thema vorgeschlagen, nämlich „Webquests“, und ihm dazu fünf Thesen sowie einschlägige Literatur genannt. Xing habe daraufhin ein neues Thesenpapier angefertigt; zwei Wochen später habe er die mündliche Prüfung abgelegt und mit der Note 2,0 bestanden. Das globale Ziel dieser Gespräche, dass Xing mit der Unterstützung des Betreuers seine mündliche Prüfung besteht, haben die Interaktanten also trotz allem erreicht. In der Interaktion lokal Verständigung herzustellen ist ihnen allerdings in verschiedenen Punkten nachweislich nicht gelungen.

Ob die Teilnehmer im Gespräch echte Verständigung erreicht und womöglich einen langfristigen Wissenszuwachs erzielt haben oder ob sie nur oberflächlich Einigkeit oder Übereinstimmung hergestellt haben, ist anhand der lokalen Interaktion allein kaum zu beurteilen (es sei denn, ein bearbeitetes und als erledigt behandeltes Problem tritt in diesem oder einem späteren Gespräch erneut auf wie in unseren Fall beim Thema „Film“). Eine langfristige Verständigung und langfristiger Erwerb lassen sich weder durch die Makroanalyse eines Gesprächs noch durch die Feinanalyse von Gesprächssequenzen belegen oder widerlegen. Dazu sind Langzeitstudien notwendig. Sicher ist aber, dass echte Verständigung und ein langfristiger Wissenszuwachs in und durch Interaktion schwer zu

erreichen sind, wenn die Verstärkungsprobleme lokal nicht wahrgenommen bzw. angezeigt und bearbeitet werden und somit lokal keine Verstärkung hergestellt wird.

4.2 Das Beratungsgespräch im Hochschulrechenzentrum (HRZ)

Ergänzend zu den Sprechstundengesprächen wird in diesem Abschnitt ein Gespräch mit Xing aus einem anderen Kontext untersucht, um festzustellen, ob der Proband sich hier anders verhält und vor allem mit Verstärkungsproblemen anders umgeht. Auf einer allgemeineren Ebene soll damit zugleich der Frage nachgegangen werden, welche kontextuellen Faktoren bei der Herstellung von Verstärkung und der Auswahl diesbezüglicher Verfahren eine Rolle spielen könnten.

4.2.1 Das Gespräch in der Beratungsstelle des HRZ

Xing hat einen neuen Laptop und möchte damit in der Universität per WLAN surfen. Auf seinem alten Rechner hatte er die dafür notwendige Software installiert und kam problemlos ins Internet, doch auf dem neuen Rechner funktioniert die alte Software nicht mehr. Deshalb benötigt er technische Unterstützung und macht einen Termin im Hochschulrechenzentrum (HRZ). Das Gespräch findet im Beratungsraum des HRZ statt, wo zeitgleich noch andere Studierende beraten werden; das ist auf der Gesprächsaufzeichnung im Hintergrund zu hören. Die Gesprächsbeteiligten sind Xing und der Berater (B), der als studentische Hilfskraft im HRZ arbeitet. Xing hat zum Beratungsgespräch seinen Laptop mitgebracht, auf dem die Systemsprache Chinesisch ist.

Der Berater soll Xing zeigen, wie er mit seinem neuen Laptop in der Universität per WLAN ins Internet gehen kann. Gegen Ende des Beratungsgesprächs stellt Xing fest, dass dies „viel einfacher als früher“ sei; in der Tat dauert die Beratung nur etwa vier Minuten. Die schnelle Lösung des Problems hat aber noch andere Gründe als die Einfachheit der Sache. Auf diese gehe ich in der folgenden Analyse konkret ein.







Die Analyse wird vor der Vergleichsfolie der Sprechstundengespräche kontrastiv durchgeführt: Zunächst analysiere ich einzelne Sequenzen aus dem HRZ-Gespräch unter Gesichtspunkten, bei denen sich Unterschiede gegenüber den Sprechstundengesprächen abzeichnen. Solche Unterschiede betreffen vor allem die Gesprächsorganisation, die Häufigkeit der Sprecherwechsel, das Rückmeldeverhalten, den Ausweis von Wissen und die


Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten. Anschließend stelle ich die Phänomene in den beiden Gesprächstypen jeweils anhand konkreter Gesprächsausschnitte einander gegenüber, um die Unterschiede deutlich herauszuarbeiten.

4.2.2 Umgang mit Wissensdivergenzen

Betrachten wir als Erstes den Beginn des HRZ-Gesprächs:

Beispiel 4-15: Xing, HRZ-Beratung, Zeile 2-6

Bild	Transkription
	[2] .. [00:32.8] [00:33.7] Xing [v] ähm genau ich brauche diese B [v]
	[2] .. [00:34.5] [00:35.4] Xing [v] wlanverKEhr, damit ich B [v]
	[3] .. [00:35.4] [00:36.3] Xing [v] mit dIEser wlan surfen kann. Xing [nonv] B [v]
	[3] .. [00:36.5] [00:37.4] Xing [v] das muss zuerst mal äh: Xing [nonv] <i>Xing tippt etwas ein.</i> B [v] okay.
	[3] .. [00:37.4] [00:38.3] Xing [v] okay- Xing [nonv] <i>zieht Hand sofort zurück</i> B [v] erste frage äh-, ob du in der uni
	[4] .. [00:38.3] [00:39.2] [00:40.1] [00:41.0] Xing [v] =nUR in der uni genau. B [v] ins wlan? nur in der uni. okay.

	[4]	8 [00:42.0]	9 [00:42.1]
	Xing [v]	=genAU.	
	B [v]	dann brauchst du kein	
	[5]	..	
	B [v]	vpn client´ sondern- gib/ da gibt es mittlerweile anderen weg, ins internet zu kommen-	
	[6]	.10 [00:48.4]	11 [00:48.9]
	Xing [v]	achso↓	ach so↓
	B [v]	über die zertifikate dürfen sie rum-	
	B [nonv]	<i>B tippt etwas ein.</i>	

Xing formuliert gleich zu Beginn ein konkretes Ziel der Interaktion, nämlich „ich brauche diese wlanverkehr, damit ich mit wlan surfen kann“ (2-3). Der Berater fragt daraufhin direkt nach, ob Xings Anliegen sich auf die Universität bezieht, was Xing bestätigt („nur in der uni“, 4). Der Berater wiederholt „nur in der uni. okay“, und Xing bestätigt nochmals („=genAU“) (4). Damit sichern die Interaktionsteilnehmer die Verständigung und etablieren das so konkretisierte Anliegen als Handlungsziel für das Gespräch. Anschließend formuliert der Berater gleich eine (noch unspezifische) Lösung: „dann brauchst du kein vpn client ´ sondern- gib/ da gibt es mittlerweile anderen weg, ins internet zu kommen--“ (Zeile 4-5).

Xing verfügt in Bezug auf die Materie schon über gewisse Vorkenntnisse; beispielsweise hat er vorher schon mit seinem alten Rechner WLAN genutzt. Das zeigt sich auch in Äußerungen wie „muss man kein software installieren? [...] aber vorher sollte man [...]“ (23) oder später in seiner Bewertung „das ist viel einfacher als früher“ (30-31). Anders als in der Sprechstunde hat Xing hier also eine gewisse Expertise in Bezug auf das relevante Sachgebiet, sein Wissen muss im Grunde nur aktualisiert werden. Der Berater seinerseits zeigt mit Äußerungen wie der in Zeile 4-5, dass er Xing auch ein gewisses Grundwissen unterstellt, denn er setzt damit sowohl den Begriff „vpn client“ voraus als auch die Kenntnis dessen, wie der Zugang vorher funktionierte („da gibt es mittlerweile anderen weg“). Die Interaktanten verfügen also über einen *common ground* (Clark 1996) und damit über eine Grundlage, auf der sie das Problem relativ schnell erkennen, bestimmen und lösen können.

Xing stellt in diesem Gespräch häufig Nachfragen, mit denen er zugleich seine Kenntnis in der Materie dokumentiert, und gibt an erwartbaren Stellen interpretierbare Rückmeldungen, z.B. in Form von Wiederholung oder stark betonter Bestätigung. Der folgende Transkriptionsausschnitt gibt Beispiele dafür:

Beispiel 4-16: Xing, HRZ-Beratung, Zeile 11-20

[11]	..		
Xing [v]		ubi	
B [v]	müssen jetzt das netzwerk eintragen. das netzwerk ist- ubi. wir müssen mal		
[12]	.. 24 [01:26.2] 25 [01:28.2]		
Xing [v]	es gibt noch eine unibi. was ist das denn.		
B [v]	einmal tra/	dieses unibi netzwerk	
[13]	.. 26 [01:33.9]		
Xing [v]		ach so.(-) das benutz	
B [v]	verwendet man nur ähm: ähm: mit demvpn client zusammen.		
[14]	.. 27 [01:38.8]		
Xing [v]	man im (.) wohnheim, ne? richtig?		
B [v]	nein. das is/ im student=wohnheim benutzt man		
[15]	.. 28 [01:45.4] 29 [01:46.2]		
Xing [v]		= ja. genau genau.	
B [v]	äh: den egelsclient, um ins netz zu gehen und troppclient-		äh: auf die
[16]	..		
Xing [v]	mhm-	das heißt, das/	
Xing [nonv]			
B [v]	bibliodatenbank oder mit lazwawerk zu tun. (1,8) so: (--) das dieser haken -		
[17]	..		
Xing [v]	äh::		
Xing [nonv]		<i>Xing lacht.</i>	
B [v]	dieser haken:: äh: (--) äh sagt (.) sagt=e: (---) dass man/		
[18]	..		
B [v]	dass man hier/ dass der rechner sich halt selbst aussucht. das wollen wir nicht. dann		
[19]	.. 30 [02:08.6] 31 [02:10.6] 32 [02:11.8]		
Xing [v]		ach so ↓ das ist ja. okay.	ah↓ hier kenne
Xing [nonv]			
B [v]	nehmen wir auch nicht.		hier müssen wir-
[20]	.. 33 [02:13.8] 34 [02:18.1] 35 [02:23.5]		
Xing [v]	ich alles. genau ↓	zwEI- (--) okay. dann können wir- anmelden-	
B [v]	ab januar.		genau.

Mit seiner direkten Nachfrage „es gibt noch eine unibi. was ist das denn“ (12) zeigt Xing, dass er weiß, was er nicht weiß, den ihm unbekanntem Sachverhalt auch zum Ausdruck bringen und in sein Vorwissen einbetten kann. Somit kann der Berater seine Wissenslücke einordnen und darauf entsprechend antworten: „dieses unibi netzwerk verwendet man nur

ähm: ähm: mit den vpn client zusammen“ (12-13). Gleichzeitig sind hier viel körperliche Bewegung und mehr Blickkontakt zwischen den Interaktanten zu beobachten. Das bildet einen deutlichen Kontrast zu den Sprechstundengesprächen, wo Xing meistens unspezifische Rückmeldungen gibt und sich hauptsächlich passiv-rezeptiv verhält. Xings anschließende Vergewisserungsfrage „ach so. (-) das benutzt man im (.) wohnheim, ne? richtig?“ (13-14) zeigt wiederum, dass er über eine gewisse Kenntnis in der Sache verfügt, denn er kann die Informationen des Beraters zu seinem bereits vorhandenen Wissen in Beziehung setzen: Er weiß, worum es hier geht, und er weiß genau, in welchen Punkten er Wissen besitzt und in welchen nicht. Durch die Erklärungen des Beraters wird sein grundsätzlich vorhandenes Wissen ergänzt und aktualisiert. Das unterstreicht Xing auch durch betonte Bestätigungen wie „= ja. genau genau“ (15) und „ach so↓ das ist ja. okay“ (19). In Zeile 19-20 bringt er dann mit „ah↓ hier kenne ich alles. genau↓“ explizit sein Wissen zum Ausdruck.

Darüber hinaus hat Xing noch eine andere Expertise, die für die Interaktion relevant ist: Die Systemsprache seines Laptops ist Chinesisch. Der Berater verfügt zwar über die einschlägigen technischen Kenntnisse, weiß aber nicht, was die chinesischen Zeichen bedeuten; er benötigt also Xings Sprachwissen, um seine Aufgabe zu erfüllen. Das zeigt sich z.B. im folgenden Ausschnitt:

Beispiel 4-17: Xing, HRZ-Beratung, Zeile 8-10

[8]	..	17 [01:04.5]	
Xing [v]	genau. (.) solche symbol kennen sie sowieso.		
B [v]		na. klar. äh:- (.) jetzt muss ich das	
[9]	..	18 [01:08.2]	19 [01:13.2]20 [01:14.3]
Xing [v]	=e ja. das ist remove. ja:, genau. (1,5) ja-		das sind/ das ist mein
Xing [nonv]			
B [v]	remOve-		äh:: -
B [nonv]	<i>B beschäftigt sich mit dem Computer.</i>		
[10]	..	21 [01:17.1]	22 [01:18.4] 23 [01:20.4]
Xing [v]	zuhaus. hier hier ist mein zuhaus.		genau at. genau.
Xing [nonv]	<i>Xing zeigt auf den Bildschirm.</i>		
B [v]		und das ist at. oder-	wir

Der Berater führt am Laptop technische Operationen aus und kommentiert dies begleitend. In Zeile 8-9 kündigt er einen bestimmten Schritt an („jetzt muss ich das remOve-“); dabei äußert er den Fachausdruck betont und mit schwebender Intonation. Xing interpretiert das offensichtlich als indirekte Frage, denn er reagiert darauf sofort mit einer expliziten

Bestätigung: „=e ja. das ist remove. ja:, genau.“ (9). Ein ähnlicher Fall folgt gleich anschließend: Nachdem Xing mithilfe von Zeigen auf dem Bildschirm erklärt hat „das sind/ das ist mein zuhause. hier hier ist mein zuhause.“ (9-10), schließt der Berater eine Hypothese zu einem weiteren Element an („und das ist at. oder-“, 10), wobei er seine Äußerung diesmal mit dem nachgestellten „oder-“ deutlich als Frage markiert.

Der Berater benötigt also Xings Unterstützung, um die richtigen Tasten zu finden; zumindest braucht er jeweils eine Bestätigung, auch wenn seine Sachkompetenz ihn offensichtlich befähigt, zutreffende Hypothesen zu bilden. Ohne Xing kann er seine Aufgabe nicht erledigen. Im folgenden Ausschnitt geht er über diesen Fokus aber noch hinaus:

Beispiel 4-18: Xing, HRZ-Beratung, Zeile 21-22

[21]	..		36 [02:25.5]37 [02:27.2]	38 [02:29.4]
Xing [v]		okay.		e: que dIng. auf
B [v]	jetzt gehe auf okay-	was heißt das auf chinesisches?		
[22]	..		39 [02:31.4] 40 [02:31.9] 41 [02:32.5] 42 [02:33.0]43 [02:33.6]44 [02:34.1]	
Xing [v]	chinesisch.	que ding.	genau.	genau. (.) genau. mal klicken.
B [v]	que que-	que ding´	okay.	

Mit der Ankündigung des Beraters „jetzt gehe auf okay-“ und Xings Ratifizierung „okay.“ (21) ist der betreffende Schritt abgeschlossen. Anschließend fragt der Berater jedoch, wie die betreffende Taste auf Chinesisch heißt (21); dies ist für die Erledigung der Interaktionsaufgabe nicht notwendig. Daran schließt sich eine Lehr-Lern-Sequenz an: Xing nennt den Begriff auf Chinesisch, der Berater wiederholt ihn unter Xings Kontrolle, und mit einer wechselseitigen Ratifizierung wird diese Sequenz abgeschlossen.

Die Ausschnitte machen deutlich, wie die Interaktanten ihre jeweiligen Kompetenzen und Wissensbestände einsetzen, um die Gesprächsaufgabe gemeinsam zu bearbeiten. Xing stellt dar, was er bereits weiß oder zu wissen glaubt, und bittet darum, es zu bestätigen oder zu korrigieren, und er fragt konkret nach dem, was er nicht weiß. Der Berater tut dasselbe in Bezug auf die Bedeutung der chinesischen Zeichen und die richtigen Tasten. So stellen die Interaktanten gemeinsam Verständigung in der Sache her und ergänzen wechselseitig ihre Kenntnisse, die sie zur Lösung des Problems brauchen. Beiden Seiten ist klar, was getan werden muss, was sie schon wissen und was sie noch benötigen, um das Interaktionsziel zu erreichen. Xing hat in Bezug auf die Materie ein gewisses Vorwissen; darüber hinaus verfügt er über die Kompetenz in der chinesischen Sprache, die für die Bearbeitung der

Gesprächsaufgabe unverzichtbar ist. Mit Wissenslücken oder auch unsicherem Wissen geht er hier sehr offensiv um. Auch insgesamt wirkt der Umgang der Interaktanten miteinander recht entspannt. Das kommt auch darin zum Ausdruck, dass sie zwar auf das Gesprächsziel orientiert sind, aber trotzdem in diesem kurzen Gespräch auch Nebensequenzen vorkommen, die für die Erledigung der Aufgabe nicht relevant sind, wie die Lernsequenz zu dem chinesischen Begriff.

4.2.3 Gemeinsame aktive Arbeit am Thema und an der Diskurseinheit

Die Analyse in Bezug auf relevantes Wissen im vorigen Abschnitt hat bereits deutlich gemacht, dass Xing sich in diesem Beratungsgespräch insgesamt viel aktiver verhält als in den Sprechstundengesprächen: Er stellt häufig Nachfragen und gibt an den erwartbaren Stellen qualifizierte Rückmeldungen, beispielsweise in Form einer Wiederholung oder einer betonten Bestätigung. Auch auf der körperlichen Ebene gibt er aktive Rückmeldungen. So hat er z.B. in Zeile 2 begonnen, etwas einzutippen; als aber der Berater eine „erste frage, äh:-“ ankündigt, zieht er sofort die Hände zurück und signalisiert damit, dass er die aktive Rolle verlässt und dem Gesprächspartner den Raum überlässt. Xings hohe körperliche Aktivität bildet einen deutlichen Kontrast zu seiner häufigen Regungslosigkeit in den Sprechstundengesprächen.

Der folgende Transkriptionsausschnitt illustriert Xings aktive Beteiligung:

Beispiel 4-19: Xing, HRZ-Beratung, Zeile 25-31

[25]	..	50 [02:51.5]	
Xing [v]			= aha- und jEdesmal muss ich mich mal
B [v]			blase. dann kommt dieser (xxx)melder-
[26]	..	51 [02:53.5]	52 [02:55.5]
Xing [v]		hier anmelden-	okay. ich so dann-
Xing [nonv]			<i>Xing zieht seinen Rechner zu sich heran.</i>
B [v]		nein. das/das muss du jetzt einmalig machen-	
[27]	..	53 [02:57.5]	54 [03:02.0]
Xing [v]			mhm- okay:- das gut. was soll ich hier
B [v]			u:nd in der zukunft geht es automatisch.
[28]	..	55 [03:05.3]	56 [03:09.0]
Xing [v]		eintippen?	äh:: a(ch)so a(ch)so ja. ja ja. ja: und noch-
B [v]		äh deine hrz benutzerdaten.	dein hrz benutzername. das reicht.
B [nonv]		<i>B schaut Xing an.</i>	

[29]	57 [03:13.8]	58 [03:16.6]
Xing [v]	ah-↓ ja↓ genau↓genau. hier kann man nicht	
B [v]	passwort. nein. da muss nichts rein.	
[30]	59 [03:20.5]	60 [03:21.6] 61 [03:27.5] 62 [03:29.5]
Xing [v]	speichern. oder?	okay. (4) (1,5) das ist viel
B [v]	das macht der automatisch.	der suchte-
[31]	63 [03:32.5]	64 [03:33.7]
Xing [v]	einfacher als fr ^ü her.	(---) oh je. oh je. (11) super. das ist gut.
Xing [nonv]	<i>Xing und B nicken.</i>	
B [v]	ja. auf jeden fall. so jetzt-	

In diesem Gesprächsausschnitt finden häufig Sprecherwechsel statt, und Xing hat hier insgesamt einen größeren Redeanteil. Dies kontrastiert erheblich mit den Gesprächen in der Sprechstunde. Das hängt evtl. auch damit zusammen, dass er bereits einschlägiges Wissen mitbringt, denn dadurch kann er seinen jeweiligen Informationsbedarf auch klar umreien. So zeigt er etwa mit seiner Nachfrage in Zeile 25-26 an, dass ihm das vom Gesprächspartner eingeführte Phänomen bekannt ist, und fokussiert durch entsprechende Betonung konkret den ihm unbekanntem Aspekt („und jEdesmal muss ich mich ...“). Damit bringt er die Sache insofern voran, als keine unnötigen Erklärungen gegeben werden. Seine Rückmeldung und die direkt angeschlossene nächste Frage in Zeile 27-28 („okay:- das gut. was soll ich hier eintippen?“) zeigen dem Berater nicht nur verbal an, dass er dessen Äußerung verstanden hat, sondern auch darüber, dass er die relevante Folgehandlung antizipieren und unmittelbar anschließen kann.

Xings Verhalten in diesem Gespräch kontrastiert deutlich mit den Sprechstunden: Dort gibt er meist nur unspezifische Rückmeldungen wie „mhm, okay“, die dem Gesprächspartner keine Hinweise darauf geben, ob bzw. inwieweit Verständigung erreicht wurde. In der Sprechstunde ist Xing nicht klar, was genau er nicht weiß, dadurch kann er seine Wissens- oder Verständnislücken auch nicht zum Ausdruck bringen. Herr U bildet dazu offensichtlich seinerseits Hypothesen und versucht auf dieser Grundlage, Verständigung herzustellen; ohne Verstehensdokumentation und interpretierbare Rückmeldungen gewinnt er jedoch kein klares Bild davon, was Xing nicht weiß bzw. nicht versteht, und kann ihm somit auch keine angemessene Lösung für die jeweilige Unklarheit vorschlagen. Eine entscheidende Grundlage für die Beseitigung von Verständigungsproblemen, nämlich gemeinsames Wissen in Bezug auf das nicht Gewusste, ist in dieser Situation nicht gegeben.

Xings vorhandene Expertise im HRZ-Gespräch und vor allem die Tatsache, dass sie ihm bewusst ist, hat also entscheidende Konsequenzen für den Gesprächsverlauf und beeinflusst erheblich sein Gesprächsverhalten und damit auch das seines Gegenübers, denn sie befähigt ihn, qualifizierte und interpretierbare Rückmeldungen zu geben, sein Verständnis zu dokumentieren, konkret nachzufragen und so aktiv am Thema und an der Erledigung der Gesprächsaufgabe mitzuarbeiten.

Ein weiterer Aspekt, der sicherlich eine wichtige Rolle spielt, ist die Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten: Bei Xings Gesprächspartner im HRZ handelt es sich um eine studentische Hilfskraft, die Beteiligten haben also einen vergleichbaren sozialen Status. Dies unterscheidet sich erheblich von der Situation in der Sprechstunde, wo Xing mit seinem Professor interagiert und somit eine Lehrer-Lerner-Beziehung vorliegt. Hinzu kommt in diesem Fall, dass Herr U derjenige ist, der Xing einige Wochen später die mündliche Prüfung abnehmen und ihn am Ende benoten soll. Die sehr viel stärkere hierarchische Beziehung könnte auch Xings allgemeines Gesprächsverhalten und seine Passivität in Bezug auf die Gesprächsorganisation beeinflussen. Im HRZ-Gespräch dagegen führt der gleiche Status der Beteiligten zu einer anderen Verteilung des Rederechts und der Redeanteile: Obwohl Xing auch hier als Ratsuchender in das Gespräch kommt, sind seine Redeanteile viel größer als in den Sprechstunden, und es finden erheblich mehr Sprecherwechsel statt.

4.2.4 Multimediale Ressourcen

Schließlich stehen den Akteuren im HRZ-Gespräch u.a. auch visuelle Ressourcen zur Verfügung, nämlich das, was auf dem Bildschirm erscheint. Sie können ihre Beiträge durch Zeigen auf den Bildschirm, die Tastatur etc. unterstützen, und ihre praktischen technischen Operationen und die Konsequenzen daraus werden auf dem Bildschirm unmittelbar sichtbar. Auf diese Weise wird die Aushandlung zwischen Xing und dem HRZ-Experten multimedial unterstützt.

In den Sprechstunden-Gesprächen haben die Beteiligten ebenfalls vor allem eine multimodale Ressource zur Verfügung, nämlich Xings Thesenpapier mit Herrn Us Anmerkungen darauf. Dieses Dokument funktioniert jedoch nicht in gleicher Weise wie der Laptop im HRZ-Gespräch. Herr U zeigt beim Reden wiederholt mit dem Finger auf seine jeweilige Notiz auf dem Thesenpapier. Das verdeutlicht aber nicht den Inhalt von Herrn Us aktuellen Ausführungen, sondern lediglich, worauf er sich damit bezieht. Darüber hinaus stellt Herr U selbst fest, dass seine Notizen auf dem Papier sogar für ihn selbst schwer zu entziffern seien

(vgl. Xing, Sprechstunde I, Zeile 3: „das sieht wild aus“; Zeile 31-32: „hier muss ich nochmal angucken, ob ich mein schrift lesen kann- ähm: moment/ das gibts doch gar nicht.“); als Verstehenshilfe erscheinen sie also nicht unbedingt geeignet. Im Video sieht man auch, dass Xing das Thesenpapier nicht immer mitliest. Außerdem ist das Papier mit den Notizen darauf etwas Statisches, während im HRZ-Gespräch das Erklärte in Handeln umgesetzt wird und dessen Ergebnis auf dem Bildschirm direkt sichtbar wird. Und Xing notiert sich zwar seine im Gespräch gewonnenen Erkenntnisse, Herrn U hat darauf aber keinen Zugriff. Die multimediale Ressource ist im HRZ-Gespräch einer der Gründe dafür, dass das Problem hier schnell gelöst werden kann, während in den Sprechstundengesprächen immer wieder Verständigungsprobleme und -störungen auftreten.

4.3 Zusammenfassung

Die Analysen der verschiedenen Gespräche auf der lokalen und der globalen Ebene haben folgende wesentliche Erkenntnisse geliefert:

Wenn Wissensdivergenzen in der Interaktion nicht bearbeitet und beseitigt werden, können sich daraus Verständigungsprobleme und Kommunikationsstörungen ergeben. Ein *common ground* der Interaktanten ist für die Beseitigung von Wissensdivergenzen hilfreich und wichtig, zumindest geteiltes Wissen darüber, was sie selbst und der Partner jeweils wissen und was nicht. Eine andere wesentliche Ursache von Verständigungsproblemen bzw. Missverständnissen, die allerdings häufig unerkannt bleibt, sind lokal divergierende Orientierungen. Das kann dazu führen, dass die Akteure sich über längere Strecken des Gesprächs auf unterschiedliche Dinge beziehen und dadurch aneinander vorbeireden.

Eine effiziente Strategie, um Verständigungsprobleme und divergierende Orientierungen zu beseitigen, ist die aktive Mitarbeit der Beteiligten auf allen Ebenen. Durch interpretierbare Rückmeldungen und eine aktive Verstehensdokumentation kann der Gesprächspartner das Verständnis überprüfen und erkennen, wo gegebenenfalls noch weitere Ausführungen oder Erklärungen notwendig sind. Unspezifische Rückmeldungen wie „mhm“ oder „okay“ geben keinen Aufschluss über die konkret erzielte Verständigung oder vorliegende Verständigungsprobleme und erschweren es somit, solche zu beseitigen. Dann muss der Gesprächspartner, wenn er ein Verständnisproblem vermutet oder Anzeichen dafür sieht, Hypothesen darüber bilden, wo das Problem liegt, und es auf dieser Grundlage bearbeiten. So

gehen auch die Probleme in den Gesprächen zwischen Xing und Herrn U zu einem großen Teil darauf zurück, dass wegen Xings unspezifischer oder ausbleibender Rückmeldungen und der fehlenden Verstehensdokumentation oft unklar ist, ob bzw. inwieweit er Herrn Us Ausführungen verstanden hat. Aktives Hören dagegen kann die Verständigungssicherung erheblich erleichtern.

Dazu ist es erforderlich, dass der jeweilige Sprecher den Gesprächspartner auch zu Wort kommen lässt und ihm Gelegenheit gibt, aktiv Rückmeldung zu geben, seine Meinung zu äußern oder zu zeigen, wie er etwas versteht, und ggf. nachzufragen oder ein Verständnisproblem anzuzeigen. Eine zu starke Konzentration auf die eigene Produktion und eine zu strikte Orientierung auf das übergeordnete Interaktionsziel können u.a. dazu führen, dass der Gesprächspartner zu viel Input auf einmal bekommt und dadurch den Faden verliert. Wenn eine Verständniskontrolle fehlt, ist es möglich, dass Verständigungsprobleme oder divergierende Orientierungen unerkannt bleiben, damit werden sie auch nicht bearbeitet und behoben und wird entsprechend keine Verständigung hergestellt.

Die Gespräche zwischen Xing und Herrn U werden durch die exolinguale Situation (vgl. Dausendschön-Gay/Kraft/Gülich 1995) zusätzlich erschwert: Abgesehen von der Unsicherheit in Bezug auf die inhaltliche Verständigung kann Herr U auch nicht einschätzen, ob Xing seinen Ausführungen auf der sprachlichen Ebene folgen kann, da Deutsch nicht seine Muttersprache ist. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass indirekte Kommunikation, etwa bei Ablehnung, Verneinung oder Zurückweisung zwar höflich sein und das Gesicht des Gesprächspartners schützen kann, aber auch zu Verwirrung führen kann, wenn sie nicht entsprechend verstanden und eingeordnet wird (was gerade in exolingualer Kommunikation leicht geschehen kann). Dann kann sie die Verständigung zusätzlich erschweren. So kleidet Herr U z.B. Ablehnung oder Zurückweisung von Vorschlägen häufig in eine imageschützende Ja-Aber-Struktur, während Xings (seltene) insistierende Nachfragen offenbar eher auf ein klares Ja oder Nein abzielen.

Multimediale Ressourcen können eine wesentliche Unterstützung für Verständigungssicherung sein. Abgesehen davon, dass Äußerungen auf der körperlichen Ebene (Mimik, Gesten) verbale Äußerungen unterstützen oder erweitern, indem sie etwa Verständnis oder Unverständnis anzeigen, Bestätigung unterstützen etc., können auch visuelle Ressourcen wie im HRZ-Gespräch den Austausch und die Abstimmung zwischen den Akteuren erheblich erleichtern und so die Verständigung unterstützen.

5. Fallstudie Shan

In diesem Kapitel werden Gespräche mit Shan analysiert, einer chinesischen Studentin in einem geistwissenschaftlichen Fach. Es handelt sich zum einen um zwei Gespräche in universitären Sprechstunden, zum anderen um ein Gespräch mit einer Rechtsberaterin im Rahmen der Universität. Der Fokus der Analyse liegt darauf, wie die Interaktanten die Gespräche gestalten und welche Verfahren sie anwenden, um Verständigung herzustellen und ihr Interaktionsziel zu erreichen.

5.1 Die Sprechstundengespräche von Shan

Die Daten für die Fallstudie Shan umfassen unter anderem Aufzeichnungen von zwei Sprechstundengesprächen mit Herrn Professor O, die im Abstand von zwei Wochen geführt wurden, sowie zwei Interviews mit Shan, die jeweils vor und nach der ersten Sprechstunde in Shans Muttersprache Chinesisch geführt wurden.

Die Beteiligten in den Sprechstundengesprächen sind Shan und ihr Professor, Herr O. Shan ist Masterstudentin an einer deutschen Universität; zum Zeitpunkt der Aufzeichnung absolviert sie ihr drittes Fachsemester. Ihr Bachelorstudium im Fach Germanistik hat sie in China abgeschlossen. Herr O ist Professor im Fachbereich Literaturwissenschaft. Shan hat im vorherigen Semester ein Seminar von Herrn O besucht und eine Hausarbeit geschrieben, für die sie jedoch eine „schlechte Note“ bekommen hat (Shan, Interview vor der ersten Sprechstunde). Da sie vor dem Abschlusssemester steht, möchte sie die Note ihrer Hausarbeit verbessern, um eine bessere Gesamtnote zu bekommen. Davon, ob ihr dies gelingt, hängt auch ab, ob sie im folgenden Semester ihre Abschlussarbeit schreiben wird. In den Gesprächen geht es darum, wie Shan ihre neue Hausarbeit so schreiben kann, dass sie besser ist als die vorherige.

Aus dem Interview vor der ersten Sprechstunde erfährt man, dass Shan zum ersten Mal eine Hausarbeit in diesem Fachbereich geschrieben hat. Sie findet es „schwierig, eine Hausarbeit im Bereich Literaturwissenschaft zu schreiben“ (Shan, Interview vor der ersten Sprechstunde). Als Gründe für die „schlechte Note“ (ebd.) führt sie an, dass ihre Gedankengänge in der Hausarbeit nicht hinreichend deutlich geworden seien. Struktur und Argumentation der Arbeit

seien nicht systematisch und logisch gewesen, sondern eher wie „lautes Denken“ (ebd.). Nach der Benotung hat sie Herrn O um die Möglichkeit gebeten, eine bessere Hausarbeit zu schreiben, und Herr O hat eingewilligt. Shan hat zum Thema ihrer neuen Hausarbeit elf Bücher gelesen und will sich „bestimmt Mühe geben“ (ebd.). Sie macht sich besonders darüber „Sorgen“ (ebd.), ob Herr O ihr neues Thema akzeptieren wird und ob er ihr dafür mehr Zeit gibt, als ursprünglich vereinbart war.

5.1.1 Überblick über Verlauf und Ergebnis der Sprechstundengespräche

Wie schon in der Fallstudie Xing wird auch hier für jedes der beiden Sprechstundengespräche ein Überblick über den Verlauf gegeben, um einen groben Eindruck davon zu geben, welche Themen besprochen werden, wie das Gespräch organisiert wird und welche auffälligen Strategien die Akteure anwenden, um die Verständigung zu sichern. Dies bildet die Grundlage für eine detaillierte Analyse zentraler Gesprächsausschnitte.

Shan, Sprechstundengespräch I

Die Gespräche finden in der wöchentlichen Sprechstunde im Büro von Herrn O statt. Im ersten Sprechstundengespräch möchte Shan mit Herrn O klären, ob sie zu ihrem neuen Thema eine Hausarbeit schreiben kann und bis wann sie diese ggf. abgeben muss. Sie erläutert dem Dozenten ihre Idee, das deutsche Theaterstück *Emilia Galotti* mit dem chinesischen Roman *San Yan Er Pai* zu vergleichen. Shan hat zu diesem Gespräch einige Bücher mitgebracht, die sie für ihr Thema ausgewählt hat, und neben den Namen der Autoren Angaben zu dem chinesischen Roman, Kommentare, Sekundärliteratur usw. aufgelistet, um Herrn O zu zeigen, welche Werke sie für den Literaturvergleich heranziehen möchte. Herr O kennt den chinesischen Roman nicht.

Tabelle 5-1: Überblick über Gesprächsverlauf und Beteiligungsanteile im ersten Sprechstundengespräch von Shan

Gesprächsgliederung (Zeilenangabe)	Themeninitiierung Herr O	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Herrn O	Themeninitiierung Shan	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Shan
1. Gesprächseröffnung (13-34)	Nachfrage nach der Entstehungszeit des Romans	aktive Rückmeldungen („ja“) in	Hintergrund der neuen Hausarbeit, Erläuterung der	Direkte Nachfrage: „meinen sie: (.) GEHT es?=oder

	positive und klare Bestätigung: „ja ich glaub das GEHT“ (34)	regelmäßigen Abständen zeigen Aufmerksamkeit und Zustimmung	neuen Idee	nicht“
2. Literaturvergleich: Unterschiede und Ähnlichkeiten (35-51)	Nachfrage: „um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT“ (35) interkultureller Vergleich	hypothetische Ergänzung oder Präzisierung mit Bitte um Bestätigung	„aber in der beZIEHUNG verliert !NUR! die FRAU die ehre. ich glaube !DAS! ist die ÄHNlichkeit“ (51)	Organisation des Widerspruchs: Ja-aber-Struktur
3. Die Rolle der Eltern (52-57)	„spielen die eltern der FRAU und des MANNes VORher eine rolle?“ (53-54) „das ist doch wichtig, ne?“ (57)	impliziter Vorschlag in Form einer Frage nicht bediente Präferenzstruktur		Fortsetzung des Themas, Ignorieren des impliziten Vorschlags
4. Die Ehre der Familie; Unterschied in der sozialen Schicht (57-71)	„also das wäre dann noch mal so ein KLEIner, (--) kleiner Unterschied“ (69)	weitere Explikationen, Paraphrase	die Ehre der Familie	unspezifische Rückmeldungen „mhm“ Kopfnicken
5. Frage nach dem Abgabetermin 72-83			„und bis !WANN! sollte ich ihnen die: neue ar‘=HAUSarbeit Abgeben“ (72-73)	direkte Nachfrage
6. Alle Figuren analysieren (84-117)	„zuSAMMenfassen=ne=stärker die !GRUPP!en. (.) damit das nicht zu VIEL wird“ (113-114)		„und zu DIEsen: (.) WERK emilia galotti und möchte ich, (.) !ALL!e. (.) fiGUREn. (.) alle HAUPTfiguren analysieren“ (84-85)	mit „ja und“ eingeleitetes neues Thema/neue Frage
7. Stärker auf die chinesische Literatur fokussieren (117-147)	Vergleich mit Hamlet		stärker auf die chinesische Literatur fokussieren	
8. Gesprächsbeendigung (147-149)	„ich, (-) bin EIN-verstanden“ (147) „dann gibt es die überARbeitung IN zwei monaten“ (148-149)	klare Bestätigung Wiederholung		

Der Überblick über den Gesprächsverlauf macht deutlich, dass sowohl die Studentin Shan als auch der Professor Herr O Themen initiieren und das Gespräch voranbringen. Die beiden Akteure steuern den Gesprächsverlauf also interaktiv. Bereits hier zeigt sich ein Unterschied zu den Sprechstundengesprächen in der Fallstudie Xing.

Zu Beginn des ersten Gesprächs erläutert Shan den Hintergrund ihrer Bitte, eine neue Hausarbeit zu einem neuen Thema schreiben zu dürfen. Sie steigt dann in den inhaltlichen Austausch damit ein, dass sie von dem neuen Thema und ihren Ideen dazu berichtet. Für Shan

dient dieses Gespräch hauptsächlich dazu, Herrn Os Zustimmung zu ihrer Idee einzuholen und seine Meinung dazu zu erfragen.

Die Aktivität von Herrn O besteht hauptsächlich darin, mit Hilfe hypothetischer Fragen zu möglicherweise relevanten Vergleichspunkten eine Checkliste für die thematische Anlage und Struktur der Arbeit anzubieten und Shan damit auch indirekt Vorschläge zu machen. Seine entsprechenden Beiträge folgen dem Modell, dass er zuerst von sich aus eine Hypothese oder einen Vorschlag macht und dann um Bestätigung bittet.

Im Interview nach diesem ersten Sprechstundengespräch äußert Shan, sie sei sehr „fröhlich“ (Shan, Interview nach der ersten Sprechstunde), weil sie mehr Zeit bekommen habe, als ursprünglich vereinbart war, und ihr Thema akzeptiert worden sei. Sie freut sich darüber, dass der Professor ihr viele Vorschläge gemacht hat, und ist jetzt sehr motiviert, noch mehr zum Thema zu lesen und darüber zu schreiben.

Shan, Sprechstundengespräch II

Das zweite Sprechstundengespräch ist eine Fortsetzung des ersten. Shan möchte sich in diesem Gespräch von Herrn O bestätigen lassen, dass ihre Interpretation der Figuren des deutschen Theaterstücks zutreffend ist.

Tabelle 5-2: Überblick über Gesprächsverlauf und Beteiligungsanteile im zweiten Sprechstundengespräch von Shan

Gesprächsgliederung (Zeilenangabe)	Themenitierung Herr O	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Herrn O	Themenitierung Shan	Strategien der Verständigungssicherung & Problembearbeitung von Shan
1. Gesprächseröffnung Shans erste Frage (1-14)		Organisation des Widerspruchs: Ja-aber-Struktur „sie meint nicht dass er der MÖRder ist sondern der !SCHUL!dige“ (9)	Bitte um Bestätigung Orsina meint, der Prinz sei der Mörder.	Direkte Nachfrage: „möchte ich bei ihnen mal beSTÄtigen ob ich, (.) !SO! b‘=interpreTIERen könnte?“ (2-3) „kann ich !SO! interpreTIE:ren?“ (5-6)
2. Shans zweite Frage (15-36)		Organisation des Widerspruchs: Ja-aber-Struktur „ja, aber das äh würd ich NICHT sagen“ (18-19) „also das ZWELte ist !RICH!tig. die stellung als FRAU ist=ist=ist entSCHEIdend für	„ähm dass orSIna ist der !Ü!bergang. (.) äh zwischen Adel=und. (.) !BÜR!ger.“ (15-17)	weitere Nachfragen, eingeleitet mit „und“: „und äh darf ich !SO! schreiben“ (15) Unverständnis manifestiert durch gedehntes Rückmeldesignal, direkte Nachfrage und körperliche

		sie=ne“ (20-21) Betonung und Wiederholung der positiven Seite		Bewegung nach vorn. „mHM:: (.) BITTe?“ (24-25)
3. Shans dritte Frage (36-47)		Organisation des Widerspruchs: Ja-aber-Struktur „das ist ja n KIND eigentlich=n MÄDchen. die ist auch naiv“ (43-45)	„dann kann ich SO sagen= [Orsina] ist !KLÜ!ger als emilia“ (39)	weitere Nachfrage, eingeleitet mit „und“: „ja und da“=darf ich !SO! verstehen“ (36) direkter Übergang zum nächsten Thema
4. Shans vierte Frage (47- 77)		betonte positive Best äigung: „ja ja=JA ja klar, (.) DAS ist richtig.“ (51-52) weitere Explicationen/Paraphrasen	„[Orsina] hat den prinzen !MISS!ver- ständnis“ (48) „viel!LEICHT! dass !MISS!verst än dnis ist, (-) sozusagen; (---) ist, (.) der ANfang des tods von emilia“ (51-52)	weitere Nachfrage, eingeleitet mit „und“: „u:nd ja (---) und darf ich !SO! äh verstehen“ (47-48) Wiederholung der vorherigen Äu ßerung des Gespr ächspartners: „prinz ist !KEIN! mörder. (-) sondern SCHULdiger“ (48-49) direkte Nachfragen
5. Shans fünfte Frage (78-115)		Organisation des Widerspruchs: Ja-aber-Struktur „[der Prinz] ist ein ZWIEsp ätiger charakter.“ (87) „er ist=er, (.) WECHSelhaft. (.) also er ist mal !SO!, und dann ist er wieder mal !SO!“ (88- 90) „also er ist= äh; (-) LAUnisch“ (90) Reformulierung: „also er ist eher WECHSelhaft. (.) und und ZWIEsp ätig“ (92) Betonung der positive Seite: „also da haben sie recht“ (102) „der prinz WEIß nat ürlich auch was EHre ist“ (106- 107)	„äh ich GLAUbe, (.) eigentlich !HAT! der prinz die ehre.“ (80) „[dass er] UNverantwortlich ist“ (102) „ja. (.) einerseits ist er HERRscher, (.) andererseits ist er ein junger verliebter MANN“ (114-115)	weitere Nachfrage, eingeleitet mit „okay und“: „okay=und auch zu den !PRIN!zen habe ich eine; (-- -) eine WICHTige frage“ (78-79) „darf ich SO interpretieren“ (86) multimediale Unterst ützung: Hinweis auf das Buchzitat teilweise Wiederholung des nicht verstandenen Worts als Bitte um Wiederholung bzw. Vervollst ändigung direkte Nachfrage als Erg änzung bzw. Konkretisierung der Äu ßerung des Gespr ächspartners, damit wird die Bearbeitung abgeschlossen.
6. Shans sechste Frage (115-132)		Lange Überlegungspause von 5,4 Sekunden (in Zeile 117) Klare Best äigung: „ja=das IST er sicherlich“ (117)	„dass der. (--) PRINZ zun !TOD! des. (-) GRAfen appiani !UN!schuld ig w äre. (.)	weitere Nachfrage: „ja. (.) mhm, (--) ähm darf ICH so sagen:. (.)“ (115-116) Wiederholung des relevanten Wortes:

		„also DAS ist nicht sein plan“ (123) „müsste er ja soFORT marinelli bestrafen“ (124-125)	oder,“ (116-117)	„nicht sein plan=okay“ (123) stark betonte Rückmeldung „aHA, (.) ja.“ (124)
7. Shans siebte Frage (132-172)		„nein=also die äh die die m äresse war ein=na legal NICHT=aber das war ein ein ein ak‘=ein ÜBLiches verHÄLTnis? das man sogar legalisieren KONNte“ (133-135) weitere Erklärung von „Ehe zur LINKen hand“ (137-149)	„damals WAR die m äresse leGAL! oder; (.) ILLegal“ (133)	weitere Nachfrage: „mHM, (-) darf ich mal fragen; (.) ähm“ (132) Manifestation von Unverständnis: „o(h)okay,“ (135) (mit Stirnrunzeln, Blick zu Herrn O, Hand am Kinn) Vergewissernachfrage, die weitere Explikation des Partners auslöst
8. Shans achte Frage (172-203)		Ja-aber-Struktur: Ja in der Form des Konjunktiv II als implizite Verneinung	„ist der weibliche !A!del hat, (.) gleiche MACHT wie männliche adel?“ (173-174)	weitere Nachfrage, eingeleitet mit „und“: „okay (.) joa (.) .und, (-) LETZTe frage. (-) darf ich,“ (172-173)
9. Shans neunte Frage (203-252)		„ja. nein er ist jetzt=er IST jetzt=also diesen, (.) er ist dem prinzen so!ZIAL! gleichgestellt“ (208-209) „der ist dem prinzen GLEICH, (.) nur der PRINZ ist eben jetzt sozusagen=der ist jetzt‘=der reGIERT.“ (210-211) „also als Adelige sind sie GLEICHwertig=ne, denn appiani hat auch LAND beSITZ“ (213-215)	„ist DIEse heirat !OH!ne. (.) OHne. (.) äh t‘=t‘=beFÜRwort: von den prinzen leGAL?=oder.“ (206-207)	weitere Nachfrage: „ja:=darf ich NOCH <<lachend>eine frage> (fragen)= ähm“ (203) Wiederholung der relevanten Ausdrücke unspezifische Rückmeldung „ja“, Kopfnicken Ja-aber-Struktur: Erklärung des chinesischen Sozialsystems
10. Gesprächsbeendigung (252-253)			„okay. (.) okay=vielen für die hilfe“ (252-253)	

Die gegenseitige Begrüßung am Gesprächsanfang wurde in diesem Fall nicht dokumentiert. Shan teilt ihrem Interaktionspartner gleich zu Beginn klar ihr Anliegen für dieses Gespräch mit: Sie hat bestimmte Bücher gelesen und möchte sich nun von ihm „mal best ätigen“ lassen, ob sie „SO besch/ interpretieren kö:NNte“ (Shan, Sprechstundengespräch II im Anhang, Zeile 1-3). Anders als im ersten Sprechstundengespräch steuert Shan hier den thematischen Verlauf des Gesprächs; die Übersicht lässt erkennen, dass die Initiativen in diesem Gespräch fast ausschließlich von ihr ausgehen. Shan hat sich gut vorbereitet: An vielen

Stellen wird deutlich, dass sie mit konkreten Fragen und klaren Kommunikationszielen ins Gespräch geht (vgl. Shan, Sprechstundengespräch II im Anhang, Zeile 1-3).

Shans Hauptanliegen in diesem Gespräch ist wie gesagt, Herrn Os Zustimmung zu ihren inhaltlichen Interpretationen einzuholen. So finden wir mehrmals explizite Rückfragen wie „darf ich so interpretieren“, „darf ich so verstehen“, „darf ich so schreiben“ usw. (Shan Sprechstundengespräch II im Anhang); mit einer solchen Bestätigungsaufforderung leitet sie praktisch jedes neue Thema ein.

Der Professor verwendet häufig gesichtsschützende Techniken, um das hierarchische Gefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten nicht unnötig deutlich werden zu lassen. So präsentiert er Widerspruch meist indirekt in einer Ja-aber-Struktur, mit der er an Shans Äußerung zunächst positiv anschließt und so den Dissens abschwächt. Mehrmals ist auch deutlich, dass er eine begonnene Struktur abbricht, um einen leichter verständlichen Ausdruck zu wählen. Auch Shan verweigert in den beiden Gesprächen einige Male indirekt ihre Zustimmung. Darum wird als ein Schwerpunkt der folgenden Analyse die *Organisation von Dissens* gewählt.

Shan zeigt an manchen Stellen mit gedehnten Zögerungslauten wie „m::-“ indirekt Unverständnis an. Gelegentlich signalisiert sie aber auch deutlicher, dass sie etwas nicht verstanden hat, z.B. durch eine Rückfrage. Die Probandin fragt nach, sobald sie etwa nicht richtig verstanden hat. *Rückfragen* sind eine wichtige Strategie der Verständigungssicherung.

Ebenfalls bedeutsam für die Verständigungssicherung sind *Fremdreformulierungen*, die in diesen Gesprächen bei beiden Interaktanten zu beobachten sind. Darauf werde ich in der Analyse ebenfalls eingehen.

Angesichts der Beobachtungen zu den Sprechstundengesprächen von Xing liegt es schließlich nahe, als weitere Schwerpunktthemen zum einen die *Generierung von Wissen* und zum anderen die *Rollenverteilung* im Gespräch zu analysieren. Diese Themen sind insofern besonders interessant, als in Bezug darauf schon der Verlaufsüberblick über die Gespräche mit Shan deutliche Unterschiede zu den Sprechstundengesprächen mit Xing erkennen lässt.

Da die beiden Gespräche im Abstand von 14 Tagen stattgefunden haben, wird außerdem besonders darauf geachtet, ob sich hinsichtlich der angewendeten Strategien der Verständigungssicherung und der Gesprächsorganisation Veränderungen abzeichnen.

In den Videoaufnahmen der Sprechstundengespräche wurde immer nur eine der beteiligten Personen aufgezeichnet, nämlich die Studentin Shan. Auf der multimodalen Ebene können

somit nur ihre Aktivitäten berücksichtigt werden; die Analyse der Interaktion muss sich weitgehend auf die verbale Ebene beschränken.

5.1.2 Empirische Analyse

5.1.2.1 Lokale Verfahren der Verständigungssicherung

In der Fallstudie konzentriere ich mich auf besonders auffällige Verfahren, die die Interaktanten häufig verwenden, um die Verständigung zu sichern: Reformulierungen, Rückfragen und die Organisation von Dissens. Im Folgenden werde ich jeweils zuerst das jeweilige Verfahren der Verständigungssicherung erläutern und es dann anhand von Gesprächsausschnitten illustrieren.

5.1.2.1.1 (Fremd-)Reformulierungen

Wie im theoretischen Teil dargestellt, unterscheiden Gülich/Kotschi (1996: 39) drei Typen von Reformulierungen: Rephrasierung, Paraphrase und Korrektur (s.o. Kap. 2.3). Bei der Rephrasierung wird der Bezugsausdruck durch den Reformulierungsausdruck ganz oder teilweise wieder aufgenommen. Sie kann die Bezugsäußerung wörtlich wiederholen oder in abgewandelter Form wiedergeben; zudem folgt sie nicht zwangsläufig direkt auf die Bezugsäußerung, sondern kann auch verzögert erfolgen. Es handelt sich dabei nicht nur um eine responsive Strategie; wie die Datenanalyse zeigen wird, haben Fremdreformulierungen je nach ihrer sequenziellen Umgebung und ihrer prosodischen Gestaltung unterschiedliche Funktionen.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf Fremdreformulierungen, die sowohl von Shan als auch von Herrn O häufig verwendet werden. Ich analysiere sie in ihrer sequenziellen Umgebung und arbeite ihre jeweilige kommunikative Funktion heraus.

a.) Fremdreformulierung als Bestätigung

- Fremdreformulierung direkt im Anschluss an die Bezugsäußerung

Beispiel 5-1: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 115–123

[115]	..	260 [06:46.3]261 [06:47.1]	262 [06:47.6]263 [06:48.5]
Shan [v]	ein junger verliebter MANN und=		ja. (.) mhm, (--)
O [v]	geNAU so. (-) genau so=mHM,		ähm darf ICH
[116]	..		
Shan [v]	so sagen:. (.) dass der. (--)	PRINZ zum !TOD!	des. (-) GRAfen appiani
[117]	..	264 [06:49.1]265 [07:00.3]266 [07:05.7]	267 [07:07.7]268 [07:08.1]
Shan [v]	!UN!schuldig w äre. (.) oder,		sicherlich. (.)
O [v]		ja=das IST er sicherlich. (.) ja,	
Pause		((5,4s))	
[118]	..	269 [07:09.2]	270 [07:09.2]71 [07:10.7]272 [07:11.5]273 [07:11.8]
Shan [v]	oKAY=ja. (gut okay)		oKAY.
O [v]	das IST er=ja:,		obWOHL=naja, (.) DOCH=ja, (.) er WEIß
[119]	..	274 [07:11.7]	275 [07:14.8]276 [07:16.3]278 [07:16.9]279 [07:17.2]280 [07:17.6]281 [07:18.3]282 [07:21.9]
Shan [v]		mHM,	joa. mHM,
O [v]	das ja nicht=ne,	ne,	aber k'=man=ich bin mir nicht/
Pause		((0,6s))	
[120]	..	283 [07:22.8]284 [07:26.7]285 [07:28.2]	
Shan [v]		((lacht))	
O [v]	UNsicher ob er nicht diese situaTION auch/ !DOCH!		äh, (.) durchSCHAUT. (--)
[121]	..		
Shan [v]			ja.
O [v]	nur sozusagen; (.) die HÄNde. (-) faltet=ne=und sagt ich mache NICHTS=ne, (.)		
[122]	..	287 [07:22.8] [07:30.4]	289 [07:30.6]290 [07:32.2]291 [07:32.8]292 [07:33.0]
Shan [v]			oKAY.
O [v]	so. ich WEIßes nicht=ne,		aber äh das ist NICHT sein plan=das
[123]	..	293 [07:35.3]	294 [07:32.9]5 [07:36.0]
Shan [v]	oKAY.		nicht sein plan=okay.
O [v]	ist richtig. also DAS ist nicht sein plan;		mHM, (--)

Die Fremdreformulierungen von Shan in den Zeilen 117 („sicherlich.“) und 123 („nicht sein plan“) erfolgen jeweils direkt im Anschluss an die Bezugsäußerung und kopieren sowohl deren Wortlaut als auch ihr prosodisches Muster. Daran und an dem jeweils angefügten Bestätigungswort „okay“ wird deutlich, dass sie hier die Funktion einer Bestätigung haben. Indem Shan die jeweils neue Information in den Äußerungen ihres Gesprächspartners („das IST er sicherlich“, 117, und „DAS ist nicht sein plan“, 123) dupliziert, kann sie als interaktiv etabliert gelten. Das anschließende „okay“ betont zusätzlich, dass die Informationen

angekommen sind.²⁶

Im folgenden Beispiel fungiert die Fremdreformulierung im Anschluss an die Originaläußerung ebenfalls als Bestätigung, auch wenn diese in abgewandelter Form wiedergegeben wird.

Beispiel 5-2: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 180–185

[180]	422 [12:23.1]423 [12:23.6]424 [12:24.3]425 426 [12:25.5]
Shan [v]	hm:.
O [v]	äh, (.) äh SO ist sie natürlich als adelige=hat sie natürlich
Pause	((0,5s)) ((1,2s))
[181]	427 [12:26.3]428 [12:31.9]
Shan [v]	hm:.
O [v]	eine andere gesellschaftliche=HÖHERE gesellschaftliche position?
[182]	429 [12:33.1] 430 [12:34.7] 431 [12:34.32] [12:36.7] 433 [12:37.2] 434 [12:37.9]
Shan [v]	oKAY. (.) oKAY.
O [v]	aber macht hat sie NICHT. a:ber sie könnte
Pause	((1,0s)) ((0,6s))
[183]	435 [12:39.2]436 [12:45.1] 437 [12:45.1]
O [v]	natürlich, (.) äh über ihre be‘=verwandtschaftlichen beZIEHungen und so weiter=
[184]	439 [12:48.8] 440 [12:51.1]
Shan [v]	ok‘=ver!WANDT!schaft.
O [v]	könnte sie natürlich !EIN!fluss nehmen=ne? zum
[185]	439 [12:48.8] 440 [12:51.1]
Shan [v]	okay.
O [v]	BEispiel=ne? (.) ja JA. (.) also das könnte na‘=da KÖNNTE sie machen.

Hier erfolgt die Fremdreformulierung nach einer Rückfrage von Herrn O („ne?“, 184). Shan bestätigt zuerst mit „ok‘=“ und reformuliert anschließend mit „ver!WANDT!schaft“ (184) ein Element der Bezugsäußerung („äh über ihre be‘=verwandtschaftlichen beZIEHungen“, 183), wobei sie das ursprüngliche Adjektiv in ein Nomen umwandelt und die Wortstammsilbe stark betont. Sie fokussiert hier das zentrale Element aus den Ausführungen ihres Gesprächspartners; damit bestätigt sie nicht nur den Erhalt der neuen Information, sondern zeigt auch an, dass sie den Kern der Sache verstanden hat.

²⁶ Das ist natürlich keine Garantie dafür, dass die betreffende Person „tatsächlich“ verstanden hat. Festzustellen ist lediglich, dass Shan hier ein *display* von Verstehen gibt und konversationell signalisiert, dass sie die Information erfasst hat.

- Fremdreformulierung in Überlappung mit der Bezugsäußerung

In den folgenden Transkriptionsausschnitten erfolgen die Fremdreformulierungen nicht erst im Anschluss an die Bezugsäußerung, sondern schon in Überlappung mit dieser.

Beispiel 5-3: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 136-142

[136]	.. 399 [14:53.6]400 [14:53.7]	401 [14:56.3]402 [14:59.5]
Shan [v]	ja. (-) ja DAMals gab es sehr, (.) ERNST(er)hafte tugend für die frauen.	
B [v]	ehrbegriff, mhm,	
[137]	403 [15:00.0]	
Shan [v]	die frauen sollten, (.) nach dem TOD des mannes ðh immer, (-) SINGLE. (.) oder	
[138]	.. 404 [15:06.7]405 [15:07.1]	
Shan [v]	Solo bleiben. ja und VOR der heirat. (.) sollte man‘=sollte, (.) die FRAUen.	
B [v]	ja.	
[139]	.. 406 [15:14.5]407 [15:15.7]	
Shan [v]	(.) ðh JUNGfraulichkeit bleiben oder so. ja wie eMilia.	
B [v]	ja:, (.) und das ist wie eMilia nat(ürlich),	
[140]	410 [15:17.5]411 [15:18.1]412 [15:18.2]413 [15:18.4]414 [15:18.7]415 [15:19.3]	
Shan [v]	ja,	
B [v]	ja. ja, und das andere ist nat(ürlich)=geht nat(ürlich)	
[141]	.. 416 [15:20.2]417 [15:22.1]418 [15:23.1]	
Shan [v]	ja:.	
B [v]	WEIter=das ist viel STRENGer ne, als=als dann in diese, (.) diese	
[142]	.. 419 [15:26.8]	
Shan [v]	hm: (---) das ist die ÄHNLichkeit.	
B [v]	VORstellung so im‘=in der deutschen, JA ja. (---)	
	420 [15:30.0]421 [15:30.2]	

In Zeile 139 wird das Ende der Äußerung von Herrn O „ja:, (.) und das ist wie eMilia natürlich,“ von einer kurzen Äußerung seiner Gesprächspartnerin überlappt, die den Kernpunkt seiner Aussage mit einer einleitenden Bestätigung wiederholt („ja wie eMilia“, 139). Diese Fremdreformulierung ist zwar vor dem möglichen Ende seines Redezugs platziert, unterbricht die begonnene Äußerung jedoch nicht. Shan wiederholt hier lediglich seine inhaltliche Einordnung, sie widerspricht dem nicht und signalisiert auch keinerlei Zweifel oder Unsicherheit in Bezug darauf. Dass Herr O ihre Äußerung als Ratifizierung interpretiert und nicht beispielsweise als Aufforderung zu weiterer Erklärung, zeigt sich an den anschließenden wechselseitigen Bestätigungen, nach denen Herr O fortfährt und zu einem neuen Aspekt übergeht („und das andere ist natürlich=geht natürlich WEIter ...“, Zeile 140-

141).

Dieser Fall unterscheidet sich von den oben betrachteten durch die Überlappung und das vorangestellte „ja“. Hier quittiert Shan nicht einfach eine neue Information, sondern bringt zum Ausdruck, dass sie das genauso sieht – was auch bedeutet, dass sie das schon vorher wusste. Es handelt sich also offenbar um eine imageschützende Strategie: Shan entkräftet hier implizit die potenzielle Vermutung, dass sie diese Parallele nicht selbst gesehen hat. Herr O geht mit seinem angefügten „natürlich“ in die gleiche Richtung, denn damit suggeriert er, dass er nur einen Fakt formuliert, der seiner Gesprächspartnerin bekannt ist. Auf der Oberfläche fungiert die Fremdreformulierung also auch in diesem Fall als Bestätigung; darüber hinaus dient sie aber anscheinend auch dazu, unterschwellig auf bereits vorhandenes Wissen – oder bereits angestellte Überlegungen – zu verweisen.

In den bisher betrachteten Ausschnitten ist es Shan, die mit Fremdreformulierungen Informationen oder Aussagen von Herrn O bestätigt. In den Daten finden sich jedoch auch Sequenzen, in denen Herr O Äußerungen von Shan wiederholt. Entsprechende Beispiele zeigen die folgenden Ausschnitte:

Beispiel 5-4: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 53–58

[53]	..
O [v]	KLAR. (.) aber äh spielen die eltern der FRAU und des MANNes VORher eine
[54]	.. 138 [07:08.7]139 [07:09.6]140 [07:12.5]
Shan [v]	j:a die zwei faMILien sind
O [v]	rolle? (.) GIBT es die=oder=oder ko‘=KOMMen die gar nicht‘ <<leise>ah
[55]	.. 141 [07:13.9]142 [07:14.1] 143 [07:14.6] 144
Shan [v]	FEINde. (.) deswegen !KÖNN!en sie nicht heiraten.
O [v]	ja=ja=JA D/das ist ja,> das, (.) AH das ist ja romeo und JULia dann, ((lacht))
[56]	.. 145 [07:16.8]146 [07:17.7]147 [07:17.7]148 [07:18.3]149 [07:19.7]150 [07:20.3]151 [07:20.3]152 [07:21.3]
Shan [v]	((lacht)) ja ein BISSchen. ein BISSchen. (--) und ähm, (--) und
O [v]	ein BISSchen ne, ah ja.
[57]	153 [07:23.8] 154 [07:23.9]155 [07:25.1]156 [07:26.8]157 [07:27.1]
Shan [v]	wann=wann die FR- ja wenn die frau einen SOHN bekommen. (.)
O [v]	(.) aber das ist doch WICHTig oder, (-) dass die sich f‘ ja,
[58]	.. 158 [07:27.2]159 [07:31.7] 160 [07:32.2]
Shan [v]	HAT, (.) dann sollte sie AUS ihre familie UMziehen und, (.) ich glaube das ist
O [v]	ja,;

[59]

	161 [07:31.62] [07:37.6]
Shan [v]	auch das ver!LIERT! die. (.) ehre der fa!MI!lie. ja wie:. (.) wie=wie eMilia; (--)
O [v]	<<leise>>ja ja ja>

Nachdem Shan einen Aspekt der Geschichte des chinesischen Romans erläutert hat, zieht Herr O eine Parallele zu einem klassischen literarischen Werk: „AH das ist ja romeo und JULia dann,“ (55); anschließend lacht er. Shan fällt in das Lachen ein und gibt dann eine abgeschwächte Bestätigung: „ja ein BISSchen.“ (56). Damit stimmt sie der Einordnung ihres Gesprächspartners inhaltlich zu, während sie sie gleichzeitig relativiert. Ihre Modifizierung wird von Herrn O akzeptiert, indem er überlappend wiederum ihre Antwort mit der gleichen Prosodie wiederholt; er schließt dann noch eine Bestätigungsanforderung an („ne?“ 56), worauf Shan nochmals wiederholt: „ein BISSchen.“ (56). Anschließend setzt Shan an, um ihren Aspekt fortzuführen, während Herr O mit leichter Verzögerung ebenfalls das Wort ergreift und auf ihre vorherige Darstellung zurückkommt. In dieser Sequenz spielen also wiederum Imageaspekte eine Rolle: Während die Interaktanten sich auf der sprachlichen Oberfläche wechselseitig die vorgenommene (relativierte) Einordnung bestätigen, verständigen sie sich offenbar zugleich implizit darüber, dass dieser Punkt im Weiteren keine Rolle spielen wird.

Das folgende Beispiel zeigt eine Fremdreformulierung von Herrn O, jedoch mit einer etwas anderen sequenziellen Organisation:

Beispiel 5-5: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 118–122

[118]

	345 [13:03.9]
Shan [v]	die !MEIST!en. (.) ja ich meine. (.) ich MÖCHte. (-) ähm !MEHR!/? auf die; (--)
[119]	

Shan [v]	auf das werk emilia galotti v' (.) als die chines'='als der chiNEsische roman.
O [v]	ja:,
[120]	

Shan [v]	fokussieren. (-) hm.	ja ein !BISS!chen vergleichen
O [v]		aber verGLEICHen. ein bisschen
Pause [v]	((0,5s))	

[121]

	355 [13:25.3] 356 [13:28.2]
Shan [v]	(.) die verLO:ren; (.) die verLOrene ehre und' (-) und als, (.) ANderes
O [v]	verGLEICHen. ja:,

[122]

	357 [13:28.9]	358 [13:32.3]	359 [13:32.9]
Shan [v]	schicksal.	ja. (--)	äh und in CHIna sagt man oft=das ist ähm; (-) !FRÜH!er
O [v]		ja:?	

Nachdem Shan bemerkt, dass sie sich stärker auf das deutsche Theaterstück konzentrieren wolle als auf den chinesischen Roman, äußert Herr O nach einer kurzen Pause den etwas bruchstückhaften Einwand „aber verGLEICHen.“ (120); dass es sich um einen Einwand handelt, macht das einleitende „aber“ deutlich. Er verweist damit auf den Vergleich, der Shans ursprüngliche Idee war und auch das ist, was diese beiden Werke im Rahmen der Arbeit konzeptuell verbindet. Shan nimmt den Einwand mit „ja ein !BISS!chen vergleichen“ (120) auf, womit sie ihn bestätigt und zugleich modifiziert. Während sie nach einer minimalen Pause direkt fortfährt und dies konkretisiert, wiederholt Herr O seinerseits wiederum überlappend Shans erweiterte Formulierung („ein bisschen verGLEICHen“, 120-121). Es lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob diese Äußerung als Bestätigung gemeint war oder eher als impliziter Einwand; die gegenüber Shans Formulierung abweichende Betonung könnte auf Letzteres verweisen. Shan interpretiert sie aber offensichtlich als Zustimmung, denn sie setzt ihre Ausführungen im Anschluss fort.

b.) Fremdreformulierung als Ressource für eine Erweiterung des Fokus

Gelegentlich nehmen die Sprecher einen bestimmten inhaltlichen oder formalen Aspekt aus der Vorgängeräußerung des Gesprächspartners auf, verwenden ihn aber für eigene Zwecke, z. B. um Konsequenzen der vorherigen Äußerung aufzuzeigen, Einwände vorzubringen oder eine Behauptung als nicht stimmig zu entlarven. Günthner (1993: 256ff.) bezeichnet dieses Verfahren als Umfokussierung. Dabei wird die Vorgängeräußerung als Formierungsressource genutzt, dabei aber neu ausgerichtet, um die eigene Argumentation zu unterstützen.

Ein solches Verfahren ist auch in den vorliegenden Daten zu beobachten: Die im Folgenden zitierte Sequenz aus der Themeneinheit *Orsina ist klug* (vgl. Shan Sprechstundengespräch II, Zeile 36–47) zeigt, wie Shan zweimal eine Vorgängeräußerung nutzt, um ihre eigene Argumentation daran anzubinden.

Beispiel 5-6: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 36–47

[36]

73 [19:25.9]74 [19:26.1]75 [19:26.7]76 [19:26.9]77 [19:27.3]78 [19:30.2]

Shan [v]	mHM,	ja und da'='darf ich !SO! verstehen='dass der maler
O [v]	würde sie,	mHM,

[37]

79 [19:30.8] 80 [19:32.681 [19:32.9]

Shan [v]	!CON!ti?	ist äh sozusagen der= äh !SPÜR!hund. (--)	äh spiON von orSina.
O [v]	ja,		

[38]

82 [19:38.5]83 [19:39.2]84 [19:85 [19:40.4]

Shan [v]	joa:,	ja s' (---) was der PRINZ conti gesagt HAT, (-) weist'='WEIß
O [v]	ja.	ja.

[39]

86 [19:49.4]87 [19:49.6]

Shan [v]	orsina sofort dass, ja dann kann ich SO sagen=	sie ist !KLÜ!ger als emilia
O [v]	genau.	

[40]

88 [19:50.0] 89 [19:5490 [19:55.2]91 [19:55.7]92 [19:56.7] 93 [19:57.2]94 [19:57.7]95 [20:01.9] 96 [20:02.6]97 [20:07.9]

Shan [v]	sozusagen.	sie hat TECHnik. (.) oder,	ach SO.	mHM,
O [v]		ja, (.) äh, (-) aber SIE ist,	geNAU. (.) also sie ist	
[Pause]	((0,4s))			

[41]

98 [20:08.5]99 [20:09.5]

Shan [v]	joa.	
O [v]	äh=was man so!WELT!klugheit nennt=ne, (.) also sie:, (-) sie HAT so,	

[42]

Shan [v]	(.) sie ist eben erFAHren=	das ist eine frau vom=vom !HOF!=vom !HOF!=ne,
O [v]		

[43]

Shan [v]	(-) sie ist klüger auch. (.) nat ürlich KLAR=ne, (.) aber=aber sie HAT auch diese,
O [v]	

[44]

100 [20:10.3]

101 [20:15.6]

Shan [v]	joa.
O [v]	(-) d'='das ist ja n KIND eigentlich=n MÄDchen.

[45]

102 [20:16.5]

103 [00:00.0]

104 [00:01.0]105 [00:01.5]

Shan [v]	mHM,
O [v]	und, (.) die hat ja=die ist ja, naIV die eMilia; (--)

[46]

O [v]	und äh natÜRlich ist sie ein'= ist äh orSina eine frau mit verSTAND
--------------	---

[47]

106 [00:08.1]107 [00:08.8]

108 [00:11.0]

Shan [v]	hm.	hm.: un:d. (.) ja:. (---) und darf ich !SO! äh verstehen=
O [v]	((hustet)) ja.	

In Zeile 36 führt Shan ein neues Thema ein. Zunächst geht es um die Rolle eines der Protagonisten („der maler !CON!ti?“ als „spiON von orSIna.“, (36-39). Nachdem Herr O dies best äigt, knüpft Shan daran eine weitere Interpretation, nämlich Orsina sei „!KLÜ!ger als emilia sozusagen.“ (39-40). Darauf reagiert Herr O mit einer „Ja-aber“-Struktur²⁷: Zunächst stimmt er, wenn auch etwas zögerlich (sein „ja,“ kommt erst nach einer Pause von 0,4 Sekunden), der Behauptung zu, leitet dann nach weiteren Verzögerungen („(.) äh, (-)“) mit „aber“ über zu einem inhaltlich adversativen Teil. Er dehnt also den Teil der Zustimmung aus, bevor er den „Aber“-Teil beginnt. Shan reagiert darauf sehr schnell und bringt überlappend mit dem „Aber“-Teil eine weitere Formulierung ein, die sie mit nachgestelltem „oder“ als Frage markiert: „sie hat TECHnik. (.) oder,“ (40). Daran schließt Herr O nun wieder mit einer nachdrücklichen Best äigung an („geNAU“, 40). Shans Ratifizierung „ach SO.“ verweist darauf, dass sie hier etwas Neues erfahren hat. Daran wird deutlich, dass sie Herrn Os nur angedeuteten Einwand bereits als solchen verstanden hatte und ihre daran anschließende Formulierung eine Korrektur ihres vorherigen Beitrags beabsichtigte. Herr O führt ihren Punkt dann weiter aus und bringt dabei neue Aspekte ein, mit denen er Orsina beschreibt („!WELT!klugheit“, „sie ist eben erFAHren“, „eine frau [...] vom !HOF!“; 41-42). Er modifiziert damit den Ausdruck „klüger“ in dem Sinne, dass es hier nicht in erster Linie um einen Unterschied in der Intelligenz geht, sondern vor allem auch um einen Unterschied im Hinblick auf sozialen Stand, Erziehung und Lebenserfahrung. Schließlich greift er den Begriff „klüger“ wieder auf, bestätigt erneut Shans Einschätzung (Zeile 43: „sie ist klüger auch.“) – wobei das nachgeschobene „auch“ wiederum eine Einschränkung der Zustimmung andeutet – und leitet dann mit einer erneuten, stärker betonten Ja-aber-Struktur („natürlich KLAR=ne, (.) aber“) über zu seiner inhaltlichen Einschränkung: „d‘=das ist ja n KIND eigentlich =n MÄDCHEN [...] die ist ja, naIV“ (44-45). Diese Strategie, zunächst die Zustimmung zu betonen und den abweichenden Teil dann indirekt auszudrücken, ist bei Herrn O mehrfach zu beobachten; ich gehe darauf in Unterkapitel 5.1.2.1.3 ausführlicher ein.

Verfolgen wir nun die Fortsetzung der oben wiedergegebenen Sequenz, in der es um die Interpretation der Figur „Orsina“ geht. Nachdem Herr O teilweise best äigt hat, dass Orsina klüger sei, stellt Shan fest, dass Orsina den Prinzen missverstanden habe, weil dieser nicht der Mörder, sondern nur an Emilias Tod schuld sei.

Beispiel 5-7: Shan, Sprechstundengespr äch II, Zeile 47–79

²⁷ Auf die Funktion der „Ja-aber“-Struktur für die Organisation von Dissens gehe ich in Kapitel 5.1.2.1.3 ein.

[47]	..	106 [00:08.1]107 [00:08.8]	108 [00:11.0]
Shan [v]	hm.	hm.: un:d. (.) ja.: (---) und darf ich !SO! äh verstehen=	
O [v]	((hustet)) ja.		
[48]	..	109 [00:20.5]	110 [00:22.6]
Shan [v]	dass ähm, (.) sie hat den prinzen !MISS!verst ändnis.	((2,0s))	der=der prinz
[49]	..	111 [00:26.5]	112 [00:27.2]
Shan [v]	ist !KEIN! m örder. (-) sondern SCHULdige.	aber, (.) aber, (-) aber	
O [v]		ja ja genau.	ja,
[50]	..	115 [00:32.2]	116 [00:32.5]117 [00:32.9]
Shan [v]	sie !GIBT! äh odoardo einen DOLKT. (-) DOLCH.	und ich glaube	
O [v]		ja;	
[51]	..		
Shan [v]	viel!LEICHT! das !MISS!verst ändnis ist, (-) sozusagen; (---) ist, (.) der ANfang des		
O [v]			
[52]	..118 [00:44.7]	119 [00:45.0]	120 [00:46.3]121 [00:46.4]
Shan [v]	tods von emilia.	j:oa.	hm:.
O [v]	ja ja=JA ja klar, (.) DAS ist richtig.	ja,	also,(.) das ist ja SO? (-) ähm,(---)
[53]	..		
Shan [v]	äh so MAN=man man ähm, (.) also die UNter=in dieser STANdesgesellschaft		
O [v]			
[54]-[56]	Kurzes Gespräch zwischen Herrn O und einem Kollegen, der hereinkommt, um Herrn O etwas zu geben.		
[57]	..	135 [01:17.1]	136 [01:22.3]
Shan [v]			hm:
O [v]	NIEmand w ürde wagen einen !SO! weit höher gestellten ANzugreifen.		
[58]	..137 [01:22.9]		
Shan [v]	also; (.) anzuSCHULdigen, (-) vielleicht wenn man beTRUNKen ist oder so=ne, (.)		
O [v]			
[59]	..		
Shan [v]	aber nicht=nicht nicht= äh nicht offiZIELL anzugreifen, (-) und AUCH		
O [v]			
[60]	..	138 [01:23.5]	139 [01:38.3]
Shan [v]	nicht= äh:m. (---) äh:: (.) ja also weder ANzuklagen noch anzuGREIFen=ne,		mHM,
O [v]			
[61]	..140 [01:39.2]		
O [v]	und sie GIBT, (.) sie gibt die: (-) sie gibt den hinweis dass man das MACHen		

[62]	..	141 [01:44.8]	142 [01:46.0]	143 [01:47.7]	144 [01:48.6]	145 [01:49.7]	146 [01:51.6]
Shan [v]		mHM;		mHM. (xxx)			
O [v]		könnte.		dass es diese MÖGlichkeit gibt.			
Pause				((0,9s))			
[63]	147 [01:52.3]					148 [01:54.3]	149 [01:56.4]
Shan [v]						ja sie	
O [v]		funktioNIERT ja nicht=aber; (--)		aber sie'=sie=ne, (.) sie ver!SUCHT! es.			
[64]							
Shan [v]		versucht das; (--)		s'=s'=DESwegen finde ich sie; (.) dass sie sehr KLUG ist. (--)			
[65]				150 [02:06.0]	151 [02:06.6]		
Shan [v]		!SIE! r ächet sich nicht diREKT,		ja; (.) ja und odo!AR!do, (-) sie			
O [v]				genau !DAS! macht sie. (.) sie ist (intelligent,)			
[66]				152 [02:08.5]	153 [02:14.0]	154 [02:14.5]	155 [02:15.2]
Shan [v]		!MÖCHT!e odo!AR!do. (-) den prinzen; (.) TÖTen lassen.		ja.			
O [v]				ja,		aber wir	
[67]							
O [v]		haben eben; (.) äh also wir haben diese', (.) diese zwei WELten. (-) also diese EIne					
[68]				156 [02:24.5]	157 [02:25.4]		
Shan [v]				ja,			
O [v]		welt des äh de'=de'des äh der in!TRIge?		inTRIge=also und, (.) da ist alles			
[69]				158 [02:28.4]	159 [02:29.1]	160 [02:29.9]	161 [02:31.1]
Shan [v]		mHM.		ja:.		j:joa.	
O [v]		k a l K Ü L .		und äh AUCH äh orSIIna, (.) ähm. (-) äh die will sich			
[70]							
Shan [v]							
O [v]		RÄChen auf diese indirekte art und weise=ne=das ist kalkKÜL=das ist inTRIge					
[71]							
Shan [v]							
O [v]		wieder=n, (.) und wir haben diese ANdere welt, (-) äh des HERZens? (-) und der					
[72]				165 [02:44.8]	166 [02:50.4]	167 [02:51.4]	
Shan [v]				mhm.			
O [v]		moRAL? (-) äh und diese menschen äh kalkuLIErn nicht.		also WEder äh; (
[73]							
O [v]		-) und=und die, (.) äh=die !EIN!zige die=die die so ein WENig das versucht ist ja					
[74]				168 [02:58.9]		169 [03:02.0]	
Shan [v]				joa=ja. (.) SIE'=, (.) sie !LIEBT! die stadt.			
O [v]		die MUTTer von emilia?		genau=ne,			

[75]

	170 [03:03.0]171 [03:04.1]
Shan [v]	ja:. (.) sie LIEBT die stadt.
O [v]	aber, (.) aber s‘=sie KANN das nicht wirklich=und der vater und emilia

[76]

	172 [03:04.9]	173 [03:10.8]	174 [03:11.6]
Shan [v]		hm:.	
O [v]	(.) können das schon GAR nicht. (--)	also die KÖNNen keine intrige;	keine

[77]

O [v]	intrige starten=ne, (.) aber orSina klar=ne, (.) die ist in dieser ANdern welt=ne,
--------------	--

[78]

	175 [03:16.0]176 [03:20.7]
Shan [v]	ja:. (.) ja. (-) okay=und auch zu den !PRIN!zen habe ich eine; (---) eine WICHTige
O [v]	hm:.,

[79]

Shan [v]	frage; (.) ähm, (.) am ANfang auf der seite, (-) achtund. (.) SIEBzig? (.) ich, (-)
O [v]	

In diesem Ausschnitt nutzt Shan eine Äußerung von Herrn O strategisch als Ressource für ihre eigene Äußerung: In Zeile 64 reformuliert sie den Abschluss seiner längeren Ausführung („aber sie‘=sie=ne, (.) sie ver!SUCHT! es.“, 63) und setzt ihn als Begründung für ihre ursprüngliche Aussage ein: „ja sie versucht das; DESwegen finde ich sie; (.) dass sie sehr KLUG ist. (--“ (64). Sie verwendet also den Redebeitrag ihres Gesprächspartners als Grundlage für ihre eigene Argumentation, indem sie ihre Behauptung als eine Konsequenz dessen darstellt, was er zuvor dargelegt hat. So bringt sie seine Äußerung mit ihrer eigenen Position in Einklang. Mit diesem Manöver zeigt Shan zugleich an, dass sie der Erklärung von Herrn O in den Zeilen 43–46 nicht zustimmt. Sie nimmt das für ihre eigene Argumentation nützliche Element aus seiner Äußerung als Anlass, um ihre frühere Behauptung zu wiederholen, und fordert ihren Gesprächspartner damit erneut zu einer Bestätigung auf. Damit findet hier eine Erweiterung des Fokus statt; es handelt sich also um einen speziellen Fall von Umfokussierung: Das Thema ist hier weiterhin Orsinas Versuch, indirekt Rache zu nehmen, Shan bringt hier nun aber noch den zusätzlichen Aspekt hinein, dass sich in Orsinas Verhalten ihre Klugheit zeigt. Nach einer kurzen Pause reformuliert sie noch einmal den Punkt, der ihr als Überleitung gedient hat („!SIE! rächet sich nicht diREKT“, 65), so dass ihre thematische Erweiterung in das zuvor behandelte Thema eingebettet ist.

Herr O bestätigt zunächst nachdrücklich („genau !DAS! macht sie. (.) sie ist (intelligent,)“, 65), schließt dann allerdings (nach einer kurzen Konkretisierung von Shan, die wechselseitig ratifiziert wird) wiederum mit einer Ja-aber-Struktur eine weitere längere Explikation an, die

seine früheren Ausführungen in Zeile 43–46 konkretisiert und ergänzt. Darin differenziert er zwischen „zwei WELten.“ (67): der der Intrige, zu der er auch Orsina zählt, und der „des HERZens?“ (71), der er Emilia zuordnet. Indirekt verweist er hier erneut auf die vorher ausgeführten Aspekte von „Weltklugheit“ einerseits und Naivität andererseits und relativiert damit wiederum Shans Behauptung, dass Orsina klug sei.

Darüber hinaus ist in den Daten zu beobachten, dass diese Strategie nicht nur auf der lokalen Ebene eingesetzt wird, sondern auch über eine größere zeitliche Distanz funktioniert. So stellt Shan am Anfang des Gesprächs die Frage, ob sie „so interpretieren“ könne, dass Orsina „zum ersten mal [spricht] dass der PRINZ: der MÖRDER sei“ (Shan Sprechstundengespräch II, Zeile 4-5). Daraufhin korrigiert Herr O: „sie meint nicht dass er der MÖRder ist sondern der !SCHUL!dige.“ (ebd., Zeile 9). Diese Aussage findet sich nun in der oben behandelten Sequenz wieder: Zwei Themeneinheiten später wiederholt Shan in Zeile 49 die Behauptung von Herrn O („der prinz ist !KEIN! mörder. (-) sondern SCHULdiger“), um ihre aktuelle Interpretation und Argumentation zu untermauern.

Günthner (1993) beobachtet in ihren Daten nur einen einzigen Fall, wo ein chinesischer Sprecher eine Umfokussierung vornimmt. Das kann ihr zufolge lernsprachliche Ursachen haben, also darauf zurückzuführen sein, dass die Probanden in einer Fremdsprache handeln. Günthner schlussfolgert daraus, dass die Lernenden in der Regel „größere Schwierigkeiten haben, den unmittelbaren Diskurskontext strategisch in ihr Äußerungsformat einzubeziehen“ (Günthner 1993: 260). Dies wiederum bedeutet, dass es eine hohe sprachliche Kompetenz voraussetzt, Formulierungen des Gesprächspartners in die eigene Formulierungsarbeit einzubeziehen.

Dass Shan in ihrer Argumentation Fremdreformulierungen nutzt, und zwar sowohl auf der direkten lokalen Ebene als auch über eine zeitliche Distanz hinweg, legt also eine hohe kommunikative Kompetenz nahe. Sie kann die in der Interaktion produzierten Äußerungen ihres Gesprächspartners nicht nur empfangen, verarbeiten und verstehen, sondern sie auch als Basis für eigene Redebeiträge weiterverwenden – offenbar verfügt sie also über die dafür erforderliche fremdsprachliche bzw. kommunikative Kompetenz. In dieser Sequenz gelingt es ihr mithilfe der Fremdreformulierung, sprachlich aktiv zu bleiben, die Verständigung zu sichern und sich argumentativ zu behaupten. Darüber hinaus wird ihre hohe Kompetenz bei der Formulierungsarbeit unter Beweis gestellt.

c.) Fremdreformulierung als Rückfrage

In Verbindung mit Frageintonation oder einer Dehnung werden Fremdreformulierungen auch als Rückfrage eingesetzt, um den Gesprächspartner zu einer Erklärung oder weiteren Ausführungen aufzufordern. Die folgenden Ausschnitte zeigen Beispiele dafür.

Beispiel 5-8: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 57–66

[57]	153 [07:23.8]	154 [07:23.9]155 [07:25.1]156 [07:26.8]157 [07:27.1]
Shan [v]	wann=wann die FR-	ja wenn die frau einen SOHN bekommen
O [v]	das ist doch WICHTig oder, (-) dass die sich f ^e	ja,
[58]	..	158 [07:27.2]159 [07:31.7] 160 [07:32.2]
Shan [v]	HAT, (.) dann sollte sie AUS ihre familie UMziehen	und, (.) ich glaube das ist
O [v]		ja:,
[59]	..	161 [07:37.6]
Shan [v]	auch das ver!LIERT! die. (.) ehre der fa!MI!lie.	ja wie:. (.) wie=wie eMilia; (--) sie
B [v]		<<leise>>ja ja ja>
[60]	..	163 [07:39.4]164 [07:47.3]
Shan [v]	heiratet mit=appiAni? (.) und !UM! die ehre der familien (mitzubringen)	
B [v]		genau. (.)
[61]	..	
B [v]	aber die fa ^e =aber die faMIlien in. (.) äh in diesem chiNEsischen roman sind auf der	
[62]	..	165 [07:54.5] 166 [07:55.6]
Shan [v]		joa, (.) m ^e =DOCH.
B [v]	gleichen sozialen Ebene oder nicht.	aber das ist ja AUCH ein
[63]	..	167 [07:57.3] 168 [07:59.3]169 [08:00.2]170 [08:03.7]
Shan [v]	hm:. (-) ja. (--) UNterschied	ja:.
B [v]	unterschied ne?	weil, (.) weil d ^e =weil DAS ja, (.) da ist ja so
[64]	..	
Shan [v]		
B [v]	WICHTig diese: (.) (den) Adel und BÜRgertum=ne? (.) also hier in DIEser, (.) bei	
[65]	..	171 [08:04.5]172 [08:06.1]173 [08:06.5]
Shan [v]	hm:.	
B [v]	LESSing.	also dass das jetzt eine FRAU ist=die:. (.) die EHre hat weil sie
[66]	..	174 [08:07.0]175 [08:13.2]176 [08:14.4]
Shan [v]		mHM; (.) ja.
B [v]	ein ^e =eigentlich eine BÜRger, (.) liche frau ist?	und die, (.) äh die äh die

[67]	..	177 [08:14.9]
Shan [v]		äh ja.
B [v]	geLIEBte ist=die ist ja Adelige ne, (.) und die ist ja eher ne prostituIERte=ne,	
[68]	..179 [08:22.1]	180 [08:22.4]181 [08:25.4]182 [08:26.1]183 [08:26.4]
Shan [v]		hm:.
B [v]	bei emilia gaLOtti ne=und f ür die spielt das keine rolle ne;	also
[69]	184 [08:28.1]185 [08:30.8]	186 [08:32.6]187 [08:33.7]
Shan [v]	ja: SCHON ein unterschied.	mHM, (.) ja.
B [v]	das w äre dann noch mal so ein KLEIner, (--) kleiner UNterschied. (.) an den sie	
[70]	..	188 [08:35.0]189 [08:35.6]
Shan [v]		soziale,
B [v]	DENKen=an den sie DENKen müssen=ne, (.) dann. (.) so diese so!ZIA!le,	
[71]	190 [08:36.7]	191 [08:38.0]192 [08:39.3]193 [08:39.9]
Shan [v]	(.) (geSCHICHte)# (xxx)	mHM,
B [v]	äh soziale SCHICHT dann zu der man ZUgeh ört=ne,	JA, (.) also ich find
[72]	..	194 [08:41.9]195 [08:48.7]
Shan [v]		oKAY, (.) äh; (--) und bis !WANN! sollte ich ihnen die: neue
B [v]	das eine gute idee.	ähm. (.) gut das ist jetzt ein neues t´, (.) ein neuer

Herr O erfragt einen konkreten Aspekt in dem chinesischen Roman („aber die faMIIien in. (.) äh in diesem chiNEsischen roman sind auf der gleichen sozialen Ebene oder nicht.“, 61-62); als Shan dies best ätigt, formuliert er eine Konsequenz daraus in Bezug auf die beiden zu vergleichenden Romane: „aber das ist ja AUCH ein unterschied ne?“ (64). Nach einem gedehnten Zögerungsmorphem wiederholt Shan verz ögert den zentralen Punkt seiner Aussage („hm:. (-) ja. (--) Unterschied“, 64) und deutet damit an, dass sie die neue Information noch nicht erfasst hat oder sie nicht umsetzen kann. Der Gesprächspartner interpretiert dies offenbar auch nicht als eine „erfolgreiche Wissensübermittlung“ (Günthner 1993: 195), sondern als Hinweis auf weiteren Bearbeitungsbedarf, denn er setzt schon überlappend zu einer weiteren Erklärung an („weil DAS ja, (.) da ist ja so WICHTig diese: (.) (den) Adel und BÜRgertum=ne? also hier in DIEser, (.) bei LESSing“, 65). Seine Folgehandlung macht auch deutlich, dass er das Problem hier nicht als ein sprachliches versteht, denn seine Ausführungen beziehen sich nicht auf den Begriff, sondern auf einen zentralen inhaltlichen Aspekt in Lessings Werk, der den besagten Unterschied zu dem chinesischen Roman ausmacht.

Das folgende Beispiel zeigt einen Fall, wo eine Fremdreformulierung mit ver änderter

Prosodie eine weitere Explikation auslöst.

Beispiel 5-9: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 203–216

[203]	..	489 [14:09.8]490 [14:10.9]491 [14:12.5]492 [14:13.5]
Shan [v]		ja:=darf ich NOCH
O [v]	(.) aber das ist !DRITT!er klasse dann wirklich=ne,	ja(h)a,
[204]	..	
Shan [v]	<<lachend>eine frage> (fragen)= ähm, (.) appi!A!ni sagte ja er ist= äh nicht so	
[205]	..	
Shan [v]	SICHer. (.) vor!HER! hat e:r. (.) den prinzen GAR nicht gesagt=dass sie. (.) dass	
[206]	..	
Shan [v]	ER emilia heiraten WILL=und, (-) ist !DIE!se; (.) sozusagen=ist DIEse heirat	
[207]	..	493 [14:37.6]494 [14:38.1]
Shan [v]	!OH!ne. (.) OHne. (.) äh t'=t'=beFÜRwort: von den prinzen leGAL?=oder.	
O [v]		ja; (.) ja.
[208]	495 [14:38.4]496 [14:40.1]497 [14:40.3]498 [14:40.9]499 [14:42.9]	
Shan [v]	okay. (.) das ist e!GAL!=ob sie. (-) ob er äh dem prinzen sagt (er ist),	
O [v]	ja.	nein er ist jetzt=er IST jetzt=also diesen, (.) er ist
[209]	..	500 [14:43.9501 [14:44]502 [14:49.0] 503 [14:50.1]504 [14:50.2]
Shan [v]		soZIA:l gLEIch? okay
Shan [nonv]		<i>leichtes Stirnrnzeln;Blick zu Herrn O</i>
O [v]	dem prinzen so!ZIAL! gleichgestellt.	also er ist'=er das SAGT er
Pause		((0,8s))
[210]	..	505 [14:50.7]
Shan [v]		mHm.
O [v]	auch immer=ich bin da'=der ist dem prinzen GLEICH, (.) nur der PRINZ ist eben	
[211]	..	507 [14:53.9] 508 [14:57.5509 [14:58.4]
Shan [v]		oKAY.
O [v]	jetzt sozusagen=der ist jetzt'=der reGIERT.	ne=aber äh man könnte ihn ja
[212]	..	510 [15:03.9]
Shan [v]		ach
O [v]	STÜRZEN und dann könnte appiani auch f'=äh PRINZ werden oder fürst.	
[213]	..	511 [15:05.0]512 [15:05.4]513 [15:05.9]514 [15:06.8]515 [15:16 [15:07.0] 517 [15:07.4]
Shan [v]	!SO::!. (.) okay.	!GLEICH!wertig. okay.
O [v]	also er ist=er ist da sozusagen,	ja also= also als Adelige sind sie
O [nv]		

[214]

	..	519 [15:09.6]520 [15:10.3]	521 [15:10.6]522 [15:11.7]523 [15:12.3]524 [15:12.5]
Shan [v]	(.) okay.		ach !SO!=Ja ja
O [v]	GLEICHwertig=ne,	denn appiani hat auch LAND.	
Pause			((0,6s))

[215]

	525 [15:12.6]	526 [15:13.2]527 [15:13.7]528 [15:14.5]	
Shan [v]	ja ja.		
O [v]	beSITZ.	ja das ist immer entSCHEIdend=ne=der hat beSITZ;	

[216]

	..	530 [15:18.0]531 [15:18.6]	
Shan [v]	oKAY. (-) ja.		
O [v]	ne=und wenn'=das proBLEM fängt eben an=für diese adeligen eben an wenn		

In Zeile 209 verwendet Herr O in Beantwortung einer Frage Shans den Ausdruck „so!ZIAL! gleichgestellt.“. Shan reformuliert diesen Ausdruck, aber mit verschiedenen Abweichungen: Das erste Wort „soZIA:l“ betont sie zwar ebenfalls, dehnt es aber zugleich, das zweite Wort wiederholt sie unvollständig und mit fragender Intonation. Auffällig ist auch, dass Shan erst nach einer Pause von 0,8 Sekunden antwortet, und schließlich ist anhand der Videoaufnahme festzustellen, dass Shan parallel zu ihrer Äußerung leicht die Stirn runzelt. Wie die Folgehandlung zeigt, interpretiert der Gesprächspartner diesen Beitrag als Hinweis auf weiteren Erläuterungsbedarf, denn er veranlasst ihn, den so markierten Begriff zu erklären. Die (unvollständige) Fremdreformulierung mit Frageintonation zusammen mit dem Stirnrunzeln fungiert hier also als Rückfrage (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 216). Auf dieses Verfahren gehe ich im nächsten Unterkapitel ausführlicher ein.

5.1.2.1.2 Rückfragen als Strategie der Verständigungssicherung

Gemessen an Xings Rückmeldeverhalten ist Shan im Gespräch erheblich aktiver; sie manifestiert Verständigungsprobleme sowohl implizit als auch explizit. Darüber hinaus gibt ihr Gesprächspartner auch häufig selbstinitiiert weitere Erklärungen oder reformuliert bzw. wiederholt das Gesagte. Ein wichtiges und häufig benutztes Mittel zur Anzeige und Bearbeitung von Verständigungsproblemen und zur Herstellung von Verständigung in den Sprechstundengesprächen mit Shan ist die *Rückfrage* (s.o. Kap. 2.3). Im Folgenden erlaube ich zunächst, was eine Rückfrage ist und welche Arten von Äußerungen in der vorliegenden Arbeit als Rückfragen betrachtet werden, bevor ich unterschiedliche Formen der Rückfrage in den Gesprächen sequenziell analysiere und ihre jeweilige Funktion für die Verständigungssicherung herausarbeite.

Formale Markierungen einer Frage sind z.B. die syntaktische Form des Verberstsatzes für Entscheidungsfragen oder eine Frageintonation (vgl. Kindt/Rittgeroth 2009: 216). Reis/Rosengren (1990) betonen jedoch, dass Fragen nicht immer mit Interrogativsätzen ausgedrückt werden müssen (vgl. Reis/Rosengren 1990: 1, zit. nach Kindt/Rittgeroth 2009: 216). Umgekehrt können „Interrogativsätze [...] auch andere Funktionen haben, als Fragen zu realisieren“ (ebd.). Kerbrat-Orecchioni (1991) schlägt darum vor, generell solche Äußerungen als Fragen zu definieren, „die eine verbale Reaktion des Interaktionspartners konditionell relevant machen und dem Frager eine angeforderte Information liefern sollen“ (Kerbrat-Orecchioni 1991: 14, zit. nach Kindt/Rittgeroth 2009: 216). Auch im Rahmen der Sprechakttheorie wird betont, dass es nicht allein die Form ist, die eine Äußerung zu einer Frage macht: Die syntaktische Form kann ein Indikator der Illokution sein, aber sie ist nicht die einzige Möglichkeit, diese anzuzeigen. Man kann also auch eine Frage stellen, ohne eine formale Frageform zu verwenden. Diese Tatsache, die in der Sprechakttheorie schon lange bekannt ist, wird sowohl von der Alltagserfahrung bestätigt als auch von den Daten der Fallstudien. In diesen Gesprächen werden Reformulierungen oder Explikationen des Gesprächspartners nicht nur durch Fragen im Sinne von Interrogativsätzen, sondern auch durch andere Arten von Äußerungen ausgelöst.

Darum beschränkt sich die folgende Untersuchung von Rückfragen nicht auf Äußerungen, die die formalen Voraussetzungen für eine Frage erfüllen. Stattdessen werden alle Äußerungen als Rückfragen betrachtet, die den Gesprächspartner dazu bringen, etwas schon Gesagtes weiter zu bearbeiten.

Im Folgenden stelle ich anhand von Gesprächssequenzen die unterschiedlichen Formen von Rückfragen dar, die sich in den untersuchten Daten finden, und erörtere ihre möglichen Funktionen.

a.) Fremdreformulierungen mit Frageintonation

Als eine Form der Rückfragen definieren Kindt/Rittgeroth (2009) Fremdreformulierungen mit Frageintonation, die sich auf eine Vorgängeräußerung beziehen. Eine solche Fremdreformulierung vermittelt dem Gesprächspartner, dass ein Verstehensproblem vorliegt und eine Bearbeitung der problematischen Äußerung erwartet wird. Einen solchen Fall haben wir im letzten Kapitel (5.1.2.1.1, Abschnitt c.) gesehen: Shan wiederholt einen Teil der

Äußerung ihres Gesprächspartners mit fragender Intonation und löst damit eine weitere Explikation aus.

Günthner (1993) beobachtet in ihren Daten, dass die chinesischen Interaktanten diese Strategie häufig verwenden, wenn sie mit „einem ihnen unbekanntem Begriff konfrontiert werden“ (Günthner 1993: 104). Wenn sie Schwierigkeiten haben, den problematischen Begriff vollständig wiederzugeben, versuchen sie ihn annähernd zu realisieren.²⁸ Damit helfen sie, das Problem konkret zu lokalisieren, das der Gesprächspartner anschließend durch eine Explikation weiter bearbeitet.

Im folgenden Ausschnitt aus der zweiten Sprechstunde mit Shan wird diese Funktion von Fremdreformulierungen mit Frageintonation durch die Dehnung noch deutlicher:

Beispiel 5-10: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 84-103

[84]	..
Shan [v]	wü'='würde ich so sagen, (-) die. (.) er SCHLÄGT. (.) marinelli vor; (.) auf. (-)
[85]	.. 180 [04:07.7] 182 [04:08.1] 183 [04:08.5]
Shan [v]	am !BEST!ens keine !SCHMUTZ!ige sache zu tun. oder, (.) ich GLAUBE
O [v]	mhm,
[86]	..
Shan [v]	äh darf ich SO interpretieren dass !ER! eigentlich, (.) die EHre oder das
O [v]	ge!FÜHL! der l'='ehre HAb'e'='hat, (-) oder;
[87]	.. 184 [04:20.1] 185 [04:20.5] 18187 [04:2:188 [04:25.4]
Shan [v]	m=j:a.
Shan [nonv]	<i>Leichtes Stirnrunzeln und Nicken, notiert.</i>
O [v]	in'='ja'='JA aber er ist JA, (.) er ist ein ZWIEspältiger charakter. das ist das
[88]	.. 189 [04:26.7] 190 [04:27.6]
Shan [v]	zwie:: ,
Shan [nonv]	<i>notiert; Stirnrunzeln; Blick zu Herrn O mit weit offenen Augen</i>
O [v]	proBLEM. ZWIEspältig=also er ist, (.) er=er ist be'='er ist auch ähm er
[89]	.. 191 [04:34.5] 192 [04:35.0]
Shan [v]	mHM;
O [v]	ist=er, (.) WECHSelhaft. (.) also er ist mal !SO!, und dann ist er wieder mal

²⁸ Eine deutsche Informantin berichtete, dass sie dies ebenfalls tut, wenn sie einen ihr unbekanntem Begriff nicht reproduzieren kann.

[90]

.. 193 [(194 [04:36.8]195 [04:37.0] 196 [04:40.1]
Shan [v] mHm; j:a(h)a,
O [v] ! S O ! . also er ist=äh; (-) LAUnisch w äre jetzt eine frau=ne, (.) so weil das

[91]

Shan [v]
O [v] w ürde man zu einem MANN nicht so sagen=also, (.) aber er ist LAUnisch? (-)

[92]

.. 197 [04:41.7] 198 [04:50.3]199 [04:5
Shan [v] mHM,
O [v] ähm:, (--) also er ist eher WECHSelhaft. (.) und und ZWIEsp ätig. und

[93]

200 [04:56.3]201 [04:57.0]
Shan [v] m:ja,
O [v] ähm, (.) ja er hat ja auch was von einem kind das seinen WILLEN, (.) bekommen

[94]

O [v] WILL=und; (.) äh und wenn es eben nicht nicht mit der EHre geht=dann h ört er gar

[95]

.. 202 [05:02.7]203 [05:03.4]204 [05:03.7]205 [05:04.5]206 [05:04.7]207 [05:06.8]
Shan [v] ja=ja er hat, mHM,
O [v] nicht ZU=wies geht ne, also er IST schon nicht, (.) er ist schon auch kein

[96]

.. 208 [05:07.3]209 [05:10.1]
Shan [v] ja=da' =er kontrolliert sich
O [v] äh, (.) kein KLArer mensch=ne=er ist immer UNklar.

[97]

.. 210 [05:14.0]211 [05:15.3]
Shan [v] nicht !SO! richtig. mHM,
O [v] nein. (.) nein das TUT er nicht; (.) und er ist LAUnisch=ne,

[98]

212 [05:15.9] 213 [05:16.6]214 [05:17.4] 215 [05:19.2]216 [05:19.3]217 [05:19.8] 218 [05:20.0]219 [05:22.2]
Shan [v] mhm:; ja:.
O [v] (.) auch. seinen ge!FÜHL!en, äh äh unterWORFen auch=ne,

[99]

220 [05:22.5]221 [05:24.2]
Shan [v] ja=ja. (-) und ich GLAUBE ähm, (-) als ein; (.) !A!del oder. (.) !O!der ein

[100]

.. 222 [05:31.7]223 [05:31.9]224 [05:32.5]
Shan [v] !HERR!scher äh ist er UNverantwortlich. deswegen finde ich vielLEICHT,
O [v] ja=das'

[101]

.. 225 [05:32.8]226 [05:40.8]227 [05:41.1]228 [05:41.4]229 [05:43.4]
Shan [v] (-) ER führt zu diesem:; (-) konsequenz !IN!direkt. weil er, (.)
O [v] ja, ja. (.)

[102]

Shan [v] v' =UNverantwortlich ist.
O [v] aber er WEI ß nat ürlich=also da haben sie recht=äh an der stelle=er WEI ß nat ürlich,

Shan [v]	hm::,	mHM.	j:a.
O [v]	(.) was ehre IST für ihn?	also das WEIßer?	(.) ma' = äh also marinelli ist ja

In Zeile 88 wiederholt Shan den ersten Teil des Wortes „zwiespältig“, das ihr Gesprächspartner verwendet hat („zwie::,“), dann bricht sie ab und fügt ein Zögerungssignal an. Mit dem verbalen Element zeigt sie an, dass ihr Problem ein lexikalisches ist (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 92); offensichtlich ist ihr der Begriff „zwiespältig“ unbekannt. Parallel dazu signalisiert sie auf der körperlichen Ebene durch Stirnrunzeln und Blick zu Herrn O ein Verständigungsproblem und fordert den Gesprächspartner zu einer Bearbeitung auf. Dieser wiederholt daraufhin das Element und ersetzt den ursprünglichen Begriff „zwiespältig“ durch das Synonym „WECHSELhaft“, womit er die Äußerung lexikalisch vereinfacht. Dann bietet er eine weitere Erklärung an („also er ist mal !SO!, und dann ist er wieder mal !SO!“, 89-90), die er in einzelnen kleinen „Paketen“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 98) präsentiert, sodass Shan sie schrittweise ratifizieren kann. Nach dem zweiten Ratifizierungssignal, das Shan mit leicht steigender Intonation äußert („mHm;“, 90), bietet Herr O einen weiteren Begriff an: „also er ist =äh; (-) [...] LAUnisch?“ (90-91). Er versucht also in dieser Sequenz, den der Nichtmuttersprachlerin Shan unverständlichen Begriff in kleinen, vereinfachten Elementen verständlich zu machen. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995: 95ff.) bezeichnen dieses Verfahren als „analytische Sequenz“.

In Zeile 92 reformuliert Herr O dann erneut („also er ist eher WECHSELhaft. (.) und und ZWIEspältig“); indem er hier die beiden Begriffe nebeneinander verwendet, unterstreicht er, dass sie synonym sind. Shan gibt eine kurze und unspezifische, wenn auch betonte Rückmeldung („mHM“, 92) und etwas verzögert eine weitere, hörbar gedehnte Rückmeldung („m:ja“, 93). Ihre Rückmeldungen scheinen Herrn O zu signalisieren, dass die Bearbeitungssequenz noch nicht abgeschlossen ist, denn er schließt eine weitere Erklärung mit einem Vergleich an: „ja er hat ja auch was von einem kind, das seinen WILLEN, (.) bekommen WILL=und; (.) äh und wenn es eben nicht nicht mit der EHre geht=dann hört er gar nicht zu =wies geht ne“ (93-95). Shan bestätigt mit doppeltem „ja“ und beginnt eine Äußerung („er hat“, 93), die sie jedoch abbricht; darauf übernimmt Herr O wieder den Turn und schließt seine Erklärung ab, indem er sie in einem weiteren Begriff resümiert („also er IST [...] kein KLArer mensch=ne=er ist immer UNklar“, 95-96).

Hier schließt Shan wieder mit einer Bestätigung an und zeigt in einer eigenen Formulierung („ja=da‘=er kontrolliert sich nicht !SO! richtig“, 96-97) ihr Verständnis anzeigt, das Herr O mit „nein. (.) nein das TUT er nicht; (.)“ (97) nachdrücklich bestätigt. Anschließend wiederholt er noch einmal einer der zuvor (Zeile 90-91) verwendeten Begriffe, den er diesmal aber nicht als Synonym, sondern mit der Rahmung durch „und“ und „auch“ als einen *weiteren* Aspekt präsentiert: „und er ist LAUnisch=ne, (.) auch.“(97-98). Nach einem unspezifischen und gedehnten Rückmeldesignal von Shan („mhm;“;) bietet er dafür wiederum eine Reformulierung an („seinen ge!FÜHL!en, äh äh unterWORFen auch=ne,“, 98), wobei er Shan mit der nachgestellten *tag question* zu einer Bestätigung auffordert. Shan tut dies in Zeile 99 mit „ja=ja.“ und leitet dann nach kurzer Pause zu einem weiteren Aspekt ihrer Interpretation über („und ich GLAUBE ähm, (-) als ein; (.) !A!del oder. (.) !O!der ein!HERR!scher äh ist er Unverantwortlich.“, 100), womit sie diesen Bearbeitungsprozess abschließt.

In dieser Sequenz zeigt sich also, wie Shans partielle Wiederholung eines offenbar problematischen Begriffs mit Frageintonation und Zögerung das Verständnisproblem manifestiert. Im Anschluss daran bemüht sich Herr O so lange, den problematischen Ausdruck zu erklären und seine Aussage zu reformulieren oder zu konkretisieren (88-95), bis er von Shan ein klares Signal erhält, dass sie seine Äußerung verstanden hat und mit ihrer eigenen Interpretation verbinden kann. Im Hinblick auf die Dreischritt-Struktur nach Deppermann (2008b) heißt das auch, dass Herr O Shans kurze Rückmeldungen im Verlauf seiner Erklärung nicht als Dokumentation ihres Verstehens sieht. Er geht in der inhaltlichen Diskussion nicht weiter, bevor Shan die zweite Position im Dreischritt der Verständigungssicherung, die Verstehensdokumentation, ausgeführt hat, anhand derer er die Verständigung überprüfen kann. Damit wird das Risiko reduziert, dass ein Verständigungsproblem unbemerkt bestehen bleibt und später zu Problemen oder einem Scheitern der Verständigung in der Interaktion führt.

b.) Rückfragen durch Fragewörter oder Fragepartikeln

Um Verständigungsschwierigkeiten zu signalisieren, werden auch Fragewörter und -partikeln wie *was*, (*wie*) *bitte*, *wer* usw. verwendet. Durch die syntaktisch und intonatorisch markierte Rückfrage wird eine Antwort des Gesprächspartners konditionell relevant gesetzt. Ochs (1984) bezeichnet dies als „minimal grasp strategies“ (Ochs 1984: 330). Die Quelle des Problems

wird mit solchen Strategien nicht genauer lokalisiert (vgl. Ochs 1984: 330, zit. in Günthner 1993: 100); der Gesprächspartner muss selbst einschätzen, wo das Problem liegt, und eine Reparatur durchführen. Der folgende Ausschnitt zeigt ein entsprechendes Beispiel aus dem zweiten Sprechstundengespräch mit Shan.

Beispiel 5-11: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 15-36

[15]	..	22 [17:323 [17:30.6]	24 [125 [17:31.6]	26 [17:33.1] 27 [17:34.5]
Shan [v]		ja. (.) ja.	und. (-) äh.	und äh darf ich !SO!
O [v]	<<lachend>ne,>	so.		
[Pause]				((1,5s))
[16]	..			
Shan [v]		schreiben ähm dass orSIna ist der !Ü!bergang. (.) äh zwischen Adel=und. (.)		
[17]	..		28 [1729 [17:47.9]	
Shan [v]		!BÜR!ger. (-) einerseits !IST! sie adelige, andererseits ist sie !FRAU:!. (.)		
O [v]		ja?		
[18]	..		30 [17:55.2] 31 [17:55.32 [133 [17:57.2]	
Shan [v]		sozusagen=sie ist nicht SO machtVOLL. (.) (äh) O:der;		
O [v]			ja,	aber
[Pause]				((0,4s))
[19]	..			
O [v]		das äh würd ich NICHT sagen=dass sie den über'=NEIN das würd ich sagen=das		
[20]	..			
O [v]		ist nicht=ne'=also sie ist NICHT, (-) äh dass sie=also das ZWEIte ist !RICH!tig. (.)		
[21]	..		35 [18:08.6] 36 [18:09.3]	
Shan [v]			äh=ja.	
O [v]		äh die stellung als FRAU ist=ist=ist entSCHEIdend für sie=ne? aber, (.) sie		
[22]	..		37 [18:15.1] 38 [18:16.2]	
Shan [v]			mHM,	
O [v]		ist eine, (---) ähm; (-) sie ist eine !NICHT! verheiratete frau? und äh, (.) wir		
[23]	..	39 [18:19.5]	40 [41 [18:21.5]	
Shan [v]		hm;;		
O [v]		wissen auch NICHTS über ihre ELtern. also das heißt in dieser		
[Pause]				((1,4s))
[24]	..	42 [18:21.8]	43 [18:26.0]	44 [18:26.8]
Shan [v]			mHM::: (.)	
Shan [nonv]			<i>Stirnrunzeln</i>	
O [v]		gesellschaft hat sie niemanden der ihre ehre verteidigt.		
[Pause]				((0,9s))

[25]	..	46 [18:28.9]	47 [18:48 [18:31.1]]
Shan [v]	BITTe?		ja,
Shan [nonv]	<i>Stirnrunzeln Körperbewegung nach vorn</i>		
O [v]	äh sie=(also) in dieser geSELLschaft.		hat SIE, (.) !NIE!mand der
[26]	..	49 [18:31.4]	50 [18:34.61 [18:36.3]]
Shan [v]		hm.: (-) oKAY.	
O [v]	ihre EHre verteidigt.		also weder ein=ein VATER noch ein !BRU!der=noch ein
[27]	..	52 [18:36.7]	53 [18:42.8]
Shan [v]			mHM.
O [v]	!MANN!=oder so, (-) äh wir WISSen das ja alles nicht=ne,		aber sie ist
[28]	..		
O [v]	schon nicht BÜRgerlich=also ich denke sie ist schon, (.) schon auch eine Adelige		
[29]	..		
O [v]	frau? (--) äh die aber eben äh:m, (.) äh::m, (-) naja also die jetzt aber sozial nicht		
[30]	..		
O [v]	mehr=keine, (.) keine=keine ver!NETZ!ung mehr hat=also die ist sozial isoLIERT.		
[31]	55 [19:01.5]	56 [19:02.5]	57 [19:05.4]
Shan [v]	mHM,		ja:=ja.
O [v]	und deswegen verKAUFT sie sich ja auch wie eine prostituierte=ne,		
[32]	58 [19:06.8]		59 [160 [19:10.6]
Shan [v]			hm:.,
O [v]	weil sie=weil sie kein vater=keine'=UND so weiter hat.		äh also aber
[33]	..		
O [v]	WICHTig ist dass sie eben ihre stellung als FRAU=ist=das=das ZWEIte was sie		
[34]	..	62 [19:11.5]	63 [164 [19:17.8]
Shan [v]			hm:.
O [v]	gesagt haben ist RICHTig=ne,		also das ist entSCHEIdend.
[Pause]			((0,5s))
[35]	68 [19:20.5]	69 [19:21.4]	70 [19:22.71 [19:23.6]]
Shan [v]			joa:;
O [v]	als !MANN! w'=hätte sie diese proBLEme nicht=ne,		dann WÄR sie so,
[36]	72 [19:25.3]	73 [19:25.9]	74 [19:26.1]
Shan [v]	mHM,		ja und da'=darf ich !SO! verstehen=dass der maler
O [v]	w ürde sie,		mHM,

Am Anfang dieser Sequenz stellt Shan ihre Interpretation zur Diskussion, dass Orsina den Übergang zwischen Adel und Bürgertum repräsentiert (vgl. Zeile 15-17), weil sie zwar adelig, aber als Frau „nicht SO machtVOLL“ (18) ist. Dem widerspricht Herr O explizit, wenngleich

er seinen Widerspruch durch einen „Ja-aber“-Anschluss abschwächt²⁹: „ja, [...] aber das äh würde ich NICHT sagen ...“ (18-19). Er fokussiert dann auf einen Teil von Shans Ausführungen, dem er explizit zustimmt („also das ZWEIte ist !RICH!tig.“, 20), und ordnet dies als den hier relevanten Punkt ein („die stellung als FRAU ist=ist=ist entSCHEIdend für sie=ne?“, 21), und führt dies dann noch weiter aus (21-23).

Im Anschluss an diese Erklärung entsteht eine Pause von 1,4 Sekunden, dann reagiert Shan mit einer kurzen, gedehnten Rückmeldung: „hm:;“ (23). Herr O interpretiert dieses Verzögerungssignal als Anzeichen für weiteren Erklärungsbedarf und formuliert in seinem nächsten Zug eine Konsequenz aus dem zuvor Gesagten, die für den diskutierten Zusammenhang wichtig ist: „also das heißt in dieser geSELLschaft hat sie NIEmanden der ihre ehre verteidigt.“ (23-24).

Nach dieser Äußerungseinheit entsteht wiederum eine Pause. Dann produziert Shan zunächst wiederum ein Verzögerungssignal („mHM::.“) und signalisiert nach einer erneuten kurzen Pause mit dem betont gesprochenen Fragewort „BITTe?“ mit Frageintonation deutlich ein Verständnisproblem, womit sie ihren Gesprächspartner indirekt zu einer Klärung auffordert. Wo das Problem genau liegt, wird mit dieser Art der Rückfrage jedoch nicht spezifiziert; es ist möglich, dass Shan Herrn Os gesamte Ausführungen in den letzten Äußerungseinheiten nicht verstanden hat. Der nächste Gesprächszug zeigt, dass Herr O das Problem zunächst (vielleicht versuchsweise) als ein akustisches interpretiert: Er wiederholt in geringerer Sprechgeschwindigkeit und mit Betonung der zentralen Silben („!NIE!mand“, „geSELLschaft“, „SIE“, „EHre“) seine vorherige Äußerung aus Zeile 23-24. Dies tut er in Form einer „analytischen Sequenz“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 95ff.), indem er seine ursprüngliche Äußerung segmentiert: Er wiederholt zunächst nur den ersten Teil und wartet, bis Shan diesen ratifiziert, bevor er auch den Rest wiederholt (25-26). Durch das langsame Sprechen, die Hervorhebung der Schlüsselbegriffe und die Segmentierung der originalen Äußerung reduziert er deren Komplexität und vereinfacht die Verarbeitung; zudem ermöglicht ihm die Segmentierung, ein mögliches weitergehendes Verständnisproblem genauer zu lokalisieren.

Shan produziert anschließend zunächst ein gedehntes und damit zögernd wirkendes „hm:.“, bevor sie nach einer kurzen Pause mit einem betonten „oKAY.“ klarer ratifiziert (26); parallel

²⁹ Auf die „Ja-aber“-Struktur im Rahmen der Organisation von Dissens gehe ich in Kapitel 5.1.2.1.3 konkreter ein.

dazu setzt Herr O aber schon mit einer weiteren Erklärung an, die zeigt, dass er Shans zögernde Ratifizierung als Anzeichen eines weiterhin bestehenden Verständnisproblems verstanden hat. Eingeleitet mit dem Reformulierungsindikator „also“ bietet er eine Konkretisierung an („also weder ein=ein VATER noch ein !BRU!der=noch ein !MANN!=oder so“, (26-27); daran schließt er dann aber, ohne abzusetzen, einen inhaltlichen Kommentar an („(-) äh wir WISSEN das ja alles nicht=ne,“), womit er die erneute Erklärungsaktivität in gewisser Weise verschleiert. Mit der angeschlossenen syntaktisch und intonatorisch markierten Rückfrage „ne,“ setzt er als Folgeäußerung eine Zustimmung konditionell relevant. Shan gibt jedoch nur eine unspezifische und nicht eindeutig interpretierbare Rückmeldung („mHM.“, 27). Daraufhin bietet Herr O in seinem nächsten Gesprächszug implizit eine weitere Erklärung an: Er nimmt darin zwar die frühere Frage wieder auf, ob Orsina dem Bürgertum oder dem Adel angehört, und führt damit die inhaltliche Diskussion fort, verbindet dies aber mit erneuten Reformulierungen („die jetzt aber sozial nicht mehr=keine, (.) keine=keine ver!NETZ!ung mehr hat=also die ist sozial isoLIERT.“, 29-30), bevor er wiederum einen inhaltlichen Zusammenhang herstellt („deswegen verKAUFT sie sich ja auch wie eine prostituierte“, 31). An dieser Stelle bestätigt Shan deutlicher mit „ja:=ja.“, woraufhin Herr O noch einmal seine vorherige Erklärung reformuliert („weil sie=weil sie kein vater=keine‘=UND so weiter hat.“, 32) und dann wieder auf den Punkt von Shans ursprünglicher Interpretation zurückkommt, den er ausdrücklich ratifiziert und wiederum als den hier relevanten Aspekt hervorhebt („das ZWEITE was sie gesagt haben ist RICHTig=ne, also das ist entSCHEidend.“, 33-34). Kurz darauf stellt Shan eine weitere Frage, womit dieser Bearbeitungsprozess endgültig abgeschlossen ist.³⁰

c.) Rückfrage in syntaktischer Frageform mit Verberststellung

Eine weitere Form von Äußerungen, mit denen ein Teilnehmer Verständigungsschwierigkeiten manifestiert und den Gesprächspartner zu einer weiteren Bearbeitung auffordert, sind Verberstätze. Diese bilden die klassische Form von Interrogativsätzen; es handelt sich dabei um Entscheidungsfragen. Der folgende Ausschnitt zeigt einen solchen Fall:

Beispiel 5-12: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 27-37

³⁰ Auf den Aspekt der Dissensorganisation in dieser Sequenz komme ich in Kap. 5.1.2.2.1 zurück.

[27]

Shan [v]	ist d'voll !EH!re, (.) ha'='hat voll ehre=diese ist ganz UMgekehrt ich finde das ist
O [v]	

[28]

Shan [v]	sehr intereSSANT, (-) äh:. (.) desWEGen. (.) frage ich SIE=ob ich die zwei
O [v]	

[29]

Shan [v]	WERKe verGLEICHen in meiner HAUSarbeit.
O [v]	jetzt frag ich erst mal von=aus

[30]

O [v]	welcher ZEIT das äh=diese diese chiNEsische (S: xxx), (-) das ist n roMAN oder?
-------	---

[31]

Shan [v]	äh:: ja. (.) ja=ein roMAN=das ZWISCHen. (.) in den siebzehten
O [v]	(--) oder ein sch' ein roMAN. ahJA also=ALso

[32]

Shan [v]	jahrHUNdert. hundert, ja. (.) ja. (.) ja
O [v]	also HUNdert= äh:, FÜNfzig jahre FRÜHer. ja? (.) joa:? (.) das

[33]

Shan [v]	ja: ähm:, (.) meinen sie:. (.) GEHT
O [v]	müsste noch GEHN ((lacht)) ja,

[34]

Shan [v]	es?=oder nicht.
O [v]	ja, (.) äh ja ich glaub das GEHT=also w'='wie sie das erZÄHLT haben, (-) äh:m. (--

[35]

O [v]) äh f' (.) ist aber die FRAGE um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT=also. (.) so
-------	--

[36]

Shan [v]	der SOHN;
O [v]	d'='der, der SOHN. s=NI, (.) ja aber wa'=(bei) eMILia ist es ja ne

[37]

Shan [v]	äh: (.) ja:. (.) ja. hm::=JA. (.) ja.
O [v]	FRAU=ne? also das w är dann der UNterschied=ne?
Pause [v]	((0,1s))

Zu Beginn des ersten Sprechstundengesprächs berichtet Shan von ihrer Idee, einen chinesischen Roman und ein deutsches Theaterstück zu vergleichen, und fragt Herrn O explizit, ob das möglich ist (28-29). Daraufhin fragt Herr O zunächst danach, wann das chinesische Werk erschienen ist, um sich ein Bild vom zeitlichen Abstand der beiden Werke zu machen, und klärt eingebettet in diese Sequenz gleichzeitig, dass es sich bei dem

chinesischen Werk um einen Roman handelt (29-30). Nachdem er anhand von Shans Informationen feststellt, dass zwischen den beiden Werken eine zeitliche Distanz von etwa hundertfünfzig Jahren liegt, akzeptiert er Shans Vorschlag mit einem Satz im Konjunktiv II („das müsste noch GEHN“, 33).

Shans anschließender Gesprächszug lässt jedoch Unsicherheit hinsichtlich dieser Antwort erkennen: Trotz Herrn Os Ratifizierung stellt sie nochmals explizit die Rückfrage in Form eines Verberstsatzes, wobei sie ihrerseits jedoch das Präsens verwendet („meinen sie: (.) GEHT es?=oder nicht.“, 33-34); damit setzt sie eine eindeutige Antwort in Form von Ja oder Nein relevant. Auf ihre Frage antwortet Herr O diesmal im Präsens, wenn auch wiederum mit einer gewissen Einschränkung durch die Wendung „ich glaub“ und den Zusatz „also w‘=wie sie das erZÄHLT haben,“ (34). Anschließend leitet er das Gespräch unmittelbar über zu einer weiteren inhaltlichen „FRAGE um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT“ (35). Die Fortsetzung des Gesprächs zeigt, dass sich die Interaktanten damit darüber verständigt haben, dass Shans Idee durchführbar ist, denn sie diskutieren im Weiteren darum, wie sie konkret umzusetzen ist.

In dieser Sequenz wird deutlich, wie beide Gesprächspartner mehrmals Rückfragen stellen, um die Verständigung zu sichern.

d.) Äußerungen mit „oder?“, „ne?“ oder „ja?“ als Rückfragen

Shan verwendet „oder“, um Herrn O nach seiner Meinung bezüglich ihrer Interpretation zu fragen, z.B. „ER! eigentlich, (.) die EHre oder das ge!FÜHL! der l‘=ehre HAbel‘=hat, (-) oder;“ (s.o. Beispiel 5-10, Shan, Sprechstundengespräch I, 86). In meinen Daten verwendet aber nicht nur Shan diese Technik, um die Verständigung zu überprüfen und zu sichern; Herr O benutzt diese Strategie ebenfalls, wie etwa der folgende Ausschnitt zeigt:

Beispiel 5-13: Shan, Sprechstundengespräch I, 59-66

[59]

	..	161 [07:31.62] 162 [07:37.6]
Shan [v]	auch das ver!LIERT! die. (.) ehre der fa!MI!lie.	ja wie:. (.) wie=wie eMIIia; (--) sie
O [v]		<<leise>>ja ja ja>

[60]

	..	163 [07:39.4] 164 [07:47.3]
Shan [v]	heiratet mit=appiAni? (.) und !UM! die ehre der familien (mitzubringen)	
O [v]		genau. (.)

[61]	..
O [v]	aber die fa ^c =aber die faMILien in. (.) ð in diesem chiNEsischen roman sind auf der
[62]	.. 165 [07:54.5] 166 [07:55.6]
Shan [v]	joa, (.) m ^c =DOCH.
O [v]	gleichen sozialen Ebene oder nicht. aber das ist ja AUCH ein
[63]	.. 167 [07:57.3] 168 [07:59.3]169 [08:00.2]170 [08:03.7]
Shan [v]	hm:. (-) ja. (--) UNterschied ja:.
O [v]	unterschied ne? weil, (.) weil d ^c =weil DAS ja, (.) da ist ja so
[64]	..
Shan [v]	..
O [v]	WICHtig diese: (.) (den) Adel und BÜRgertum=ne? (.) also hier in DIEser, (.) bei
[65]	.. 171 [08:04.5]172 [08:06.1]173 [08:06.5]
Shan [v]	hm:.
O [v]	LESSing. also dass das jetzt eine FRAU ist=die:. (.) die EHre hat weil sie
[66]	.. 174 [08:07.0]175 [08:13.2]176 [08:14.4]
Shan [v]	mHM; (.) ja.
O [v]	ein ^c =eigentlich eine BÜRger, (.) liche frau ist? und die, (.) ð die ð die

Herr O kennt den chinesischen Roman zu diesem Zeitpunkt nicht. In Zeile 61-62 äußert er eine Hypothese zum Inhalt des Romans und fordert dann mit der angeschlossenen Rückfrage „oder nicht.“ seine Interaktionspartnerin auf, diese Hypothese entweder zu bestätigen oder zu korrigieren. Daraufhin bestätigt Shan seine Annahme mit „joa, (.) m^c=DOCH“ (62). Daraus zieht Herr O in einem weiteren Schritt den Schluss, dass dies dann „ja AUCH ein unterschied“ (62-63) zu dem deutschen Theaterstück *Emilia Galotti* sei. Dieser Schlussfolgerung stellt er wiederum ein „ne?“ (63) nach, das als Rückfrage und Aufforderung zu Bestätigung fungiert. Diesmal reagiert Shan darauf aber mit einer partiellen Fremdreformulierung („UNterschied“, 64), die von gedehnten Zögerungssignalen („hm:. (-) ja. (--)“, 64) begleitet ist und ein Verständnisproblem signalisiert (zu Fremdreformulierungen als Rückfrage siehe oben). Damit löst sie eine Explikation von Herrn O aus.

Solche Rückfragen mit „ne?“ (Sprechstunde I, Zeile 37, 64, 66, 73, 78) oder „ja?“ als Rückfrage (Sprechstunde I, Zeile 34, 41, 42, 51) verwendet Herr O in diesen Gesprächen sehr häufig. Er fordert Shan damit auf, das Wort zu ergreifen und zu seiner Aussage Stellung zu nehmen. Damit fordert er zum einen ihre Aufmerksamkeit, zum anderen gibt er ihr die Möglichkeit, Interpretationsprobleme oder Verstärkungsprobleme zu signalisieren und ihr eigenes Verständnis zu demonstrieren. Dadurch können Verstärkungsprobleme rechtzeitig erkannt und bearbeitet und die Verstärkung gesichert werden.

e.) Behauptungen als Rückfrage

Nach Reis/Rosengren (1990) können als Rückfragen auch Aussagesätze fungieren, mit denen der Sprecher den Gesprächspartner seine Interpretation der Bezugsäußerung unterbreitet und ihn auffordert, sie zu bestätigen (vgl. Reis/Rosengren 1990: 2, zit. in Kindt/Rittgeroth 2009: 217). Reis/Rosengren sprechen hier von Assertionsfragen. Auch Kerbrat-Orecchioni (1990) beschreibt diese Funktion von Aussagesätzen:

Wenn ein Teilnehmer eine Aussage zu einem Sachverhalt macht, der nur seinem Interaktionspartner bekannt ist, so wird diese Aussage als Aufforderung zu Bestätigung interpretiert und damit im erweiterten Sinne als Frage. (Kerbrat-Orecchioni 1990: 93, zit. nach Kindt/Rittgeroth 2009: 217)

Günthner (1993) bezeichnet diese Art von Aussagen als Fremdparaphrase, die einer „Einladung zur Richtigstellung“ („correction-invitation device“, Sacks 1992: 21) entspricht und eine Bestätigung oder Korrektur relevant setzt (vgl. Günthner 1993: 106). Als Funktion solcher Fremdparaphrasen sieht sie „in erster Linie die der Verstehenssicherung“ (ebd.: 107). Diese Funktion lässt sich anhand meiner Daten bestätigen. Einen entsprechenden Fall zeigt der folgende Ausschnitt:

Beispiel 5-14: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 132-172

[132]	317 [08:21.5]318 [08:21.9]	319 [08:24.8]321 [08:25.8]322 [08:26.3]
Shan [v]	ja.	mHM, (-) darf ich mal fragen; (.) ähm
O [v]	denn er will ja (ja) das MÄDchen haben. ((lacht))	ja.
[133]	..	323 [08:26.8] 324 [08:31.7]
Shan [v]	damals WAR die m äresse leGAL! oder; (.) ILLegal.	
O [v]	nein=also die äh die die	
[134]	..	
O [v]	m äresse war ein=na legal NICHT=aber das war ein ein ein ak‘=ein ÜBliches	
[135]	325 [08:40.326 [08:41.7]	327 [08:41.8] 328 [08:43.29 [08:45.1]
Shan [v]	okay,	o(h)okay,
O [v]	verHÄLTnis?	das man sogar legalisieren KONNte. man
Pause	((0,7s))	
[136]	..	
O [v]	MUSSte es nicht aber man KONNte es. (.) also das nannte man, (.) damals=da	
[137]	..	
O [v]	gibt’s ein=einen schönen AUSdruck dafür in=im deutschen, (-) !E!he zur linken	

[138]	..	331 [08:46.4] 332 [08:57.4] 333 [08:58.5]	334 [09:00.6]
Shan [v]		o=oKAY,	oKAY,
O [v]	HAND.(---)((lacht))	also man hatte die ehe zur RECHTen hand?	
[139]	335 [09:01.6]	336 [09:03.2] 337 [09:03.5] 338 [09:04.5]	
Shan [v]		oKAY,	
O [v]	das war die richtige EHefrau.	die prinZESSin, (.) aus dem	
Pause		((0,3s))	
[140]	..	339 [09:05.2]	340 [09:09.9]
Shan [v]			mHM.
O [v]	NACHbarland die man geheiratet hat damit man das LAND bekommt.		
[141]	341 [09:11.0]		
O [v]	so. (-- ne=und mit der hat man äh dann=äh. (.) mit der hat man sich drei mal		
[142]	..		
O [v]	geTROFFen oder so(h)o; (-) äh und drei; (.) drei=wenn man drei SÖHNe hatte		
[143]	..	342 [09:20.343 [09:21.4]344 [09:21.6]345 [09:34.4]346 [09:35.2]347 [09:44.0]	
Shan [v]		oKAY,	hm:.
O [v]	dann war das oKE, ((lacht))	dann hat man ja die t'=die voll'=die die ERBen	mHM,
[144]	..		
Shan [v]			
O [v]	gehabt? (---) äh und dann hat'=dann hat man in der REgel. (.) dann hat'=da haben		
[145]	..		
Shan [v]			
O [v]	diese beziehungen nicht mehr WEIter bestanden=dann kriegte die irgendwo ein		
[146]	..		
Shan [v]			
O [v]	SCHLOSS? (---) in der NÄHe oder in der entFERNung=und; (.) man hatte eine		
[147]	..		
Shan [v]			
O [v]	m äTRESSe? (.) aber man konnte auch diese'=also wenn'es war=fürsten die haben		
[148]	..		
Shan [v]			
O [v]	ihre m äressen geLIEBT? (-) und die haben sie geHEIratet? (.) auch? (.) das ging? (
[149]	..	348 [09:44.6]	349 [09:4350 [09:49.0]
Shan [v]			ach !SO:!. (.)
O [v]	-) aber das war eben diese Ehe zur LINKen hand=nannte man das.		das ist
[150]	..	351 [09:49.2]	352 [09:
Shan [v]			
O [v]	ri'=das ist ein='RIChtig ein AUSdruck dafür=eine Ehe zur LINKen hand.		

[151]

353 [09:52.8]354 [09:54.5]

Shan [v]	okay=falls n' (= --) deswegen FALLS äh emILia die m äresse von dem. (.) prinzen.
Shan [nonv]	<i>runzelt die Stirn, kneift die Augen zusammen, schielt stirnrunzelnd zu Herrn O</i>

[152]

355 [10:07.2]

Shan [v]	(---) w ü=WÄre? (-) äh verl' =WÜRDe sie. (.) ihre ehre auch NICHT verlieren.
Shan [v]	<i>kneift die Augen zusammen</i> <i>Stirnrunzeln; Blick zu Herrn O</i>
O [v]	doch

[153]

356 [10:07.3]357 [10:09.2]358 [10:09.3]359 [10:10.1]360 [10:10.4]361 [10:11.1]362 [10:21.3]

Shan [v]	oKAY, okay. hm:.
O [v]	sie würde sie absolut verlieren=ja ja. (-) das ist was anderes. (.) also er KÖNNTe',

Shan stellt in Zeile 132 eine explizit als solche angekündigte Frage: „mHM, (-) darf ich mal fragen; (.) ähm damals WAR die mätresse leGAL! oder; (.) ILLegal.“. Herr O beantwortet zunächst ihre Frage („nein=also die äh die die mätresse war ein=na legal NICHT=aber das war ein ein ein ag' =ein Übliches verHÄLTnis? das man sogar legalisieren KONNte.“, 133-135). Dafür führt er dann einen konkreten Ausdruck ein („!E!he zur linken HAND.“, 137-138), den er anschließend ausführlich erklärt (138-150).

In Zeile 151-152 bezieht Shan Herrn Os Erklärung dann wieder zurück auf das aktuelle Thema und ihre Deutung der Situation im Theaterstück: „okay=falls n' (= --) deswegen FALLS äh emILia die m äresse von dem. (.) prinzen (---) w ü=WÄre? (-) äh verl' =WÜRDe sie. (.) ihre ehre auch NICHT verlieren.“. Ihre Äußerung ist von der Form und der Intonation her eine Behauptung; zugleich ist sie inhaltlich und pragmatisch betrachtet eine Hypothese, die sie aufgrund der Erläuterungen ihres Gesprächspartners entwickelt hat: Sie formuliert darin eine Annahme, die er einschätzen kann, sie selbst jedoch nicht. Dass sie gleichzeitig die Stirn runzelt und den Blickkontakt mit Herrn O aufnimmt, weist darauf hin, dass ihre Äußerung zugleich eine Aufforderung an den Gesprächspartner ist, diese Aussage zu bestätigen. Dies bestätigt sich in der nachfolgenden Handlung: Herr O gibt eine deutlich abweichende Einschätzung ab („doch sie würde sie absolut verlieren“, 152-153) und korrigiert damit Shans Hypothese.

Welche Funktion hat nun diese Art der Rückfrage? Würde Shan ihre Annahme nicht formulieren, könnte Herr O sie nicht überprüfen und ggf. korrigieren; dadurch bestünde die Gefahr, dass eine Fehlinterpretation bestehen bleibt. Das ist umso wichtiger, als Shan hier eine Interpretation anbietet, die über das vorher Besprochene hinausgeht und deren Angemessenheit sie selbst nicht beurteilen kann, die sie aber möglicherweise später in ihre

schriftliche Arbeit übernehmen wird. Zugleich fokussiert Shan mit der Ausformulierung ihrer Hypothese einen konkreten Punkt in der Interpretation des Theaterstücks und vereinfacht die Aufgabe des Gesprächspartners auf eine Bestätigung oder Korrektur: Wenn ihre Interpretation zutreffend wäre, könnte damit zugleich die Verständigung in diesem Punkt als gesichert gelten; Herr O müsste anschließend nicht kontrollieren, ob Shan seine Ausführung verstanden hat. Damit übernimmt Shan gleichzeitig auch Verantwortung für die Aufgabe der inhaltlichen Klärung und behält eine aktive Rolle; sie überlässt die Interpretationsarbeit nicht dem Professor, sondern bringt ihre eigenen Ideen dazu ein und macht das auch im Gespräch deutlich.

Verfolgen wir nun den Austausch zum Thema „Märessen“ weiter: Nachdem er Shans Interpretation widersprochen hat, erklärt und begründet Herr O ausführlich seine abweichende Aussage, dass Emilia auf jeden Fall ihre Ehre verlöre, wenn sie die Märesse des Prinzen würde (Zeile 152-153).

Beispiel 5-15: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 154-172

[154]	...
Shan [v]	
O [v]	(.) äh man könnte jetzt zum beispiel, (.) also wenn, (.) wenn er jetzt ähm äh dieser
[155]	...
Shan [v]	
O [v]	prinz jetzt HEIratet=also nicht emilia sondern eine prinzessin von woANders, (.)
[156]	...
	363 [10:21.8] 364 [10:23.65]
Shan [v]	joa.
O [v]	die LAND hat und so=also wie=wie, also das war ja=SO hat man ja
[157]	...
	366 [10:25.367] [10:26.7] 368 [10:32.7] 369 [10:33.2] 370 [10:35.2] 371 [10:35.8] 372 [10:42.6]
Shan [v]	ja:, mHM. okay. jo:a;
O [v]	geheiratet=ne, oder damit man FRIE:den hat mit einem nachbarn=damit der
[158]	...
Shan [v]	
O [v]	dem nicht‘=damit der nicht KRIEG gegen führt und so. (-) dann hat man eben die
[159]	...
Shan [v]	
O [v]	!TOCH!ter geheiratet, (.) und dann hätte er aber zum beispiel=wenn er orsina
[160]	...
Shan [v]	
O [v]	wirklich geLIEBT hätte? (-) hätte er zum beispiel mit orSina so eine ehe zur linken

[161]	..
Shan [v]	
O [v]	HAND führen können? (--) und das heißt=wenn orsina dann KINder bekommen
[162]	.. 373 [10:43.6] 374 [10:48.4375 [10:48376 [10:49.8]
Shan [v]	aHA.
O [v]	h ätte? (.) h ätten diese kinder auch GELD gekriegt und so. also die
Pause	((0,4s))
[163]	..
O [v]	w ären jetzt=die h ätten nie THRONfolger werden können? (.) oder erben werden
[164]	.. 377 [10:50.4] 378379 [10:56.4]
Shan [v]	reich.
O [v]	k önnen, (.) aber die waren DURCHaus; (.) ähm äh, haben GELD
[165]	..
Shan [v]	
O [v]	bekommen oder FÖRderung bekommen und so WEIter=also DAS war schon
[166]	.. 381 [11:01.6]382 [11:07.0]383 [11:07.5]
Shan [v]	aber in der geSELLschaft ve‘=verLIERT. (-) !WÜR!de emilia. (-) oder
O [v]	üblich. nein,
[167]	.. 384 [11:09.2]385 [11:09.2]386 [11:10.2]
Shan [v]	!WÜR!de orsina. (-) ihre; ja.
O [v]	ja in der geSELLschaft sind die nat ürlich nicht
[168]	.. 387 [11:10.7] 388 [11:12.5] 389 [11:14.1]390 [11:14.3]
Shan [v]	oKAY. (.) okay=ja.
O [v]	anerkannt=ne, obwohl manche fürsten auch DAS gemacht haben=das
[169]	.. 391 [11:16.3]392 [11:17.9]393 [11:18.5]
Shan [v]	oKAY,
O [v]	erZWUNGen haben; dass man äh dass also die‘=die die mätressen dann
[170]	.. 394 [11:22.5]395 [11:23.0]396 [11:23.3]397 [11:23.8]398 [11:24.5]399 [11:25.4]400 [11:26.1]401 [11:29.1]402 [11:30.0]
Shan [v]	okay. hm. j:oa,
O [v]	auch äh, (-) äh bei !BÄLL!en oder bei empfang‘=empFÄNGen da
[171]	..
O [v]	wa‘=wurden dann, (-) also ludwig der, (.) vierzehnte hat das ja immer gemacht=ne;
[172]	.. 403 [11:32.1]404 [11:32.8]405 [11:33.0]406 [11:33.8]407 [11:34.3]
Shan [v]	okay (.) joa (.) und, (-) LETZte frage. (-) darf
O [v]	(.) mit madame pompaDOUR und so=(aber) ja. ja.

Herr O geht hier ausführlich, aber sehr allgemein auf Funktionen von Eheschließungen zur Zeit des Theaterstücks ein (154-166). Im Anschluss daran produziert Shan in Zeile 166-167

wiederum eine Aussage, „aber in der geSELLschaft ve‘=verLIERT. (-) !WÜR!de emilia. (-) oder !WÜR!de orsina. (-) ihre;“, die wieder zum konkreten Thema zurückleitet. Ihre Äußerung bleibt syntaktisch unvollständig; nach dem Inhalt der vorangehenden Ausführungen wie auch nach der syntaktischen Struktur wäre hier das Nomen „Ehre“ passend. Die Antwort von Herrn O bestätigt, dass dieser ihre Äußerung in diese Richtung interpretiert: Ohne ihr hier sprachliche Hilfe anzubieten, bestätigt er ihre neue Interpretation auf inhaltlicher Ebene mit „ja in der geSELLschaft sind die natürlich nicht anerkannt=ne,“ (167-168). Mit der neuen Aussage, dass Emilia oder Orsina dadurch in der Gesellschaft ihre Ehre verlieren würde, nimmt Shan in Bezug auf ihre ursprüngliche Hypothese in Zeile 151-152 („FALLS äh emILia die mätresse von dem. (.) prinzen (---) wü=WÄre? (-) äh verl‘=WÜRDe sie. (.) ihre ehre auch NICHT verlieren“), die diese Sequenz ausgelöst hatte, also praktisch eine Selbstkorrektur vor. Dies zeigt, dass sie durch die Erklärungen von Herrn O ihren Wissensstand aktualisiert hat. In diesem Sinne lässt sich also feststellen, dass durch ihre Rückfrage in Form einer Aussage in Zeile 151-152 die Verstärkung gesichert wurde. Auch ihre korrigierte Interpretation in Zeile 166-167 formuliert Shan als Aussage und fordert damit ihren Gesprächspartner wiederum zu einer Bestätigung oder Korrektur auf; wie wir bereits gesehen haben, bestätigt Herr O schon ihre noch unvollständige Äußerung auf der inhaltlichen Ebene.

Ein vergleichbarer Fall findet sich in einem Ausschnitt aus Shans zweitem Sprechstundengespräch, der zum Teil oben schon zitiert wurde (s.o. Beispiel 5-10):

Beispiel 5-16: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 78-117

[78]	175 [03:16.0]176 [03:20.7]
Shan [v]	ja. (.) ja. (-) okay=und auch zu den !PRIN!zen habe ich eine; (---) eine WICHTige
O [v]	hm:,
[79]	..
Shan [v]	frage; (.) ähm, (.) am ANfang auf der seite, (-) achtund. (.) SIEBzig? (.) ich, (-)
O [v]	
[80]	..
Shan [v]	achtundZWANzig= äh ich GLAUbe, (.) eigentlich !HAT! der prinz die ehre. (--)
O [v]	
[81]	..
Shan [v]	sie‘=er SAGT äh. (--) äh der, (.) der‘, (--) mari‘. (.) marinelli hat viele ähm. (-)
O [v]	

[82]

Shan [v]	!SCHLECHT!es gesagt und. (.) der prinz sagte sie sind. (-) unverSCHÄMTich.
O [v]	

[83]

177 [03:21.5] 178 [03:49.2] 179 [03:49.7]

Shan [v]	(.) oder, ja=und auch die:. (.) sozusagen die ähm. (-) sosu=un:, (.)
O [v]	ja,

[84]

Shan [v]	wü'='würde ich so sagen, (-) die. (.) er SCHLÄGT. (.) marinelli vor; (.) auf. (-)
----------	---

[85]

180 [04:07.7] 182 [04:08.1] 183 [04:08.5]

Shan [v]	am !BEST!ens keine !SCHMUTZ!ige sache zu tun. oder, (.) ich GLAUBE
O [v]	mhm,

[86]

Shan [v]	äh darf ich SO intepretieren dass !ER! eigentlich, (.) die EHre oder das
O [v]	ge!FÜHL! der l'='ehre HABe'='hat, (-) oder;

[87]

184 [04:20.1] 185 [04:20.5] 186 [187 [04:188 [04:25.4]

Shan [v]	m=j:a.
O [v]	in'='ja'='JA aber er ist JA, (.) er ist ein ZWIEsp ältiger charakter. das ist das

[88]

189 [04:26.7] 190 [04:27.6]

Shan [v]	zwie:: ,
O [v]	proBLEM. ZWIEsp ältig=also er ist, (.) er=er ist be'='er ist auch ähm er

[89]

191 [04:34.5] 192 [04:35.0]

Shan [v]	mHM;
O [v]	ist=er, (.) WECHSelhaft. (.) also er ist mal !SO!, und dann ist er wieder mal

[90]

193 [04:36.4] 194 [04:36.8] 195 [04:37.0] 196 [04:40.1]

Shan [v]	mHm; j:a(h)a,
O [v]	!SO!. also er ist= äh; (-) LAUnisch w äre jetzt eine frau=ne, (.) so weil das

[91]

Shan [v]	
O [v]	w ürde man zu einem MANn nicht so sagen=also, (.) aber er ist LAUnisch? (-)

[92]

197 [04:41.7] 198 [04:50.3] 199 [04:51.1]

Shan [v]	mHM,
O [v]	ähm:, (--) also er ist eher WECHSelhaft. (.) und und ZWIEsp ältig. und

[93]

200 [04:56.3] 201 [04:57.0]

Shan [v]	m:ja,
O [v]	ähm, (.) ja er hat ja auch was von einem kind das seinen WILLEN, (.) bekommen

[94]

O [v]	WILL=und; (.) äh und wenn es eben nicht nicht mit der EHre geht=dann hört er gar
-------	--

[95]

	202 [05:02.03] [05:03.4] 204 [05:03.7] 205 [05:04.5] 206 [05:04.7] 207 [05:06.8]
Shan [v]	ja=ja er hat, mHM,
O [v]	nicht ZU=wies geht ne, also er IST schon nicht, (.) er ist schon auch kein

[96]

	208 [05:07.3] 209 [05:10.1]
Shan [v]	ja=da'='er kontrolliert sich
O [v]	äh, (.) kein KLArer mensch=ne=er ist immer UNklar.

[97]

	210 [05:14.0] 211 [05:15.3]
Shan [v]	nicht !SO! richtig. mHM,
O [v]	nein. (.) nein das TUT er nicht; (.) und er ist LAUnisch=ne,

[98]

	212 [05:15.9] 213 [05:16.6] 214 [05:17.4] 215 [05:19.2] 216 [05:19.3] 217 [05:19.8] 218 [05:20.0] 219 [05:22.2]
Shan [v]	mhm;; ja:.
O [v]	(.) auch. seinen ge!FÜHL!en, äh äh unterWORFen auch=ne,

[99]

	220 [05:22.5] 221 [05:24.2]
Shan [v]	ja=ja. (-) und ich GLAUBE ähm, (-) als ein; (.) !A!del oder. (.) !O!der ein

[100]

	222 [05:31.7] 223 [05:32.24] [05:32.5]
Shan [v]	!HERR!scher äh ist er UNverantwortlich. deswegen finde ich vielLEICHT,
O [v]	ja=das'

[101]

	225 [05:32.8] 226 [0227 [05:41.1] 228 [05:41.4] 229 [05:43.4]
Shan [v]	(-) ER führt zu diesem;; (-) Konsequenz !IN!direkt. weil er, (.)
O [v]	ja, ja. (.)

[102]

Shan [v]	v'=UNverantwortlich ist.
O [v]	aber er WEIß nat ürlich=also da haben sie recht= äh an der stelle=er WEIß nat ürlich,

[103]

	230 [05:44.0] 231 [05:50.8] 232 [05:51.5] 233 [05:51.9] 234 [05:55.8] 235 [05:56.6] 236 [05:58.2]
Shan [v]	hm::, mHM. j:a.
O [v]	(.) was ehre IST für ihn? also das WEIß er? (.) ma'='äh also marinelli ist ja

[104]

Shan [v]	
O [v]	nat ürlich jemand=der hat überhaupt keine ((lacht)) keine SKRUpel und, (.) und

[105]

Shan [v]	
O [v]	keine EHre=und so weiter, (.) das ist ja ein=das ist ja ein=ein ein MONster auch

[106]

	237 [05:59.1] 238 [06:02.239 [06:02.7] 240 [06:02.8]
Shan [v]	j:a.
O [v]	irgendwo, ein verBRECHer und= äh der der prinz WEIß nat ürlich auch was

[107]

O [v]	EHre ist=und er wei ß auch äh dass er sein ansehen ver!LIE!ren würde wenn, (.)
--------------	--

[108]	..
O [v]	nicht=we‘=wenn er etwas TUT sondern wenn es beKANNT wird dass er es
[109]	241 [06:04.8] 242 [06:15243 [06:16.5]244 [06:26.4]245 [06:28.4]
Shan [v]	hm.
O [v]	getan hat. also er darf nat ürlich NICHT nach AU ßen hin, (.) darf er
[110]	..
O [v]	nat ürlich, (.) NICHT als jemand äh DAstehen der das alles beFOHlen hat.=ne, (.)
[111]	246 [06:28.4] 247 [06:2248 [06:30.6]249 [06:30.9]
Shan [v]	j:a. j:a.
O [v]	also das=dann dann verLIERT er ja AUCH sein gesicht. ne,
[112]	250 [06:3251 [06:31.4]
Shan [v]	
O [v]	w ürde er auch verLIERN, (.) aber er, (.) aber=aber auf der ANdern seite hat
[113]	252 [06:33.3] 253 [06:38.5] 254 [0255 [06:39.6]
Shan [v]	joa.
O [v]	er auch keine skrupel dass marinelli das für ihn TUT. das
Pause	((0,6s))
[114]	256 [06:39.8] 257 [06:40.5] 258 [06:41.2259 [06:41.8]
Shan [v]	ja. (.) einerseits ist er HERRscher, (.) andererseits ist er
O [v]	macht ihn so ZWIEsp ätig.
[115]	260 [06:46.3] 261 [06:47.1] 262 [06:47.€263 [06:48.5]
Shan [v]	ein junger verliebter MANN und= ja. (.) mhm, (--) ähm darf ICH
O [v]	geNAU so. (-) genau so=mHM,
[116]	..
Shan [v]	so sagen:. (.) dass der. (--) PRINZ zun !TOD! des. (-) GRAfen appiani
[117]	264 [06:49.1]265 [07:00.3]266 [07:05.7] 267 [07:07.7]268 [07:08.1]
Shan [v]	!UN!schuldig w äre. (.) oder, sicherlich. (.)
O [v]	ja=das IST er sicherlich. (.) ja,
Pause	((5,4s))

Shan stellt ihre Interpretation zur Diskussion, dass der Prinz „die EHre oder das ge!FÜHL! der l‘=ehre HAbe‘=hat, (-) oder;“ (86). Herr O reagiert darauf mit einer Ja-aber-Struktur: „JA aber er ist JA, (.) er ist ein ZWIEspältiger charakter“ (87). Shans ansatzweise Fremdreformulierung des Ausdrucks „zwiespältig“, mit dem Herr O den Prinzen beschreibt, wurde oben in Kapitel 5.1.2.1.2 bereits analysiert; sie führt zu einer längeren Sequenz, in der Herr O den Ausdruck bezogen auf den Prinzen durch Refomulierungen und Explikationen in verschiedenen Facetten erläutert. In Zeile 99-100 schließt Shan mit einer Überleitung („ja=ja.

(-) und“ an Herrn Os Ausführungen an und bringt einen neuen Aspekt ins Spiel („als ein; (.) !A!del oder. (.) !O!der ein !HERR!scher äh ist er UNverantwortlich“); damit führt sie das Gespräch wieder zurück zur Interpretation der Figur im Theaterstück. Daraufhin kommt Herr O auf ihre ursprüngliche Frage des Ehrgefühls zurück (102ff.), führt dies in verschiedene Richtungen aus und verbindet die Feststellung „der prinz WEIß natürlich auch was EHre ist“ (106-107) schließlich mit seiner Charakterisierung des Prinzen als „zwiespältig“ (113-114). An diese Ausführungen schließt Shan ihrerseits mit einer Bestätigung an und formuliert dann in Form einer Assertion einen Interpretationsansatz, der der Sache eine etwas andere Richtung gibt: „ja. (.) einerseits ist er HERRscher, (.) andererseits ist er ein junger verliebter MANN und=“ (114-115). Dieser wird anschließend von Herrn O nachdrücklich bestätigt: „geNAU so. (-) genau so=mHM“ (115). Mit dieser Zustimmung wird die Klärungssequenz abgeschlossen; Shan führt anschließend mit einer weiteren Frage (115-117) ein neues Thema ein.

Wie die Analyse zeigt, entwickelt sich diese Sequenz also zunehmend dahin, dass nicht mehr nur Shan ihre Interpretationen dem Gesprächspartner zur Prüfung unterbreitet, sondern dass sie ihrerseits auch dessen Interpretationen ratifiziert und weiterführt, so dass die Teilnehmer hier zunehmend interaktiv eine gemeinsame Deutung entwickeln.

5.1.2.2 Analysen auf Diskursebene

Im letzten Abschnitt wurden einzelne Verfahren der Verständigungssicherung analysiert, die die Interaktanten im Gespräch verwenden. Im Folgenden wird nun anhand mehrerer Transkriptionsausschnitte das Gesprächsverhalten der Interaktanten auf der Diskursebene sequenziell analysiert und kommentiert, um den Prozess der Bearbeitung von Verständigungsschwierigkeiten und der Herstellung von Verständigung zu verdeutlichen.

5.1.2.2.1 Organisation von Dissens

Nach Pomerantz (1984: 63) ist Übereinstimmung in der Interaktion grundsätzlich präferiert, während Nichtübereinstimmung dispräferiert ist. Dazu passt die Feststellung von Auer/Uhmann (1982: 10), dass Nichtübereinstimmung meistens indirekt eingeführt wird. Günthner (1993) stellt in ihrer Untersuchung von Gesprächen zwischen deutschen und chinesischen Interaktanten fest, dass es ein chinesisches Interaktionsprinzip ist,

Nichtübereinstimmung eher indirekt zum Ausdruck zu bringen, so dass es nicht zu einer direkten, offenen Konfrontation kommt (vgl. Günthner 1993: 273). So signalisieren sie häufig zuerst Übereinstimmung und bringen erst anschließend eine abweichende Meinung zum Ausdruck (vgl. ebd.: 267). Die deutschen Sprecher hingegen drücken Nichtübereinstimmung „häufig direkt und sogar maximiert durch Oppositionsformate und Dementieren der zitierten gegnerischen Position aus [...]“ (ebd.: 266).

In den Daten der vorliegenden Fallstudie ist demgegenüber zu beobachten, dass sowohl die chinesische Teilnehmerin Shan als auch der deutsche Teilnehmer Herr O Nichtübereinstimmung indirekt und abgeschwächt zum Ausdruck bringen, und zwar häufig durch eine Ja-aber-Struktur. Anhand der detaillierten Beschreibung entsprechender Sequenzen werden im Folgenden beispielhaft grundlegende Techniken der Organisation von Widerspruch in den Gesprächen zwischen Shan und Herrn O dargestellt.

Zunächst analysiere ich die oben bereits zitierte Sequenz aus dem zweiten Sprechstundengespräch, die mit Shans Frage beginnt, ob Orsina den Übergang zwischen Adel und Bürgertum repräsentiert (s.o. Unterkapitel 5.1.2.1.2, Beispiel 5-11), und zeige, wie Herr O Widerspruch einführt und wie er seine Gesprächspartnerin korrigiert. Um zu vermeiden, dass dorthin zurückgeblättert werden muss, gebe ich das Beispiel hier noch einmal wieder.

Beispiel 5-17: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 15-36: (= Beispiel 5-11)

[15]	..	22 [17:323 [17:30.6]	24 [125 [17:31.6]	26 [17:33.1]27 [17:34.5]
Shan [v]		ja. (.) ja.	und. (-) äh.	und äh darf ich !SO!
O [v]	<<lachend>ne,>	so.		
[Pause]				((1,5s))
[16]	..			
Shan [v]	schreiben ähm dass orSina ist der !Ü!bergang. (.) äh zwischen Adel=und. (.)			
[17]	..		28 [1729 [17:47.9]	
Shan [v]	!BÜR!ger. (-) einerseits !IST! sie adelige, andererseits ist sie !FRAU:!. (.)			
O [v]	ja?			
[18]	..		30 [17:55.2]31 [17:55.32 [133 [17:57.2]	
Shan [v]	sozusagen=sie ist nicht SO machtVOLL. (.) (äh) O:der;			
O [v]	ja, aber			
[Pause]	((0,4s))			
[19]	..			
O [v]	das äh würd ich NICHT sagen=dass sie den über‘=NEIN das würd ich sagen=das			

[20]

O [v] ist nicht=ne‘=also sie ist NICHT, (-) äh dass sie=also das ZWEIte ist !RICH!tig. (.)

[21]

35 [18:08.6] 36 [18:09.3]

Shan [v] öh=ja.
O [v] äh die stellung als FRAU ist=ist=ist entSCHEIdend für sie=ne? aber, (.) sie

[22]

37 [18:15.1] 38 [18:16.2]

Shan [v] mHM,
O [v] ist eine, (---) ähm; (-) sie ist eine !NICHT! verheiratete frau? und äh, (.) wir

[23]

39 [18:19.5] 40 [18:21.5]

Shan [v] hm;;
O [v] wissen auch NICHTS über ihre ELtern. also das hei ßt in dieser
[Pause] ((1,4s))

[24]

42 [18:21.8] 43 [18:26.0] 44 [18:26.8]

Shan [v] mHM:: (.)
Shan [nonv] Stirnrunzeln
O [v] gesellschaft hat sie niemanden der ihre ehre verteidigt.
[Pause] ((0,9s))

[25]

46 [18:28.9] 47 [18:48 [18:31.1]

Shan [v] BITTE?
Shan [nonv] Stirnrunzeln Körperbewegung nach vorn
O [v] äh sie=(also) in dieser geSELLschaft. hat SIE, (.) !NIE!mand der

[26]

49 [18:31.4] 50 [18:34.5] 51 [18:36.3]

Shan [v] hm:: (-) oKAY.
O [v] ihre EHre verteidigt. also weder ein=ein VAtter noch ein !BRU!der=noch ein

[27]

52 [18:36.7] 53 [18:42.8] 54 [18:43.8]

Shan [v] mHM.
O [v] !MANN!=oder so, (-) äh wir WISSen das ja alles nicht=ne, aber sie ist

[28]

O [v] schon nicht BÜRgerlich=also ich denke sie ist schon, (.) schon auch eine Adelige

[29]

O [v] frau? (--) äh die aber eben äh:m, (.) äh::m, (-) naja also die jetzt aber sozial nicht

[30]

O [v] mehr=keine, (.) keine=keine ver!NETZ!ung mehr hat=also die ist sozial isoLIERT.

[31]

55 [19:01.5] 56 [19:02.5] 57 [19:05.4]

Shan [v] mHM, ja:=ja.
O [v] und deswegen verKAUFT sie sich ja auch wie eine prostituierte=ne,

[32]

58 [19:06.8] 59 [160 [19:10.6] 61 [19:11.3]

Shan [v] hm:,
O [v] weil sie=weil sie kein vater=keine‘=UND so weiter hat. äh also aber

[33]	...			
O [v]	WICHTig ist dass sie eben ihre stellung als FRAU=ist=das=das ZWEIte was sie			
[34]	...			
	62 [19:11.5]	63 [19:17.8]	65 [19:17.9]	66 [19:19.4] 67 [19:19.9]
Shan [v]	hm:.			mHM;
O [v]	gesagt haben ist RICHTig=ne, also das ist entSCHEIdend.			
[Pause]	((0,5s))			
[35]	...			
	68 [19:20.5]	69 [19:21.4]	70 [19:22.71 [19:23.6]	
Shan [v]				joa:;
O [v]	als !MANN! w'=hätte sie diese proBLEme nicht=ne, dann WÄR sie so,			
[36]	...			
	72 [19:25.3] 73 [19:25.9] 74 [19:26.1] 75 [19:26.7] 76 [19:26.9] 77 [19:27.3] 78 [19:30.2]			
Shan [v]	mHM,		ja und da'=darf ich !SO! verstehen=dass der maler	
O [v]	würde sie,		mHM,	

In Zeile 15 legt Shan dem Gesprächspartner ihre Interpretation zur Überprüfung vor, dass Orsina „der !Ü!bergang. (.) äh zwischen Adel=und. (!BÜR!ger.)“ sei (15-17). Sie konkretisiert dies dann damit, dass Orsina „einerseits [...] adelige“ (17) ist, „andererseits ist sie !FRAU:!. (.) sozusagen=sie ist nicht SO machtVOLL.“ (17-18). Nach einer kurzen Pause antwortet Herr O zunächst mit „ja,“ (18), schließt jedoch gleich einen direkten Widerspruch an: „aber das äh würde ich NICHT sagen“ (18-19). Da Shan zuvor verschiedene Interpretationselemente geäußert hat, ist aber nicht klar, worauf sich Herr O mit seinem Widerspruch genau bezieht. Anschließend produziert er verschiedene Formulierungsansätze, die von Abbrüchen und Neustarts gekennzeichnet sind („=dass sie den über'=NEIN das würd ich sagen=das ist nicht=ne'=also sie ist NICHT, (-) äh dass sie=“, 19-20), bevor er dies endgültig abbricht, explizit auf den zweiten Teil von Shans Ausführungen fokussiert und nachdrücklich dessen Richtigkeit feststellt: „also das ZWEIte ist !RICH!tig. (.) äh die stellung als FRAU ist=ist=ist entSCHEIdend für sie=ne?“ (20-21), was er dann im Folgenden weiter detailliert.

Dies ist ein prägnantes Beispiel dafür, wie Herr O seinen Widerspruch abschwächt, indem er den zutreffenden Teil von Shans Interpretation und seine Zustimmung dazu betont. Dieser Teil wird betont wiederholt und explizit als zutreffend und als der zentrale Punkt ratifiziert und dies im Folgenden begründet und weiter ausgeführt (22-28). Erst in Zeile 28 kommt er auf den kritischen Punkt zurück und äußert nun sehr indirekt Nichtübereinstimmung: „aber sie ist schon nicht BÜRgerlich=also ich denke sie ist schon, (.) schon auch eine Adelige frau?“. Herr O verfolgt hier also eine sehr indirekte Strategie; er schwächt seinen Widerspruch nicht zuletzt dadurch ab, dass seine von Shans Interpretation abweichende Aussage nun nicht mehr

direkt auf diese Aussage folgt; durch die Distanz ist der Widerspruch weniger offensichtlich. Darüber hinaus betont er abschließend nochmals ausdrücklich die Korrektheit und auch die Wichtigkeit des zweiten Teils von Shans Äußerung: „aber WICHTig ist dass sie eben ihre stellung als FRAU=ist=das=das ZWEIte was sie gesagt haben ist RICHTig=ne, also das ist entSCHEidend.“ (Zeile 32-34).

Diese Sequenz, in der Herr O indirekt und mit vielen Einschränkungen Nichtübereinstimmung zum Ausdruck bringt, wird in Zeile 36 von Shan beendet, die eine weitere Frage nach dem „Maler Conti“ stellt und damit das Gespräch inhaltlich weiterbringt.

Das hier beobachtete Gesprächsverhalten stützt den Befund von Pomerantz (1984) und Auer/Uhmann (1982), dass Übereinstimmung in der Interaktion präferiert und betont wird, während Nichtübereinstimmung abgeschwächt und indirekt ausgedrückt wird (vgl. Pomerantz 1984: 63). Anders als die Ergebnisse von Günthner (1993) zeigen die Ergebnisse meiner Analysen aber, dass sich dieses Prinzip nicht auf die chinesischen Interaktanten beschränkt, denn in der hier betrachteten Sequenz ist es gerade der deutsche Teilnehmer, der diese Strategie anwendet. Gleichzeitig lässt sich dieses Ergebnis nicht über den lokalen Kontext hinaus generalisieren, da sich die Interaktanten in einem anderen Kontext und mit anderen Gesprächspartnern ganz anders verhalten können. In Bezug darauf könnte die Analyse eines Gesprächs in einem anderen Kontext aufschlussreich sein, die in Kapitel 5.2 vorgenommen wird.

Das nächste Beispiel zeigt, dass in den hier untersuchten Sprechstundengesprächen nicht nur der deutsche Akteur Nichtübereinstimmung indirekt zum Ausdruck bringt; die chinesische Teilnehmerin Shan verfolgt diese Strategie ebenfalls. Im Folgenden soll über eine längere thematische Sequenz hinweg nachgezeichnet werden, wie die Interaktanten Widerspruch und den Umgang damit gemeinsam organisieren und wie sie interagieren, wenn ihre Sichtweise von der des Gesprächspartners abweicht oder sie einen anderen Aspekt betonen oder eine Aussage ergänzen oder einschränken wollen.

Beispiel 5-18: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 13-53

[13]

49 [03:24.0]50 [03:53.9]51 [03:54.6]52 [03:57.9]53 [03:59.0]54 [04:01.0]55 [04:01.6]56 [04:04.9]57 [04:05.5]58 [04:39.2]59 [04:39.9]

Shan [v]	oKE= äh:, (-) äh. (.) letztes SOMMERsemester habe ich bei ihnen einen KURS				
O [v]	ja:?	(ja:?)	ja,	hm:,	ja:?

[14]

60 [04:57.7]61 [04:58.3]62 [05:03.8]63 [05:04.4]64 [05:07.0]
Shan [v] äh=ehre und SCHANDe, (.) ähm beSUCHE und= äh jetzt sie HAben mir eine
O [v] ja, ja, ja(h)a,

[15]

Shan [v] verbesserungsCHANce gegeben und ich habe ungef ähr; (.) !ELF! b ücher geLEsen?
O [v]

[16]

Shan [v] (.) und DANach, (-) äh habe ich s'=FESTgestellt dass ähm, (.) e!MI!lias
O [v]

[17]

Shan [v] SCHICKsal äh WÄre, (.) ÄHNlich wie eine chiNEsische frau in einem
O [v]

[18]

Shan [v] WERK=das IST äh so. (.) de'=der NAME? (-- ja die geSCHICHte; (.)
O [v] (Ja:?)

[19]

Shan [v] liebesgeSCHICHte zwischen herrn:: ruan und frau: chen (-- ja: die=die EHre und
O [v] ja(h)a ja:?)

[20]

Shan [v] ich glaube die beDEUtung:=ehre und SCHANDe, (.) ähm klingt äh !AUCH! ein
O [v] ja, ja,

[21]

Shan [v] bisschen; (.) komisch in DIEsem werk= ähm. (-- die'= der MANN und die FRAU
O [v] ja,

[22]

Shan [v] haben. (.) OHne ehe ein. (.) KIND=und jeder !SCHIMPFT! die frau und; (.) sp äter
O [v]

[23]

Shan [v] STARB der mann un:d; (-) d'=der=der der JUNGe? (.) der SOHN äh hat äh: (.)
O [v]

[24]

Shan [v] ungef ähr. (.) achtZEHN jahre sp äter äh die. (.) die exAMen äh (.) examen!BEST!er
O [v]

[25]

Shan [v] (gewonnen) und er wird sehr beKANNT=sehr beLIEBT, (.) und; (.) die ANderen:
O [v] ja,

[26]

Shan [v] NACHbaren; (.) SAgen:. (---) ah:=das'=dein=ihre MUTTer ist äh. (.) ihre MUTTer
O [v]

[27]

Shan [v]	ist d'voll !EH!re, (.) ha'='hat voll ehre=diese ist ganz UMgekehrt ich finde das ist
O [v]	ja.

[28]

Shan [v]	sehr intereSSANT, (-) äh:. (.) desWEGen. (.) frage ich SIE= ob ich die zwei
O [v]	ja,

[29]

Shan [v]	WERke verGLEICHen in meiner HAUSarbeit.
O [v]	ja(h)a jetzt frag ich erst mal von=aus

[30]

Shan [v]	(xxx)
O [v]	welcher ZEIT das äh=diese diese chiNEsische, (-) das ist n roMAN oder?

[31]

Shan [v]	äh:: ja. (.) ja=ein roMAN=das ZWISCHen. (.) in den siebzehnten
O [v]	(--) oder ein sch' ein roMAN. ahJA also=ALso

[32]

Shan [v]	jahrHUNdert. hundert, ja. (.) ja. (.) ja
O [v]	also HUNdert=äh:, FÜNfzig jahre FRÜHer. ja? (.) joa:? (.) das

[33]

Shan [v]	ja: ähm:, (.) meinen sie:. (.) GEHT
O [v]	müsste noch GEHN ((lacht)) ja,

[34]

Shan [v]	es?=oder nicht.
O [v]	ja, (.) äh ja ich glaub das GEHT=also w'='wie sie das erZÄHLT haben, (-) äh:m. (--

[35]

O [v]) äh f' (.) ist aber die FRAGe um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT=also. (.) so
-------	--

[36]

Shan [v]	der SOHN;
O [v]	d'='der, der SOHN. s=NI, (.) ja aber wa'=(bei) eMILia ist es ja ne

[37]

Shan [v]	äh: (.) ja:. (.) ja. hm::=JA. (.) ja.
O [v]	FRAU=ne? also das w ä dann der UNterschied=ne?
Pause [v]	((0,1s))

[38]

Shan [v]	(.) aber die FRAU=ich meine=die !FRAU! und danach w'='wann,
O [v]	die frau verliert

[39]

Shan [v]	weil sie ihr ein kind aus der !LIE!be(--),
O [v]	ihre EHre weil ERST=weil sie weil sie: äh: äh ge'='geZEUGT hat.

[40]

	105 [06:05.1] 106 [06:05.3] 107 [06:05.4] 108 [06:06.0]
Shan [v]	geZEUGT. (.) ja. mHM;
O [v]	(.) ja? ja? und äh weil der SOHN ihr jetzt= äh. (.)

[41]

	109 [06:09.4] 110 [06:09.9]	111 [06:12.4]
Shan [v]	mHM,	äh JA;
O [v]	!EH!re macht?	bekommt sie als !MUTT!er diese ehre zuRÜCK.

[42]

	112 [06:13.8] 113 [06:14.5] 114 [06:15.0]	115 [06:16.5] 116 [06:17.8]
Shan [v]	da ^ˈ =d ^ˈ =DAS ist der. (.) der roMAN.	
O [v]	ja:?	ja=das find ich sehr
Pause [v]	((0,6s))	

[43]

	117 [06:19.7]	118 [06:20.5]	119 [06:22.9]
Shan [v]	((lacht)) ja.		
O [v]	interessANT.	äh weil das in DEUTSCHland NICHT so w äre.	
Pause [v]			((0,5s))

[44]

	120 [06:23.4]	121 [06:25.9]
Shan [v]	äh JA: das; (-) ja das ^ˈ ?	
O [v]		also die=der mann KÖNNTe jetzt äh: sozusagen

[45]

O [v]	diese ^ˈ =we=wenn=wenn man es verLORN hat be ^ˈ =also jetzt in dieser ZEIT=ne, (.)
--------------	--

[46]

	122 [06:34.1]
Shan [v]	äh geNAU: ja. (.) ich, (.) ich verSTEHT
O [v]	bekommt man die ehre NICHT zur ück.

[47]

	123 [06:37.0] 124 [06:37.2]
Shan [v]	das und= äh ^ˈ ,
O [v]	aber des ^ˈ =aber DESwegen ist ja der vergleich interkulturelle

[48]

	125 [06:40.0] 126 [06:42.2]
Shan [v]	ja:, (.) ich MÖCHTe diese. (.)
O [v]	ver=verGLEICH; (.) AUCh interessant ne?

[49]

	127 [06:43.1]	128 [06:43.6] 129 [06:43.8]	130 [06:43.8] 131 [06:46.3]
Shan [v]	verGLEICHen (wie).	die !EN!de; (-) sind unterSCHIEDlich;	äh und.
O [v]	ja?		klar,

[50]

Shan [v]	(.) aber ich GLAUbe p: ^ˈ (-) aber in der beZIEHUNG verliert !NUR! die FRAU die
-----------------	---

[51]

	133 [06:54.2] 134 [06:54.9]	135 [06:57.4] 136 [06:58.0] 137 [06:58.7]	
Shan [v]	ehre.	ich glaube !DAS! ist die ÄHNlichkeit.	ähm,
O [v]	ja:?	genau. und, (.) äh es spielen	

[52]

O [v]	die= äh, (.) e ^ˈ =!EL!tern äh also jetzt äh ni ^ˈ =ni=nicht bei diesem SOHN ist=das ist
--------------	--

[53]

O [v] KLAR. (.) aber äh spielen die eltern der FRAU und des MANNes VORher eine

[54]

138 [07:08.7]139 [07:09.6]140 [07:12.5]

Shan [v] j:a die zwei faMILien sind

O [v] rolle? (.) GIBT es die=oder=oder ko'=KOMMen die gar nicht'

In Zeile 13-14 Shan verweist zunächst auf den Kontext des Gesprächs: Sie hat ein Seminar von Herrn O besucht und dort eine Hausarbeit geschrieben, möchte aber ihre Note verbessern (13-15). Dann berichtet sie, dass sie bei ihrer Vorbereitung Ähnlichkeiten zwischen dem Theaterstück von Lessing und einem chinesischen Roman festgestellt hat (16-18). Sie schildert kurz die Geschichte des Romans, wobei sie auf die zentralen Begriffe Ehre und Schande eingeht (18-27), und fragt dann, ob es möglich sei, in ihrer Hausarbeit die beiden Werke zu vergleichen.

Herr O fragt zunächst nach, aus welcher Zeit der chinesische Roman ist (29-32); nachdem dies geklärt ist, beantwortet er Shans Frage mit einer Zustimmung („ja? (.) joa: ? (.) das müsste noch gehen“, 32-33), die u.a. durch den Konjunktiv II abgeschwächt ist. Shan scheint hier Vorbehalte wahrzunehmen, jedenfalls nimmt sie Herrn Os Äußerung offenbar nicht als klare Zustimmung wahr, denn sie fragt nochmals explizit nach: „meinen sie: . (.) GEHT es? =oder nicht.“ (33-34). Daraufhin reformuliert Herr O seine vorherige Äußerung, diesmal im Präsens, aber wiederum mit einer gewissen Einschränkung („ich glaube“), die er dann in einem angefügten Nebensatz erklärt („also wie sie das erzÄHLT haben“, 34). Auf diese Zustimmung folgt dann jedoch ein mit „aber“ eingeleiteter Einwand: „ist aber die FRAGE um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT“ (35). Auf Shans Antwort „der SOHN“ reagiert Herr O zunächst mit einer Fremdreformulierung „der SOHN“ (36), formuliert dann (wiederum mit „ja aber“ eingeleitet) seinen Einwand („ja aber wa'=(bei) eMILia ist es ja ne FRAU.“, 36-37) und fordert Shan mit der angehängten Vergewisserungsfrage („ne?“ Zeile 37) wiederum zu einer Stellungnahme auf. Shan reagiert darauf mit zögernder Zustimmung („ja:: (.) ja“). Dann bietet Herr O mit der Äußerung „das wär dann der UNterschied=ne?“ (37), die Deutung an, dass der genannte Aspekt nicht die Gemeinsamkeit ist, auf der ein Vergleich beruhen würde, sondern der Unterschied. Mit der Frageintonation und der angehängten Fragepartikel fordert er Shan erneut auf, ihren Gedanken zu erläutern. Insgesamt bildet die Reaktion des Dozenten auf Shans Frage eine umfassende Ja-aber-Struktur: Vom zeitlichen Abstand der Romane her ist ein Vergleich möglich, aber ein solcher muss auch inhaltlich möglich sein, hier konkret: die Frage der Ehre in den beiden Werken muss vergleichbar sein.

Shan stimmt nach einer kurzen Pause zunächst zu („JA (.) ja. (.)“, 37), wobei nicht eindeutig ist, welchen Teil von Herrn Os Äußerungen sie hier genau ratifiziert. Dann schließt sie einen weiteren Äußerungsteil an, der nach der Einleitung mit „aber“ auf einen Widerspruch hinausläuft, auch wenn die Äußerung unvollständig bleibt und schwer zu deuten ist („aber die FRAU= ich meine= die !FrAU! und danach w‘=wann“, 38). Auch die Prosodie verdeutlicht, dass es sich hier um einen Widerspruch handelt, denn Shan hebt zweimal durch erhöhte Lautstärke und starke Betonung den Schlüsselbegriff ‚Frau‘ hervor.

Herr O interpretiert Shans Formulierungsschwierigkeiten offenbar als Aufruf zu Hilfestellung und setzt an, stellvertretend für sie eine Begründung zu formulieren: „die frau verliert ihre EHre weil ERST=weil sie weil sie: äh:“ (Zeile 38-39). Als er dann seinerseits stockt und durch Abbrüche, Neustarts und das gedehnte Zögerungssignal „äh:“ Formulierungsprobleme anzeigt, übernimmt Shan wieder das Wort. Sie interpretiert seine Probleme als Aufforderung zu Hilfestellung – genauer: als Bitte um eine inhaltliche Information zu dem chinesischen Roman, für den sie die Expertin ist – indem sie die Äußerungsstruktur ihres Gesprächspartners aufnimmt und in einer Weise fortführt, die inhaltlich und syntaktisch anschließt: „weil sie ihr ein kind aus der !LIE!be (--),“ (39).

An dieser Stelle indiziert sie dann selbst durch Unterbrechung ihrer Äußerung und ein Zögerungssignal ein Formulierungsproblem. Herr O bietet ihr daraufhin erneut eine interaktive Vervollständigung an. Anhand von Shans Äußerung deutet er das Problem offenbar in der Weise, dass Shan ein lexikalisches Element fehlt, und aus der syntaktischen Struktur der Äußerung ist ersichtlich, dass das fehlende Element ein Verb ist. Er schlägt das Verb „zeugen“ in der Perfektform vor, die Shans Äußerung angemessen ist; dabei greift er möglicherweise auf ihre Inhaltsangabe des Romans zu Beginn des Gesprächs zurück. Shan ratifiziert die so vervollständigte Äußerung durch Wiederholung und anschließende Bestätigung („geZEUGT. (.) ja.“, 40).

Nachdem die Interaktanten hier also gemeinsam eine Erklärung für Shans Widerspruch formuliert haben, fragt Herr O überlappend mit Shans Ratifizierung mit zweimaligem „ja? ja?“ (40) nach. Nach der Ratifizierung der Vervollständigung auf sprachlicher Ebene lässt er das gemeinsam Formulierte also nun auch inhaltlich noch einmal von Shan überprüfen; er vergewissert sich also, dass er Shans Argument richtig verstanden hat. Damit unterstreicht er, dass es hier um ihre Argumentation geht und er dabei nur ‚Hilfsdienste‘ leistet.

Erst nachdem Shan dies nachdrücklich bestätigt hat („mHM;“, 40), entwickelt Herr O die Argumentation hypothetisch weiter: „und äh weil der SOHN ihr jetzt= äh. (.) !EH!re macht? [...] bekommt sie als !MUTT!er diese ehre zuRÜCK“ (Zeile 40-41). Diese Ergänzung wird von Shan ebenfalls bestätigt („äh JA;“, 41); Herr O fordert anschließend mit einem nachgestellten „ja?“ wiederum ausdrücklich eine Bestätigung an; möglicherweise will er sichergehen, dass Shans ‚ja‘ wirklich eine Bestätigung ist und nicht einfach ein Hörsignal), bevor er inhaltlich weiter diskutiert. Nach einer Pause von etwa einer Sekunde bestätigt Shan noch einmal deutlich mit dem resümierenden Kommentar „da‘=d‘=DAS ist der. (.) der roMAN.“ (42).

Nach dieser gemeinsamen Entwicklung und Absicherung von Shans Argumentation behandeln die Interaktanten die Verstärkung in Bezug darauf nun als hinreichend gesichert, denn anschließend gibt Herr O einen inhaltlichen Kommentar („ja=das find ich sehr intereSSANT“, 42-43) und begründet diesen mit Verweis auf einen Unterschied („äh weil das in DEUTSCHland NICHT so wäre“, 43). Shan setzt zu einer Äußerung an, Verzögerungen weisen hier jedoch auf Formulierungsprobleme hin („äh JA: das; (-) ja das‘?““, 44). Herr O geht darauf entweder nicht weiter ein oder interpretiert es als Signal für weiteren Erklärungsbedarf, jedenfalls knüpft er an seine vorherige Aussage an und konkretisiert sie („wenn man es [in Deutschland] verLORN hat be‘=also jetzt in dieser ZEIT=ne, (.) bekommt man die ehre NICHT zurück“, 45-46). Shan formuliert nun explizit metakommunikativ ihr Verständnis („äh geNAU: ja. (.) ich, (.) ich verSTEHT das“, 46-47). Sie setzt dann zu einer Fortsetzung an („und=äh‘“, 47), doch Herr O unterbricht sie und kommt wieder auf die Begründung seiner vorherigen Bewertung zurück: „aber des‘=aber DESwegen ist ja der vergleich interkulturelle ver=verGLEICH; (.) AUCH interessant ne?“ (47-48). Mit der angehängten Fragepartikel fordert er wiederum eine Stellungnahme von Shan an.

Shan bestätigt und geht direkt über zu einer differenzierteren Darstellung ihres Vorhabens „ja:, (.) ich MÖCHTe diese. (.) verGLEICHen (wie). die !EN!de; (-) sind unterSCHIEDlich.“ (48-49). Damit bestätigt sie Herrn O nun auch durch eine entsprechende inhaltliche Umsetzung, dass sie den Unterschied ebenfalls sieht und ihn in ihrer Hausarbeit thematisieren will; allerdings bezieht sie den Unterschied auf das „!EN!de“. Nach einer Bestätigung von Herrn O („klar“, 49) formuliert sie einen weiteren Punkt („aber ich GLAUbe p:‘ (-) aber in der beZIEHUNG verliert !NUR! die FRAU die ehre“, 50-51) und bietet in dieser Hinsicht nun eine andere Einordnung an: „ich glaube !DAS! ist die ÄHNlichkeit.“ (51). Damit kommt Shan

offenbar indirekt wieder auf den Punkt zurück, den sie anfangs (Z. 16) angesprochen hatte, nämlich dass es zwischen beiden Werken Ähnlichkeiten gibt.

Herr O bestätigt Shans Interpretation sehr klar mit „genau.“ (51). Er fragt dann weiter nach der Rolle der Eltern, leitet also zu einem anderen inhaltlichen Punkt über und behandelt das bisher Besprochene damit als geklärt und abgeschlossen.

In dieser Sequenz lässt sich also nachvollziehen, wie die erste Hypothese von Herrn O, dass der angesprochene Punkt einen Unterschied zwischen den beiden Werken darstellt, durch die Aushandlung und die wechselseitigen interaktiven Vervollständigungen dahingehend erweitert wird, dass es in dem chinesischen Roman im Kern nicht um den Sohn geht, sondern um seine Mutter, und hier somit doch eine Gemeinsamkeit der beiden Werke vorliegt. Durch die gemeinsame Formulierungsarbeit wird Shans Vorhaben durch Herrn Os Hinweise auf Unterschiede erweitert. Diese Erweiterungen ergeben sich aus dem indirekten Widerspruch in der Ja-aber-Struktur und der gemeinsamen Vervollständigung.

Nachdem die Interaktanten also festgestellt haben, dass es nicht um die Ehre des Sohnes geht, sondern um die der Mutter, geht Herr O wie schon erwähnt zum nächsten Punkt über. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie sich das Gespräch weiter entwickelt.

Beispiel 5-19: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 50-73

[50]

Shan [v] (...) aber ich GLAUbe p:‘ (-) aber in der beZIEHUNG verliert !NUR! die FRAU die

[51]

133 [06:54.2]134 [06:54.9]

135 [06:57.4]136 [06:58.0]137 [06:58.7]

Shan [v] ehre. ich glaube !DAS! ist die ÄHNLichkeit. ähm,
O [v] ja:? genau. und, (.) äh es spielen

[52]

O [v] die= äh, (.) e‘=!EL!tern äh also jetzt äh ni‘=ni=nicht bei diesem SOHN ist=das ist

[53]

O [v] KLAR. (...) aber äh spielen die eltern der FRAU und des MANNes VORher eine

[54]

138 [07:08.7]139 [07:09.6]140 [07:12.5]

Shan [v] j:a die zwei faMILien sind
O [v] rolle? (.) GIBT es die=oder=oder ko‘=KOMMen die gar nicht‘

[55]

141 [07:13.9]142 [07:14.1]

143 [07:14.6]

14

Shan [v] FEINde. (...) deswegen !KÖNN!en sie nicht heiraten.
O [v] <<leise>ah ja=ja=JA D/das ist ja,> das, (.) AH das ist ja romeo und JULia dann, ((lacht))

[56]	..	145 [07:16.8]146 [07:1'147 [07:17.7] 148 [07:18.3]149 [07:19.7]150 [07:20.3]151 [07:20.3]152 [07:21.3]
Shan [v]	((lacht)) ja ein BISSchen.	ein BISSchen. (-- und ähm, (-- und ähm, (-- und
O [v]	ein BISSchen ne,	ah ja. (.) aber
[57]	153 [07:23.8]	154 [07:23.9]155 [07:25.1]156 [07:26.8]157 [07:27.1]
Shan [v]	wann=wann die FR-	ja wenn die frau einen SOHN bekommen
O [v]	das ist doch WICHTig oder, (-) dass die sich f ^c	ja,
[58]	..	158 [07:27.2]159 [07:31.7] 160 [07:32.2]
Shan [v]	HAT, (.) dann sollte sie AUS ihre familie UMziehen	und, (.) ich glaube das ist
O [v]		ja.,
[59]	..	161 [07:3'162 [07:37.6]
Shan [v]	auch das ver!LIERT! die. (.) ehre der fa!MI!lie.	ja wie:. (.) wie=wie eMilia; (--) sie
O [v]		<<leise>ja ja ja>
[60]	..	163 [07:39.4]164 [07:47.3]
Shan [v]	heiratet mit=appiAni? (.) und !UM! die ehre der familien (mitzubringen)	
O [v]		genau. (.)
[61]	..	
O [v]	aber die fa ^c =aber die faMIlien in. (.) äh in diesem chiNEsischen roman sind auf der	
[62]	..	165 [07:54.5] 166 [07:55.6]
Shan [v]		joa, (.) m ^c =DOCH.
O [v]	gleichen sozialen Ebene oder nicht.	aber das ist ja AUCH ein
[63]	..	167 [07:57.3] 168 [07:59.3]169 [08:00.2]170 [08:03.7]
Shan [v]	hm:. (-) ja. (--) UNterschied	ja:.
O [v]	unterschied ne?	weil, (.) weil d ^c =weil DAS ja, (.) da ist ja so
[64]	..	
Shan [v]		
O [v]	WICHTig diese: (.) (den) Adel und BÜRgertum=ne? (.) also hier in DIEser, (.) bei	
[65]	..	171 [08:04.5]172 [08:06.1]173 [08:06.5]
Shan [v]	hm:.	
O [v]	LESSing.	also dass das jetzt eine FRAU ist=die:. (.) die EHre hat weil sie
[66]	..	174 [08:07.0]175 [08:13.2]176 [08:14.4]
Shan [v]		mHM; (.) ja.
O [v]	ein ^c =eigentlich eine BÜRger, (.) liche frau ist?	und die, (.) äh die äh die
[67]	..	177 [08:14.9]
Shan [v]		äh ja.
O [v]	geLIEBte ist=die ist ja Adelige ne, (.) und die ist ja eher ne prostituIERte=ne,	
[68]	..	179 [08:22.1] 180 [08:22.4]181 [08:25.4]182 [08:26.1]183 [08:26.4]
Shan [v]		hm:.
O [v]	bei emilia gaLOtti ne=und für die spielt das keine rolle ne;	also

[69]

	184 [08:28.1]185 [08:30.8]	186 [08:32.6]	187 [08:33.7]
Shan [v]	ja: kleiner UNterschied		
O [v]	das w äre dann noch mal so ein KLEIner, (--) kleiner UNterschied. (.) an den sie		

[70]

	188 [08:35.0]189 [08:35.6]		
Shan [v]	mHM, (.) ja		soziale,
O [v]	DENKen=an den sie DENKen müssen=ne, (.) dann. (.) so diese so!ZIA!le,		

[71]

	190 [08:36.7]	191 [08:38.0]192 [08:39.3]193 [08:39.9]
Shan [v]	(.) (geSCHICHte)# (xxx)	mHM,
O [v]	äh soziale SCHICHT dann zu der man ZUgeh ört=ne, JA, (.) also ich find	

[72]

	194 [08:41.9]195 [08:48.7]	
Shan [v]	oKAY, (.) äh; (--) und bis !WANN! sollte ich ihnen die:. neue	
O [v]	das eine gute idee.	ähm. (.) gut das

[73]

	196 [08:49.2]	197 [08:53.7]
Shan [v]	ar'=HAUSarbeit ABgeben.	äh: ich glaube ungef ähr. (.)
O [v]	ist jetzt ein neues t', (.) ein neuer asPEKT=wie lange BRAUCHen sie daf ür.	

Herr O reagiert auf Shans Fazit, dass sich die beide Werke hinsichtlich der Frage der Ehre doch ähnl ich sind (51-52), mit einer kurzen, aber nachdrücklichen Bestätigung („genau“, 51). Er geht aber nicht auf diese Ähnlichkeit weiter ein, sondern stellt eine neue Frage: „äh es spielen die=äh, (.) e'='EL!tern [...] der FRAU und des MANNes VORher eine rolle?“ (51-54). Dabei kl ärt er eingebettet in diese Sequenz den Bezug seiner Frage, n ämlich dass es nicht um die Eltern des Sohns geht, von dem gerade vorher die Rede war, sondern um die Eltern des Liebespaars. Nach einer kurzen Pause, in der Shan nicht reagiert, reformuliert er seine Frage: „GIBT es die=oder=oder ko'='KOMMEN die gar nicht“ (54). Seine Frage bleibt unabgeschlossen, denn Shan beginnt schon vor ihrem Ende zu antworten und bringt nun einen neuen Aspekt der Geschichte ein: Die Familien sind verfeindet, deshalb können die Protagonisten gar nicht heiraten (54-55). Herr O reagiert darauf offenbar etwas überrascht; er zieht dann einen Vergleich zu Romeo und Julia (55). Shan geht darauf jedoch nicht weiter ein, sondern entwickelt ihren Aspekt der Geschichte weiter: Als die Frau ein uneheliches Kind bekommt, muss sie die Familie verlassen und bringt ihr Unehre (57-58). Dann zieht sie eine Parallele zu der Protagonistin des deutschen Stücks („ja wie: . (.) wie=wie eMilia;“, 59), die Appiani heiratet, um die Ehre der Familie zu sch ützen (59-60).

Herr O stimmt Shans Ausführungen zu („genau.“, 62). Er geht auf diesen Punkt jedoch nicht weiter ein, sondern schließt nach kurzer Pause eine mit „aber“ eingeleitete Frage nach der Schichtzugehörigkeit an: „aber die fa'='aber die faMILien in. (.) äh in diesem chiNESischen

roman sind auf der gleichen sozialen Ebene oder nicht.“ (61-62). Hier lässt sich rückblickend vermuten, dass seine Frage in Zeile 51-54 möglicherweise auch schon auf diesen Punkt abzielte. Darauf deutet auch der Anschluss mit „aber“ hin, der eher auf eine erneute Ja-aber-Struktur verweist und nicht einfach auf einen weiteren inhaltlichen Aspekt (während in Zeile 51 der neue Aspekt mit „und“ angeschlossen wird). Während dieser Aspekt aber in der ersten Frage nur implizit enthalten ist, spricht Herr O ihn hier explizit an; zudem formuliert er seine Frage hier als Hypothese und mit dem nachgestellten „oder nicht“ als Entscheidungsfrage. Als Shan seine Annahme bestätigt („joa, (.) m‘=DOCH.“, 62), verweist Herr O gleich darauf, dass hier ein Unterschied zwischen den beiden Werken vorliege (62-63).

Shan bestätigt dies mit starken Verzögerungen und einer Wiederholung des zentralen Begriffs aus Herrn Os Äußerung („hm: (-) ja. (--) UNterschied“, 63), die eher auf ein Verständnisproblem hindeuten als auf eine klare Zustimmung (s.o. Kap. 5.1.2.1.2). Daraufhin führt Herr O eine Begründung an, die deutlich macht, dass aus seiner Sicht in dem Theaterstück von Lessing gerade der soziale Unterschied eine zentrale Rolle spielt: „weil, (.) weil d‘=weil DAS ja, (.) da ist ja so WICHTig diese: (.) (den) Adel und BÜRgertum=ne? (.) also hier in DIEser, (.) bei LESSing.“ (63-65). Dies führt er dann über mehrere Äußerungseinheiten noch detaillierter aus (bis Zeile 68). Shan gibt in dieser Sequenz nur sparsame und vor allem unspezifische Rückmeldungen, die keine klaren Hinweise darauf geben, ob sie seine Ausführungen versteht und seine Argumentation nachvollziehen kann. Möglicherweise ist es dies, was Herrn O veranlasst, weiter zu reformulieren und zu erklären. In Zeile 68 kommt er dann resümierend auf seinen zentralen Punkt des Unterschieds zurück, den er nun aber abgeschwächt reformuliert: „also das wäre dann nochmal so ein KLEIner, (--) kleiner UNterschied.“ (68-69); dabei verweist das „nochmal“ zurück auf die vorher bereits festgestellten Unterschiede (Zeile 37 und 43, siehe oben Beispiel 5-18, in Kap. 5.1.2.2.1). In Überlappung mit dem Ende dieses Äußerungsteils bestätigt Shan und wiederholt den Kernpunkt seiner Äußerung („ja: kleiner UNterschied“, 69), womit sie seiner Interpretation (in der abgeschwächten Form des „kleinen“ Unterschieds) zustimmt. Herr O verbindet sein Resümee dann noch mit einer Konsequenz für ihre Hausarbeit („... kleiner UNterschied. [...] an den sie DENKEN müssen=ne, (.) dann. (.) so diese so!ZIA!le, äh soziale SCHICHT dann zu der man ZUgehört=ne,“, 69-71). Er weist Shan also deutlich darauf hin, dass sie den hier herausgearbeiteten Aspekt in ihrer Arbeit nicht ignorieren kann. Möglicherweise ist ihm aus dem Gespräch deutlich geworden, dass Shan diesem Punkt nur geringe Bedeutung beimisst, während er ihn für einen grundlegenden Aspekt des Lessing-Romans hält. Interessant ist hier, dass Shan im Anschluss daran deutlicher ratifiziert als zuvor („mHM, (.) ja“, 70);

möglicherweise hat der Hinweis auf die Handlungsrelevanz ihr die Bedeutung dieses inhaltlichen Aspekts vermittelt.

Herr O schließt dann die inhaltliche Diskussion ab, indem er Shans Vorschlag, in ihrer Hausarbeit diese beiden Werke zu vergleichen, zusammenfassend als „eine gute idee“ bewertet (71-72). Shan geht daraufhin über zu formalen Fragen (72-73).

Insgesamt ist in dieser Sequenz zu beobachten, dass Herr O seine abweichende Perspektive sehr indirekt einführt: Zunächst stimmt er Shans Feststellung in Bezug auf die Ähnlichkeit zu. Dann versucht er, den aus seiner Sicht zentralen Punkt durch eine Rückfrage indirekt zu fokussieren. Shan konzentriert sich auf die Frage der Ehre, die aus ihrer Sicht eine Gemeinsamkeit der beiden Romane darstellt. Für Herrn O ist die Frage der Ehre aber eng mit dem sozialen Stand verbunden, während Shan diesem Aspekt offenbar keine so hohe Bedeutung beimisst. So versteht sie zwar vermutlich, was Herr O ihr erklärt, aber möglicherweise nicht, warum er so stark darauf fokussiert. Als Shan seine Frage zunächst anders versteht, korrigiert er dies nicht direkt, sondern lässt sie erst einmal ihren Gedanken entwickeln. Dann stellt er seine Frage noch einmal explizit, ohne aber deutlich zu machen, dass sie ihn zuvor falsch verstanden hat. Shan ihrerseits verhält sich ganz ähnlich: Sie hört Herrn O zu, ratifiziert seine Hinweise und Vorschläge und lässt ihn seine Punkte ausführen, auch wenn diese sich offenkundig nicht mit ihren decken; gleichzeitig kommt sie an geeigneten Stellen wieder auf ihre eigenen Ideen und Vorhaben zurück und verteidigt ihre Position. Beide Interaktanten handeln in diesen Sprechstundengesprächen häufig indirekt und gesichtsschonend. Zugleich fördert dies ihre inhaltliche Verständigung und die Entwicklung des Konzepts für die Hausarbeit, die sie im Gespräch gemeinsam leisten.

5.1.2.2.2 Interaktive Vervollständigung

Die bisherigen Analysen zu Fremdreformulierung, aktiven Rückfragen und der Organisation von Dissens haben gezeigt, dass sowohl Herr O als auch Shan an der Entwicklung einer geeigneten Fragestellung für die neue Hausarbeit aktiv mitarbeiten. Auch zur Verständigungssicherung tragen beide Seiten bei: Sie geben sich wechselseitig interpretierbare Rückmeldungen und fragen nach, wenn ihnen etwas nicht klar ist. Die drei Schritte der Verständigungssicherung nach Deppermann werden meistens alle ausgeführt: Die Interaktanten dokumentieren ihr Verständnis, so dass der jeweilige Gesprächspartner es überprüfen kann. Sie orientieren sich also an der lokalen Verständigung.

Im Beispiel 5-16 wurde schon herausgearbeitet, dass bei der Herstellung von Verständigung auch interaktive Vervollständigung eine große Rolle spielt. In diesem Abschnitt zeige ich weitere prägnante Beispiele interaktiver Vervollständigung und arbeite heraus, wie die beiden Interaktanten dadurch gemeinsam das Konzept für die Hausarbeit entwickeln.

Eine interaktive Vervollständigung liegt vor, wenn ein Sprecher die Äußerung eines Gesprächspartners aufnimmt und sie syntaktisch, prosodisch und/oder lexikalisch weiterführt (vgl. Gülich 1986). Nach Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995: 93) beinhaltet dieses Verfahren „regelmäßig eine geordnete Reihe von Tätigkeiten“. Anhand von Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern arbeiten die Autoren vier konstitutive Phasen der Methode heraus:

1. Problemmanifestation. Sie besteht darin, dass die Interaktanten „eine Äußerung miteinander als unvollständig deklarieren“ (ebd.: 93), etwa indem ein Teilnehmer eine begonnene syntaktische Struktur abbricht und anzeigt, dass ihm für die Fortsetzung ein sprachliches Element fehlt. Dies kann sich in Zögerungen, Dehnungen eines Wortes, langen Pausen, Wortwiederholungen mit fragender Intonation usw. manifestieren.

2. Problemdefinition: Nachdem „das Vorhandensein eines Problems indiziert“ wurde, ist der Interaktant, der das Formulierungsproblem hatte, nun aufgefordert, „das Problem so weit zu umschreiben“, so dass sein Gesprächspartner in der Lage ist, das Problem nachzuvollziehen (ebd. 92). Beispielsweise kann der betreffende Teilnehmer seinem Gesprächspartner durch Erklärungen, Synonyme, Antonyme usw. zusätzliche Informationen liefern, damit der andere das gesuchte Wort identifizieren kann (ebd.).

3. Lösungsangebot: Der Gesprächspartner hat verstanden, dass der andere um Hilfestellung ersucht, und schlägt das fehlende – oder ein passendes – Wort vor (vgl. ebd.: 92).

4. Ratifizierung: Der Interaktant, der das Formulierungsproblem hatte, ratifiziert das Angebot seines Gesprächspartners, und „die hergestellte Vollständigkeit wird interaktiv festgestellt“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 93). Dabei handelt es sich um „eine für die Interaktion ausreichende Vollständigkeit“ (ebd.).

Günthner (1993) bezeichnet die gemeinsame Vervollständigung als „Äußerungsduett“. Fremdwiederholungen in diesem Duett interpretiert sie mit Bezug auf Goffman als einen „supportive interchange“ (Goffman 1971), der dazu dient, die Beziehung zwischen Produzent und Rezipient zu bestärken und zu unterstützen (vgl. Günthner 1993: 200). In ihrer Studie

beschränkt sich Günthner jedoch aufgrund ihrer Daten auf Fälle, in denen die muttersprachlichen (in ihrem Fall: deutschen) Sprecher eine Äußerung der nichtmuttersprachlichen (chinesischen) Sprecher weiterentwickeln und die chinesischen Sprecher diese Fortsetzung aufgreifen und duplizieren (vgl. ebd.).

Wenn wir den Verlauf der eben analysierten Sequenz (Beispiel 5-16) betrachten, stellen wir jedoch fest, dass nicht nur Herr O, sondern auch Shan bei Formulierungsproblemen des Gesprächspartners Hilfestellung anbietet: Beide Interaktanten ergänzen und vervollständigen in den hier untersuchten Gesprächen gelegentlich Äußerungen des jeweils anderen. Damit stellen die Interaktanten u.a. auch ihre Verständigung über den jeweiligen Sachverhalt sicher. Der folgende Ausschnitt zeigt Beispiele der komplexeren gemeinsamen Konstruktion.

Beispiel 5-20: Shan, Sprechstundengespräch I, Zeile 120–132

[120]	..347 [13:19.2]348 [13:19.3]349 [13:21.1]350 [13:21.2]351 [13:21.7]	352 [13:22.9]353 [13:23.2]354 [13:24.2]
Shan [v]	fokussieren. (-) hm.	ja ein !BISS!chen vergleichen
O [v]		aber verGLEICHen. ein bisschen
Pause [v]	((0,5s))	
[121]	..	355 [13:25.3]356 [13:28.2]
Shan [v]	(.) die verLO:ren; (.) die verLOrene ehre und‘ (-) und als, (.) ANderes	
O [v]	verGLEICHen. ja:;	
[122]	357 [13:28.9]	358 [13:32.3]359 [13:32.9]
Shan [v]	schicksal.	ja. (--) äh und in CHIna sagt man oft=das ist ähm; (-) !FRÜH!er
O [v]	ja:?	
[123]	..	
Shan [v]	hat man etwas, (.) geTAN und in !DIE!sem leben. (-) FRÜH!er leben in DIEsem	
[124]	..	
Shan [v]	leben (und) SPÄTer leben. (-) und AUCH ähm, (.) !GEIST!. (-) der !GEIST!	
[125]	..	
Shan [v]	der=des MANNs, (-) hat die=der FRAU gesagt wir haben, (.) einige schlechter	
[126]	..	360 [13:59.5]361 [14:00.0]
Shan [v]	gemachte !VOR!leben oder FRÜH!er leben.	und jetzt machen wir
O [v]	ja:?	
[127]	..	362 [14:06.2]
Shan [v]	SCHLECHtes. (.) das unser SCHICKsal oder; (.) SCHLECHT!es schicksal.	
O [v]		AH ja.

[128]	363 [14:07.0]	364 [14:10.2]	365 [14:11.0]
Shan [v]	das, (.) das ist ein bisschen, (.) ähm. joa=!UN!realistisch. (.) würde ich		
O [v]	chiNEsisch.		
[129]	366 [14:12.8]	367 [14:14.0]	368 [14:16.0]369 [14:17.4]
Shan [v]	so sagen. ähm: (.) im !TRAUM!. (.)		
O [v]	ja, (--) und das ist=äh, (.) d'=der GEIST äh taucht AUF,		
[130]	.. 370 [14:20.0]	371 [14:20.5]	372 [14:21.3] 373 [14:21.8] 375 [14:25.8]
Shan [v]	ja. im TRAUM ja der frau=ja. ((lacht))		
O [v]	im TRAUM. der frau. ja=aber ist wie bei		
[131]	.. 376 [14:27.2] 377 [14:27.4] 378 [14:28.2] 379 [14:29.6]		
Shan [v]	((lacht)) äh= ja !JA! ja (ein bisschen)		
O [v]	SHAKESpeare ne=das ist schon, (--) JA:, ja HAMlet=ne,		
[132]	.. 381 [14:29.8] 382 [14:30.8] 383 [14:31.6]		384 [14:35.0]
Shan [v]	h a m l e t aber nicht so? (.) ÄHNlich. (.) würde ich so sagen hm .		
O [v]	ja, ah so. (.) mHM ja,		

Shan verweist auf eine bestimmte Vorstellung von Schicksalhaftigkeit („die verLOrene ehre und“ (-) und als, (.) Anderes schicksal.“, 121-122), die sie „in China“ verortet. Sie führt das zunächst allgemein aus (122-124) und bezieht es dann konkret auf den chinesischen Roman *San Yan Er Pai*, indem sie ein Ereignis daraus schildert: Der Geist des Mannes erscheint der Frau im Traum und erklärt ihr, dass es „unser SCHICKsal oder; (.) SCHLECHTes schicksal.“ sei, auch in diesem Leben Schlechtes zu tun (124-127). Nachdem Herr O dies ratifiziert hat, setzt Shan zu einer Bewertung oder Einordnung an („das, (.) das ist ein bisschen, (.) ähm.“, 128). Herr O interpretiert die Verzögerungen offenbar als Hinweis auf Formulierungsprobleme, jedenfalls bietet er ihr mit „chiNEsisch.“ ein Adjektiv an, das grammatisch der Lücke in ihrer Äußerung entspricht. Shan bestätigt diesen Begriff zwar, schließt dann aber unmittelbar eine andere Ergänzung an („joa=!UN!realistisch.“), die sie mit dem nachgestellten „würde ich so sagen.“ indirekt als abweichend ausweist. An dieser Stelle ist der Versuch einer interaktiven Vervollständigung also nicht erfolgreich.

In Zeile 129-130 treten dann mehrere Fremdwiederholungen von beiden Interaktanten auf: Auf die verständigungssichernde Rückfrage von Herrn O „und das ist=äh, (.) d'=der GEIST äh taucht AUF“ (129) ergänzt Shan zunächst nach einem gedehnten Zögerungsmorphem („ähm:) mit starker Betonung das inhaltliche Element „im TRAUM!“, bevor sie seine hypothetische Rückfrage mit „ja.“ beantwortet (129-130). Diese Ergänzung wird dann erst von Herrn O und anschließend von Shan selbst noch einmal wiederholt (130). Herr O

signalisiert damit, dass die Information angekommen ist, während Shan diese mit ihrer Wiederholung nochmals bestärkt. Diese Fremdwiederholungen enthalten keine neuen Informationen, sie dienen nur dazu, das Gesagte zu bestätigen (und so die Verständigung zu sichern).

Herrn Os nächster Redezug („der frau.“, 130) ist hingegen wieder eine verständigungssichernde Nachfrage: Er ergänzt ein weiteres Element, indem er den Traum hypothetisch einer bestimmten Person in der Erzählung zuordnet; da dieses Element direkt an das vorher behandelte anschließt, hat sein Beitrag zugleich die Form einer interaktiven Vervollständigung. Shan behandelt dies als verständigungssichernde Nachfrage: Sie bestätigt das Element, indem sie es wiederholt und dabei mit einer zweifachen Zustimmungspartikel rahmt: „ja der frau=ja.“ (130). Mit dieser Sequenz wird in einem weiteren Punkt interaktiv Verständigung hergestellt und gesichert. Zugleich ist sie aufschlussreich für die Gesprächsrollen, die die Interaktanten hier konstituieren: Shan ist im Hinblick auf den chinesischen Roman und seine Inhalte die Expertin, während Herr O Wissen darüber fehlt.

Die Interaktanten klinken sich ein in der Formulierung des Gesprächspartners und wiederholen die relevanten Elemente. Wie die Analyse zeigt, werden in dieser Sequenz Reformulierungen eingesetzt, um die Verständigung auf der inhaltlichen Ebene zu sichern, indem sie einerseits zentrale Informationen betonen und andererseits anzeigen, dass diese „erfolgreich übermittelt“ wurden. Diese Funktion haben auch interaktive Vervollständigungen oder entsprechende Versuche: Abgesehen davon, dass sie dem Gesprächspartner damit Formulierungshilfe anbieten, zeigen die Interaktanten damit auch ihr eigenes Verständnis oder ihre Interpretation der jeweiligen gerade diskutierten Aspekte und Zusammenhänge und signalisieren ihre aktive Mitarbeit an der gemeinsamen Entwicklung der Argumentation.

Eine solche interaktive Vervollständigung ist auch im zweiten Sprechstundengespräch zu beobachten. Der folgende Ausschnitt zeigt eine Sequenz, die in Kap. 5.1.2.1.1 bereits unter einem anderen Aspekt analysiert wurde.

Beispiel 5-21: Shan, Sprechstundengespräch II, Zeile 203–216 (= Beispiel 5-9)

[203]	..	489 [14:09.8]490 [14:10.9]491 [14:12.5]492 [14:13.5]
Shan [v]		ja:=darf ich NOCH
O [v]	(.) aber das ist !DRITT!er klasse dann wirklich=ne,	ja(h)a,
[204]	..	
Shan [v]	<<lachend>eine frage> (fragen)=ähm, (.) appi!A!ni sagte ja er ist=äh nicht so	

[205]

Shan [v] SICHer. (.) vor!HER! hat e:r. (.) den prinzen GAR nicht gesagt=dass sie. (.) dass

[206]

Shan [v] ER emilia heiraten WILL=und, (-) ist !DIE!se; (.) sozusagen=ist DIEse heirat

[207]

493 [14:37.6]494 [14:38.1]

Shan [v] !OH!ne. (.) OHne. (.) äh t'=t'=beFÜRwort: von den prinzen leGAL?=oder.

O [v] ja; (.) ja.

[208]

495 [14:38.4]496 [14:40.1]497 [14:40.3]498 [14:40.9]499 [14:42.9]

Shan [v] okay. (.) das ist e!GAL!=ob sie. (-) ob er äh dem prinzen sagt (er ist),

O [v] ja. nein er ist jetzt=er IST jetzt=also diesen, (.) er ist

[209]

500 [14:45.01] [14:48.2502] [14:49.0] 503 [14:50.1]504 [14:50.2]

Shan [v] sozIA:l gLEIch? okay

O [v] dem prinzen so!ZIAL! gleichgestellt. also er ist'=er das SAGT er

Pause ((0,8s))

[210]

..505 [14:50.7]

Shan [v] mHm.

O [v] auch immer=ich bin da'=der ist dem prinzen GLEICH, (.) nur der PRINZ ist eben

[211]

507 [14:53.9] 508 [14:57.5509] [14:58.4]

Shan [v] oKAY.

O [v] jetzt sozusagen=der ist jetz'=der reGIERT. ne=aber äh man könnte ihn ja

[212]

510 [15:03.9]

Shan [v] ach

Shan [nonv] *Blick zu*

O [v] STÜRZen und dann könnte appiani auch f'=äh PRINZ werden oder fürst.

[213]

511 [15:512] [15:05.4] 513 514 [15:06.8]515 [15:06.9] 516 [15:07.0]517 [15:07.4]

Shan [v] !SO:!. (.) okay.

Shan [nonv] *Herrn O*

!GLEICH!wertig.

Beide Hände auf der gleichen Horizontallinie

O [v] so also er ist=er ist da sozusagen,

ja also=also als Adelige sind sie

O [nv]

[214]

518 [15:08.6] 519 [15:09520] [15:10.3] 521 [15:10.6] 522 [15:11.7523] [15:12.3]524 [15:12.5]

Shan [v] okay. (.) okay.

Shan

Shan notiert.

ach !SO!=Ja ja

Blick zu Herrn O

[nonv]

und Nicken

O [v] GLEICHwertig=ne, denn appiani hat auch LAND.

Pause

((0,6s))

[215]

525 [15:12.6] 526 [15:13.2]527 [15:1528] [15:14.5]

Shan [v] ja ja.

O [v] beSITZ.ne, ja das ist immer entSCHEIdend=ne=der hat beSITZ;

Pause

((0,5s))

[216]

530 [15:18.0]531 [15:18.6]

Shan [v]	oKAY. (-) ja.
O [v]	ne=und wenn'=das proBLEM fängt eben an=für diese adeligen eben an wenn

Auf Herrn Os Bewertung, „er [Appiani] ist dem prinzen so!ZIAL! gleichgestellt.“ (209) reagiert Shan mit einer partiellen Wiederholung des zentralen Begriffs „soZIA:l gLEICH? okay“, die hier durch die Pause von 0,8 Sekunden und die Dehnung wie auch die unvollständige Reformulierung als Hinweis auf ein Verständnisproblem gedeutet werden kann. Entsprechend bietet Herr O anschließend weitere Erklärungen an (209-213). Shan gibt parallel Rezeptionssignale, aber erst in Zeile 212-213 signalisiert sie mit der lauter gesprochenen und stark betonten Rückmeldung „ach !SO::!. (.) okay.“ deutlich Verständnis. Anschließend äußert sie überlappend mit Herrn Os nächster Äußerung („so also er ist=er ist da sozusagen“) stark betont den Ausdruck „!GLEICH!wertig“ (213), der ihr offenbar geläufiger ist, womit sie ihr Verständnis nicht nur signalisiert, sondern auch konkret belegt. Darüber hinaus bildet dieser Ausdruck auf inhaltlicher wie syntaktischer Ebene auch eine potenzielle Vervollständigung von Herrn Os aktueller und noch unabgeschlossener Äußerung. Damit zeigt Shan dem Gesprächspartner ihr Verständnis seiner Ausführungen an. Herr O bestärkt daraufhin, dass sie ihn tatsächlich richtig verstanden hat, indem er ihren Ausdruck aufnimmt, ihn jedoch nicht einfach wiederholt, sondern in seine Äußerung integriert („also als Adelige sind sie GLEICHwertig“, 214) und damit ihre Äußerung auch klar als interaktive Vervollständigung ratifiziert.

Fazit:

In der Art und Weise, wie die Interaktanten Dissens organisieren und wechselseitig ihre Gesprächsäußerungen vervollständigen, wird deutlich, wie die Interaktanten gemeinsam an der Entwicklung einer geeigneten Fragestellung für die neue Hausarbeit arbeiten. Herr O präsentiert sich durch seine Beteiligungsweise vor allem als interessierter Zuhörer, darüber hinaus stellt er gezielte Nachfragen zu Shans Ausführungen, mit denen er indirekt zusätzliche Aspekte einbringt. Insofern trägt er Hausarbeit bei, ohne jedoch die Verantwortung dafür zu übernehmen oder Shan die Initiative aus der Hand zu nehmen. Shan ihrerseits signalisiert ebenfalls Rezeptionsbereitschaft und nimmt Vorschläge ihres Gesprächspartners auf, verteidigt aber auch ihre Position, wenn sie anderer Meinung ist oder andere Schwerpunkte setzen will. Herr O bringt abweichende Meinungen oder Akzentsetzungen ebenso wie Ablehnungen oft indirekt zum Ausdruck, womit er eine Gesichtsbedrohung vermeidet. Er ermutigt Shan, ihre eigenen Überlegungen darzulegen und ihre Position zu vertreten, und er

gibt ihr genügend Raum, um auch längere Diskurseinheiten zu produzieren. Dadurch erfährt er zum einen, was Shan in der Hausarbeit tun will und welche Ideen sie dazu hat; zum anderen erkennt er, was sie verstanden hat und was nicht oder wie sie seine eigenen Informationen und Hinweise deutet. Diese Verstehensüberprüfung bietet ihm wiederum die Möglichkeit, auf weitere Aspekte hinzuweisen, die das Bearbeitungskonzept bereichern oder aber für eine angemessene Interpretation unerlässlich sind (z.B. bestimmte Unterschiede zwischen den beiden Werken oder der Fokus auf die Klassenzugehörigkeit der Protagonisten). Die gemeinsame Arbeit an der inhaltlichen Entwicklung und die ständige Dokumentation und Überprüfung des Verstehens dabei begünstigen die Herstellung von Verständigung.

5.1.3 Wissensunterschiede im Gespräch

Der oben gezeigte interaktiv fundierte Mechanismus manifestiert sich auch darin, wie die Interaktanten mit asymmetrischen Wissensbeständen umgehen und wie sie die Rollenverteilung im Gespräch gestalten. Darum geht es in diesem Kapitel.

5.1.3.1 Asymmetrische Wissensbestände und der Umgang damit

Im ersten Sprechstundengespräch bekundet Shan, dass sie in ihrer Hausarbeit einen Vergleich zwischen einem deutschen Theaterstück und einem chinesischen Roman ziehen möchte. Für das deutsche Theaterstück und die Frage, welche Fragestellung für eine Hausarbeit dazu geeignet bzw. angemessen ist, ist in diesem Gespräch Herr O als Professor für deutsche Literaturwissenschaft und als betreuender Dozent Experte. Für den chinesischen Roman hingegen ist Shan die Expertin, da sie dieses Werk kennt, ihr Gesprächspartner jedoch nicht. Dies führt dazu, dass die Interaktanten sich in diesen Gesprächen gegenseitig Wissen vermitteln, und zwar immer über das Gebiet, in dem sie selbst jeweils kompetenter sind als der Gesprächspartner.

Der Professor hat zwei Möglichkeiten für die Entwicklung einer geeigneten Fragestellung: Er kann entweder für Shan eine Fragestellung entwickeln oder es ihr selbst überlassen, Vorschläge für ein Projekt zu machen, und dann dazu Stellung nehmen. Er wählt die zweite Methode und hört sich zunächst ihre eigenen Ideen dazu an. Nachdem sie ihm ihre Idee unterbreitet hat, die beiden Werke zu vergleichen, stimmt er nach einer Prüfung des zeitlichen Abstands zunächst prinzipiell zu, dass dies möglich ist (33-34). Dann prüft er mit Blick auf

das zentrale Thema „Ehre (und Schande)“ grundsätzlich, ob dies als Vergleichsdimension überhaupt geeignet ist, und versucht herauszufinden, in welcher Hinsicht ein Vergleich der beiden Werke interessant sein könnte. Da er den chinesischen Roman selbst nicht kennt, muss er dafür auf Shans Wissen zurückgreifen. Dabei ist er kooperativ und bearbeitet seine Wissenslücken aktiv. Er leitet aus seiner Kenntnis des deutschen Theaterstücks mögliche Ansatzpunkte für einen Vergleich ab und fragt Shan nach den entsprechenden Punkten im Roman. So fragt er z.B. nach, „um !WESS!en ehre. (.) es dann GEHT“ (35), ob die Eltern der Protagonisten in der Vorgeschichte eine Rolle spielen (53) und ob die beteiligten Familien der gleichen sozialen Schicht angehören oder eher unterschiedlicher Herkunft sind (Zeile 61-62). Als inhaltlicher Experte für das deutsche Theaterstück entwickelt er so aus diesem Fachwissen potenzielle Ansätze für einen Vergleich, mit denen er Shan zugleich indirekt Vorschläge dafür unterbreitet. Zugleich erfährt er noch weitere Aspekte aus dem chinesischen Roman, die für die Gestaltung der Hausarbeit wichtig sind.

Shan ist in dieser Gesprächssituation gegenüber dem Professor die Expertin für den chinesischen Roman, da sie im Gegensatz zu ihm über das entsprechende Wissen verfügt. Im Gespräch hat sie die Aufgabe, die relevanten Informationen über den Gegenstand zu liefern, damit die beiden auf dieser Grundlage mögliche Vergleichspunkte für die beiden Werke finden und damit eine tragfähige Fragestellung für die Hausarbeit konzipieren können. Dabei leistet Shan Herrn O sogar an manchen Stellen Hilfestellung, indem sie seine Ausführungen interaktiv vervollständigt; z.B. unterstützt sie ihn in Zeile 39 dabei, einen Sachverhalt aus dem Roman zu formulieren (wodurch die chinesische Protagonistin ihre Ehre verliert; siehe die Ausführungen zur interaktiven Vervollständigung in Unterkapitel 5.1.2.2.2).

Im zweiten Sprechstundengespräch ist das relevante Wissen wieder etwas anders verteilt. Es geht darin hauptsächlich um die Interpretation von Orsina und dem Prinzen, den Figuren in dem deutschen Theaterstück *Emilia Galotti*. Für diesen Bereich ist Herr O als Professor der Literaturwissenschaft Experte, während Shan als nichtmuttersprachliche Studentin darüber höchstwahrscheinlich weniger Wissen besitzt. Im Gespräch konstituieren die Teilnehmer entsprechend unterschiedliche Wissensbestände, indem Shan Herrn O ihre Interpretation der Figuren unterbreitet und ihn auffordert, sie zu beurteilen, während Herr O auf der Grundlage seines Wissens ihre Fragen beantwortet und ihre Interpretationsansätze bestätigt, relativiert oder korrigiert. Indem Shan regelmäßig für jede ihrer Interpretationen explizit eine Bestätigung anfordert, bestätigt sie Herrn O kontinuierlich in der Rolle eines Experten.

Mit ihrer Orientierung an den asymmetrisch verteilten Kenntnissen und der wiederholten

expliziten Aufforderung zu Bestätigung oder Korrektur initiiert Shan zugleich eine bestimmte Rollen- bzw. Aufgabenverteilung: Sie schreibt Herrn O als fachlichem Experten die Aufgabe zu, ihre Fragen zu beantworten und ihre Interpretationen zu bestätigen oder zu korrigieren. Darüber hinaus finden sich in diesem Gespräch aber immer wieder auch Ausdrücke wie „darf ich so interpretieren“, „kann ich so schreiben“ oder „darf ich so verstehen“. Damit bezieht sich Shan nicht nur auf Herrn Os inhaltliche Expertise, sondern aktualisiert auch seine Position als ihr fachlicher Betreuer, der ihre Fragestellung und ihre Interpretation akzeptieren muss und ihre Hausarbeit letztlich auch bewertet. Auf diesen Aspekt der Rollen geht der nächste Abschnitt ein.

5.1.3.2 Asymmetrische Rollen und der Umgang damit

Soziale Interaktion ist das Ergebnis einer gemeinsamen Herstellung (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995). Die Interaktanten müssen erstens wissen, „was sie herstellen wollen“ (ebd.: 107), und sich darüber auch verständigen; zweitens müssen sie sich darüber klar werden, „wer von ihnen welche Aufgabe unter Rekurs auf welche Art von Kompetenz in dieser Situation übernehmen wird“ (ebd.). Im Folgenden betrachte ich die Gespräche zwischen Shan und Herrn O im Hinblick auf diesen Herstellungsprozess.

Shan kommt in die erste Sprechstunde, um mit Herrn O über ihre Idee für eine neue Hausarbeit zu sprechen, mit der sie ihre Note verbessern will. Daraus entsteht für sie die Aufgabe, den Professor zu fragen, ob sie das Theaterstück *Emilia Galotti* mit einem bestimmten chinesischen Roman vergleichen kann. Dies wird von ihr im Gespräch auch klar signalisiert.

Für Herrn O ergibt sich daraus die Aufgabe zu beurteilen, ob das, was Shan ihm vorschlägt, möglich ist und ob es angemessen ist, um ihre Note zu verbessern. Wie oben schon ausgeführt, versucht er herauszufinden, ob diese beiden literarischen Werke sich für einen Vergleich eignen und was dafür interessante Ansatzpunkte wären, und dafür benötigt er Wissen über den chinesischen Roman, den er nicht kennt. Dafür ist Shan die Expertin. Sie hat also die Aufgabe, den Professor über den Inhalt und die Zusammenhänge im Roman zu informieren, damit dieser sich vorstellen kann, worauf sich ein Vergleich zwischen den beiden Werken beziehen könnte. Shan gibt anfangs einen kurzen Überblick über die Romanhandlung, liefert dazu aber keine weiteren Details; ihr Gesprächspartner muss von sich aus weitere Informationen verlangen.

Dabei arbeitet Herr O nach einer Art Checkliste: Wie oben erläutert, spricht er anhand seiner Kenntnis von *Emilia Galotti* bestimmte Punkte an, die dafür wichtig sein könnten, ob ein Vergleich möglich ist, und unter Umständen auch für den Vergleich selbst interessant sind, z.B. um wessen Ehre es geht, welche Rolle die Eltern spielen, welcher sozialen Schicht sie angehören usw. Dann lässt er Shan seine hypothetische Vorschläge jeweils bewerten, indem er es ihr überlässt, sie mit dem Inhalt des Romans abzugleichen. Damit gibt er die Aufgabe der Bewertung gewissermaßen an sie weiter: Sie soll die Informationen liefern, die nötig sind, um einzuschätzen, ob die angesprochenen Punkte für einen Vergleich tragfähig sind oder nicht. Die Verantwortung für die Informationen, auf denen diese Einschätzung basiert, liegt damit bei Shan. So gibt der Professor in diesem Moment seine Autoritätsrolle ab, und Shan übernimmt trotz ihres Studentenstatus hier die Rolle einer Expertin.

Wie die obige Analyse zeigt, ist das relevante Wissen im zweiten Sprechstundengespräch zwischen Shan und Herrn O anders verteilt: Dort leitet Shan das Gespräch, indem sie Herrn O ihre Interpretation der Figuren im deutschen Theaterstück unterbreitet, damit er sie prüft. Shan ist inhaltlich gut vorbereitet, sie hat „die Bücher über (...) Orsina und dem (...) Prinzen schon mal gelesen“ (Shan Sprechstundengespräch II, Zeile 1-2) und auf dieser Grundlage Interpretationen und Ansätze dazu entwickelt, die sie nun ins Gespräch einbringt; die fachliche Expertise in diesem Bereich schreibt sie jedoch Herrn O zu, indem sie ihn auffordert, die Angemessenheit ihrer Interpretationen zu beurteilen. Damit ist die Rollenverteilung eine andere als im ersten Gespräch. Wissensgenerierung findet hier eher aufseiten von Shan statt, während Herr O keine eigenen Hypothesen entwickelt, sondern nur ihre Fragen beantwortet oder ihre Vorschläge beurteilt. Damit werden hier die Rollen von Wissensvermittler auf der einen Seite und Wissenssuchender auf der anderen Seite aktiviert.

Neben der asymmetrischen Rollenverteilung auf der Wissensebene (Experte/Novizin) spielt hier aber noch eine Asymmetrie auf der Ebene der institutionellen Rollen hinein, nämlich die Rollen von Professor und Studentin. Diese beiden Ebenen sind hier kaum zu trennen, denn Shans Aufforderung, die Angemessenheit ihrer Deutungen zu überprüfen, richtet sich nicht nur an den fachlichen Experten, sondern zugleich an ihren Lehrenden und Betreuer, der ihre Arbeit letztlich bewerten wird. Tatsächlich wird im Interview vor der ersten Sprechstunde deutlich, dass diese institutionellen Rollen für Shan der zentrale Faktor in der Interaktion sind, denn sie kommentiert ihn folgendermaßen:

Es ist für mich kein Problem, mich im Gespräch mit meinen Kommilitonen auszudrücken und die Kommilitonen zu verstehen. Mit Professoren ist das aber anders: Ich habe immer automatisch Angst, wenn ich mit Professoren spreche. Dann kann ich meinen Satz nicht

richtig bauen und nicht so gut verstehen. Ich möchte jedes Wort deutlich hören und an jeder Stelle genau wissen, was sie meinen, sonst verliere ich schnell den Faden. Dann weiß ich gar nicht mehr, was die Professoren sagen, und dann bin ich noch nervöser. Je nervöser ich bin, desto weniger verstehe ich. Ich frage dann lieber vorsichtig nach, was der Lehrer meint, wenn ich unsicher bin oder nicht verstanden habe. Natürlich muss ich sehr höflich fragen. Das sind doch Professoren! Aber natürlich kann ich auch nicht immer fragen, sonst nerven meine Fragen den Lehrer bestimmt. Ich will nicht, dass sie mich für dumm halten. (Shan, Interview beim Vorbereitungstreffen für die Aufnahme).

Die Angst, die Shan hier anspricht, benennt sie im Interview vor der ersten Sprechstunde erneut:

Ich habe große Angst und bin jetzt total nervös! Ich weiß gar nicht, ob meine Idee Herrn O gefallen kann oder nicht. Hoffentlich gefällt sie ihm! (*schließt die Augen und drückt ihre Hände fest zusammen*) Dann kann ich die Hausarbeit neu schreiben und die Note verbessern. Das ist die letzte Chance. Ich fühle mich sehr unsicher. Ich habe elf Bücher dazu gelesen. (Shan, Interview vor dem ersten Sprechstundengespräch).

Man könnte vermuten, dass diese „automatische Angst“ der Grund dafür ist, dass Shan im Gespräch mit dem Professor in einer bestimmten Art und Weise auftritt: Sie wählt einen eher indirekten Kommunikationsstil, indem sie z.B. vielfältige Formen von Rückfragen verwendet, die meistens nicht die Form von Interrogativsätzen haben; sie benutzt Fremdreformulierungen, um Bestätigung zu signalisieren oder Fragen zu stellen; sie geht auf die Äußerungen von Herrn O aktiv ein und bestätigt; sie lacht häufig mit; sie stellt Fragen vorsichtig und höflich, z.B. mit Modalverben wie „darf (ich)“ oder „kann (ich)“.

Auf der anderen Seite benutzt Herr O ebenfalls indirekte Verfahren: Auch er äußert Widerspruch sehr indirekt und betont stärker diejenigen der von Shan eingebrachten Punkte, denen er zustimmt, und versucht damit ihr Konzept von der Arbeit und ihre Interpretationen eher indirekt zu beeinflussen. Durch seine vorsichtige und imageschützende Organisation von Dissens und dadurch, dass seine im Gespräch gebildeten Hypothesen letztlich von Shan bewertet werden, stuft er den Unterschied in den institutionellen Rollen herab und sorgt dafür, dass das Gespräch nicht unnötig hierarchisch abläuft. Indem er Shan ausführlich zu Wort kommen lässt und sie dazu auch ermutigt, erhält er darüber hinaus Verstehensdokumentationen, die ihm ermöglichen, Shans Verständnis seiner Äußerungen zu kontrollieren. Dies sichert er ebenso die Verständigung wie Shan mit ihrem Bemühen, bei Unsicherheit oder Verständnisproblemen nachzufragen.

5.2 Shans Gespräch in der Rechtsberatung

In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, ob Shan sich in einem anderen Kontext ähnlich verhält wie in den bisher betrachteten Sprechstundengesprächen mit Herrn O. Dafür wird ein Gespräch zwischen der chinesischen Studentin Shan und einer Rechtsberaterin analysiert, das in der Hochschule geführt wurde.

Shan hat sich auf einer Webseite registriert, die Mitfahrgelegenheiten im Auto vermittelt. Drei ßig Tage später bekommt sie einen Mahnbrief, in dem von ihr 96 Euro verlangt werden. Sie weiß nicht, wofür sie das Geld überhaupt bezahlen soll, und findet die Forderung ungerecht. Deshalb sucht sie eine Beratungsstelle in der Universität auf, die Studierenden bei rechtlichen Problemen hilft. Im Folgenden rekonstruiere ich den Aushandlungsprozess in dieser Rechtsberatung und arbeite heraus, welche Verfahren die Interaktanten verwenden, um Verständigung herzustellen.

5.2.1 Der Verständigungsprozess und die Verfahren der Verständigungssicherung

In Beratungsgesprächen steht typischerweise ein bestimmtes Problem im Mittelpunkt, das die Interaktanten definieren und versuchen zu lösen. Beratungsgespräche haben im Allgemeinen eine relativ klare Struktur; sie bestehen aus den Phasen *Situationseröffnung*, *Problempäsentation*, *Problemdefinition*, *Lösungsentwicklung* und *Situationsauflösung* (vgl. Nothdurft 1984: 66ff.). Im Folgenden analysiere ich das Gespräch entlang dieser Struktur.

5.2.1.1 Problempäsentation

In der Problempäsentation wird „eine erste Version dessen, was das ‚Problem‘ für das Beratungsgespräch sein soll, hergestellt“ (Nothdurft 1984: 66). Im Folgenden zeichne ich anhand des betreffenden Transkriptionsausschnitts den Prozess der Problempäsentation in diesem Gespräch nach.

Beispiel 5-22: Shan, Rechtsberatung, Zeile 1-7

[1]	0 [00:001 [00:18.4]	2 [00:21.4]
Shan [v]	ja'(-) ähm(-) äh(-) im auGUst	
B [v]	sie haben (.) eine frage im rechtlichen bereich	
[2]	3 [00:28.64 [00:29.0]	
Shan [v]	habe ich eine webseite beSUcht´ das ist drive to you punkt de (.) ähm (-)	
B [v]	mhm	
[3]	..	
Shan [v]	sie (.) am anfang weiß ich GAR nicht, wie ich das machen kann, u:nd sie (.) und	
[4]	5 [00:45.5]	
Shan [v]	auf der webseite steht dass- äh--ich muss ähm: registrIERen´	
B [v]	was wollten sie denn	
[5]	6 [00:47.0]	7 [00:49.0] 8 [00:49.9] 9 [00:50.5]
Shan [v]	= äh. das ist=e mitFAHren	ja, mItfahr
B [v]	auf dieser webseite	mitfahren. =eine
[6]	10 [00:51.9]	11 [00:53.8] 12 [00:55.7]
Shan [v]	äh:: vielleIcht´ ja↓	ja.
B [v]	mitfahrgelegenheit	sie suchen eine mitfahrgelegenheit-
[7]	13 [00:55.7]	14 [00:58.9]
Shan [v]	=mhm´ja↓ UN:d´ äh	
B [v]	in einer: zentrale (.) die solche mitfahrgelegenheit anbietet↓	

Die Beraterin eröffnet das Gespräch kurz und direkt mit „sie haben (.) eine frage im rechtlichen bereich“ (Zeile 1). Daraufhin beginnt Shan, den Kontext ihres Problems zu schildern: „im auGUst habe ich eine webseite beSUcht´ das ist drive to you punkt de (.) ähm (-) [...] auf der webseite steht das- äh--ich muss ähm: registrIERen“ (1-4). An dieser Stelle initiiert die Beraterin mit der Nachfrage „was wollten sie denn auf dieser webseite“ (4-5) eine erste Reparatur der Problempäsentation, die dazu dient, das Problem zu konkretisieren. Shan antwortet darauf, indem sie das Thema der Webseite nennt; damit ist die Frage allerdings nicht komplett beantwortet. Die Beraterin fordert zuerst mittels einer Fremdreformulierung („mitfahren“, 5) Bestätigung an. Shan bestätigt und reformuliert dann ihrerseits partiell den Begriff („ja, mItfahr“ Zeile 5); daraufhin schlägt die Beraterin ein dazu passendes Nomen vor: „eine mitfahrgelegenheit“ (5-6). Shan stimmt nach einer Zögerung „äh:“ mit einer Unsicherheitsmarkierung zu: „vielleicht´ ja↓“ (6). So verständigen sich die beiden zunächst auf einen Schlüsselbegriff. Anschließend äußert die Beraterin in Form eines syntaktisch vollständigen Satzes eine Hypothese, die eine Antwort auf ihre eigene Frage sein könnte: „sie

suchen eine mitfahrgelegenheit- in einer: zentrale (.) die solche mitfahrgelegenheit anbietet“ (6-7), was Shan wiederum (diesmal ohne Abschwächung) bestätigt. In diesem Prozess der gemeinsamen Vervollständigung einigen sich die Interaktantinnen also über den thematischen Hintergrund des Beratungsgesprächs.

Verfolgen wir nun die Sequenz weiter, um zu beobachten, wie Shan ihr Problem präsentiert:

Beispiel 5-23: Shan, Rechtsberatung, Zeile 8-21

[8]	..
Shan [v]	ich schreibe mein/auf meine anschRIft,UN:d äh: ungefähr: vierzehn: drei ßig
[9]	..
Shan [v]	tagen spÄter´ bekomme ich einen EMAIL´ und sie/ und hier steht sozusagen ich
[10]	..
Shan [v]	muss mmm: sEchsunNEUnzig (.)JA↑ sechsunneunzig Euro bezahlen↓ =und
B [v]	ja-
[11]	..
Shan [v]	ich sage:, darf ich jetzt (.)diese KÜNdigen↑ un sie sagen NIcht↓ äh: sie sagen
[12]	..
Shan [v]	nEin↑ weil die frist läuft nUR VIERzehn tage ~ jetzt läuft das schon ab.
B [v]	ja.
[13]	18 [01:38.0] 19 [01:41.9]
Shan [v]	u:nd ich MUss das geld bezahlen↓
B [v]	wissen sie wofür sie das geld zahlen sollen?
[14]	20 [01:43.9] 21 [01:47.1]
Shan [v]	nein↓ ich weiß nicht↓
B [v]	(--)-darf ich mal sehen, was sie bekommen haben?
Pause	((2,0s))
[15]	22 [01:49.5] 23 [01:52.5]
Shan [v]	ja↓(-) äh: nein, das ist die-
B [v]	das ist nicht das erste was sie bekommen haben-
[16]	..
Shan [v]	nein- aber- ja↓ aber leider habe
B [v]	=sie haben wahrscheinlich erstmal eine email bekommen
B [nonv]	
[17]	..
Shan [v]	ich das wEGgeschmissen. ich bin(.) äh i/i/ ich war in der pAnik und (EA) (---)
B [nonv]	

[18]	..	26 [02:23.1]
Shan [v]	sch::(.)schmie/ schmeiße ich alles weg` und (3,0) ja-	
B [v]		okay↓dann können sie
B [nonv]		<i>Die Beraterin liest den Brief.</i>
Pause		((8,0s))
[19]	..	
B [v]	mir ja gar nicht sagen, welchen vertRag sie geschlossen haben-wenn sie keine	
[20]	..	27 [02:29.7]
Shan [v]		ich habe kEInen
Shan [nonv]		<i>Shan sieht schockiert</i>
B [v]	unterlagen mehr haben, wenn sie alles weggeschmissen haben↓	
[21]	..	28 [02:33.7]
Shan [v]	ver(.)trag↓ äh äh↓	
Shan [nonv]	<i>aus.</i>	
B [v]	sie sagen, dass sie kein vertrag haben↓ in die beZIEHEN sie	

Shan beschreibt ihr Problem durch eine chronologische Darstellung der Ereignisse: Nachdem sie ihre Anschrift auf der Webseite angegeben hat, bekommt sie 14 Tage später eine E-Mail mit der Aufforderung, 96 Euro zu bezahlen (8-13); als sie fragt, ob sie das kündigen kann, wird das verneint.

Die Beraterin behandelt Shans Informationen als unvollständig, indem sie mehrere Versuche unternimmt, gemeinsam mit Shan zu einer ersten zusammenhängenden Problemdarstellung zu kommen. Die folgende Übersicht verdeutlicht ihre verschiedenen Ansätze dazu ab dem Beginn des Gesprächs (vgl. Shan, Rechtsberatung Zeile 13-20):

- „was wollten sie denn auf dieser webseite“
- „sie suchen eine mitfahrgelegenheit in einer: zentrale (.) die solche mitfahrgelegenheit anbietet“
- „wissen sie wofür sie das geld zahlen sollen?“
- „(--) darf ich mal sehen, was sie bekommen haben?“
- „das ist nicht das erste was sie bekommen haben- =sie haben wahrscheinlich erstmal eine Email bekommen“

Aus Shans Information, dass wichtige Unterlagen nicht mehr vorliegen, zieht die Beraterin dann den Schluss, dass das Problem nicht vollständig präsentiert werden kann (18-20). Dabei verwendet sie den Ausdruck „welchen vertRag sie geschlossen haben“. Daraus entsteht ein Verständigungsproblem zwischen den beiden Interaktantinnen, das ich im nächsten Abschnitt analysiere.

5.2.1.2 Problemdefinition - Direkte Signalisierung von Dissens

Für den Fortgang der Beratung ist es notwendig, dass die Beteiligten zu einem gemeinsamen Verständnis des zu bearbeitenden Problems gelangen und sich dieses Verständnis wechselseitig bestärken (vgl. Nothdurft 1984: 66). Nothdurft bezeichnet diese Phase im Beratungsgespräch als Problemdefinition (vgl. ebd.). Im Folgenden analysiere ich, wie die Interaktantinnen versuchen, sich über die Definition des Problems zu verständigen.

Beispiel 5-24: Shan, Rechtsberatung, Zeile 21-44

[18-20]	..	27 [02:29.7]
Shan [v]		ich habe KEInen
Shan [nonv]		<i>Shan sieht schockiert</i>
B [v]	okay.dann können sie mir ja gar nicht sagen, welchen vertRag sie geschlossen haben-wenn sie keine unterlagen mehr haben, wenn sie alles weggeschmissen haben.	
[21]	..	28 [02:33.7]
Shan [v]	ver/ (.) trag↓ äh äh↓	
Shan [nonv]	<i>aus. Kopfschütteln.</i>	
B [v]	sie SAgen, dass sie kein vertrag HABen↓ in=die beZIEHen	
[22]	..	29 [02:38.0]
Shan [v]	äh:: das (.) ist´ (3,0) mitfahren/ (-) ver/trag sozusagen-	
B [v]	sich aber auf einen vertrag.	
[23]	..	30 [02:46.1]
Shan [v]	re/regestRIEren, oder ´	
B [v]	ich WEIßes nicht, was sie für einen vertrag geschlossen	
[24]	..	31 [02:49.2] 32 [02:50.6]
Shan [v]	äh: vERSch-	
B [v]	haben↓ =sie mÜssen EIne /sie müssen eine EMAIL bekommen haben,	
[25]	..	33 [02:57.0]
Shan [v]		ich habe
B [v]	in der best äigt worden ist, dass sie ihre DATen angegeben HABen ⁻	
[26]	..	34 [02:58.3] 35 [03:01.2]
Shan [v]	schon. mhm,	= äh ICH
B [v]	=und diese email haben sie aber nicht mehr↓ (2) und dann-	
[27]	..	36 [03:03.2]
Shan [v]	habe: (.) äh:- nein↓	
B [v]	und da muss auf die widerrufsfrist hingewiesen worden sein	

[28]	37 [03:06.0]	38 [03:12.3]
Shan [v]	äh: können sie im internet sch/mal schauen? das (.) oder (.) oder nicht-	
B [v]	ihre email?	
[29]	39 [03:13.7]40 [03:14.5]	
Shan [v]	ja´	
B [v]	ja. (2) das weiß ich nicht. bei mir stürzt der immer ab. ich kanns einmal	
B [nonv]	<i>B hat den Computer angeschaltet.</i>	
[30]	41 [03:19.5]42 [03:24.0]	43 [03:26.0]
Shan [v]	m: mhm-	
B [v]	versuchen. sie haben gesagt sie haben alles weggeworfen-	
B [nonv]		
[31]	44 [03:26.2]	45 [03:28.8]
Shan [v]	äh: Elgentlich-	
B [v]	sie habens: äh nicht AUsgedruckt?oder mit/mit ihrem k/konto gel öscht-	
[32]	46 [03:30.8]	47 [048 [03:33.6] 49 [03:35.7]
Shan [v]	der Erste BRIEF IST solcher.	
B [v]	ja- nein. ich meine die erste Email. sie müssten eine	
[33]		
B [v]	bestÄtigungsemail bekommen haben. (.) damit ein vertrag zustande gekommen ist.	
[34]	50 [03:41.8]	51 [03:48.8] 52 [03:50.0]53 [03:51.0]
Shan [v]	okay:: (3) und hier steht einen- (-) äh- ja::	
Shan [nonv]	<i>starrt die Beraterin mit offenem Mund an zeigt den Brief</i>	
B [v]	=am zw ölfte n achten	
[35]	54 [03:52.1]55 [03:52.6]	56 [03:54.6]
Shan [v]	mhm- nEIn. äh:	
B [v]	zweitausendzehn. haben sie hiernach einen vertrag geschlossen.	
[36]		
Shan [v]	Elgentlich hab/haben diese firma GAR keine (-) GAR keine MEIne unterschrift. Ich	
[37]	57 [04:03.5]	
Shan [v]	hab-	
B [v]	=NEIN. aber sie haben ein(en) (.) vertrag im internet geschlossen. (-) u:nd damit	
[38]		
B [v]	dieser vertrag gültig wIrd, (.) gibt es eine (.) Email, die sie bekommen haben. und	
[39]		
B [v]	sie haben DANN (.) die m öglichkeit, innerhalb von vierzehn tagen diesen vertrag,	
[40]	58 [04:18.4]	
Shan [v]	=nein. !NEIN! ich/ ich bin HUNDERT	
B [v]	den sie im internet- geschlossen haben, zu widerrufen. ODER-	

[41]	..	59 [04:21.6]	
Shan [v]	prozent-		
B [v]	O:der sie haben ANgeklickt, dass sie allgemeine gesch äftsbedingungen-		
[42]	60 [04:25.0]	61 [04:26.1]	62 [04:27.1] 63 [04:27.4] 64 [04:28.4]
Shan [v]	(--) nein.	=nein!	AUCH nicht↓ ich bin HUNDERT
B [v]	wahrgenommen haben	AUch nicht.	
B [nonv]			
[43]	..		
Shan [v]	prozent sicher, dass ich GAR keine SOLCHE (---) EMAILS bekommen habe. (5) nein.		
B [nonv]			<i>B loggt sich in Computer ein</i>
[44]	..	65 [04:52.9]	
Shan [v]	habe ich kein.		
B [v]		okay. ich versuche jetzt mal ins internet hier zu gehen- (4) hier	
B [nonv]		<i>B versucht, ins Internet zu gehen.</i>	
Pause	((10,0))		

Wie oben schon angesprochen, verwendet die Beraterin in ihrer resümierenden Feststellung in Zeile 19 die Formulierung „welchen verTRAg sie geschlossen haben“. Shan widerspricht unmittelbar und nachdrücklich der Implikation dieser Äußerung, dass sie einen Vertrag geschlossen habe: „ich habe KEInen ver/ (.) trag↓ äh äh↓“ (20-21). Es fällt auf, dass Shan den Dissens hier anders als in den Sprechstundengesprächen sehr direkt und konfrontativ signalisiert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs findet sich noch mehrmals ein solcher direkter Widerspruch von Shan; er bezieht sich immer auf die Behauptung der Beraterin, dass sie einen Vertrag geschlossen habe. Die folgende Tabelle verdeutlicht den interaktiven Aushandlungsprozess und zeigt, wo die strittigen Punkte auftreten.

Beraterin

„dann können sie mir ja gar nicht sagen, welchen verTRAg sie geschlossen haben“ (18-19)

„sie SAgen, dass sie kein vertrag HAben↓ in= die bezIEHEn sich aber auf einen vertrag“ (21-22)

„=sie mÜssen EIne /sie müssen eine EMAIL bekommen haben in der best äigt worden ist, dass sie ihre DATen angeben HAben“ (24-25)

Shan

„ich habe KEInen ver/ (.) trag↓ äh äh↓“ (20-21)

„äh:: das(.)ist' (3,0) mitfahren/ (-) ver/trag sozusagen re/regestRIEren, oder “ (22-23)

„haben sie hiernach einen vertrag geschlossen“ (35)

„nEin. äh: Eigentlich hab/haben diese firma GAR keine (-) GAR keine MEIne unterschrift. Ich hab-“ (35-37)

„=NEIN. aber sie haben ein(en) (.) vertrag im internet geschlossen. (-) und damit dieser vertrag gültig wird, (.) gibt es eine (.) Email, die sie bekommen haben. und sie haben DANN (.) die möglichkeit, innerhalb von vierzehn tagen diesen vertrag, den sie im internet geschlossen haben, zu widerrufen. ODER“ (37-40)

„=nein. !NEIN!“ (42)

„O:der sie haben ANgeklickt, dass sie allgemeine geschäftsbedingungen- wahrgenommen haben“ (41-42)

„ich/ ich bin HUNDERT prozent-“ (40-41)

„=nein!“

„AUCH nicht↓ ich bin HUNDERT prozent sicher, dass ich GAR keine SOLCHE (---) EMAILS bekommen habe. (5) nein. habe ich kein“ (42-44)

Wie in dieser Übersicht deutlich wird, bringen sowohl Shan als auch die Beraterin Nichtzustimmung jeweils sehr direkt und unabgeschwächt zum Ausdruck, womit sie die Opposition hervorheben und den Dissens maximieren. Im Folgenden betrachte ich den Prozess der Verstärkungssicherung beispielhaft anhand des Ausschnitts Zeile 35-44, in dem sich ein Dissens deutlich zeigt.

Nachdem die Beraterin den Brief gelesen hat, stellt sie fest, dass nach diesem Brief Shan einen Vertrag geschlossen hat (35). Shan verwendet hier einen weitaus konfrontativeren Stil als in ihren vorherigen Äußerungen: Sie unterstreicht ihren direkten Widerspruch zusätzlich durch die prosodische und lexikalische Hervorhebung von „GAR keine (-) GAR keine MEIne unterschrift“ (36). Inhaltlich argumentiert sie, dass es keinen Vertrag mit der Firma geben könne, weil sie nichts unterschrieben habe. Nach ihrem Konzept setzt ein rechtlicher Vertrag also eine persönliche Unterschrift der Vertragspartner voraus.

Die Beraterin hält dagegen, dass ein Vertrag im Internet durchaus ohne Unterschrift zustande kommen kann, wenn er durch eine entsprechende E-Mail bestätigt wird, und äußert in dieser

Zusammenhang in Form einer Tatsachenfeststellung, dass Shan eine entsprechende E-Mail bekommen habe (38). Dem widerspricht Shan überlappend sehr direkt und in der Wiederholung erneut mit starker prosodischer Hervorhebung: „=nein. !NEIN!“ (40). Dies verstärkt sie anschließend durch die betonte Äußerung „ich/ ich bin HUNDERT prozent-“ (40-41). Die Äußerung bleibt unvollständig, denn hier wird Shan wiederum von der Beraterin unterbrochen, die mit einem „O:der“ (41) in deutlich erhöhter Lautstärke den Turn übernimmt. Dabei weist sie Shans Behauptung aber nicht zurück, sondern nimmt sie zur Kenntnis und reagiert darauf, indem sie daran anschließt und eine weitere Hypothese formuliert, die sie offensichtlich aus ihrer Kenntnis solcher Verfahren heraus entwickelt: „O:der sie haben ANgeklickt, dass sie allgemeine geschäftsbedingungen-“ (41).

Shan reagiert darauf wiederum noch vor dem Ende der Äußerung zweimal mit einer unabgeschwächten und im zweiten Fall betonten Negation („nein.“, „=nein!“, 42). Auf ihre erste Unterbrechung als solche reagiert die Beraterin nur indirekt, indem sie nach dem ersten ihre Äußerung mit einer leichten Verzögerung zum Abschluss bringt („wahrgenommen haben“, 42). Dabei lässt sie keinen Unmut oder Ärger über die Unterbrechung erkennen, vielmehr verhält sie sich, als sei dies ganz normal. Auf Shans zweites „Nein“ reagiert sie inhaltlich, indem sie es mit „AUCH nicht“ (42) als eine faktische neue Information ratifiziert. Shan wiederholt zunächst die Antwort der Beraterin („AUCH nicht↓“, 42) und dann ihre eigene vorherige Äußerung, die sie diesmal mit einer konkreten Bezugnahme abschließt: „ich bin HUNDERT prozent sicher, dass ich GAR keine SOLCHE (---) EMAILS bekommen habe.“ (42-43), und unterstreicht damit ihre Position.

Da Shan die Hypothesen der Beraterin zurückweist, können die Interaktantinnen das Problem nicht genauer lokalisieren. Immerhin haben sie bis hierher (zumindest vorläufig) gemeinsam festgestellt, dass Shan keine Bestätigungsmail bekommen hat und dass sie auch nicht auf der Webseite die Geschäftsbedingungen akzeptiert hat, denn die Beraterin stellt Shans Angaben nicht in Frage, sondern akzeptiert sie vorläufig als Fakten. Um das Problem trotzdem genauer zu lokalisieren, folgt die Beraterin dann dem Vorschlag, den Shan in Zeile 28 gemacht hat: „okay. ich versuche jetzt mal ins internet hier zu gehen-“ (44). In der folgenden Sequenz sehen sich die beiden die fragliche E-Mail in Shans Internet-Mailaccount an.

Der Umgang mit Widerspruch in diesem Beratungsgespräch unterscheidet sich in auffällender Weise von dem in den Sprechstundengesprächen. Shan agiert hier sehr viel direkter; so äußert sie z.B. Widerspruch unmittelbar und betont und weist von der Beraterin geäußerte Annahmen ohne Abschwächung zurück, während sie dies im Gespräch mit Herrn O, ihrem

betreuenden Professor, sehr viel vorsichtiger und indirekter tut. Damit stellt sich die Frage, warum sie sich hier so viel konfrontativer verhält. Welche Interaktionsfaktoren beeinflussen die Strategien der Interaktanten? Darauf gehe ich in Kapitel 5.2.2 ausführlich ein.

5.2.1.3 Lösungsentwicklung – direkte Manifestation von Verständigungsproblemen

Problemdefinition und Lösungsentwicklung erfolgen in diesem Beratungsgespräch nicht in zwei aufeinanderfolgenden Phasen, sondern parallel. Während die Beraterin aufgrund ihres Fachwissens der Hypothese folgt, dass Shan einen Vertrag geschlossen hat, und davon ausgehend versucht, Lösungen zu entwickeln, bleibt Shan bei dem für sie noch ungeklärten Punkt der Problemdefinition, indem sie darauf beharrt, dass sie mit der betreffenden Firma keinen Vertrag geschlossen habe, und die entsprechende Hypothese der Beraterin zurückweist. Auf das Thema des Vertrags kommt Shan immer wieder zurück, zeigt ihre Unzufriedenheit damit und ihren Widerstand gegen die Erklärung der Beraterin. Das führt dazu, dass die Beteiligten mehrmals ansetzen, um das Problem als solches genauer zu definieren, z.B. indem sie versuchen, Shans Aktivitäten auf der Webseite selbst zu rekonstruieren. Diesen Prozess werde ich im Folgenden anhand von Transkriptionsausschnitten näher erläutern.

5.2.1.3.1 Lösungsentwicklung I

Um eine gemeinsame Problemsicht herzustellen, nutzen die Interaktanten den Computer, genauer gesagt das Internet als multimediale Unterstützung, um sich die E-Mail anzuschauen, die Shan bekommen (oder nicht bekommen) hat. Der Computer gibt jedoch keine chinesischen Schriftzeichen wieder, deshalb kann ihr chinesischer E-Mail-Account gar nicht richtig gelesen werden (vgl. Zeile 44-52). Der Versuch, das Problem durch eine Überprüfung des E-Mail-Accounts zu lokalisieren, scheitert. Der folgende Abschnitt zeigt, wie die Interaktionsbeteiligten nach dem Scheitern dieses Versuchs gemeinsam eine erste Lösung entwickeln.

Beispiel 5-25: Shan, Rechtsberatung, Zeile 52-75

[52]

	79 [06:42.4]
Shan [v]	ist mein statussituation.
Shan [nonv]	<i>S setzt wieder hin.</i>
B [v]	okay. dann kann ich ihnen aber jetzt hier keine rechtliche

[53]

Shan [nonv]	
B [v]	auskunft geben, weil ich brauch natürlich (.) äh das, was die ihnen geschrieben

[54]

80 [06:49.6]81 [06:50.6]

Shan [v]	äh::
Shan [nonv]	
B [v]	haben. also(-) nach dem was hier (-) äh die deutsche zentral inkasso von

[55]

B [v]	ihnen fordert, fordern die leistung aus einem bestehenden vertragsverhältnis.
--------------	---

[56]

B [v]	diesen vertrag müssen sie geschlossen haben. auch wenn sie jetzt keine kenntnis
--------------	---

[57]

B [v]	davon haben, muss sich IRgendwas was sie zugesendet haben oder was sie als
--------------	--

[58]

B [v]	Angaben gemacht haben. ähm daraus muss sich ein vertrag ergeben. sie können
--------------	---

[59]

82 [07:15.6]

Shan [v]	= äh: moment bitte- ich sch(lag) nach,
Shan [nonv]	<i>dreht sich zu ihrer Tasche um und holt ein elektronisches Wörterbuch</i>
B [v]	diesen vertrag ANfechten- mit einer frist

[60]

83 [07:24.2]

Shan [v]	ich verstehe das gAR nicht ´ ähm:: anfechtEN? W[As*
Shan [nonv]	<i>heraus. Stirnrunzeln und Blick zur Beraterin Stirnrunzeln und Blick zur</i>
B [v]	= [al*so nach dem

[61]

Shan [nonv]	<i>Beraterin; Mund offen Stirnrunzeln und Blick zur Beraterin;Mund offen</i>
B [v]	deutschen rEcht gibt es eine möglichkeit, wenn ich einen vertrag abgeschlossen

[62]

84 [07:31.2]

Shan [v]	<<p> anf- äh:> (-) <<rall> an (.)
Shan [nonv]	<i>Shan tippt etwas in ihr Wörterbuch ein Shan tippt etwas in ihr Wörterbuch ein</i>
B [v]	habe. und über diesen / den inhalt des vertrages-

[63]

Shan [v]	fe (.) ch (.) ten ´ > (5,0) okAY: mhm- OKAY↓ ach↓ das finde ich gut. Okay↓ danke
Shan [nonv]	<i>Blick zur Beraterin <AA> Hand auf der Brust lachend, erleichtert</i>

[64]

85 [07:43.4]

Shan [v]	sch ön.
Shan [nonv]	
B [v]	über den inhalt des vertrages inter: (---) nicht äh: (2) hm↓ ja keine

[65]	..
Shan [v]	
B [v]	kenntnis erlangt haben aus irgendwelchen gründen und haben sie den vertrag (--)
[66]	..
Shan [v]	mhm.
B [v]	ja in unkenntnis der vertragsbestandteile getroffen. dann können sie diesen
[67]	.. 86 [08:00.9]87 [08:01.7]
Shan [v]	mhm-
B [v]	vertrag anfechten. aber erst/ aber in dem moment, wo sie wissen, dass sie
[68]	..
B [v]	einen vertrag geschlossen haben, (---) äh: und (.) äh nicht wissen was für einen (-)
[69]	..
B [v]	das problem ist deshalb, sie haben ja vom siebzehnten dritten bereits (--)=n
[70]	.. 88 [08:16.4]89 [08:17.5]
Shan [v]	mhm.
B [v]	schreiben bekommen, in dem man ihnen gesagt hat, dass (sie) sechsundneunzig
[71]	.. 90 [08:21.2]91 [08:22.6] 92 [08:25.6]
Shan [v]	mhm. okay:
B [v]	euro zahlen müssen. und direkt dann hätten sie anfechten können.
[72]	..
Shan [v]	aber ich habe schon mal gesagt, dass ich diesen vortrag gar nichts gesehen- aber
[73]	..
Shan [v]	die webseite sagt, dass ich schon die / schon den vertrag schon angenommen.
[74]	93 [08:44.1] 94 [08:46.1]
Shan [v]	äh: ich weiß nicht. unter äh aber-
Shan [nonv]	<i>Shan nimmt die Maus und guckt den</i>
B [v]	gut. und dieses schreiben, das haben sie noch.
[75]	.. 95 [08:49.0]
Shan [v]	
Shan [nonv]	<i>Bildschirm.</i>
B [v]	dann gucken sie bitte mal nach, ob sie=s noch haben. also sie können das

Nachdem der Versuch scheitert, über das Internet Aufschluss über die Sachlage zu gewinnen, teilt die Beraterin Shan mit, dass sie ihr ohne das Schreiben, das die Firma ihr geschickt hat, „keine rechtliche Auskunft geben“ kann (52-53). Trotzdem entwickelt sie aus ihrer Kenntnis ähnlicher Probleme eine Sicht der Dinge und einen ersten Lösungsvorschlag. Dabei reformuliert sie die Schlussfolgerung, die sie bereits mehrmals geäußert hat: „diesen vertrag müssen sie geschlossen haben.“ (56); hier schließt sie nun aber unmittelbar eine Ergänzung an,

die ihre und Shans Sichtweise vereinbar macht: „auch wenn sie jetzt keine Kenntnis davon haben.“. Anschließend konkretisiert sie dies in hypothetischer Weise („muss sich IRgendwas was sie zugesendet haben oder was sie als ANgaben gemacht haben.“, 57-58) und reformuliert dann nochmals ihre Schlussfolgerung, diesmal jedoch nicht auf Shan bezogen, sondern unpersönlich: „daraus muss sich ein Vertrag ergeben.“ (58). Damit signalisiert die Beraterin einen Abschluss der Debatte darüber, ob Shan nun mit der Firma einen Vertrag geschlossen hat oder nicht, und schlägt direkt im Anschluss daran auf der Grundlage ihrer Schlussfolgerung eine Lösung vor: „sie können diesen Vertrag ANfechten-. mit einer Frist“ (58-59).

Shan reagiert auf die Behauptung, dass sie einen Vertrag abgeschlossen habe, hier nicht mit Widerspruch oder Zurückweisung. Dafür setzt sie überlappend zum Turn der Beraterin ein mit einer Bitte um Unterbrechung („=äh: moment bitte-“, 59), kündigt mit „ich sch(lag) nach,“ eine eigene Aktivität an und kontextualisiert diese dann, indem sie explizit und betont ein Verständnisproblem manifestiert: „ich verstehe das gAR nicht ´ ähm:: anFEchtEN? WAs“ (59-60).

Es handelt sich hier um eine „kommunikative Notsituation“ (Dausendschön-Gay/Henrici/Köster/Winks 1986), die durch die fremdsprachliche Situation entsteht, genauer: dadurch, dass die verfügbaren sprachlichen Mittel für die Verständigung über den betreffenden Sachverhalt unzureichend sind (Dausendschön-Gay/Henrici/Köster/Winks 1986: 138). Solche kommunikativen Notsituationen können auf zwei Ebenen entstehen: Entweder ist der Sachverhalt nicht vermittelbar bzw. wird nicht verstanden oder die sprachlichen Mittel reichen nicht aus, um sich über den betreffenden Sachverhalt zu verständigen, auch wenn die Verständigung insgesamt nicht wesentlich beeinträchtigt ist (vgl. ebd.).

Die direkte und explizite metasprachliche Manifestation des Verständnisproblems ist deswegen auffällig, weil dies in meiner Datensammlung selten vorkommt. Auch allgemein werden Verständigungsprobleme in der sozialen Interaktion seltener signalisiert als etwa Produktionsprobleme (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 95). Die präferierte Strategie im Umgang mit Verständigungsproblemen besteht in einem „wait and see“ oder in Vermeidungstechniken (ebd.: 96). Günthner (1993) kommt in ihrer Untersuchung besonders in Bezug auf chinesische Studierende zu folgendem Befund: „Das Eingestehen sprachlicher Defizite scheint bei chinesischen Lernenden mit starken Gesichtsbedrohungen verbunden zu sein“ (Günthner 1993: 97). Sie zitiert in diesem Zusammenhang eine ähnliche Schlussfolgerung von Fan, nämlich dass „chinesische StudentInnen aus Gründen der

Gesichtswahrung bei Verstehensproblemen diese nicht metasprachlich thematisieren“ (Fan 1989: 45, zit. nach Günthner 1993: 97).

Nach Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (1995) können Verstehensprobleme von Nichtmuttersprachlern meist „in einer relativ problemlosen Erklärungssequenz“ beseitigt werden, wenn die Interaktanten „die Quelle des eigenen Missverstehens [...] identifizieren und dem Partner mit[...]teilen“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 96). Wenn sich die Quelle des Verstndigungsproblems bzw. des Missverstndnisses hingegen nicht identifizieren lässt, kann dies eine längere Bearbeitung z.B. mit mehrfacher Reformulierung auslösen (ebd.).

In der hier analysierten Gesprchssequenz wählt Shan also mit der unmittelbaren und expliziten Anzeige des Problems die effizienteste Strategie, um die Verständigung zu sichern. Im weiteren Verlauf des Gesprächs finden sich noch häufiger direkte Problemmanifestationen in Form von Rückfragen. Damit wird die Lösung des Problems als primäres Anliegen behandelt, während der Gesichtswahrung sekundäre Bedeutung zugeschrieben wird. Zudem wird daran deutlich, dass die chinesische Studierende durchaus in der Lage ist, Verstndigungsprobleme direkt zu manifestieren. Hier stellt sich die Frage, ob das auf bestimmte Kommunikationsbedingungen zurückzuführen ist (z.B. die Kommunikationsaufgabe, die Personenkonstellation usw.) und ggf. welche. Darauf komme ich in Kapitel 5.2.2 zurück.

Die Beraterin reagiert auf Shans Verstndnisproblem, indem sie beginnt, das problematische Wort zu erklären („=also nach dem deutschen rEcht gibt es eine möglichkeit, wenn ich einen vertrag abgeschlossen habe. und über diesen / den inhalt des vertrages-“, 60-62). Sie wird jedoch von Shan unterbrochen, die ihr anscheinend gar nicht zuhrt, sondern den Begriff in ihr elektronisches Wörterbuch eintippt und ihn parallel dazu silben- bzw. buchstabenweise leise vor sich hinspricht („<p>anf- h:> (-) <rall>an (.) fe (.) ch (.) ten ´> (5,0)“, 62-63).

Die Tatsache, dass Shan ihr Wörterbuch mitgebracht hat, zeigt, dass sie von vornherein damit rechnet, mit sprachlichen Problemen konfrontiert zu werden. Anscheinend ist sie es gewöhnt, in solchen Fllen auf technische Unterstützung zurückgreifen, um Kommunikationshindernisse zu beseitigen, die sich aus ihrer eingeschränkten Sprachkompetenz ergeben. An dieser Stelle erscheint ihr das Wörterbuch offenbar als die effizienteste Methode, um das Verstndigungsproblem zu lösen, jedenfalls zieht sie es der Hilfestellung der Muttersprachlerin vor. Nachdem sie den Begriff ins elektronische

Wörterbuch eingetippt hat, ist ihr offenbar nach wenigen Sekunden klar, was „anfechten“ bedeutet, denn nach einem ersten zögerndem „okAY: mhm“ reagiert sie darauf mit einem inhaltlichen Kommentar: „OKAY↓ ach↓ das finde ich gut. Okay↓ danke schön.“ (63-64); sie scheint beruhigt zu sein und zeigt zum ersten Mal in diesem Gespräch ein Lächeln. In jedem Fall signalisiert sie, dass das Verständnisproblem gelöst ist.

Shan orientiert sich also in dieser Interaktion – bzw. schon im Vorfeld der Interaktion – an den asymmetrischen Sprachkompetenzen; das zeigt das Mitbringen des elektronischen Wörterbuchs, auf das sie bei Bedarf zurückgreift. Es verweist darauf, dass sie als Nichtmuttersprachlerin aufgrund ihrer eingeschränkten Fremdsprachenkenntnisse mögliche Verständigungsschwierigkeiten antizipiert. Darauf komme ich im Unterkapitel 5.2.2 noch zurück.

Obwohl Shan anzeigt, dass ihr Verständnisproblem gelöst ist, nimmt die Beraterin im Anschluss an Shans Äußerung ihre Erklärung genau an der Stelle wieder auf, wo sie unterbrochen wurde. Sie wiederholt den letzten Äußerungsteil und führt ihn fort: „über den inhalt des vertrages inter: (---) nicht ah: (2) hm↓ kennntnis erlangt haben aus irgendwelchen gründen und haben sie den vertrag (--) ja in unkenntnis der vertragsbestandteile getroffen. dann können sie diesen vertrag anfechten“ (64-67). Dabei trägt sie möglicherweise schon der Tatsache Rechnung, dass Shan inzwischen Verstehen signalisiert hat, denn sie geht auf den Begriff selbst nicht ein, erklärt ihn nicht und bietet auch kein Synonym dafür an, sondern sie erläutert die vertragsrechtlichen Abläufe. Mit dieser Erklärung sind zumindest vonseiten der Beraterin die Voraussetzungen für ein gemeinsames Verständnis des Begriffs „anfechten“ geschaffen. Dies kann sie aber nicht garantieren, weil sie nicht weiß, was Shan aus ihrem Wörterbuch genau erfahren hat. Anschließend verweist sie auf ein „problem“ (69) und erklärt, dass Shan den Vertrag direkt nach Erhalt der Zahlungsaufforderung hätte anfechten können (68-71). Shan gibt während der gesamten Erklärungen nur unspezifische Rückmeldungen in Form von „mhm“ (Zeile 66, 67, 70 und 71); erst in Zeile 71 ergreift sie wieder das Wort und reagiert erneut auf die Unterstellung, dass sie einen Vertrag geschlossen habe.

5.2.1.3.2 Lösungsentwicklung II

Wie oben ausgeführt, wird die Debatte darüber, ob Shan nun mit der Firma einen Vertrag geschlossen hat oder nicht, von Shans Verständnisproblem in Bezug auf das ihr unbekannt

Wort „anfechten“ vorläufig in den Hintergrund gedrängt. Dieser Punkt ist jedoch nicht endgültig geklärt, er taucht im weiteren Verlauf des Gesprächs immer wieder auf. Im Folgenden gebe ich einen summarischen Überblick über die betreffenden Gesprächsstellen im weiteren Gespräch, um das Problem zu verdeutlichen.

Die Beraterin verweist einerseits darauf, dass sie die Unterlagen zu dieser Sache – z.B. Shans E-Mail-Schriftwechsel mit der Firma – benötigt, um die Sachlage konkreter einschätzen zu können (82-83). Sie bittet Shan, diese Schreiben auszudrucken und zum nächsten Gespräch mitzubringen (85-86). Nachdem Shan erneut betont hat, dass die E-Mail das Einzige ist, was sie bekommen hat, und sie keinen Vertrag mit der Firma geschlossen hat, weil diese keine Unterschrift von ihr hat (86-94), erklärt die Beraterin wieder, dass eine persönliche Unterschrift nicht unbedingt notwendig sei, um im Internet einen Vertrag zu schließen (94-95).

Shan ihrerseits beharrt weiter darauf, dass sie nichts unterschrieben und deswegen auch keinen Vertrag mit der Firma geschlossen habe. So wiederholt sie in Zeile 94: „sie haben gar keine meIne unterschriFt.“. Außerdem hält sie daran fest, dass die E-Mail mit der Zahlungsaufforderung das erste Schreiben ist, das sie von der Firma bekommen hat. (103, 108-109).

In diesem Aushandlungsprozess zieht sich also ein Verständigungsproblem durch: Die Beraterin geht immer wieder explizit von einem geschlossenen Vertrag aus, während Shan an dem Konzept festhält, dass für einen Vertrag eine Unterschrift nötig sei, und angibt, die Firma habe ihr vor dieser Zahlungsaufforderung kein anderes Schreiben geschickt. Solange die Interaktanten sich aber nicht darüber verständigt und geeinigt haben, für welches Problem denn eine Lösung entwickelt werden soll, ist eine Lösungsentwicklung nach Nothdurft (1984: 66) sinnlos. Von daher sind weitere Schritte nötig, um das Problem klarer zu definieren und darauf aufbauend eine gültige Lösung zu finden.

Es ist offensichtlich, dass dieser Dissens im Gespräch nicht zu lösen ist, da die betreffenden Unterlagen aktuell (oder auch allgemein) nicht vorliegen. Die Beraterin versucht mit ihrem Ansatz in Zeile 111 („dann frage ich anders nach. warum haben sie ihre daten im internet angegeben,“), die Hintergründe zu klären und Shan die Einsicht zu vermitteln, dass sie vielleicht doch unwissentlich einen Vertrag geschlossen hat. Shans folgende Äußerung beantwortet diese Frage aber nicht. Sie erklärt: „ich dachte: (-) vielleicht diese webseite (.) kOstenlos ist“ (112), und behauptet, es habe auf der betreffenden Webseite „gar keine (-) äh

sozusagen auffällige äh zElchen,“ (117-118) gegeben. Daraufhin schlägt die Beraterin in Zeile 118 eine andere Methode vor, um in der Klärung des Problems weiterzukommen: „vielleicht schauen wir die webseite an“ (Zeile 118). Sie meldet sich auf der von Shan genannten Webseite an und versucht, die Schritte, die Shan zuvor auf der Seite unternommen hat, selbst nachzuvollziehen, um eine konkrete Vorstellung von der Entstehung des Problems zu gewinnen. Auf diese Weise findet sie letztendlich eine mögliche Erklärung: „hier ein link. wenn sie das hier angeklickt haben, sind sie agb und die widerrufserle/ äh erklärung gelesen. sind sie ein vertrag eingegangen, hätten den innerhalb vierzehn tagen widerrufen müssen“ (182-185). Damit bestätigt sie ihre vorherige Annahme, dass Shan „irgendwas angeklickt“ hat (41-42), woraus „ein Vertrag [...] entsteht“ (Zeile 58).

Im Anschluss daran stellt die Beraterin explizit fest, dass nach dem aktuellen Erkenntnisstand davon auszugehen ist, dass Shan tatsächlich einen Vertrag eingegangen ist (187ff.), und diesmal widerspricht Shan nicht (190). Damit wäre also die von Nothdurft (1984) genannte Bedingung dafür erfüllt, dass eine Problemlösung entwickelt werden kann. Tatsächlich leitet die Beraterin von hier aus nun sehr unmittelbar zur Lösung über. Zunächst formuliert sie eine mögliche Reaktion auf das Schreiben: „also eigentlich (.) müssten sie da jetzt gegen angehen und sagen- drucken sie das aus und sagen, es ist nicht in ordnung eine forderung in höhe von sechsundneunzig euro, sondern für ein monat können sie zahlen, aber ebend nicht/ wie setzen sich die sechsundachtzig euro zusammen, für ein jahr wahrscheinlich, ne?“ (190-194). Dann weist sie Shan auf die Möglichkeit hin, sich einen Rechtsanwalt zu nehmen, um diesen Brief zu schreiben (Zeile 196ff.). Auf Shans Nachfrage bestätigt sie, dass dafür auch sie selbst in Frage kommt, allerdings nicht über die Beratungsstelle in der Universität, sondern nur über ihre Kanzlei (198ff.); Shan tendiert zu dieser Lösung (204-205). Schließlich weist die Beraterin Shan noch darauf hin, dass sie einen Antrag auf Beratungshilfe stellen kann, damit sie die Anwaltskosten nicht selbst tragen muss (211ff.).

In diesem Aushandlungsprozess treten immer wieder Verständigungsprobleme auf, die Shan ähnlich wie in den oben analysierten Sequenzen sehr direkt signalisiert: „<p> anwa > (---) ANwAlt? was ist das?“ (197); „was/ was heißt das?“ (208); „(1,5s) w/ welche- e (---) äh:: un(d) meinen sie sollte ich meine (-)“ (228); „be/be/bitte?“ (253).

Dies bringt uns zurück zu der oben schon angesprochenen Frage: Was bringt die Interaktanten dazu, solche direkten Strategien zu wählen? Welche Faktoren sind für die Wahl bestimmter interaktiver Verfahren konstitutiv? Diesen Fragen gehe ich im nächsten Kapitel nach.

5.2.2 Komplexe Bedingungen für die Wahl bestimmter Strategien

Nachdem der Prozess der Verständigungssicherung und die dazu angewendeten Verfahren analysiert wurden, gehe ich in diesem Unterkapitel der Frage nach, welche Kommunikationsbedingungen eine Rolle dafür spielen, welche Kommunikationsverfahren die Beteiligten wählen, um die Verständigung zu sichern.

Die obigen Analysen zum Aushandlungsprozess, zur Bearbeitung von Verständigungsproblemen und zur Organisation von Dissens legen nahe, dass in dieser Rechtsberatung die bestehenden Wissensdivergenzen in Bezug auf zentrale Begriffe eine Rolle für die Herstellung von Verständigung spielen. So müssen die Interaktanten zum einen Verständigungsprobleme bearbeiten, die sich aus der eingeschränkten sprachlichen Kompetenz ergeben (z.B. in Bezug auf den Begriff „anfechten“); zum anderen haben sie unterschiedliche Vorstellungen von den Bedingungen für den Abschluss eines Vertrags.

Die Ratsuchende Shan, die in eine Beratung geht, kennt ihre Situation, sie weiß, was sie erlebt hat und was sie als das Problem ansieht. Dieses Problem ist für sie ein ganz konkretes: Sie hat einen Mahnbrief bekommen, der sie auffordert, viel Geld zu bezahlen; dabei hat sie sich aus ihrer Perspektive lediglich auf einer Webseite registriert. Shan weiß nicht genug über die Rechtslage, um die Situation allein zu bewältigen. Darum geht sie in die Rechtsberatung und erwartet, dass die Beraterin mittels ihrer juristischen Fachkompetenz eine Lösung für Shans Problem findet.

Die Beraterin besitzt kategoriales Wissen über diese Art von Problemen, das sie vermutlich in ihrer Ausbildung und im Laufe ihrer Beratungstätigkeit durch Erfahrung gewonnen hat. Das „Problem“ ist für sie aber insofern abstrakt, als es sie nicht persönlich betrifft und sie dieses konkrete singuläre Problem als solches nicht kennt. Die Beraterin versucht von Anfang an, den konkreten Fall zu ihrem abstrakten Wissen in Beziehung zu setzen (vgl. Nothdurft 1984: 68). Sie signalisiert mehrmals, dass sie „erst noch mehr wissen“ muss (Nothdurft 1984: 68); so benötigt sie Einblick in die Unterlagen, um eine konkrete Vorstellung von dem Problem zu gewinnen. Shans Problempräsentation bietet ihr eine erste Möglichkeit, das Problem zu verstehen. Allerdings hat Shan keine vollständigen Unterlagen über den Sachverhalt; u.a. wurde ein wichtiges Dokument, nämlich die E-Mail, die die Firma ihr geschickt hat, möglicherweise gelöscht. Daher gestaltet sich der Abgleich von Shans konkreten Erfahrungen mit dem abstrakten Wissen der Beraterin schwierig. Beide Beteiligten versuchen mit

verschiedenen Methoden, die Lücken zu füllen. Zunächst schlägt Shan vor, ihren E-Mail-Account zu öffnen und nachzusehen, ob sich die betreffende E-Mail noch darin befindet. Dann simuliert die Beraterin auf der Webseite die Schritte, die Shan dort unternommen hat. Dabei stürzt allerdings der Rechner mehrmals ab, was den Prozess der Problemdefinition zusätzlich erschwert. Trotzdem wird der Beraterin auf diesem Weg schnell klar, wie das Problem entstanden ist.

Außerdem haben die beiden Interaktantinnen unterschiedliche Konzepte von dem zentralen Begriff „Vertrag“. Shan versteht darunter aufgrund ihres Alltagswissens etwas, was erst dann gültig wird, wenn die Vertragspartner ein entsprechendes Dokument persönlich unterschreiben; davon ist sie fest überzeugt. Die Beraterin dagegen verfügt über ein juristisches Verständnis des Begriffs und weiß u.a., dass der Abschluss eines Vertrags im Internet keine Unterschrift erfordert, sondern auch durch eine entsprechende E-Mail bestätigt werden kann. Sie ist sich ihrer Sache ebenfalls völlig sicher. So kommt es zu mehreren Erklärungsphasen, in denen Wissen geliefert wird, das Shan jedoch sehr direkt zurückweist. Dies wurde in der obigen Analyse gezeigt.

Die Wahl der direkten Strategien bei der Organisation von Dissens wird aber nicht von den Wissensdivergenzen allein bestimmt, sondern auch noch von anderen Faktoren, z.B. der Kommunikationsaufgabe und dem damit verbundenen Druck.

Die Sache, um die es in dem Beratungsgespräch geht, ist für die Ratsuchende Shan hochrelevant, denn es geht dabei um eine mögliche finanzielle Belastung. Shan bringt diesbezüglich bereits im Interview vor der Rechtsberatung große Sorge zum Ausdruck. In der Beratung selbst äußert sie, dass sie „in der Panik“ gewesen sei (Zeile 17), als sie den Brief bekam. Insofern ist der ‚Erfolgsdruck‘ in diesem Gespräch sehr hoch: Für Shan ist es sehr wichtig, zusammen mit der Beraterin eine Lösung zu finden. Sie wiederholt mehrmals ihre wichtigste Frage: „kann ich jetzt diese anfechten oder nicht“ (Zeile 128; vgl. auch Zeile 161). Ihr Kommunikationsziel ist, einen Weg zu finden, dass sie das geforderte Geld nicht zahlen muss, was sie ungerechtfertigt fände. Das Erreichen des Kommunikationsziels hat absolute Priorität. Unter diesen Bedingungen wählt Shan bei Unklarheiten, Verständnisproblemen oder Dissens vermutlich jeweils die Methode, die ihr am effizientesten erscheint, um eine Klärung herbeizuführen: Sie äußert Widerspruch direkt und offensiv, fragt unverzüglich nach, wenn sie die Ausführungen der Beraterin nicht versteht, und nutzt multimediale Unterstützung, um Verständnisprobleme möglichst effizient zu lösen und die Verständigung am schnellsten und wahrscheinlichsten zu sichern.

In der Rechtsberatung kommuniziert Shan also ebenso wie die Beraterin sehr direkt, während in den Sprechstunden sowohl sie als auch Herr O gesichtsschonend interagieren und eher indirekte Strategien wählen. Während in der Sprechstunde ein Hierarchiegefälle vorliegt, da Herr O nicht nur der fachliche Experte ist, sondern auch Shans Dozent und Betreuer und derjenige, der sie letztlich benoten wird, steht in der Rechtsberatung eine hierarchieneutrale Aufgabe im Zentrum. Shan kommt als Ratsuchende in die Rechtsberatung; die Beziehung zwischen den Interaktantinnen ist eine zwischen Klientin und Beraterin. Die Egalität der Beziehung zusammen mit dem Aufgabendruck und dem Zeitdruck (vor dem Büro warten noch mehrere andere Klienten) führen dazu, dass beide Seiten sich primär an einer Lösung des Problems orientieren und dem *face work* (vgl. Goffmann 1965) eine entsprechend geringere Bedeutung zuschreiben oder Imageaspekte sogar ignorieren.

5.3 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt fasse ich die wichtigsten Ergebnisse der Fallstudie Shan zusammen. Zunächst gebe ich die Befunde aus den Analysen der Sprechstundengespräche und aus denen der Rechtsberatung separat wieder; anschließend kontrastiere ich die beiden Analysen und ziehe daraus Schlussfolgerungen.

In den Sprechstundengesprächen wendet Shan auf der lokalen Ebene zahlreiche Strategien an, um im Gespräch selbst aktiv zu werden. Auf der inhaltlichen Ebene beteiligt sie sich intensiv an der Diskussion, trägt zur Entwicklung eines Konzepts für die Hausarbeit eigene Ideen bei und argumentiert für ihre Position, wenn ihre Ansicht von der des Gesprächspartners abweicht. Darüber hinaus unterbreitet sie dem Professor ihre Interpretationsansätze, bittet ihn um eine Bewertung und ggf. Korrektur und fordert weitere Erklärungen an, womit sie im zweiten Gespräch auch sehr stark die Gesprächsorganisation übernimmt. Auch auf der Formulierungsebene ist sie in beiden Richtungen aktiv, indem sie z.B. auch Äußerungen ihres Gesprächspartners bearbeitet oder komplettiert. Bei Verständnisproblemen fragt sie nach, sie erbittet sprachliche Hilfe und nutzt Formulierungsansätze, die er ihr anbietet, um damit selbst weiterzuarbeiten. Bei der Bearbeitung von Verstärkungsproblemen spielen Rückfragen eine wichtige Rolle, die Shan oft indirekt stellt. Sie verwendet auch implizite Vergewisserungsfragen, um sich ihr Verständnis von Äußerungen bestätigen zu lassen. Eine weitere Methode der Verstärkungssicherung, die die Interaktanten anwenden, ist die

Formulierung von Hypothesen über die Meinung des Gesprächspartners, die zugleich dazu dient, Wissen zu generieren. Bei der Organisation von Dissens verwenden sowohl Shan als auch ihr Herr O in der Regel indirekte Strategien. So verhandeln sie Widerspruch bzw. die Zurückweisung einer Interpretation oder eines Ansatzes implizit und verständigen sich darüber, ohne das eigene Image oder das des Gesprächspartners zu gefährden.

In der Rechtsberatung ergeben sich Verständigungsprobleme aus den Wissensdivergenzen hinsichtlich des Sachgebiets und aus Shans eingeschränkter Kompetenz in der Kommunikationssprache. Hier ist zu beobachten, dass Shan solche Probleme unmittelbar und sehr direkt manifestiert, z.B. metasprachlich. Auch Widerspruch gegen von der Beraterin geäußerte Annahmen oder die Zurückweisung entsprechender Äußerungen bringt sie sehr direkt und unabgeschwächt zum Ausdruck. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Shan angesichts des Aufgabendrucks die effizientesten Strategien wählt, um die Verständigung zu sichern, und die Egalität der Rollen in diesem Gespräch ihr ein solches Gesprächsverhalten ermöglicht.

Ein zentrales Verständigungsproblem in diesem Rechtsberatungsgespräch basiert darauf, dass die Interaktantinnen unterschiedliche Konzepte von dem Begriff „Vertrag“ haben, infolgedessen können sie sich nicht darüber einigen, ob Shan mit der Firma, um die es geht, einen Vertrag geschlossen hat oder nicht. Die Beraterin entwickelt schließlich einen Lösungsansatz für Shans Problem, der davon ausgeht, dass ein Vertrag geschlossen wurde. Darüber stellen die beiden im Gespräch lokal Einigkeit her; es ist aber fraglich, ob das hier lokal gelöste Verständigungsproblem auch global beseitigt wurde, d.h. ob Shan das Begriffskonzept ihrer Gesprächspartnerin tatsächlich übernommen hat und der Feststellung zustimmt, dass sie einen Vertrag geschlossen hat.

Die Gesprächsdaten aus der Rechtsberatung bilden ein wichtiges Komplement zu denen aus den Sprechstunden. Denn sie machen deutlich, dass Shan sich im Gespräch (oder auch in Gesprächen mit deutschen Interaktionspartnern bzw. in deutscher Sprache) nicht generell so zurückhaltend und vorsichtig verhält wie in den Sprechstundengesprächen mit ihrem Professor oder bei Nachfragen, Einwänden oder Zurückweisungen grundsätzlich indirekte Verfahren bevorzugt. Die Analyse des Rechtsberatungsgesprächs zeigt, dass sie durchaus in der Lage ist, solche Aktivitäten sehr direkt auszuführen. Der Kontrast zwischen den Daten aus der Sprechstunde und denen aus der Rechtsberatung legt also nahe, dass die Wahl der Gesprächsstrategien auch von den jeweiligen Kommunikationsbedingungen beeinflusst wird, unter denen die Beteiligten handeln.

Diese Ergebnisse zeigen auch, dass Shan über eine hohe pragmatische Kompetenz verfügt: Sie ist in der Lage, sich konkret an der jeweiligen Kommunikationssituation zu orientieren, sich dieser flexibel anzupassen und unter verschiedenen Bedingungen adäquat und effizient zu handeln. Darüber hinaus machen sie deutlich, dass es keine generelles ‚chinesisches‘ Kommunikationsverhalten gibt; vielmehr werden unter bestimmten Rahmenbedingungen bestimmte kommunikative Strategien bzw. ein bestimmtes Verhalten präferiert.

6. Auswertung der Fallstudien

Nachdem ich im letzten Kapitel die Verfahren bzw. Strategien, die die Interaktanten bei ihrer Verständigungsarbeit im Gespräch anwenden, unter einem interaktiven Blickwinkel analysiert habe, befasse ich mich in diesem Kapitel zunächst mit der Frage, welche der beobachteten Verfahren die Verständigung (tendenziell) fördern und welche sich darauf eher negativ auswirken (Kap. 6.1). Im nächsten Schritt beleuchte ich die Ergebnisse der Analysen aus einer anderen Perspektive: Ich betrachte die Verfahren, die die chinesischen Probanden in den Fallstudien anwenden, vor dem Hintergrund ihrer Bildungserfahrungen und diskutiere, welche besonderen Herausforderungen sich gerade für chinesische Studierende stellen, um im Gespräch mit deutschen Dozenten an einer deutschen Hochschule Verständigung zu erreichen und zu sichern (Kap. 6.2). Dazu ziehe ich Sequenzen aus anderen Korpora heran, um zu schauen, wie in Gesprächen mit anderen Interaktanten auftretende Verständigungsprobleme angezeigt und behandelt werden. Anschließend gehe ich darauf ein, was die lokale Verwendung bestimmter Verfahren wie z.B. metakommunikativer Rückfragen oder auch ausbleibende Rückmeldesignale für die (sprachliche) Sozialisation, genauer: für die Entwicklung der Diskursfähigkeit bedeuten (Kap. 6.3). In diesem Zusammenhang werden abschließend Überlegungen zu einem erwerbsfördernden Lehr-Lern-Diskurs angestellt (Kap. 6.4).

6.1 Verfahren der Verständigungssicherung

Wenn man die beiden Fallstudien miteinander kontrastiert, ist zunächst festzustellen, dass die geführten Gespräche in den beiden Fällen unterschiedliche Konsequenzen haben: Xing kann nach den beiden Sprechstundengesprächen mit Herrn U sein altes Thesenpapier nicht verwenden, weil es immer noch nicht die Anforderungen erfüllt; stattdessen muss er ein neues Thema formulieren und sein Thesenpapier entsprechend neu abfassen, um die mündliche Prüfung zu bestehen. Shan dagegen schreibt nach den zwei Sprechstundengesprächen mit Herrn O ihre Hausarbeit neu und kann damit ihre Note erheblich verbessern. Gelungene lokale Verständigung kann den Studierenden helfen, ihre wissenschaftlichen Arbeiten erfolgreich zu verfassen, während misslingende Verständigung ihnen erschweren kann, ihre Arbeit adäquat zu gestalten. Insofern lässt auch das jeweilige Ergebnis in den beiden hier untersuchten Fällen Rückschlüsse darauf zu, inwieweit es den Interaktanten in diesen

Gesprächen gelungen ist, sich über die betreffende Sache zu verständigen. Eine Betrachtung vom Ergebnis her legt ebenso wie die empirischen Analysen den Schluss nahe, dass im Fall von Shan die Verständigungsarbeit effizienter organisiert ist. Im Folgenden soll nun erörtert werden, welche der interaktiven Verhaltensweisen oder Verfahren, die die Beteiligten in den Gesprächen anwenden, die Verständigungssicherung begünstigen und welche sie eher erschweren.

6.1.1 Verhaltensweisen oder Verfahren, die die Verständigungssicherung erschweren

Im empirischen Teil habe ich die Verfahren der Verständigungssicherung, die in den Gesprächen zu beobachten sind, beschrieben und analysiert. Dabei hat sich als ein wichtiger Befund ergeben, dass bestimmte Verfahren wiederholt unabgeschlossen bleiben. So werden z.B. in der dreischrittigen Struktur der Verständigungssicherung nach Deppermann (2008b)³¹ (vgl. Kap. 2.1.3) die zweite und dritte Position mehrmals nicht ausgefüllt. Dieser Dreischritt leistet nach Deppermann (2008b) einen zentralen Beitrag zur Verständigungssicherung. Wenn in der zweiten Position eine unspezifische, nicht interpretierbare Rückmeldung erfolgt oder eine solche gänzlich ausbleibt, kann die Ausführung der dritten Position beeinträchtigt werden. Das führt in meiner Fallstudie Xing dazu, dass im Gespräch auftretende Verständigungsprobleme nicht erkannt werden und damit auch nicht bearbeitet und gelöst werden können. Der unabgeschlossene Dreischritt z.B. durch das Ausbleiben einer Rückmeldung in der Fallstudie Xing (s.o. Kap. 4) kann also dazu führen, dass Verständigungsprobleme unbemerkt bleiben, sich im Gespräch verfestigen und in der Folge auch das weitere Gespräch behindern können.

Das Ausbleiben einer Rückmeldung an Stellen, wo eine solche erwartbar ist, kann Reparaturaktivitäten des Gesprächspartners auslösen (s.o. Kap. 4). Auch unspezifische und nicht interpretierbare Rückmeldungen können zu Reparaturaktivitäten führen, denn wenn der Sprecher der Äußerung die Reaktion seines Gesprächspartners nicht interpretieren kann, kann er nicht sicher davon ausgehen, dass dieser ihn verstanden hat.

Die Fallstudie Xing hat gezeigt, dass Xing sich in den Sprechstundengesprächen häufig auf unspezifische Rückmeldungen oder einfache *back-channels* beschränkt. Außerdem bleiben

³¹ Die drei Positionen in der Herstellung von Verständigung im Gespräch sind: 1. Position: Verstehensobjekt / Handeln; 2. Position: Verstehensdokumentation; 3. Position: Verstehensüberprüfung / Dokumentation des Verstehens 2. Ordnung (vgl. Deppermann 2008b: 231).

Rückmeldungen von ihm an erwartbaren Stellen häufig aus, was zum Teil zu Reparaturaktivitäten des Gesprächspartners führt (vgl. Kap. 4.1.2.1). In der Fallstudie Shan sind ähnliche Phänomene zu beobachten: Auch Shan gibt gelegentlich unspezifische Rückmeldungen, die ihren Gesprächspartner Herrn O zu Reformulierungen und zusätzlichen Erklärungen bewegen (vgl. Kap. 5.1.2.1.3). Dies ist kein Einzelfall. Wie die ethnographischen Interviews zeigen, gehen andere chinesische Studierende in Gesprächen mit Lehrenden ähnlich vor:

Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich nicht nach. Das ist mir sehr peinlich! Ich möchte den Professor nicht immer wieder unterbrechen. Ich frag lieber zu Hause meine Landsleute oder google. Wenn ich bemerkt habe, dass ich anderer Meinung bin als der Professor, dann ist meine natürlich falsch. Er ist ja der Lehrer. Er weiß auf jeden Fall mehr als ich. Normalerweise nicke ich nur oder sage einfach ja oder mhm (Interview He).

Normalerweise frage ich [bei Unverständnis] nicht direkt nach. Das machen wir [die chinesischen Studierenden] alle nicht, oder? Hm, ja, ich weiß auch nicht, wie ich meine Frage überhaupt stellen sollte. Darf man denn so häufig nachfragen? Die Studenten brauchen sich doch eigentlich nur die Anweisungen der Professoren zu merken, oder? (Interview Qi)

Die Reaktionen der jeweiligen Gesprächspartner von Xing und Shan (Herr U und Herr O) in der Interaktion zeigen also ebenfalls, dass diese solchen unspezifischen Rückmeldungen nicht sicher entnehmen können, ob Xing bzw. Shan ihre Redebeiträge verstanden hat oder nicht. So wenden beide Professoren Strategien wie Wiederholung, Reformulierung oder eine weitere Explikation ihrer Äußerungen an, um die Verständigung zu sichern. Herr U wendet noch ein anderes Verfahren an: Er bildet Hypothesen über Xings Interpretation und legt sie dem Gesprächspartner vor, um dessen Ansicht herauszufinden. Allerdings führt das Ausbleiben einer Rückmeldung von Xing an erwartbarer Stelle nicht immer dazu, dass Herr U so ausdrücklich nachfragt, ob Xing ihn verstanden hat oder nicht; das wäre angesichts der begrenzten Zeit der Sprechstunde und des Umfangs der Aufgabe auch gar nicht umsetzbar. So werden viele Lücken in der Verständigung weder erkannt noch angezeigt und damit auch nicht gelöst.

Ein weiteres Verfahren, das die Herstellung von Verständigung beeinträchtigt, ist der Verzicht auf Widerspruch bei einem Dissens in Bezug auf relevante Punkte. Ein Widerspruch bringt immer auch ein bestimmtes Verständnis der Bezugsäußerung zum Ausdruck und bietet damit dem Gesprächspartner auch die Möglichkeit zu überprüfen, ob seine Äußerung richtig verstanden wurde. Damit bildet er eine Grundlage, auf der die beiden Seiten ein vorliegendes Verständnisproblem erkennen und beseitigen und zu dem betreffenden Punkt gemeinsames Wissen aufbauen können. Diese Überlegung wird durch die Ergebnisse der Fallstudien Xing und Shan gestützt: In den Sprechstundengesprächen mit Xing, in denen Verständigung

insgesamt nicht zustande kommt, widerspricht Xing seinem Gesprächspartner selten, während Shan relativ häufig Aussagen ihres Gesprächspartners indirekt zurückweist, gegenteilige Ansichten äußert und sie mit ihrem Gesprächspartner aushandelt und die Interaktanten damit ein gemeinsames Verständnis entwickeln. Einer der seltenen Widersprüche, die Xing im Gespräch äußert, bezieht sich auf den Begriff „blended learning“. In der Folge explizieren beide Gesprächspartner ihr jeweiliges Verständnis des Begriffs; dadurch werden Divergenzen erkennbar, was den Interaktanten eine Grundlage bietet, um geteiltes Wissen darüber zu generieren und das vorliegende Verständigungsproblem zu beseitigen. Der Verzicht auf Widerspruch bei Uneinigkeit bedeutet gleichzeitig den Verzicht auf die Bearbeitung eines möglichen Verständnisproblems und damit auch auf Verständigungssicherung.

Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, kann die dreischrittige Struktur der Verständigungssicherung nach Deppermann (2008b) auch expandiert werden; so können die Interaktanten ein Verständigungsproblem in Bezug auf eine zurückliegende Äußerung feststellen und versuchen, die Verständigung nachträglich zu sichern. Dabei besteht aber z.B. die Gefahr, dass sich im Verlauf des Gesprächs mehrere Verständigungsprobleme angesammelt haben und die Interaktanten nicht wissen, mit welchem sie anfangen sollen. Dies beschreibt auch die chinesische Studentin Ma in einem Interview, das ich mit ihr geführt habe:

Wenn ich was nicht verstanden habe, frage ich nicht direkt nach. Da spreche ich doch mit dem Professor! Angst habe ich schon genug. Ich möchte natürlich nicht, dass der Professor mich dumm findet. Ich habe dann die Hoffnung, dass ich im Laufe des Gesprächs den nicht verstandenen Inhalt durch Weiterhören schließlich doch verstehen kann. Aber leider ist es häufig so, dass ich dann immer mehr Dinge nicht verstehe und am Ende mehrere Fragen habe. Wenn ich dann vom Professor gefragt werde, ob ich irgendeine Frage habe, weiß ich aber gar nicht mehr, mit welcher Frage ich anfangen soll. Ich habe ja so viele Fragen, die ich nicht alle auf einmal stellen kann! Ich antworte deswegen normalerweise eher „nein“ und frage dann zu Hause meine Kommilitonen oder Landleute oder google. (Interview Ma)

Wenn die Gesprächspartner sich auf einen früheren Redebeitrag beziehen und versuchen, darüber nachträglich Verständigung herzustellen, wird damit der aktuelle Gesprächszusammenhang unterbrochen. Das Thema und auch die lokalen Bedingungen haben sich aber im Fortgang des Gesprächs dynamisch weiterentwickelt und sind bei einer nachträglichen Verstehensdokumentation oder Verstehensüberprüfung nicht mehr die gleichen wie zu dem Zeitpunkt, als der betreffende Beitrag geäußert wurde. Dazu Ma:

Einmal war ich in der Sprechstunde von Herrn S. Herr S ist sehr nett und sehr freundlich. Wir haben lange über meine Masterarbeit gesprochen. Dabei haben sich wieder viele Fragen angesammelt. Am Ende hat Herr S gefragt, ob ich Fragen habe. Herr S ist so nett, dass ich damals doch etwas mutiger war, eine Frage zu stellen, als ich normalerweise bin. So habe ich nach einer Erklärung von ihm gefragt, die ich nicht verstanden hatte. Da er die Erklärung schon am Anfang unseres Gesprächs gegeben hatte, hatte er schon fast vergessen, worum es

ging und wovon die Erklärung ausgegangen war! So haben wir die Sache noch einmal von Anfang an geklärt. Es war mir sehr peinlich und ich fühlte mich schuldig, dass ich so viel von Herrn S' Zeit in Anspruch genommen habe. (Interview Ma)

Je weiter sich das Gespräch von der ursprünglichen Äußerung entfernt, desto größer wird das Risiko, dass ein darauf bezogenes Verständigungsproblem unerkannt und ungelöst bleibt. Die unmittelbare Dokumentation des eigenen Verständnisses im lokalen Kontext ist somit eine wichtige Methode, um die Verständigung zu sichern.

6.1.2 Verfahren, die Verständigung begünstigen

Die zweite und die dritte Position im Dreischritt zur Verständigungssicherung können unterschiedlich realisiert werden (vgl. Deppermann 2008b). In den Fallstudien finden sich an den entsprechenden Stellen aktive und interpretierbare Rückmeldungen, gegenseitige Vervollständigung, aktive Nachfragen, Reformulierungen und Widersprüche. Diese verschiedenen Verfahren wurden bislang nicht zueinander in Beziehung gesetzt. Hier betrachte ich sie gemeinsam unter einer funktionalen Perspektive: Diese Verfahren füllen die zweite und/oder die dritte Position im dreischrittigen Prozess der Verständigungssicherung aus.

Aktive Rückfragen unterschiedlicher Art sind zum Beispiel geeignet, Missverständnisse zu vermeiden oder Verständnisprobleme zu beseitigen. Sie zeigen ein Verständigungsproblem an und setzen als Folgehandlung eine nochmalige Bearbeitung des betreffenden Gegenstands durch den Gesprächspartner relevant. Dieses Verfahren erleichtert die gemeinsame Verständigungsarbeit, weil der Gesprächspartner durch die klare Manifestation schnell und exakt identifizieren kann, wo das Problem liegt, und dieses somit in geeigneter Weise bearbeiten kann.

Wie die Analyse gezeigt hat, verhält sich Shan im Gespräch viel aktiver als Xing und wendet verschiedene Strategien an, um die Verständigung zu sichern. Beispielsweise wiederholt sie Äußerungen ihres Gesprächspartners (Fremdreformulierung) und stellt verschiedene Arten von Rückfragen; weiterhin widerspricht sie – wenn auch indirekt – bei Uneinigkeit, um Missverständnisse zu vermeiden oder Unverstandenes zu klären. Solche Verfahren machen Verständigungsprobleme erkennbar und identifizierbar und führen in der Folge zu einer weiteren Bearbeitung durch den Gesprächspartner. Ein Beispiel dafür ist die Szene „anfechten“ im Rechtsberatungsgespräch aus der Fallstudie Shan: Mit dem metasprachlichen

Kommentar „=äh: moment bitte- ich sch(lag) nach, ich verstehe das gAR nicht ´ ähm:: anfechtEN? Was“ (Zeile 59-60) unterbricht Shan das Gespräch und manifestiert sehr deutlich ein Verständnisproblem. Damit gewinnt sie Zeit, um das ihr unbekannte Wort mit Hilfe eines elektronischen Wörterbuchs nachzuschlagen; gleichzeitig erfährt die Beraterin dadurch, dass der Ausdruck ihrer Gesprächspartnerin fremd ist, worauf sie ihn im Folgenden erklärt (Zeile 61-67). Hier wird also ein Verständnisproblem in Bezug auf einen bestimmten Begriff explizit angezeigt, und das ermöglicht den Interaktanten, das Problem in der Folge gemeinsam zu bearbeiten und so die Verständigung zu sichern. Damit wird zugleich der *common ground* der Interaktanten erweitert.

Die positive Wirkung aktiver Rückfragen für die Verständigungssicherung zeigt sich nicht nur in der Fallstudie Shan, sondern wird auch in Gesprächen mit anderen Probanden deutlich. Der folgende Ausschnitt zeigt ein entsprechendes Beispiel aus den Gesprächsdaten von Xin, die ebenfalls Studentin an einer deutschen Hochschule ist. Der Ausschnitt stammt aus einem Sprechstundengespräch mit Herrn K, einem deutschen Professor, der Xins Masterarbeit betreut. Xin hat vor dem Gespräch eine Liste von Fragen vorbereitet, die bei der Anfertigung der Masterarbeit aufgetaucht sind, und stellt Herrn K diese Fragen in der Sprechstunde nach und nach. Dies ist weder das erste noch das letzte Gespräch, das die beiden über Xins Masterarbeit führen. Durch die vorherigen Gespräche darüber ist bereits ein *common ground* in Bezug auf die Inhalte der Arbeit vorhanden. Nach Herrn Ks Beurteilung spricht Xin „sehr gut deutsch“ (im Sprechstundengespräch zwischen Xin und Herrn K) und macht im Gespräch keine gravierenden grammatischen Fehler, die die Verständigung behindern. Das zeigt, dass Xins eingeschränkte sprachliche Kompetenz das Gespräch aus seiner Sicht nicht beeinträchtigt. Xin selbst sagt in einem Interview, das nach der Sprechstunde geführt wurde, dass diese gut gelaufen sei: Alle ihre Fragen seien beantwortet worden.

In diesem Gespräch manifestiert Xin an einer Stelle (Zeile 94) durch einen metasprachlichen Kommentar explizit ein Verständnisproblem:

Beispiel 6-1, Xin, Sprechstundengespräch, Zeile 82-106

[82]	..	114 [07:41.5]
Xin [v]	mhm.	ich habe nur das bedenken, falls da später so fragen, ja, äh
K [v]	sekunderliteratur.	
[83]	..	
Xin [v]	potenzial in second life.	kann ich auch das in anderen kurs machen. was ist das
K [v]		mhm-

[84]

115 [07:55.1]

Xin [v]	besonderes in second life. ob ich es bewEIsen muss.	
Xin [nonv]		
K [v]	EA	nat ürlich w äre es
Pause	((1,5s))	

[85]

Xin [v]	ja-	
Xin [nonv]	<i>Xin lächelt.</i>	
K [v]	sch öner, das beweisen zu k önnen. das ist immer sch öner, mit kontrollgruppen zu	

[86]

Xin [v]		
Xin [nonv]		
K [v]	arbeiten. EA aber (.) erstens, es melden sich andere leute für so was wie second life	

[87]

116 [08:09.9]117 [08:10.8]

Xin [v]	mhm-	
Xin [nonv]		
K [v]	an als möglicherweise im kurs sitzen´	das hei ßt die kontrollgruppe ist gar

[88]

K [v]	nicht möglich (ei)ne Echte kontrollgruppe. unter umst änden vergleicht man äpfel	
--------------	--	--

[89]

118 [08:17.0] 119 [08:18.3]

120 [08:21.5]

Xin [v]	mhm. ja.	mhm.
K [v]	und bIRnen.	das hei ßt, die beweisführung ist gar nicht SO: sicher.

[90]

121 [08:22.1]

122 [08:24.0]123 [08:25.0]

Xin [v]	mhm.	
K [v]	nur weil man (ei)ne kontrOllgruppe hat.	von daher glaube ich ähm:: (-)

[91]

K [v]	kann man argumentIERen, dass man (e)s dAMit nicht wirklich h äte beweisen	
--------------	---	--

[92]

124 [08:33.0]125 [08:34.0]

Xin [v]	mhm-	
K [v]	k önnen´	u:nd äh: sie versuchen stattdessen (-) in der sekund ärliteratur

[93]

K [v]	berichte zu finden, wo potenziale in herk ömmlich=n unterricht gewesen sind und	
--------------	---	--

[94]

126 [08:47.2]

Xin [v]	<<p>das habe ich gerade nicht richtig verstanden>. also in:- (2)	
Xin [nonv]	<i>Xin legt ihre Hand an das Ohr und sieht den Lehrenden mit</i>	
K [v]	genutzt wurden.	aha. okay-

[95]

127 [08:53.2]

128 [08:55.2]

129 [08:56.3]

Xin [v]	ja.	
Xin [nonv]	<i>schielendem Blick an.</i>	<i>Xin schreibt mit.</i>
K [v]	also sie bleiben in Ihrem thema.	und versuchen ihre

[96]	..	130 [09:01.1]131 [09:01.5]
Xin [v]		mhm-
K [v]	beweisführung aus dem was sie erarbeiten	dann kommen sie eventuell zu
[97]	..	132 [09:07.1]133 [09:08.0]
Xin [v]		mhm-
K [v]	dem schluss, hier gibt es offensichtlich potenziAle	die haben sich
[98]	..	134 [09:12.1]135 [09:12.8]
Xin [v]		mhm-
K [v]	angedeutet bei x y z, was weiß ich,	so. jetzt können sie schreiben, solche
[99]	..	136 [09:19.4]137 [09:20.0]
Xin [v]		<<p>ach so↓> mhm.
K [v]	potenziale gibt es auch im klassischen landeskundeunterricht.	wie
[100]	..	
K [v]	beispielsweise, jetzt nenne ich ihnen einen artikel bei koreik neunzehnhundert	
[101]	..	138 [09:28.1]139 [09:29.0]
Xin [v]		mhm-
Xin [nonv]		
K [v]	dreiundneunzig wie biographiesimulationen beschrieben´	A:ber der
[102]	..	140 [09:35.3]
Xin [v]		EA AH:::
Xin [nonv]		<i>Xin fingt an, mützuschreiben.</i>
K [v]	unterschied ist, jetzt muss ihre argumentative /(-) argumente kommen. ja´	okay::
[103]	141 [09:36.1]	
Xin [v]		mhm-
Xin [nonv]	<i>Xin schreibt mit.</i>	
K [v]	ja´ dann müssen sie das potenzial, was sie sehen, im vergleich zum	
[104]	..	142 [09:45.5]
Xin [v]		<<p>mhm. okay>.
Xin [nonv]		<i>Xin schreibt mit.</i>
K [v]	traditionellen einfach nochmal argumentativ aufwerten.	und
[105]	..	144 [09:52.6]
Xin [v]		ja.
Xin [nonv]		<i>Xin notiert.</i>
K [v]	dazu gehört natürlich bibliotheksrecherche oder computerrecherche.	
Pause		((3,0s))
[106]	..	
Xin [v]		
Xin [nonv]		
K [v]	kennen sie denn zum beispiel aufsätze zum thema simulationen.	

Wie oben gezeigt, kommt eine so auffällige metasprachliche Manifestation eines

Verständigungsproblems auch in dem Gespräch mit Shan in der Rechtsberatung vor. Da machen die Kommunikationsaufgabe und das sprachliche Defizit eine direkte Manifestation geradezu notwendig. Shan erbittet in der betreffenden Sequenz aber keine Hilfe von der muttersprachlichen Beraterin, sondern verschafft sich durch die Anzeige des Verständnisproblems Zeit, um den ihr unklaren Begriff selbst zu klären. Hier hingegen gibt Xin im Anschluss an die leise gesprochene metasprachliche Manifestation „das habe ich gerade nicht richtig verstanden“ (94) mit dem zögernden Reformulierungsansatz „also in“ einen Hinweis auf die Quelle des Problems; damit und mit der anschließenden Pause initiiert sie eine nochmalige Bearbeitung des Gegenstands durch ihren Gesprächspartner, um den diesbezüglichen *common ground* im Gespräch abzusichern. Herr K ratifiziert das Verständnisproblem („aha. okay-“) und reformuliert und expliziert anschließend sehr ausführlich. Er differenziert seinen Punkt in verschiedene Aspekte und erläutert ihn in einer mehrteiligen Struktur (ab Zeile 95); dabei äußert er die nächste Informationseinheit immer erst, wenn Xin an den entsprechenden Stellen die jeweils vorhergehende Einheit ratifiziert hat. Herr K verdeutlicht seinen Punkt also, indem er seine Äußerung nicht nur sprachlich, sondern auch in Bezug auf die inhaltliche Komplexität vereinfacht und die Referenten (z.B. Zeile 95: „also sie bleiben in ihrem thema“) wie auch die von Xin erwarteten Tätigkeiten (z.B. Zeile 95 „und versuchen ihre beweisführung aus dem was sie erarbeiten“) in kleinen „Paketen“ präsentiert (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 98). Dies tut er so lange, bis Xin mittels eines mit fallender Intonation gesprochenen „ach so↓“ (Zeile 99) ihr Verständnis signalisiert. Dadurch, dass Herr K Xin in dieser analytischen Sequenz (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 95ff.) die Möglichkeit gibt, jeden der kleinen Erklärungsschritte zu ratifizieren – und ggf. ihr Nichtverstehen anzuzeigen –, wird die Verständigung gesichert.

Durch die weitere Bearbeitung des problematischen Gesprächsgegenstands wird hier also das Verständnisproblem erfolgreich behoben und damit der *common ground* in der Interaktion erweitert und gesichert. In dem Interview nach der Sprechstunde berichtet Xin denn auch, dass eine direkte Rückfrage ihre Strategie sei, wenn sie etwas nicht verstehe (vgl. Anhang: Xin Interview nach der Sprechstunde). Dadurch habe sie auf „alle Fragen eine zufriedene und verständliche Antwort bekommen und alles verstanden“ (Anhang: Xin, Interview nach der Sprechstunde). Die Nachfrage zählt zu den Strategien, die die Verständigung begünstigen.

Nach meinen Analysen weist die metasprachliche Manifestation eines konkreten Verständnisproblems darauf hin, dass die betreffende Person schon einen Teil der

Äußerung oder Erklärung verstanden hat, ihr Nichtwissen zum Ausdruck bringen kann und auf dieser Grundlage das Verständigungsproblem konkreter lokalisieren kann. Im Gegensatz dazu deuten Schweigen oder unspezifische Rückmeldungen höchstwahrscheinlich generell auf ein latentes Nichtwissen oder Nichtverstehen hin.

Ein weiteres Verfahren der Verständigungssicherung, das sich in meinen Daten gezeigt hat, ist die Reformulierung. Mit der Reformulierung einer Äußerung des Gesprächspartners (und zwar in Form einer Wiedergabe in eigenen Worten) signalisiert der Rezipient zum einen, dass er den ursprünglichen Redebeitrag des Gesprächspartners zur Kenntnis genommen hat; zum anderen zeigt er, wie er diesen Beitrag verstanden hat. Er stellt also sein eigenes Verständnis dieser Äußerung dar und bietet es dem Gesprächspartner zur Überprüfung und ggf. Korrektur an. Dadurch wird die Verständigung gesichert. Die Beispiele gemeinsamer Vervollständigung in der Fallstudie Shan (vgl. Kap. 5.1.2.1.) belegen die Funktion der Fremdreformulierung für das Zustandekommen von Verständigung.

Schließlich haben die Analysen gezeigt, dass multimodale Ressourcen es erleichtern, die zweite und dritte Position im Prozess der Verständigungssicherung auszufüllen und dadurch Verständigung herzustellen. Die moderne Technik ermöglicht den Teilnehmern heute, in der Interaktion vielfältige Medien zu nutzen. Auch in institutionellen Abläufen spielen zunehmend neue Medien eine Rolle, die die Interaktion in spezifischer Weise prägen (vgl. Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2012: 8). So werden z.B. in institutioneller Interaktion immer häufiger Computer eingesetzt. Der Bildschirm fungiert dann im Gespräch als „eine Art dritter Beteiligter“ (Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2012: 8). Die Prozesse der Medialisierung können als „Koppelung autonomer psychischer Systeme in sozialer, kommunikativ konstituierter Interaktion modelliert werden“ (Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2012: 9). Mittels medialer Symbolsysteme wird eine dreifache Beziehungsrelation aufgebaut, nämlich Mensch-Mensch, Mensch-Objektwelt, Mensch-innere mentale Welt. Der mediale Übergang bietet eine unmittelbar visuell erkennbare Konsequenz an, die die Herstellung der Verständigung begünstigt. In meinen Daten finden sich dafür mehrere Beispiele. So wird z.B. im Gespräch zwischen Xing und dem Berater des HRZ der Bildschirm als visuelle Ressource genutzt, um Fragen zu klären und Verständigung herzustellen (vgl. Kap. 4.2.4). In der Fallstudie Shan löst Shan in der Rechtsberatung mithilfe eines elektronischen Wörterbuchs das Problem, dass sie einen von der Beraterin verwendeten Begriff nicht versteht (s.o. Kap. 5), und die Beraterin verwendet den Computer, um Shans frühere Aktivität im Internet zu simulieren, wodurch ein gemeinsames Verständnis der

Abläufe hergestellt und letztendlich lokal eine Lösung entwickelt werden kann (s.o. Kap. 5). Xin schließlich benutzt in einem Gespräch mit ihrem Tandempartner eine selbstgemalte Landkarte, um das System der chinesischen Zugverbindungen zu erläutern. Dabei hilft diese Landkarte nicht nur Xins Gesprächspartner, ihre Ausführungen besser zu verstehen, sie unterstützt auch Xin bei ihrer Erklärung. Die Visualisierung unterstützt also sowohl die Verständigung als auch die Formulierungsarbeit.

Fazit:

Die empirische Analyse hat beispielhaft gezeigt, dass die chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen Schwierigkeiten haben können. Wie oben schon angesprochen, ist manchmal nicht klar zu bestimmen, worauf Probleme im Gespräch eigentlich zurückgehen. Besonders in den Sprechstundengesprächen mit Xing lassen dessen Rückmeldeverhalten und seine fehlende Beteiligung und Initiative vermuten, dass er Verständnisprobleme hat; darauf verweist auch die Tatsache, dass er trotz der Hinweise und Erläuterungen des Professors in den beiden Sprechstunden nicht in der Lage ist, sein Thesenpapier adäquat zu überarbeiten. Worin die Probleme bestehen, lässt sich jedoch oft nicht recht fassen, weil Xing sie nicht konkret manifestiert. Aus einem Interview mit dem Professor im Anschluss an das Gespräch ging hervor, dass dieser im Gespräch ebenfalls Verständigungsschwierigkeiten wahrnimmt, ohne sie jedoch klar bestimmen oder verorten zu können. Es zeigte sich, dass die bei Xing beobachtete Zurückhaltung und Passivität im Gespräch kein Einzelfall ist; in weiteren Interviews und Feldnotizen aus der Datenbasis der vorliegenden Arbeit fanden sich Hinweise darauf, dass andere chinesische Studierende (z.B. He, Qi und Ma, s.o. Kap. 6.1.1) in Gesprächen mit Dozenten wie auch im Studium insgesamt ähnliche Probleme haben wie Xing. Luo/Kück (2011) kommen anhand von episodischen Interviews ebenfalls zu dem Schluss, dass viele chinesische Studierende „Anweisungen von Dozenten erwarten“ und „ungerne Fragen stellen“ (ebd.: 55). Auch wenn sich nicht alle chinesischen Studierenden in Gesprächen mit Dozenten so verhalten – Shan etwa bildet hier eine deutliche Ausnahme –, stellte sich damit die Frage, ob dieses Gesprächsverhalten mit der primären Hochschulsozialisation der Studierenden zusammenhängen könnte, wie z.B. Günthner (2001: 22; 1988: 138) vermutet. Darum wurde im Weiteren das chinesische Hochschulsystem erläutert und dem deutschen gegenübergestellt.

6.2 Herausforderungen für chinesische Studierende in der deutschen Hochschule

Nachdem im letzten Unterkapitel die Analyseergebnisse zusammenfassend diskutiert wurden, sollen im Folgenden nun Überlegungen dazu angestellt werden, ob ein bestimmtes Gesprächsverhalten, das sich auch in seinen Aktivitäten in Bezug auf Verständigungssicherung manifestiert, möglicherweise durch Divergenzen in fachlicher, soziokultureller und sprachlicher Hinsicht beeinflusst ist, die in der Interaktion zwischen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Gesprächsteilnehmern zum Tragen kommen. Damit möchte ich versuchen, das in den hier analysierten Gesprächen beobachtete Verhalten der chinesischen Studierenden nachvollziehbar zu machen. In einem weiteren Schritt arbeite ich heraus, welche besonderen Anforderungen die Sozialisation in einer deutschen Hochschule an chinesische Studierende stellt.

Bei den in den Fallstudien untersuchten Gesprächen handelt es sich um Face-to-Face-Interaktionen, die im Büro der beteiligten Lehrenden oder HochschulmitarbeiterInnen stattfinden, jeweils auf ein bestimmtes Thema bezogen und zeitlich begrenzt sind. Insbesondere in den Sprechstundengesprächen stehen die Beteiligten in vielfältiger Weise in einem asymmetrischen und hierarchischen Verhältnis zueinander. Henne/Rehbock (1979) unterscheiden in dieser Hinsicht vier Bereiche: Ihnen zufolge können Asymmetrien zwischen Interaktanten anthropologisch, soziokulturell, fachlich oder sachlich und gesprächsstrukturell bedingt sein. Eine anthropologische Asymmetrie liegt z.B. in einer Erwachsenenden-Kind-Interaktion vor, eine gesprächsstrukturelle in Interaktionsformen wie Interviews oder Befragungen. Unter soziokultureller Asymmetrie werden etwa institutionell bedingte Konstellationen wie die hier vorliegenden von Lehrenden und Lernenden und die damit verbundenen Rollen verstanden. Fachliche oder sachliche Asymmetrie schließlich besteht bei einem Informations- oder Wissensvorsprung eines Interaktanten, der zum Beispiel auf unterschiedliche Ausbildungsgrade zurückgeht (vgl. Henne/Rehbock 1979: 33ff.). Die fachlich und soziokulturell bedingten Asymmetrien zwischen Lehrenden und Studierenden gehören zu den Rahmenbedingungen der Sprechstundengespräche, die bei einer Auswertung des Gesprächsverhaltens der Interaktanten nicht ignoriert werden dürfen. Im Folgenden soll unter diesem Aspekt diskutiert werden, vor welchen Herausforderungen die chinesischen Studierenden und ihre Gesprächspartner in den hier untersuchten Sprechstundengesprächen stehen. Dabei geht es nicht darum, die Asymmetrie zwischen den Interaktanten zu betonen; vielmehr soll herausgearbeitet werden, wie die Interaktanten mit dieser Asymmetrie umgehen und welche besonderen Probleme in Bezug auf Verständigungssicherung sich daraus ergeben.

6.2.1 Divergenzen im Fachwissen und der Umgang damit

Die Studierenden nehmen die hochschulische Sprechstunde in Anspruch, um fach- bzw. studienbezogene Anliegen zu klären. Im Sprechstundengespräch müssen sie mit den Lehrenden, die sie aus Lehrveranstaltungen als FachexpertInnen kennen, auf der Ebene wissenschaftlichen Wissens kommunizieren (vgl. Zegers 2004: 15). Dabei müssen sie ihr eigenes Fachwissen präsentieren, das gegenüber dem ihres Gesprächspartners oft sehr begrenzt erscheint (vgl. Zegers 2004: 15). Darüber hinaus stehen sie gerade in der Sprechstunde ihren potenziellen oder schon festgelegten zukünftigen Prüferinnen und Prüfern gegenüber; entsprechend haben sie ein Interesse daran, sich selbst im Hinblick auf ihr eigenes Wissen möglichst positiv darzustellen (vgl. Zegers 2004: 16).

Eine universitäre Sprechstunde ist eine Situation, in der wissenschaftliches Fachwissen eine zentrale Rolle spielt (vgl. Zegers 2004: 16), denn in der Regel werden hier aktuelle Aufgaben besprochen, die der qualitativen Ergebnissicherung und auch der Benotung dienen. Je abstrakter das Thema bzw. der Gesprächsgegenstand ist, desto mehr Expertise auf beiden Seiten und desto mehr geteiltes Wissen werden benötigt, sowohl auf der sprachlichen als auch auf der inhaltlichen oder sachbezogenen Ebene. In solchen Gesprächen begünstigen umfassendes sprachliches und sachliches Vorwissen und ein breiter *common ground* (s.o. Kap. 2.1) die Herstellung von Verständigung. Das bedeutet allerdings nicht, dass Verständigung damit *garantiert* ist. Eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Handeln ist, dass die Teilnehmer in der Interaktion auftretende Wissensdivergenzen effizient bearbeiten und damit das benötigte Wissen generieren und einen entsprechenden *common ground* herstellen.

Xing reagiert in den Sprechstundengesprächen, wie in der Analyse herausgearbeitet wurde, auf Informationen und Erklärungen, denen er nicht zustimmt oder die er möglicherweise nicht verstanden hat, entweder mit unspezifischen Rückmeldungen wie „mhm“, aus denen der Gesprächspartner nicht ersehen kann, ob Xing ihn verstanden hat, oder er äußert einen starken und direkten Widerspruch und markiert dabei eine Präferenz für Zustimmung. Letzteres tut er meist erst weit nach dem Punkt, an dem der betreffende Sachverhalt geäußert wurde oder das Problem offenbar entstanden ist, so dass eine rückwirkende Verständnissicherung nicht mehr oder nur sehr schwer zu erreichen ist. Die Art und Weise, wie im Gespräch Dissens geäußert bzw. damit umgegangen wird, hängt mit der Asymmetrie in Bezug auf das Fachwissen in den vorliegenden Gesprächen zusammen. Diese Asymmetrie ist eine institutionelle und solchen

Sprechstundensituationen generell immanent, somit ist den Interaktanten im Prinzip bekannt, dass sie mit entsprechenden Wissensunterschieden umgehen müssen. Xing verwendet bestimmte Strategien, um die Asymmetrie schon im Vorfeld zu verringern; so erkundigt er sich vorab bei Kommilitonen (aus dem Kreis seiner Landsleute), wie ein Thesenpapier angefertigt wird und wie eine These aussehen soll. Er nutzt jedoch keine institutionellen Angebote der Hochschule, um sich darüber zu informieren und sich auf das Sprechstundengespräch vorzubereiten. Über die Inhalte seiner Thesen, deren Funktion und ihre Formulierung hat er vorher nicht nachgedacht:

我就是随便看了一下，把我找到的沾边的东西放在我的Thesenpapier里面。反正教授应该会告诉我该怎么弄。Ich habe nur beliebig vorbereitet und die Dinge, die ich passend fand, in das Thesenpapier reingepackt. Ich dachte, der Professor würde mir sagen, wie ich das Thesenpapier schreiben soll. (Feldnotiz zum Interview mit Xing nach der ersten Sprechstunde)

In den Sprechstundengesprächen ist Xing nicht in der Lage, seine Wissenslücken durch gezielte Fragen zu füllen. Aufgrund der mangelnden Vorbereitung fehlt ihm auch das Wissen, das er benötigen würde, um entsprechende Fragen zu formulieren. Die mangelnde Vorbereitung kann ein Grund dafür sein, dass er selten nachfragt, sehr selten widerspricht und Rückmeldungen gibt, die inhaltlich nicht aufschlussreich sind. Vermutlich kann er wegen seines unzureichenden Wissens die Informationen des Professors nicht verstehen bzw. einordnen. Oder will er vermutlich nicht, dass der Professor merkt, wie wenig Ahnung er hat. Während Xing beim Smalltalk zu Beginn der Sprechstunde noch aktiver war, wird er im Gesprächsverlauf zunehmend zurückhaltender. Die dadurch entstehende Mehrarbeit in der Interaktion übernimmt Herr U: Er stellt mehr Nachfragen, formuliert mehrfach Hypothesen über Xings Vorstellungen, reformuliert seine eigenen Redebeiträge und erklärt seine Überarbeitungsvorschläge. Doch nicht immer geht er den unspezifischen Rückmeldungen von Xing nach oder reformuliert seine Beiträge so lange, bis er eine eindeutige Reaktion erhält; dies ist möglicherweise auf die zeitliche Beschränkung der Interaktion und die Komplexität der Aufgabe zurückzuführen. Stattdessen bringt er weitere Aspekte ins Gespräch ein, die er seinerseits mit Xing besprechen wollte. Durch die beschriebenen konversationellen Aktivitäten verstärken die Beteiligten die Asymmetrie im Gespräch und konstituieren Einseitigkeit bei der Gesprächsorganisation als eine sichtbare Eigenschaft der Interaktion. Da das Gespräch häufig ohne (klare) Rückmeldung von Xing einfach zum nächsten Thema übergeht, bleiben viele Verständigungsprobleme unerkannt und unbearbeitet. Xing kann die Strategien bzw. Vorschläge zur Überarbeitung des Thesenpapiers, die Herr U im Gespräch entwickelt, anschließend nicht umsetzen. Dies (unter vielem anderen) führt letztendlich dazu,

dass für das Thesenpapier ein völlig neues Thema festgelegt wird, weil das von Xing zum zweiten Mal korrigierte Thesenpapier die Ansprüche immer noch nicht erfüllt. Das zeigt auch, dass in Bezug auf zentrale Punkte keine Verständigung zustande gekommen ist.

In der Fallstudie Shan offenbaren die Sequenzen der Organisation von Dissens ebenfalls eine Wissensasymmetrie. In diesen Gesprächen nutzen die Beteiligten jedoch andere lokale und globale Verfahren zur Bewältigung von Wissensdivergenzen als Xing und sein Gesprächspartner. Shan hat ihr Wissen zur Vorbereitung auf die Sprechstunden aus der Lektüre von Fachbüchern bezogen, sie kann es im Gespräch anwenden und gezielte Fragen formulieren. Somit kann sie ihr Vorwissen zum Thema in den Sprechstundengesprächen ergänzen und ausbauen; dadurch reduzieren sich die Unterschiede im Fachwissen zwischen ihr und Herrn O im Gesprächsverlauf und die Interaktanten erweitern ihren *common ground*. Shans Gesprächspartner trägt seinerseits aktiv zur Verständigungssicherung bei, indem er Unverstandenes durch Reformulierungen oder Erklärungen weiter bearbeitet; so werden Verständigungsprobleme (z.B. in Bezug auf das Wort „zwiespältig“) effizient beseitigt. Durch die gemeinsame Arbeit an Verständnisproblemen oder konkreten Wissenslücken wird Verständigung hergestellt. Deutliche Belege dafür sind z.B. die wechselseitige Vervollständigung von Äußerungen des Gesprächspartners (vgl. Kap. 5.1.2.1.1.3) und die gemeinsame Bearbeitung von Dissens (vgl. Kap. 5.1.2.1.3). Shans aktives Gesprächsverhalten und ihre Eigeninitiative in der Interaktion schwächen die Asymmetrie ab, die in den Rollen von Professor mit Expertise und Studentin mit geringerem Fachwissen angelegt ist. Das Beispiel von Shan zeigt, dass sie auch als Studierende, d.h. als Interaktantin mit geringerer fachlicher Kompetenz, im Gespräch aktiv werden und ihre Interessen vertreten kann. Shan nutzt ihre Ressourcen, um in der Interaktion ihre eigenen Anliegen zu verfolgen; darüber hinaus ist sie in Bezug auf ihr eigenes Anliegen, das Konzept ihrer geplanten Arbeit und das dem zugrunde liegende Wissen (etwa den chinesischen Roman), in diesem Gespräch die Expertin und wird von Herrn O auch als solche behandelt. Dadurch wird die asymmetrische Gesprächskonstellation, die die Rollen von Universitätsprofessor und Studentin nahelegen, in den Sprechstundengesprächen zwischen Shan und Herrn O aufgebrochen.

Ähnliches ist in dem Sprechstundengespräch zwischen Xin und ihrem Professor zu beobachten (s.o. Kap. 6.1.2): Xin hat sich vor dem Gespräch ebenfalls detailliert auf das Thema vorbereitet. So kann sie, als im Gespräch ein Verständnisproblem auftritt, dieses sofort erkennen und unmittelbar metasprachlich anzeigen; dabei markiert sie deutlich, zu welchem Teil der vorherigen Äußerung ihres Gesprächspartners sie eine zusätzliche Erklärung benötigt,

die Herr K dann auch direkt anschließend anbietet. So kann das auf einer Wissensdivergenz beruhende Verständigungsproblem von den Interaktanten unmittelbar bearbeitet und gelöst und ein *common ground* hergestellt werden. Im Interview nach der Sprechstunde bestätigt Xin, dass durch diese Bearbeitung das Problem gelöst und die Verständigung gesichert wurde.

Xin ist selbst auch als Lehrerin tätig. Von daher ist sie nach eigener Aussage „daran gewöhnt, vor 20 Schülern frei zu sprechen, ohne nervös zu sein“. Auch in Situationen wie der Sprechstunde ist sie nicht nervös und hat keine Angst, besonders wenn sie sich „gut vorbereitet“ hat. Nach ihrer Erfahrung ist es am effektivsten, auftretende Probleme klar anzuzeigen.

Wenn ich irgendwas nicht verstanden habe, frage ich sofort danach, weil ich gar nicht nervös bin und weiß, was ich wissen will. Ich erinnere mich noch an den Anfang meines Masterstudiums. Da habe ich mich nicht so gut vorbereitet. Da war ich sehr nervös und das verschlechtert auch mein Hörverständnis. (Xin, Interview nach der Sprechstunde mit Herrn K)

Xins Aussage bekräftigt, dass eine gute Vorbereitung auf die Sprechstunde und aktive lokale Mitarbeit in der Interaktion ein erfolgreiches Gespräch begünstigt. Das zeigt auch das zweite Sprechstundengespräch mit Shan, während es sich in den Gesprächen mit Xing negativ bestätigt.

Um die Verständigung zu sichern, müssen die Interaktanten im Gespräch aktiv zusammenarbeiten. Unter den Bedingungen einer vorliegenden Wissensasymmetrie, natürlich nicht als einziger Bedingung, werden auf der globalen wie auch auf der lokalen Ebene interaktive und kooperative Strategien benötigt, um Verständigung herzustellen: auf der globalen Ebene, um das Vorwissen zu rekapitulieren und die zu klärenden Punkte vorzubereiten; auf der lokalen Ebene, um Wissensdivergenzen, die für die Interaktionsziele relevant sind, gemeinsam zu bearbeiten. Die Verständigung wird gesichert, indem ein auftretendes Verständnisproblem rechtzeitig angezeigt wird, etwa durch Rückfragen oder Widerspruch bei Uneinigkeit (s.o. Kap. 5.1.2.1.2), und Wissensdivergenzen interaktiv bearbeitet und behoben werden.

Zusammenfassend ist hinsichtlich fachlicher Divergenzen in den Fallstudien Folgendes festzuhalten:

1.) Zwischen den Lehrenden und den Studierenden in den untersuchten Sprechstunden liegt eine Asymmetrie in Bezug auf fachliches Wissen vor. Eine gemeinsame Gesprächsbasis, beispielsweise ein *common ground* bezüglich der Bedeutung von Fachbegriffen, ist im Gespräch über fachliche Inhalte für die Verständigung hilfreich; sie ist jedoch nicht

hinreichend dafür, dass Verständigung zustande kommt. Xing, Shan und Xin haben sich auf ihre jeweiligen Sprechstundengespräche in unterschiedlicher Weise vorbereitet. Auch bei intensiver Vorbereitung gibt es zwischen den Studierenden und ihren Professoren Wissensunterschiede, und es treten Verständigungsprobleme auf. Damit in der Interaktion ein hinreichender *common ground* geschaffen werden kann, um die Interaktionszwecke zu erreichen, müssen die Wissensvoraussetzungen manchmal explizit thematisiert werden, d.h. es muss geklärt werden, welches für die Interaktion relevante Wissen vorhanden ist und welches nicht. Ein *common ground* ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch ein Ergebnis der Interaktion. Eine Aufgabe im Rahmen der Sprechstundengespräche besteht darin, Wissensdivergenzen möglichst klar zu bestimmen und die gemeinsame Wissensbasis so zu bearbeiten bzw. zu erweitern, dass das Gesprächsziel erreicht werden kann. Probleme entstehen nicht daraus, dass in der Interaktion eine Asymmetrie vorliegt, sondern durch bestimmte Arten des Umgangs mit dieser Asymmetrie. Verständigung kann nur erreicht werden, wenn für die Interaktion relevante Wissensdivergenzen und Verständigungsprobleme in der Interaktion selbst jeweils lokal angezeigt und bearbeitet werden.

2.) Eine Asymmetrie in Bezug auf das Fachwissen, wie sie in den hier analysierten Sprechstundengesprächen im Allgemeinen vorliegt, kann zu einer asymmetrischen Rollenverteilung im Gespräch führen; das ist aber nicht zwingend. Die Fallstudie Xing zeigt, wie ein asymmetrisches Verhältnis von den Beteiligten in der Interaktion lokal hergestellt und immer wieder aktualisiert wird. Im Gegenzug machen die Gespräche zwischen Shan und Herrn O deutlich, wie eine in den institutionellen Rollen Professor/Studentin potenziell angelegte Wissensasymmetrie in der Interaktion durch aktives Engagement aller Beteiligten und Einbezug verschiedener Wissensbestände (z.B. Shans Wissen über den chinesischen Roman) egalisiert wird. Für die Frage, ob eine asymmetrische Konstellation im Gespräch reproduziert oder aufgebrochen wird, ist also das Gesprächsverhalten der Interaktanten von zentraler Bedeutung.

Wenn im Gespräch zum Beispiel aufgrund von Wissensdivergenzen Verständigungsprobleme entstehen, können Verfahren wie Reformulierung, Rückfrage oder bei Uneinigkeit auch die Zurückweisung einer Aussage genutzt werden, um das Problem anzuzeigen. Für die Verständigungssicherung ist es hilfreich, wenn das Problem offen, direkt und zeitnah manifestiert wird. Dies zeigt sich deutlich in den Gesprächen mit Shan und Xin, die sich im Gespräch aktiv beteiligen und gemeinsam mit ihrem Gesprächspartner den

Verständigungsprozess vorantreiben, während Xings Zurückhaltung in den Sprechstundengesprächen, die (möglicherweise) auch auf seine unzureichende inhaltliche Vorbereitung zurückgeht, dies gerade verhindert. Je aktiver sich die Studierenden in der Interaktion beteiligen und je stärker die Professoren diese Aktivität zulassen und fördern, desto größer sind die Chancen, dass Verständigungsprobleme, die für die Erreichung der Interaktionsaufgabe relevant sind, angezeigt und bearbeitet werden und damit zugleich die Beziehung zwischen den Interaktanten stärker als eine symmetrische gestaltet wird. Die asymmetrische Gestaltung der Rollen in den Sprechstundengesprächen mit Xing trägt nicht zur Herstellung von Verständigung bei, sondern begünstigt vielmehr, dass Verständigungsprobleme unerkannt und damit auch ungelöst bleiben. Die Fallstudie Shan und das Beispiel von Xin demonstrieren demgegenüber, dass die gemeinsame Arbeit der Interaktanten an den relevanten Divergenzen im Fachwissen in einer weitgehend symmetrischen Gesprächskonstellation produktiv ist und die Verständigung fördert. Als zentral für eine zufriedenstellende und verständigungsorientierte Interaktion erweist sich dabei, dass einerseits die Studierenden sich bewusst aktiv beteiligen und andererseits die Lehrenden eine aktive Beteiligung der Studierenden nicht nur zulassen, sondern auch fördern und unterstützen.

6.2.2 Divergenzen in Bezug auf den universitären und wissenschaftlichen Diskurs

Die Gesprächsbeteiligten in den Fallstudien zeigen nicht nur Divergenzen in Bezug auf ihr Fachwissen, sondern haben auch unterschiedliches Wissen über institutionelle und soziokulturelle Regeln und Strukturen. Sie wurden in verschiedenen universitären und wissenschaftlichen Diskursen sozialisiert, in denen unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Rollen von Lehrenden und Studierenden und den sozialen Umgang miteinander gelten, und kommunizieren jeweils in der entsprechenden Weise. Unterschiede hinsichtlich institutioneller und soziokultureller Faktoren werden im Gespräch nur selten direkt als Gegenstand thematisiert, sie sind aber prinzipiell in jeder Interaktion zumindest im Hintergrund vorhanden und können sich auf die Gestaltung und den Verlauf des Gesprächs auswirken (vgl. Wolff/Schönfeld 2011: 132).

Um zu verdeutlichen, mit welchen Schwierigkeiten chinesische Studierende bezogen auf die Studienanforderungen an deutschen Hochschulen konfrontiert sind und wie sie diese Schwierigkeiten bewusst oder unbewusst bewältigen, soll im nächsten Schritt nun die

hochschulische Sozialisation in die Betrachtung einbezogen werden. Dazu gehören z.B. das chinesische Bildungssystem, Lerngewohnheiten und -gegebenheiten, die Situation von Studierenden in China und das studentische Leben an chinesischen Hochschulen sowie Erwartungen in Bezug auf das Lehr-/Lern- Verhalten, die in China an Studierende und Dozenten gestellt werden. Dazu zeige ich im Folgenden zunächst beispielhaft einen Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen einer chinesischen Studentin und ihrer Dozentin in China und skizziere anschließend einige Aspekte des universitären und wissenschaftlichen Diskurses, die (neben vielen anderen) für das Verhalten chinesischer Studierender an einer deutschen Hochschule im Rahmen der deutschen Hochschule eine Rolle spielen könnten.

6.2.2.1 Zum Vergleich: Ein Gespräch aus einer chinesischen Hochschule

Wie in der Fallstudie Xing herausgearbeitet wurde, gibt Xing in den Sprechstundengesprächen häufig nur uninterpretierbare Rückmeldungen wie „mhm“ oder „ja“, stellt trotz offenbar vorliegender Verständnisprobleme (Stirnrunzeln) keine Rückfragen, beantwortet Fragen von Herrn U oft nicht oder nicht zielführend und wird nur zögerlich selbst aktiv (s.o. Kap. 4). So bleibt in den beiden Sprechstundengesprächen mit ihm die Dreischritt-Struktur der Verständigung (s.o. Kap. 2.1.3) häufig unabgeschlossen. Es ist möglich, dass Xings eingeschränkte fremdsprachliche Kompetenz im Deutschen ihn in der Interaktion mit seinem deutschen Dozenten daran hindert, sich aktiver am Gespräch insgesamt und an der Bearbeitung von Verständnisproblemen zu beteiligen, weil er wegen dieser sprachlichen Defizite seine Redebeiträge nicht mit der gleichen Leichtigkeit organisieren kann wie sein muttersprachlicher Gesprächspartner. Im nachfolgend zitierten Gespräch hat die Studentin jedoch keine sprachlichen Probleme, denn das Gespräch wird in ihrer Muttersprache Chinesisch geführt. Trotzdem verhält sie sich im Gespräch sehr passiv und zurückhaltend.

Der Ausschnitt stammt aus einem Gespräch zwischen einer Hochschullehrerin und einer Germanistikstudentin an einer chinesischen Universität. Das Gespräch fand im dortigen Lehrerzimmer der Fachschaft Germanistik statt. Zu dem Zeitpunkt hielten sich in diesem Raum noch andere Lehrkräfte auf, die das Gespräch also prinzipiell mithören konnten. Ein Teil des Gesprächs wurde von einer Person aufgenommen, die ebenfalls als Germanistiklehrerin an der Universität arbeitet.

Die am Gespräch beteiligte Dozentin hatte die Studentin am Tag zuvor angerufen und zu einem Gespräch gebeten, um über den Fortgang ihrer Bachelorarbeit zu sprechen.

Beispiel 6-2: Gespräch an einer chinesischen Universität, Zeile 35-40

[35]	8 [02:47.0]
L [Pinyin]	Inhaltsangabe jì nè kě yǐ le
L [v]	一个Inhaltsangabe就可以了.
L [Übers.]	
S [Pinyin]	Yīnwǎ, <<p>qí shí í>, zhè ge zhè ge mó shì wǒ shì
S [v]	因为↓, <<p>其实>, 这个这个模式, 我是根
S [Übers.]	Weil↓ <<p>Eigentlich>, dieses (.) dieses
[36]	
S [Pinyin]	gēnjù (-) zhè zǎo qǐ ān fā de nà ge (2,0) nà ge (-) nà ge lù lù lǎoshī fā de nà ge wǒ
S [v]	据 (-) 这早 前 发 的那 个(2,0)那 个 (-) 那 个 陆 陆 老 师 发 的那 个, 我 昨 天
S [Übers.]	MUSTER habe ich anhand (-) vorher geschickt (2,0) jenes (-) jenes MUSTER, das
[37]	
S [Pinyin]	zu ótiān jì yǐ shì cānkǎo le yīxià <<f>TA DE> <<dim> nà ge <<p>dōngxī >>-
S [v]	就 是 参 考 了 一 下 <<f>她 的><<dim> 那 个 <<p>东 西>>-
S [Übers.]	Lehrerin Lulu uns geschickt hat. Ich habe mich gestern anhand <<f>IHRES>
[38]	9 [02:58.4]
L [Pinyin]	=<<Ff>é! Du à! Jì yǐ shì cānkǎo (-) du à! Wǒ
L [v]	=<<ff>额! 对啊! 就是说参考 (-) 对啊! 我
L [Übers.]	= <<ff>JA!GENAU! Also du orientierst dich (-)Ja!
S [Pinyin]	
S [v]	
S [Übers.]	Musters nochmals - (korrigiert)
[39]	
L [Pinyin]	de yǐ shì shì nǐ xiě >! Xiě wénzhāng (.) <<ff>zhè ge dōngxī >kě yǐ yào, dàn zhè bù shì nǐ
L [v]	的 意 思 是 你 写 >! 写 文 章 (.) <<ff>这 个 东 西 > 可 以 要, 但 这 不 是 你
L [Übers.]	Ich meinte, dass DU schreibst>! Du schreibst (.) <<ff> das kann man vergleichen,
[40]	
L [Pinyin]	de (-) zhòngdiǎn xià miàn yě shì yī yàng de. Nǐ shuō nǐ de nà ge guānyú xiě fǎnsī
L [v]	的 (-)的 (-) 重 点. 下 面 也 是 一 样 的. 你 说 你 的 那 个 关 于 写
L [Übers.]	反思
L [Übers.]	aber das ist nicht dein (-) Schwerpunkt. Unten ist es das Gleiche. Du redest von den

Vor dem hier zitierten Gesprächsausschnitt hat die Dozentin kritisiert, dass die Studentin nach einer früheren telefonischen Besprechung wieder ein neues Thema eingeführt hat. Darüber hinaus hat sie an der Arbeit selbst unter anderem das Inhaltsverzeichnis, die Einleitung und den Aufbau kritisiert und der Studentin Anweisungen gegeben, wie dies zu korrigieren sei. Als Reaktion auf diese Kritik erklärt die Studentin nun in Zeile 35, sie habe sich an einem Muster orientiert, das die Dozentin Lulu zuvor im Unterricht eingeführt und erläutert habe

(„Ich habe mich an einem Muster (-) jenes Muster, das Lehrerin Lulu uns gezeigt hat- (-) Ich habe gestern ihr Muster verglichen und -“). Sie versucht also, sich gegen die Kritik ihrer Dozentin zu verteidigen, indem sie sich auf eine andere Instanz beruft, die als Autorität gelten kann. An dieser Stelle übernimmt die Dozentin schnell wieder den Turn und wendet mit erhobener Stimme ein, dass die Studentin sich zwar an Mustern orientieren könne, aber hauptsächlich einen eigenen Text verfassen und eine eigene Analyse durchführen solle. Darauf folgt ein langer Monolog von etwa fünf Minuten (Zeile 38-101), in dem die Dozentin der Studentin erklärt, wo die Probleme liegen und wie sie ihre Arbeit korrigieren soll. Am Ende fragt sie explizit nach: „Hast du mich verstanden? Nǐ m ěng á wǒ de y ì me?“ (Zeile 100). Darauf reagiert die Studentin folgendermaßen:

Beispiel 6-3: Gespräch an einer chinesischen Universität, Zeile 101-131

[101]	..	12 [07:59.4]
L [Pinyin]	me?	
L [v]	白我的意思么?	
L [Übers.]		
S [Pinyin]	Nǐ. Nǐ de y ì wǒ wǒ yīnggāi d àg à m ěng á. Nǐ-<<p>d ànsh ì	
S [v]	嗯。你的意思我 我 应该 大概	
S [Übers.]	Em. Ich kann ungefähr verstehen. Em (.) aber (1,5) und- und	
[102]	..	
S [Pinyin]	d ànsh ì>zh ège (1,5) wǒ q ísh ízh ège (-) zh èpiān tā d ìn àg è m ósh ì wǒ zu ìkāishǐ	
S [v]	明白。嗯—<<p>但是一但是> 这个 (1, 5) 我其实这个(-)这篇它的那个	
S [Übers.]	- diese- (1,5) ich- ja, eigentlich dieser Text-sein Muster habe ich am Anfang-ja,	
[103]	..	
S [Pinyin]	jì mòsh í wǒ zu ìkāishǐ jiù shì y àn àg è m ósh ì zǒng sh ìshuō n à yǐb ěn jiù shì shuō yǒudiǎn w ènt í	
S [v]	模式我最开始就是因为 那个模式总是说 那一部分就是说	
S [Übers.]	weil das Muster ist-ich meine, das Muster ist etwas problematisch. Deswegen habe	
[104]	..	
S [Pinyin]	Suǒyǐ zu òtiān jiù shì jì mòsh í y òu q ùk ànle yī (-) jiù q ùk ànle n àg è(-) jiù shì ìfā d ìn àg è	
S [v]	有点问题。 所以昨天就是就是又去看了一(-)就去看了那个(-)	
S [Übers.]	ich gestern nochmals gelesen. Ich habe genau dieses Muster gelesen, das die	
[105]	..	
S [Pinyin]	(-) lù lǎoshī fā d ìn àg è(-) n àg è m óbǎn! Jiù (.) Jīběn shàng jiù shì ìzh àozhe n àg è	
S [v]	就是发的那个(-)陆老师发的那个(-)那个模版! 就 (.) 基本上 就是	
S [Übers.]	Lehrerin geschickt hat.	

[106]

13 [08:25.6]

L [Pinyin]	==<<f>B ùsh ì Wò! M óbǎn>-tā m ó Bǎn! Sh ì() wǒ bù
L [v]	==<<f>不是! 我! 模版—它模: 版! >是 (-) 我不
L [Übers.]	= = <<f>Nein! Ich! Das MUSTER! >Ja. (-). Ich weiß
S [Pinyin]	m óbǎn sh àng-
S [v]	照着 那个模版 上-
S [Übers.]	

[107]

L [Pinyin]	zhīd ào tā fā de m óbǎn sh ìsh énmé. Érqǐě m óbǎn de y ì sh ìshuō,(3) wǒ bù kě n éng
L [v]	知道她发的模版是什么。而且 模版 的意思是说,(3) 我不可能
L [Übers.]	nicht, welches Muster du hast. Das Muster hei ßt- (3) Das ist unm öglich- Ich kann

[108]

L [Pinyin]	shuō wǒ gěi nǐ yīg è m óbǎn, r ánh òu wǒ suǒyǒu d ì n àg è éwǒ wǒ suǒyǒu d ì l ùnw én
L [v]	说 我 给你一个模版, 然后 我所有的那个额我 我所有的论文
L [Übers.]	nicht sagen, ich gebe dir ein Muster, dann kann ich alle

[109]

L [Pinyin]	hu òzhě wǒ suǒyǒu de w énxu éde hu òzhě wǒ xiě w énxu éde dōngxī wǒ dū kěyǐ
L [v]	或者我所有的文学的 或者我写文学的东西 我都可以
L [Übers.]	meine mhm alle Arbeiten oder Artikel nach diesem Muster schreiben. (3)

[110]

L [Pinyin]	ànzh ào n àg è l á a.(3) Nǐ nǐ xiě dōngxī sh ì nǐ z ĭjǐ de. Nǐ sh ìshuō nǐ d ì n àg è éwǒ bù
L [v]	按照 那个来啊.(3) 你你 (.)写东西是你自己的.你是说 你的那个—额—我不
L [Übers.]	Du Du (.)Die Arbeit ist dein EIGENE Arbeit. Du sagst dein

[111]

L [Pinyin]	zhīd ào tā fā gěi nǐ m óbǎn sh ìsh íma. Érqǐě wǒ yě bù zhīd ào tā de y ì sh ìsh énmé,
L [v]	知道她发给你模版是什么。而且我也不知道她的意思是什么,
L [Übers.]	jenes(-)mhm(-) Ich kenne ihr Muster nicht. Ich weiß auch nicht, warum sie dir das

[112]

L [Pinyin]	fā gěi nǐ m óbǎn. Wǒ yě kěyǐ gěi nǐ fā yīg è m óbǎn. Sh ì bǐr úshuō q fā z à wǒ zh èr
L [v]	发给你模版。我也可以给你发一个模版。是 比如说其他在我 这儿
L [Übers.]	Muster schickt. Ich kann dir auch Muster schicken. Ich habe viele

[113]

L [Pinyin]	xiěgu ò de r ánh òu xiě guāny ú w énxu éde dōngxī. Nǐ k àn k àn r énjiā d ì n àg è jǐ ùsh ì
L [v]	写过的 然后写关于文学的东西。你 看看人家的那个就是
L [Übers.]	in der Literaturwissenschaft von anderen Studenten. Du kannst das

[114]

L [Pinyin]	jǐ ùsh ì n àg è Inhaltsverzeichnis. Wǒ c óng Inhaltsverzeichnis wǒ jǐ ù n éng k àn chū l á
L [v]	就是那个Inhaltsverzeichnis。我从Inhaltsverzeichnis 我就能看出来
L [Übers.]	Inhaltsverzeichnis von diesen Arbeiten lesen. Aus deren Inhaltsverzeichnis kann ich

[115]

L [Pinyin] tā xiěle shénme.(3) Dànshì nǐ zhègè dōngxī jiùshì jiùshì jiùshì wǒ zuì gāng
L [v] 他写了什么。(3)但是你这个东西就是一就是一还是一就还是我最刚
L [Übers.] erfahren, was sie geschrieben haben (3) Aber deine Arbeit ist-ist-wie ich am

[116]

L [Pinyin] kāishǐ wǒ jiù shuōle, jiùshì bùshì shuō nǐ, jiùshì gěi yíge dàde Títel yíge títu
L [v] 开始我就说了,就是不是说你,就是给一个大的Tittel一个题目在
L [Übers.] Anfang gesagt habe- du kannst nicht einen großen Titel geben und dann-

[117]

L [Pinyin] nàjiù kěyǐle. Bǐrú shuō shuō jiù xiě yíge Hà nà de fǎnsī, ránhòu xiě yíge Michael
L [v] 那就可以了.比如说就写一个汉娜的反思,然后写一个 Michael
L [Übers.] und dann ist alles okay. Z.B. du schreibst die Reflexion von Hana und anschließend eine Reflexion von Michael

[118]

L [Pinyin] de fǎnsī, nàtā dǎodǐ fǎnsīle shénme ne. Nǐ xiàmiàn de 4.1.1 Shìshénme. Nǐ zěnmeyàng
L [v] 的反思,那他到底反思了什么呢。你下面的4.1.1是什么。你怎么
L [Übers.] . Was hat er denn reflektiert? Worum geht es im Abschnitt 4.1.1?

[119]

L [Pinyin] qùxiě de, huòzhě nǐ qù fēnxī tā de fǎnsī de. Hǎishì shuō nǐ zhǐshì bǎ wénzhāng
L [v] 去写的,或者你去分析他的反思的。还是说你只是把文章
L [Übers.] Wie kannst du diesen Teil schreiben? Oder wie kannst du analysieren, wie er reflektiert hat?

[120]

L [Pinyin] zhòngchūxiàn de tā fǎnsī de dìfāng bǎichūle, nàjiùbùshì. Nǐ hái shì shì
L [v] 中出现的她反思的地方摆出来了,那就不是。那你还是还是
L [Übers.] Oder hast du nur die Reflexion im Text aufgelistet? Das ist keine Analyse.

[121]

L [Pinyin] shuō bǎ nàxiē dōngxī jiù rǎo zài nàr, méiyǒu nǐ de fēnxī a guānjiàn shì Nǐ jǐrán
L [v] 说把那些东西就揉在那儿,没有你的分析啊关键是。你既然
L [Übers.] Du hast die Informationen nur gesammelt. Aber du hast nicht analysiert. Das ist der Kernpunkt.

[122]

L [Pinyin] yào zuò wénxué nǐ jiù yào fēnxī a.(4) Huòzhě zhèyàng shuō déyǔ de yuánbǎn de
L [v] 要做文学那你就分析啊。(4)或者这么说德语的原版的
L [Übers.] Wenn du im Bereich der Literaturwissenschaft schreibst, musst du dann analysieren. (4)

[123]

L [Pinyin] wénběn, nǐ dúle jǐ biàn?(5) Nǐ yòu yào zuò wénxué nǐ yòu bùqù dú: Zhèkěndìng shì
L [v] 文本,你读了几遍?(5)你又要做文学你又不读::这肯定是
L [Übers.] Oder sagen wir das so: Wie viele Male hast du den originalen Roman gelesen? (5) Du wolltest im Bereich

[124]

L [Pinyin] bùxíng de.(2) Shìba(2) nǐ yào qù zuò fēnxī nǐ kěndìng yào bǎ tā dú dé hěn tòu le,
L [v] 不行的。(2)是吧(2)你要去做分析你肯定要把它读得很透了,
L [Übers.] Literaturwissenschaft schreiben. Aber du liest nicht. Das geht natürlich nicht.(2) Stimmt das?(2)

[125]

L [Pinyin]	ránhòu nǎxiē dìfāng shì zěnyàng de, ránhòu wǒ cóng zhèr kàn chūle shénme
L [v]	然后哪些地方是怎样，然后我从这儿看出什么
L [Übers.]	Du musst analysieren. Du musst zuerst lesen. Wenn du den Roman gut kennst, dann weißt du, wo du was interpretieren

[126]

L [Pinyin]	wǒ yào qù fēnxī tā.(37)
L [v]	我要去分析它。(37)
L [Übers.]	kannst. Dann kannst du analysieren. (37)

[127]

14 [10:54.3]

L [Pinyin]	
L [v]	
L [Übers.]	
S [Pinyin]	Jìbǐrú zhège shì yīma. Ránhòu tā
S [v]	就是比如这个是一嘛。然后他
S [Übers.]	Das ist wie- das ist wie- wie diese- und -

[128]

S [Pinyin]	shuō de shì zhè yī duàn zuò zhě de nà ge (2) tā de nǐ xiàng fǎn
S [v]	说的是这一段作者的那个(2)他的逆向反
S [Übers.]	wenn- wenn das der erste Punkt wäre- und - und- er sagt- das ist ein Absatz. Ich

[129]

S [Pinyin]	fǎnsī. Ránhòu (1) ǎ::(2) ō zhè rúguǒ suàn zài zhèr-
S [v]	思。然后(1)嗯::(2)哦这如果算在这儿-
S [Übers.]	meine die Reflexion von dem Autor. und -dann- ehm- oh! so ist das. und dann- so

[130]

15 [11:10.3]

L [Pinyin]	=Nǐ shuō de shì nǐ shuō de zhège Àutor dǎo dǐ zhǐ de shì shu í Nǐ shuō de
L [v]	=你说的是你说的这个Autor到底指的是谁。你说的
L [Übers.]	du meinst, du meinst - wer ist dieser Autor? Meinst du Link?
S [Pinyin]	
S [v]	
S [Übers.]	ist das?

[131]

16 [11:15.8] 17 [11:17.3]

L [Pinyin]	shì Link me
L [v]	是 Link 么
L [Übers.]	
S [Pinyin]	en
S [v]	嗯
S [Übers.]	em.

Im Anschluss an die lange monologische Erklärung der Dozentin und ihre Kritik am Aufbau der Arbeit weist die Studentin mit leiser Stimme erneut darauf hin, dass sie ihre Arbeit nach einem Muster der Lehrerin Lulu verfasst habe, wobei sie das Wort „模板 Muster“ stark betont („wo shì an zhào lǎo hǎo fā de nà ge MO bǎn xié de. 陆老师发的那个(-)那个模版! 就(-)基

本上就是照着那个模版-“, Zeile 101-105). Sie versucht der harten Kritik der Dozentin zu begegnen, indem sie dieses Muster der Dozentin Lulu als Standardmodell für die Struktur einer Arbeit behandelt, das sie für ihre eigene Arbeit adaptiert hat. Dieser Versuch eines Einspruchs scheidet jedoch: Die Dozentin übernimmt mit einem schnellen Anschluss und dominant wieder das Wort und entwickelt in einem erneuten langen Gesprächsbeitrag nochmals ausführlich ihre Argumentation. Dabei betont sie erneut, dass die Studentin eine eigene Analyse erarbeiten müsse. Die Sequenz endet mit einem langen Schweigen, das 37 Sekunden dauert. Anschließend fokussiert die Dozentin einen weiteren Aspekt, der sich auf die Durchführung der Literaturanalyse bezieht; hierzu merkt sie im Weiteren an, dass die Überlegungen und die Vorgehensweise der Studentin in keiner Weise wissenschaftlich seien.

Charakteristisch ist in dieser Sequenz die Art und Weise, wie die Dozentin kritisiert und wie die Studentin darauf reagiert und versucht, sich zu verteidigen. Ebenso wie Xing in den Sprechstundengesprächen an der deutschen Hochschule beteiligt sich auch diese Studentin nur wenig am Gespräch; die Gesprächsführung und der Hauptanteil der Redebeiträge liegen bei der Dozentin. Die folgende Grafik verdeutlicht den Beteiligungsanteil und die thematischen Initiativen der Interaktantinnen in diesem Gespräch:

Abbildung 6-1: Grafische Darstellung der Beteiligungsanteile der Interaktanten im Gespräch an einer chinesischen Universität

Chinesische Lehrerin	Chinesische Studentin
Das Inhaltsverzeichnis ist problematisch	-
Bringt ein weiteres Thema	-
wie kann man eine Arbeit schreiben.	-
	„habe ich vorher auch schon mal überlegt-[...]“
Kritik an der Einleitung	-
Kritik an der Darstellung des Forschungsstands	-
Man muss lesen	-
	Hinweis auf Muster von einer anderen Lehrerin
aber das ist nicht dein (-)	-
Was ist die Reflexionsliteratur?	-
Was ist die Analyse?	-
Kritik zu Kapitel 4.1.1 und 4.1.2	-
Literaturangabe	-
	„Ja. Das ist vom Baidu.“
Wie kann man eine Abschlussarbeit schreiben	-
Es ist schwierig, eine Abschlussarbeit in der Literaturwissenschaft zu schreiben.	-
Anweisungen für die Korrektur der Einleitung	-
Warum soll die Studentin im letzten Semester schon anfangen, die Abschlussarbeit zu schreiben	-
Kritik an der nachlässigen Arbeitsweise	-
Anweisungen für die Überarbeitung	-
Andere Beispiele von Abschlussarbeiten zur Analyse	-
	Hinweis auf das Muster
Kritik an der Orientierung am Muster	-
Andere Beispiele von Abschlussarbeiten	-
Wie kann man analysieren	-

Die Fragen der Dozentin werden von der Studentin meist nicht beantwortet. Es sind jedoch ohnehin größtenteils rhetorische Fragen, die eher als Kritik oder implizite Anweisung für die Überarbeitung fungieren. Zu Beginn versucht die Studentin noch zu erklären, dass sie ihre Arbeit nach dem Muster einer anderen Dozentin aufgebaut habe. Angesichts der in Form und Inhalt zunehmend harten Kritik zieht sie sich dann aber zunehmend zurück, antwortet nur noch einsilbig und bringt schließlich gar keine eigenen Redebeiträge mehr ein. Xing verhält sich in den deutschen Sprechstundengesprächen ganz ähnlich wie diese Studentin in China, obwohl sein Gesprächspartner das Gespräch ganz anders als die chinesische Dozentin führt und z.B. echte Fragen stellt. In beiden Fällen ist zu beobachten, dass nach Redebeiträgen der Lehrenden lange Pausen entstehen. Bei beiden Studierenden geht die Zurückhaltung im Gespräch vermutlich auf fachbezogene Defizite zurück; bei Xing wird sie durch seine eingeschränkte Fremdsprachenkompetenz zusätzlich verstärkt.

Das Gespräch an der chinesischen Hochschule besteht in weiten Teilen aus einem Monolog, in dem die Dozentin Kritik äußert und Anweisungen für die Überarbeitung gibt; die Studentin notiert die Vorschläge und wird ihre Arbeit vermutlich entsprechend überarbeiten. Wie in den Sprechstundengesprächen mit Xing übernimmt auch hier die Lehrende eine dominierende Rolle im Gespräch – wobei Xings Gesprächspartner das anders als hier gezwungenermaßen tut. Die hier konstituierte Form des Gesprächs lässt sich als lehrerzentriert beschreiben, insofern die Rederechtsverteilung und die thematische Organisation und Progression des Gesprächs allein von der Dozentin bestimmt werden. Die Studentin verhält sich über das gesamte Gespräch hinweg hauptsächlich rezeptiv und passiv und entwickelt nur zögernd eigene Aktivitäten. Bei den wenigen Malen, wo sie versucht, der Kritik der Dozentin etwas entgegenzusetzen, beruft sie sich auf ein Textmuster von einer anderen Dozentin; offenbar erscheint es ihr also sinnvoller, auf eine andere Autorität zu verweisen, als für eine eigene Ansicht zu argumentieren.

Die chinesische Studentin in China zeigt in diesem Gespräch ein ganz ähnliches Gesprächsverhalten gegenüber ihrer Dozentin, wie ich es in der Fallstudie für Xing herausgearbeitet habe. Das hier herausgearbeitete Gesprächsverhalten der Beteiligten ist für Unterrichtssituationen an chinesischen Schulen und Universitäten wie auch für Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden außerhalb des Unterrichts üblich (vgl. Mitschian 1991: 34). Die „chinesische Studenten“ verhalten sich „im großen und ganzen rezeptiv“ (Wandel 1980: 97; vgl. auch Luo/Rück 2011: 52, 55). Von da aus lässt sich dann überlegen, ob diese Art von Gesprächsverhalten in irgendeiner Weise typisch für chinesischen Studierende sein

könnte, so dass sie sich auch in Deutschland im Gespräch mit Dozenten passiv und eher rezeptiv verhalten. Um dem nachzugehen, befasse ich mich im Folgenden mit dem Lehr-Lern-Diskurs in China, der die Schul- und Hochschulsozialisation der chinesischen Studierenden maßgeblich geprägt hat.

6.2.2.2 Hochschulsozialisation und wissenschaftlicher Diskurs in China

Der Lehr-Lern-Diskurs an chinesischen Hochschulen unterscheidet sich zum Teil erheblich von dem an deutschen Hochschulen. Um die Hintergründe der Hochschulsozialisation chinesischer Studierender zu beleuchten, beschreibe ich in diesem Abschnitt den Lehr-Lern-Diskurs an chinesischen Hochschulen. Dabei gehe ich zunächst auf Formen und Inhalte des Unterrichts ein und im nächsten Schritt auf allgemeine fachbezogene Gespräche zwischen Studierenden und Dozenten.

6.2.2.2.1 Lehr-Lern-Diskurs in China: Unterrichtsformen, -inhalte und -gewohnheiten

Der Unterrichtsdiskurs ist eine der wichtigsten sprachlichen Erscheinungsformen schulischer Diskurse, in denen sich die offiziellen Zwecke der Institution Schule realisieren (vgl. Ehlich 1981: 338). Im Folgenden beschreibe ich Formen und Inhalte des Unterrichts sowie Lehr- und Lerngewohnheiten an chinesischen Hochschulen und illustriere sie vor allem mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht.

Zum Semesteranfang legen die Universitäten bzw. die Lehrenden der Universität das Studienprogramm und den Stundenplan fest. Es gibt nur Präsenzunterricht, für den generell Anwesenheitspflicht herrscht. An manchen Universitäten rufen die Lehrenden zu Beginn jeder Unterrichtsstunde alle Studierenden auf, um die Anwesenheit zu kontrollieren. Als Grundlage für den Unterricht wird von den Lehrenden für jedes Seminar ein Lehrbuch festgelegt und nur dieses verwendet. Die Studierenden holen die Lehrbücher jeweils am Anfang des Semesters im Dekanat ab. Der Lerninhalt fokussiert streng auf die Prüfungsvorbereitung. In den Prüfungen wird vor allem Faktenwissen abgefragt; Zusammenhänge, Herleitungen, Analogien und dergleichen spielen eine untergeordnete Rolle. Für jede Prüfungsfrage gibt es genau eine richtige Standardantwort. Im Fremdsprachenunterricht z.B. wird vor allem mit deduktiven grammatischen Übungen gearbeitet, die die Lernenden in die Lage versetzen sollen, die Aufgaben richtig zu lösen (vgl.

Mitschian 1991: 37). Die Lehrenden bestimmen den Unterricht. Sie besitzen Autorität und haben eine Vorbildfunktion, und sie verteidigen gegen über den Lernenden ihre Position in der Hochschulhierarchie (vgl. Guan 2007: 186).

Da in China die Klassen sehr groß sind, wird vorwiegend frontal unterrichtet. In Vorlesungen sind die Studenten Hörer; Zwischenfragen von ihrer Seite kommen so gut wie gar nicht vor. Lernen erfolgt traditionell durch Zuhören und Auswendiglernen (vgl. Günthner 1988: 138). Die Abfolge der Lehr- und Lernschritte wird von den Lehrenden bestimmt (vgl. Mitschian 1991: 218). Im Fremdsprachenunterricht gibt es an chinesischen Hochschulen hauptsächlich vier Arbeitsformen: Lehrervortrag, Lesen im Chor, Lehrerfragen mit Antwort eines einzelnen Lernenden (der vom Lehrer aufgerufen wird) oder Gruppenantwort (vgl. Mitschian 1991: 217). Eine Unterrichtsstunde in Deutsch kann beispielsweise folgendermaßen aufgebaut sein: Zu Beginn der Stunde wird die Hausaufgabe aus der letzten Stunde überprüft. Der oder die Lehrende ruft einzelne Lernende auf, die dann aufstehen und die betreffende Antwort vorlesen müssen. An der Hochschule dürfen die Studierenden meistens sitzenbleiben, wenn sie ihre Antwort geben. Nach dieser Überprüfung wird das Thema der neuen Unterrichtseinheit eingeführt. Anschließend werden der betreffende Wortschatz und seine Besonderheiten erklärt. Die Lehrperson liest die neuen Wörter mehrmals vor, und die Lernenden sprechen sie im Chor nach (ebd.). Dann wird hauptsächlich der Text der neuen Lektion erklärt. Normalerweise wird er im Chor gelesen, und die Lehrperson erklärt die Grammatik. Daran schließen sich meistens schriftliche Übungen an, um die neuen grammatischen Regeln anzuwenden. Zum Abschluss könnte noch (meistens still) ein Text gelesen werden, der sprachlich und inhaltlich eng mit dem Lektionstext verknüpft ist. Vor dem Ende der Unterrichtsstunde erteilt der Lehrende die Hausaufgaben, die zu Beginn der nächsten Sitzung überprüft werden.

Die vielfältigen Vorschriften und Kontrollen, die Universitäten und Lehrende erlassen bzw. durchführen, sind durchaus auch fürsorglich gemeint. Sie beschränken jedoch die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Studierenden, deren Eigeninitiative sowie Aktivitäten, die über das Geforderte hinausgehen, und „fördern Passivität, Gehorsam und Bequemlichkeit“ (Guan 2007: 187). Zugleich wahren sie auch den Status quo der aktuellen Lehrsituation und sichern die Autorität der Lehrer, die auch vor dem Hintergrund der in China üblichen Achtung vor dem Alter zu sehen und zu bewerten ist. Das Lehrpersonal besitzt Autorität und fungiert als Vorbild (vgl. Guan 2007: 187). Die Lerner müssen im Unterricht anwesend sein, ob sie wollen oder nicht; die Teilnahme ist nicht freiwillig. Sie haben keinen

Freiraum, um zu reflektieren, warum oder wozu sie den Unterricht besuchen sollen und ob sie nicht stattdessen besser eine andere Lehrveranstaltung besuchen sollten, die für sie ggf. interessanter ist oder ihren beruflichen Plänen eher entspricht. Wenn die Studierenden in ihrem Wunschfach keine ausreichende Note haben, können sie dieses Fach nicht studieren, sondern werden von der Hochschule einem anderen Fach zugeteilt. Chinesische Studierende sind es von der Schulzeit an gewohnt, „von oben versorgt zu werden, Anordnungen zu bekommen und der Anweisung der Ranghöheren zu gehorchen“ (Guan 2007: 187). Die Lehr- bzw. Unterrichtsmethoden an der Universität sind denen in der Schule sehr ähnlich. Eigenständig zu handeln und den eigenen Lebensweg selbst zu bestimmen wird in diesem Hochschulsystem nicht von ihnen verlangt. Diese Passivität ist eng mit Vorschriften, Kontrollen und der Autorität von Lehrenden verbunden (vgl. Guan 2007: 187). Unabhängigkeit und Autonomie der Lernenden wird damit nicht gefördert.

Im Gegensatz dazu steht an deutschen Universitäten Selbstständigkeit im Mittelpunkt (vgl. Meer 2000a: 17). Hier müssen die Studierenden selbst ihren individuellen Stundenplan erstellen. Präsenzpflcht besteht an Universitäten meist wenig, und die Anwesenheit wird nicht kontrolliert. Zudem sind die Unterrichtsformen vielfältiger; so gibt es neben der klassischen Vorlesung zum Beispiel auch Seminare, Übungen, Tutorien usw. Im Unterricht bilden die Studierenden manchmal Arbeitsgruppen, in denen sie eigenständig und selbstverantwortlich an einem Projekt arbeiten. Dabei wird erwartet, dass sie sich von sich aus in die Gruppe einbringen und dass alle Mitglieder relevante und etwa gleiche Beiträge zum Gruppenergebnis leisten. Die Studierenden bekommen vom Dozenten natürlich eine Zielsetzung, aber keine konkreten Arbeitsanweisungen. Selbst das Ziel ist oft nicht dogmatisch festgelegt, sondern kann begründet verändert werden. Die Dozenten sehen eigenständiges und selbstverantwortliches Arbeiten als wichtig an, nicht zuletzt weil es die Motivation und den Ehrgeiz der Studierenden fördert. Für die Seminare oder Vorlesungen werden selten bestimmte Lehrbücher verpflichtend festgelegt; die Dozenten weisen lediglich auf einschlägige Literatur hin, mit der die Studierenden nach dem Unterricht vertiefend weiter lernen können. Vorlesungen und Seminare dienen hauptsächlich dazu, das Selbstlernen anzuregen. Die Studierenden lernen, wie sie eine Aufgabe oder ein Problem wissenschaftlich bearbeiten bzw. lösen können. Bei Prüfungen können sie oft selbst bestimmen, wodurch sie die entsprechende Leistung erbringen wollen, z.B. durch Klausur, Hausarbeit, mündliche Prüfung oder Referat. Kurzum, an deutschen Universitäten müssen die Studierenden häufig selbst Entscheidungen treffen: darüber, was sie studieren, welches Seminar bzw. welche Vorlesung sie besuchen wollen, welche Lernmethode für sie am besten geeignet ist, wie sie

geprüft werden wollen und über welches Thema. Lernautonomie wird dabei vorausgesetzt. Selbstverständlich ist auch diese nicht immer konfliktfrei; in jedem Fall aber fordert sie von den Studierenden wesentlich mehr Eigeninitiative und Selbstverantwortung.

6.2.2.2 Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden außerhalb des Unterrichts

Eine „fest verankerte kommunikative Praktik innerhalb der Lehrenden-Studierenden-Interaktion“ (Kiesendahl 2011: 52) an deutschen Hochschulen ist die wöchentliche Sprechstunde. Die Dozenten bieten den Studierenden damit regelmäßig die Gelegenheit, im Einzelgespräch mit ihnen studienrelevante Sachverhalte zu besprechen (vgl. Kiesendahl 2011: 53). Sprechstundengespräche sind somit „eine zentrale Interaktionsform innerhalb der Institution Hochschule“ (Kiesendahl 2011: 52). In solchen Gesprächen geht es nicht in erster Linie um die Vermittlung von (Fach-)Wissen (vgl. Kiesendahl 2007: 53); vielmehr sollen sie die Möglichkeit zu einem persönlichen Kontakt mit dem Dozenten schaffen, um Anliegen unterschiedlicher Art vorzubringen (vgl. Limberg 2009: 122). Die Lehrenden übernehmen hier die Rolle von Unterstützern, die bei Unsicherheiten oder Unklarheiten aufseiten der Studierenden korrigierend eingreifen oder Empfehlungen geben. Die Studierenden werden in der Regel nicht von den Lehrenden zu einem Gespräch gebeten, sondern sie entscheiden selbst, ob und ggf. wann sie mit ihren Anliegen in die Sprechstunde kommen. Sie müssen also selbst die Initiative ergreifen, um mit einem Lehrenden in Kontakt zu treten (vgl. Kiesendahl 2011: 53). Im Gespräch reagieren die Lehrenden auf das jeweils von dem Studierenden eingebrachte Thema oder Problem (vgl. Kiesendahl 2011: 53) und entwickeln gemeinsam mit ihm eine Lösung oder einen Lösungsansatz. Dabei setzen sie aber voraus, dass der Studierende das betreffende Problem bis zu einem gewisse Grad schon vorab durchdacht hat, und erwarten in der Regel von ihm auch Vorschläge oder Lösungsansätze als Gesprächsgrundlage. Damit wird im Hochschuldiskurs anders als in China die „wissenschaftliche Selbständigkeit in den Mittelpunkt“ (Meer 2000a: 17-18) gestellt.

Eine Sprechstunde im dargestellten Sinne gibt es in China nicht (vgl. dazu auch Günthner 2001: 22). Das hängt sicher auch damit zusammen, dass die Vermittlung der Studieninhalte dort, wie oben ausgeführt, anderen Gesetzen folgt als in Deutschland. Die Studenten tragen sehr selten von sich aus fachliche Probleme und Fragen an die Lehrenden heran. Wenn ein chinesischer Hochschullehrer einen Studenten zum Gespräch bittet, heißt das meistens, dass er irgendetwas problematisch findet, z.B. eine von der betreffenden Person verfasste

Hausarbeit oder ein Übungspapier oder auch sein Verhalten im Studentenwohnheim. Solche Gespräche dienen generell dazu, dass die Lehrenden Kritik äußern, Anweisungen geben und Korrektur einfordern. Dies wird beispielhaft in dem oben zitierten Gespräch aus einer chinesischen Hochschule deutlich, wo die Lehrerin die Bachelorarbeit der Studentin stark kritisiert. Auch hier hat die Studierende eine rezeptive Rolle: Sie hört sich die Kritik und die Anweisungen an, um ihre Arbeit entsprechend zu verbessern.

Aktuell bieten einige jüngere Dozenten an chinesischen Universitäten Online-Beratungen mittels Chatprogramm an. Im Unterschied zur sonstigen Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden sind es hier die Studierenden, die den Kontakt initiieren. Sie sind jedoch so daran gewöhnt, den Anweisungen der Ranghöheren (z.B. der Lehrenden) zu gehorchen und von diesen reglementiert zu werden (vgl. Guan 2007: 76, 187), dass sie auch in der Online-Beratung von den Lehrenden erwarten, dass diese ihnen für ihr jeweiliges Problem konkrete Anweisungen geben. Za ist Dozentin für Germanistik an einer chinesischen Universität. Sie bietet ihren Studierenden im vierten Jahrgang ebenfalls Onlineberatung über das chinesische Chatprogramm QQ an. In einem Interview äußert Frau Za:

Die Studierenden kommen unvorbereitet in die QQ-Online-Beratung. Sie stellen Fragen wie z.B.: Was soll ich schreiben? Welches Thema ist einfach? Wie viel darf man abschreiben? Was heißt Literatur? Wie viele Literaturstellen muss die Bachelorarbeit haben? Wie kann ich den Anfang schreiben? usw. Ich muss die ganzen grundlegenden Fragen beantworten. Die Studenten haben praktisch keine Ahnung, wie sie die Bachelorarbeit schreiben können, obwohl sie schon drei Jahre Deutsch gelernt haben. (Za, telefonisches Interview)

Die Art der gestellten Fragen und die Erwartungen an den Dozenten, die sich darin manifestieren, verdeutlichen, dass die Studierenden ihre Rolle als eine passive sehen und sich als von den Dozenten abhängig wahrnehmen. Anstatt sich benötigtes Wissen selbst aktiv zu erarbeiten, erwarten sie, es von der Lehrerin präsentiert zu bekommen.

Diese institutionellen Unterschiede können ein zentraler Grund dafür sein, dass Studierende, die in einer chinesischen Kultur sozialisiert sind, Probleme mit der „Institution ‚Sprechstunde‘ und der kommunikativen Gattung des Sprechstundengesprächs an deutschen Hochschulen haben“ (Günthner 2001: 22). Sie transferieren Erwartungen an Lehrer und Dozenten, die sie im Rahmen des chinesischen Systems entwickelt haben, auf die deutschen Hochschullehrenden und gehen davon aus, dass diese ihnen konkrete Handlungsvorschläge anbieten.

Die Fallstudie Xing illustriert diese Problematik. Xing hatte z.B. die Erwartung, dass der Professor ihm in den Sprechstunden konkret erklären würde, wie er sein wissenschaftliches Thesenpapier abfassen kann. So äußert er im Interview:

Ich habe keine Ahnung, wie ich ein Thesenpapier schreiben soll. Ich habe zuvor viele Kommilitonen gefragt. Sie können ebenfalls nicht klar erklären, wie ich das verfassen kann. Der Professor wird mir vielleicht zeigen, wie ein Thesenpapier geschrieben werden soll. Ich werde es so schreiben, wie der Professor sagt. Also mal hören, was der Professor sagt. (Feldnotiz zum Telefonat mit Xing vor der ersten Sprechstunde)

Entgegen der wissenschaftlichen Selbstständigkeit, die in Deutschland von Studierenden erwartet und gewünscht wird, will Xing sein Thesenpapier hauptsächlich nach den Anweisungen des Lehrenden verfassen. Dadurch meint er sicher zu sein, dass er das Thesenpapier korrekt abfasst. Eine ähnliche Erwartung wie Xing haben viele chinesische Studierende in Deutschland. So beschwerten sich z.B. einige über ihren Dozenten im Sprachkurs:

Der Professor stellt nur Fragen, führt Diskussionen, gibt aber keine Standardantworten. Wo kann ich dann diese Antworten bekommen? Er hat uns ein paar Texte gegeben und viele Autoren genannt. Soll ich die alle lesen? (Feldnotiz zum Gespräch mit Hu, Studentin der Literaturwissenschaft)

Dozenten wie Frau Za versuchen, für Fragen, die die deutschen Dozenten nicht beantworten würden, Lösungen anzubieten und den Studenten das fehlende Wissen zu vermitteln. Damit wird allerdings nicht die Selbstständigkeit der Studenten gefördert, sondern vielmehr deren Abhängigkeit und Passivität bestärkt. Indirekt machen auch die Fragen der Studierenden und ihre Erwartungen an die Lehrenden die Hierarchie der Lehrer-Lerner-Beziehung deutlich. Hierarchiebewusstsein sowie hohe Achtung und Respekt gegenüber Ranghöheren führen dazu, dass die Lehrenden eine autoritäre Rolle haben und die Studierenden bei allen Fragen, nicht nur in fachlichen, sondern oft auch in persönlichen Bereichen, Anweisungen von den Lehrenden erwarten und befolgen (vgl. Guan 2007: 76).

Diese Unterschiede im Lehr-Lern-Diskurs an deutschen und chinesischen Hochschulen machen deutlich, vor welchen Herausforderungen chinesische Studierende an einer deutschen Universität stehen. Während im deutschen Hochschulsystem die wissenschaftliche Selbstständigkeit der Studierenden im Zentrum steht, dominieren an der chinesischen Universität Abhängigkeit und Passivität der Lernenden. Die bisher skizzierten, kulturell geprägten unterschiedlichen Rollenverständnisse und die damit jeweils verbundenen Erwartungen können in lokalen Gesprächen die Herstellung von Verständigung erschweren und zu Verständigungsproblemen führen. Allerdings muss betont werden, dass die großen

kulturellen Divergenzen nicht zwangsläufig immer Verständigungsprobleme verursachen. Manche chinesischen Studenten passen sich der für sie zunächst ungewohnten Situation recht schnell an und können damit gut umgehen. Sie sehen Vorteile in den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und darin, nicht nur eine möglichst vorteilhafte Bewertung, also eine gute Note anzustreben, sondern das Studium als Teil der eigenen fachlichen Ausrichtung und Zielsetzung über den Abschluss hinaus zu gestalten und damit als Teil ihrer allgemeinen Integration in den neuen universitären und gesellschaftlichen Kontext und als Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Wie im theoretischen Teil bereits erläutert wurde, erfolgt Verständigung kontextabhängig, prozesshaft und interaktiv (s.o. Kap. 2.1.4). Divergenzen in den universitären Diskursen wie die hier skizzierten können zwar die Verständigung zwischen ausländischen Studierenden und ihren muttersprachlichen Gesprächspartnern an deutschen Hochschulen erschweren, müssen es aber nicht unbedingt. Xings Gesprächsverhalten, das in den Analysen herausgearbeitet wurde, entspricht relativ stark dem Verhalten, das in seiner Herkunftskultur für Studierende üblich ist. Das bedeutet aber nicht, dass die kulturellen Divergenzen der einzige oder der determinierende Faktor für Verständigungsprobleme oder das Scheitern von Verständigung sind. Andere Studierende aus dem gleichen Kulturkreis, wie Shan und Xin, beteiligen sich in der Interaktion mit ihren deutschen Dozenten deutlich aktiver. Die interkulturellen Divergenzen spielen also nicht in jeder Interaktion eine (primäre oder sekundäre) Rolle. Welche Faktoren welche Bedeutung haben, wird in der Interaktion selbst ausgehandelt. Die Akteure orientieren sich zwar an institutionellen Vorgaben, es gibt jedoch kein festgelegtes kommunikatives Verfahren, das von den Interaktanten rigide angewendet wird. Vielmehr orientiert sich die Wahl der Verfahren an den jeweiligen lokalen Kommunikationskontexten. Das Gesprächsverhalten kann je nach Kommunikationskontexten stark variieren. So spielen die Art der sozialen Beziehung, die Personenkonstellation oder kulturelle Divergenzen nicht in jedem Gesprächskontext eine (wichtige) Rolle, sondern nur unter bestimmten Bedingungen. Entsprechend werden sie auch nur unter bestimmten Bedingungen aktualisiert und dadurch manifest (vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 109). In meinen Gesprächsdaten etwa werden die institutionellen Rollen der Beteiligten, nämlich Dozenten und Studenten, in der Interaktion ausgehandelt (z.B. s.o. Kap. 5.1.3) und haben in den Sprechstunden eine hohe Relevanz, während in der Rechtsberatung die institutionellen Rollen kaum Bedeutung haben; die kulturellen Unterschiede spielen in den Gesprächen mit Xing vermutlich eine relativ große Rolle, in den Gesprächen zwischen Shan und Herrn O sowie zwischen Xin und Herrn K dagegen einer eher geringe.

Fazit: Wenn man die beiden Studiensysteme miteinander kontrastiert, ist leicht nachvollziehbar, dass viele chinesische Studierende Probleme haben, sich an die Unterrichtsmethoden und die Art des Studierens in Deutschland zu gewöhnen und damit zurechtzukommen. Darüber hinaus betreuen manche chinesischen Lehrende und Tutoren die Studierenden nicht nur fachlich, sondern bieten ihnen im Gegensatz zu ihren deutschen Kollegen oft auch Betreuung und Rat in persönlichen Bereichen an (vgl. Günthner 1988: 138). Dadurch haben die Studierenden das Gefühl, dass man sich um sie kümmert (vgl. Günthner 1988: 140). Tatsächlich beschwerten sich chinesische Studierende in Deutschland nicht selten darüber, dass „niemand in der Universität sich um dich kümmert (德国大学里没人管你的)“ (Feldnotiz zum Gespräch mit der chinesischen Studentin Ma; vgl. auch Günthner 1988: 140). Solche Beschwerden hängen natürlich mit der oben beschriebenen Erwartung der Studierenden zusammen, dass die Lehrenden alle Lernangelegenheiten für die Studierenden regeln. Diese Erwartung und das damit verbundene Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden lassen sich auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts beobachten.

Die Betrachtung der Studienbedingungen und der Hochschulsozialisation chinesischer Studierender macht die vielfältigen Herausforderungen deutlich, vor denen diese an deutschen Hochschulen stehen. Wenn Studierende in einem ganz anderen Hochschulsystem sozialisiert sind, den wissenschaftlichen Diskurs an der deutschen Hochschule nicht kennen und die entsprechenden Diskursfähigkeiten erst erwerben müssen, besteht die Gefahr, dass sie mit ihren deutschen Gesprächspartnern im hochschulischen Kontext zunächst nicht adäquat und effizient interagieren; dadurch können sie ihre Fragen und Probleme unter Umständen nicht lösen und werden in der Folge immer zurückhaltender und passiver. Das erschwert es ihnen auch, sich an der deutschen Hochschule allgemein zu integrieren. Die deutschen Hochschullehrenden ihrerseits können, wenn sie mit der chinesischen Hochschulkultur nicht vertraut sind, das Verhalten der Studierenden möglicherweise nicht nachvollziehen oder deuten es falsch. Der Diskurserwerb ist somit von zentraler Bedeutung für die Integration und den Studienerfolg chinesischer Studierender in Deutschland. Die Anwendung verständigungssichernder Verfahren kann den Diskurserwerb fördern, denn Verfahren, die die Verständigung begünstigen, entsprechen genau den Mechanismen der beiden Muster, die nach Quasthoff/Kern (2007) eine erwerbssupportive Funktion haben. Somit lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die von den Interaktanten verwendeten lokalen Verfahren der Verständigung längerfristig Konsequenzen für den Sprach- und Diskurserwerb haben können. Darauf gehe ich im Folgenden konkreter ein.

6.3 Auswertung der empirischen Befunde und Annahmen zu ihren Konsequenzen für Diskurserwerb und Sozialisation

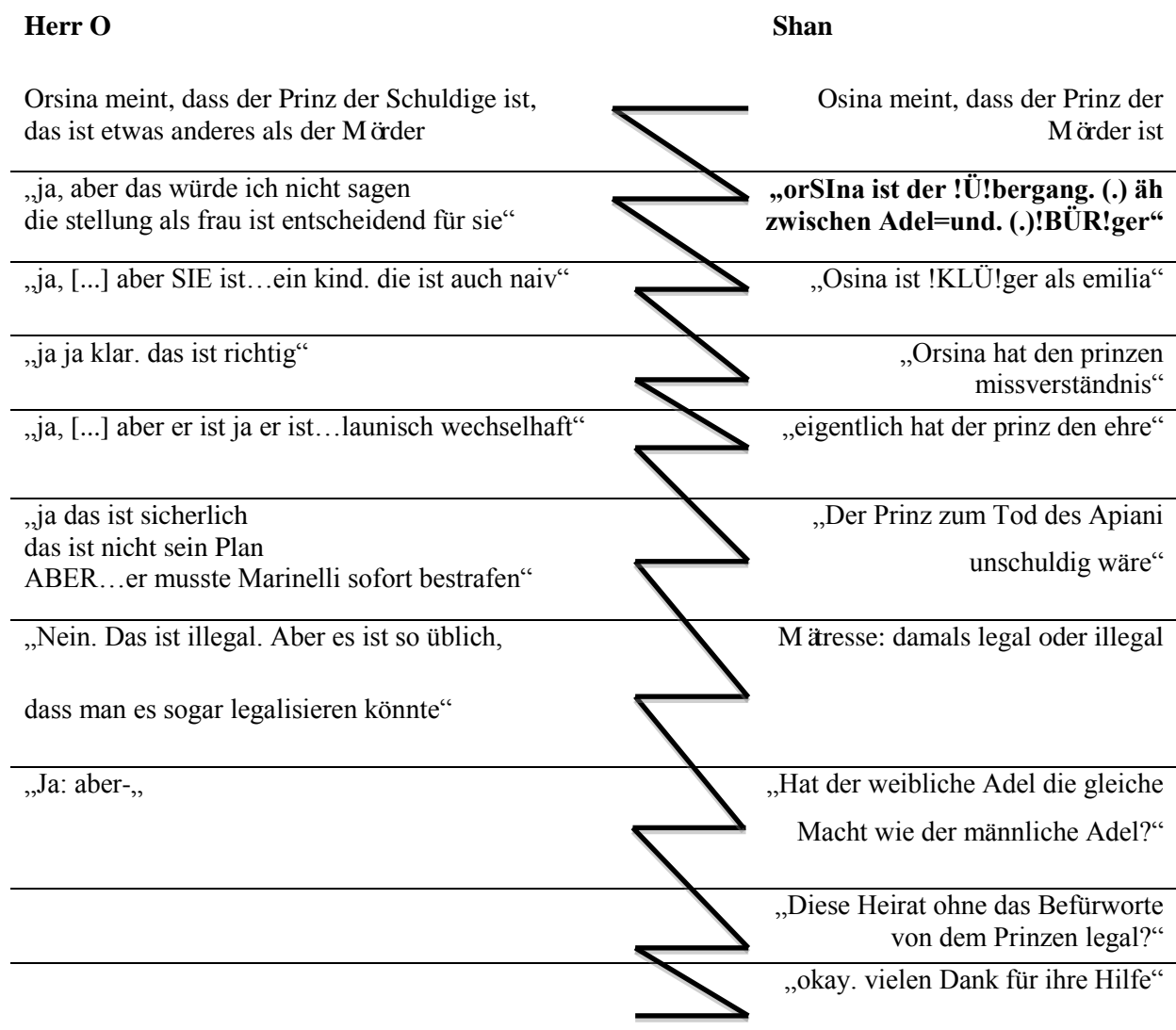
Mit den Konzepten von Deppermann (2008b), Kindt/Rittgeroth (2009) und anderen Autoren wurden die in den Gesprächen verwendeten Verfahren der Verständigungssicherung, die der Beobachtung zugänglich sind, beschrieben und zusammengefasst. Dabei ergab sich unter anderem der Befund, dass in den Sprechstundengesprächen zwischen Xing und Herrn U immer wieder bestimmte Verfahren nicht zu Ende geführt werden. Im Gesprächsverlauf können bestimmte Arten von Problemen festgestellt und beschrieben werden, die auf das Ausbleiben einer erwartbaren Gesprächsaktivität zurückzuführen sind; umgekehrt manifestieren sich Verständigungsprobleme eben im Ausbleiben erwartbarer Aktivitäten. Das Ausbleiben von (eindeutigen) Rückmeldungen etwa erschwert in der lokalen Interaktion die Herstellung von Verständigung. Weiterhin haben die Analysen gezeigt, dass sich in den Sprechstundengesprächen der beiden Fallstudien Xing und Shan sowohl die Dozenten als auch die Studierenden hinsichtlich ihres Interaktionsverhaltens erheblich unterscheiden. In diesem Unterkapitel soll nun hypothetisch erörtert werden, welche Wirkungen z.B. das Ausbleiben oder die Nichtrealisierung wichtiger interaktiver Verfahrensschritte haben könnte, und zwar nicht nur auf der Ebene des singulären Gesprächs, sondern auch in Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen und diskursiven Kompetenz der betreffenden Studierenden und darüber letztlich deren Hochschulintegration.

6.3.1 Fallstudie Shan

In den Sprechstundengesprächen der Fallstudie Shan verfügt der Professor, Herr O, über fachliches Expertenwissen, während Shan die Expertin für die eigene inhaltliche Idee und die strukturelle Gestaltung ihrer eigenen Arbeit sowie für den chinesischen Roman ist. Anhand von Transkriptausschnitten wurde gezeigt, dass Herr O Shan ermutigt und dabei unterstützt, ihre eigenen Anliegen in längeren Diskurseinheiten darzustellen. Er zeigt sich als interessierter Zuhörer, bestätigt Shans Ausführungen mit Äußerungen wie „ja, genau“, beantwortet ihre Fragen und stellt klärende Nachfragen oder weiterführende Fragen, die zu Detaillierungen führen oder Shan anregen, ihre Überlegungen zu vertiefen. So signalisiert

Herr O die Bereitschaft, Shans Darstellungen zuzulassen und für offene Fragen gemeinsam mit ihr Lösungen zu entwickeln. Damit gibt er Shan genügend Raum, um ihr komplexes Anliegen darzustellen und ihre Fragen einzubringen. Shan ihrerseits stellt häufig von sich aus Fragen und fragt bei Unklarheiten gezielt nach. Ihr Professor als der kompetentere Gesprächspartner trägt mit unterstützenden Redebeiträgen zu Shans Ausführungen und zur Klärung ihrer Fragen bei, übernimmt dabei aber nicht ihre Arbeit. So gestalten die Beteiligten gemeinsam das Gespräch als eines, in dem Shan sehr aktiv ist und auch die Gesprächsorganisation und thematische Initiativen überwiegend von ihr ausgehen. Die folgende Grafik zeigt die Gesprächsorganisation in der Fallstudie Shan beispielhaft anhand des zweiten Sprechstundengesprächs zwischen Shan und Herrn O:

Abbildung 6-2: Grafische Darstellung der Beteiligungsanteile der Interaktanten im zweiten Sprechstundengespräch von Shan



Die schwarze Linie zeichnet nach, von welchem der Gesprächsbeteiligten die Themen jeweils initiiert werden, und verdeutlicht die jeweiligen Beteiligungsanteile an der Gesprächsgestaltung. Wie die Grafik verdeutlicht, stammen alle thematischen Initiativen von Shan. Herr O reagiert auf ihre Fragen und löst mit seinen Antworten wiederum eine Erweiterung oder Vertiefung ihrer Überlegungen aus.

Im Verlauf des Gesprächs werden Shans Fragen geklärt und ihre Überlegungen detailliert, konkretisiert oder erweitert. Durch ihre fachspezifischen Fragen nach der Gestaltung der Hausarbeit reduziert sich allmählich auch das diesbezügliche Wissensgefälle zwischen den Gesprächspartnern. Hinsichtlich der Gestaltung der Hausarbeit wird weitestgehend Verständigung hergestellt; damit wird eine zentrale Bedingung erfüllt, um zu einer zufriedenstellenden Hausarbeit zu kommen, was letztendlich auch gelingt.

Bei der interaktiven Herstellung von Verständigung im gemeinsamen Handeln hat Shan gleichzeitig die Möglichkeit, ihre eigene Diskursfähigkeit zu erproben, z.B. zu testen, welche Fragen sie dem Professor stellen kann, um einen optimalen Informationsgewinn für sich zu generieren, aber auch, auf welche Art der Einflussnahme auf das Gespräch der Professor in welcher Weise reagiert.

Grundsätzlich lassen sich die hier untersuchten Sprechstundengespräche von Shan als lernerzentriert beschreiben in dem Sinne, dass die thematische Progression immer von der ihr gesteuert wird. Die Lernerin Shan wird hier als autonome Gesprächspartnerin behandelt, die den Freiraum erhält und nutzt, die Interaktion selbst aktiv zu gestalten und sich auch aktiv am Gespräch zu beteiligen.

Setzt man nun das Gesprächsverhalten von Shan und Herrn O zum Ergebnis der Hausarbeit und zum mutmaßlichen Diskurserwerb von Shan in Beziehung, ergibt sich folgendes Bild: Die Interaktionserfahrung, die Shan hier gewinnt, nämlich auf der einen Seite das Gesprächsverhalten des Professors, für das eine Kombination aus Fordern und Unterstützen kennzeichnend ist, und auf der anderen Seite die geforderte Selbstorganisation bei der Gesprächsvorbereitung und die Möglichkeit, das Gespräch selbst (mit) zu gestalten und zu leiten, korrespondiert mit dem universitären Lehr-Lern-Diskurs an deutschen Hochschulen, bei dem wissenschaftliche Selbstständigkeit im Mittelpunkt steht (s.o. Kap. 6.2.2). Dabei unterstützt Herr O Shan durch Kommentare, Anregungen usw., übernimmt dabei aber nicht ihre Aufgabe, auch nicht ansatzweise. Ein solches Interaktionsverhalten und eine gemeinsame Gestaltung der Interaktion wie in diesem Fall bilden eine gute und wichtige Bedingung, um

die wissenschaftliche Selbstständigkeit der Studentin wie auch ihre Diskursfähigkeit zu fördern. Natürlich kann die Entwicklung der Diskursfähigkeit der Studentin nicht einfach kausal auf das Interaktionsverhalten des Professors zurückgeführt werden. Diese Art der Gesprächsorganisation stellt jedoch einen sinnvollen Rahmen bereit, in dem nichtmuttersprachliche Gesprächsbeteiligte ihre Diskursfähigkeiten erproben und weiterentwickeln können. Die hier beobachtete Form der Gesprächsorganisation unterscheidet sich sehr stark von der in den Sprechstundengesprächen der Fallstudie Xing.

6.3.2 Fallstudie Xing

Xing verhält sich in den untersuchten Sprechstundengesprächen insgesamt sehr passiv. Die folgende Grafik veranschaulicht die Gesprächsorganisation und die jeweiligen Beteiligungsanteile der Interaktanten beispielhaft anhand des zweiten Sprechstundengesprächs.

Abbildung 6-3: Grafische Darstellung der Beteiligungsanteile der Interaktanten im zweiten Sprechstundengespräch von Xing:

Herr U	Xing
„ich hab nicht so viel zeit, deswegen legen wir gleich los“	„Mhm“
„HSK kann man nicht ignorieren“	„=dokumente DIE: sie mir geschickt haben?oder?“
„stimmt=der Titel	„mhm“
„beGRÜNDen sie ihre thesen WIRKlich“	„mhm“
In der Pr üfung Beispiele geben	„was heißt das“
Begriff in der Pr üfung erklä ren k önnen	„okay“
Bezug zu DaF-Unterricht	„okay“
Einleitung zur These ist zu lang	„Mhm okay“
Die Thesen passen nicht zu den Abs äzen	„Mhm okay“
Bezug zu DaF-Unterricht	„mhm“
„hier geht es plötzlich um filmeinsatz im dafunterricht, das ist was anderes als digital filme“	„aber film gehört AUCH zu:r mediennutzung. (-) oder“
Literaturverzeichnis usw.	[Xing bleibt regungslos und stumm.]

Die Grafik veranschaulicht, dass Xing in diesem Sprechstundengespräch kein einziges Thema selbst initiiert. Alle Themen werden von Herrn U eingeführt, der im Gespräch letztlich vor allem auf einen zentralen Aspekt („Film“) abzielt. Auch an der Bearbeitung der von Herrn U eingeführten Themen hat Xing nur einen geringen Anteil; er gibt meist nur unspezifische Rückmeldungen und stellt selten Nachfragen. Die Linie in der Grafik repräsentiert eine stark einseitige, in weiten Teilen fast monologische Form der Präsentation seitens des Professors. Herr U orientiert sich in diesem Gespräch stark an der Interaktionsaufgabe, Xing auf die problematischen Punkte in diesem Thesenpapier hinzuweisen, und produziert dazu sehr detaillierte Erklärungen und eigene Vorschläge. Xing seinerseits verhält sich passiv und rezeptiv und beteiligt sich kaum am Gespräch. So stellt er sehr selten Rückfragen und präsentiert keine eigenen Überlegungen. Damit gibt er dem Professor kaum eine Möglichkeit zu überprüfen, ob bzw. inwieweit er dessen Erklärungen verstanden hat, und überlässt ihm auch weitgehend die Gesprächsorganisation; zugleich nutzt er selbst die Interaktion nicht als Übungsraum oder um sein eigenes Verständnis oder seine Vorstellungen zum Thesenpapier zu überprüfen. Die Ausführungen von Herrn U enthalten zwar alle relevanten Informationen und Hinweise dazu, wie Xing sein Thesenpapier überarbeiten soll, doch werden diese nicht von den Gesprächsbeteiligten gemeinsam erarbeitet oder ihr Verständnis davon überprüft und abgeglichen. Verständigungs- bzw. Verständnisprobleme, die sich beispielsweise aus zu großen Wissensdivergenzen oder zu geringer Detaillierung ergeben, können nicht erkannt und in der Folge bearbeitet werden, sondern bleiben bestehen. Insofern ist es nicht überraschend, dass Xing trotz der ausführlichen Erklärungen seines Professors anschließend trotzdem kein zufriedenstellendes Thesenpapier anfertigen konnte und schließlich ein neues Thesenpapier verfasst werden musste.

Quasthoff/Kern (2003) beschreiben in ihren Untersuchungen zur Erwachsenen-Kind-Interaktion – in der die Gesprächsbeteiligung ebenfalls asymmetrisch ist und die Beteiligungsmöglichkeiten des „schwächeren“ Interaktanten eingeschränkt sind – die Interaktionsmuster „Übergehen“ und „Selbst-Lösen“, mit denen Erwachsene ein Kind als *non-member* und als inkompetent behandeln (vgl. Quasthoff/Kern 2003: 12; s.o. Kap. 2.4). Diese Muster beschränken die Möglichkeiten der Kinder, sich an der Interaktion zu beteiligen, und behindern damit auch die Entwicklung ihrer Diskursfähigkeit (vgl. ebd.). In der hier

betrachteten Interaktion sind die Beteiligten zwar Erwachsene, doch auch hier divergieren ihre Kompetenzen in verschiedener Hinsicht (fachwissenschaftlich, sprachlich und kulturell). Die „ungleiche Verteilung von Wissen“ (Ehlich 1981: 338) kann in beiden Situationen die Interaktion erschweren. Während es in der Erwachsenen-Kind-Interaktion die Erwachsenen sind, die die Kinder als inkompetent definieren und entsprechend mehr Interaktionsarbeit übernehmen, sind es hier zum Teil die ausländischen Studierenden selbst, die sich aufgrund ihrer Hochschulsozialisation als inkompetent definieren und sich deshalb in ihrer Interaktionsbeteiligung beschränken. So äußert Xing im Interview nach dieser zweiten Sprechstunde: „Der Professor hat bestimmt Recht. Wenn unsere Meinungen abweichend sind, dann ist meine Meinung bestimmt die falsche“ (Xing, Interview nach der 2. Sprechstunde; siehe Anhang). Er schreibt sich selbst also von vornherein pauschal eine geringere Kompetenz zu als seinem Gesprächspartner, den er als fachlichen Experten positioniert. Darüber hinaus schreibt er ihm auch die Aufgabe zu, ihm das betreffende Wissen zu vermitteln; so äußert er im Interview vor der ersten Sprechstunde: „Der Professor wird mir sagen, wie ich mein Thesenpapier schreiben soll“ (Xing, Interview vor der ersten Sprechstunde; siehe Anhang). Er stuft sein eigenes Wissen und seine Überlegungen herab und rückt das Wissen des Lehrenden in den Vordergrund. Damit zeigt er in den Sprechstundengesprächen eine von Meer beobachtete Form der „Selbstreduktion“, mit der „die Studierenden sich selbst, ihre Kompetenzen oder die Berechtigung ihres Anliegens minimalisieren“ (Meer 2003: 28; vgl. auch Meer 2000b: 643 und Wintermantel 1991: 124). Dem entspricht, dass Xing sich in diesen Gesprächen überwiegend rezeptiv und passiv verhält. So stellt er auch dann keine Nachfragen, wenn z.B. sein Stirnrunzeln darauf hindeutet, dass er etwas nicht versteht, in Bezug auf Gesagtes unsicher oder sogar uneinig ist. Das Stirnrunzeln ist auch für den Gesprächspartner wahrnehmbar, der daraufhin häufiger, zum Teil trotz eines Bestätigungssignals wie „ja“ oder „mhm“, seine Redebeträge reformuliert, wiederholt oder erklärt (s.o. Kap. 4). Xings Zurückhaltung im Gespräch und seine fehlenden Rückmeldungen veranlassen den Gesprächspartner offenbar dazu, seine Passivität durch verstärkte Aktivität zu kompensieren, und tragen so dazu bei, dass er von dem Lehrenden mit Informationen und Erklärungen überhäuft wird.

Herr U seinerseits präsentiert sich zwar mit der Absicht, die Probleme im Thesenpapier zu erklären und zu lösen, als besonders zugewandt und verantwortungsvoll. Er gestaltet die Interaktion aber (möglicherweise verstärkt durch den von ihm gleich eingangs angesprochenen Zeitdruck) in einer Weise, die typisch für Belehrungen ist (vgl. Morek 2012: 132), indem er gezielt Vorschläge zur Überarbeitung macht und entsprechendes Wissen

vermittelt. Der Mechanismus des interaktiven Ausgleichs des Kompetenzgefälles (den Hausendorf/Quasthoff 1996 metaphorisch als Wippe beschreiben) wird also dadurch gestört, dass er im Gespräch (zum Teil gezwungenermaßen) zunehmend Mehrarbeit übernimmt. Ausgehend von der Analyse der Gesprächsorganisation, der Rollenverteilung und der Aufgabenverteilung wird plausibel angenommen, dass deutsche muttersprachliche Dozenten ihre Erfahrungen stereotypisieren können. Möglicherweise haben deutsche muttersprachliche Dozenten die Vorstellung, dass sie von Studierenden aus dem asiatischen Raum keine Rückmeldungen und keinen Widerspruch zu erwarten haben. Damit erspart er seinem Gesprächspartner Xing zwar eigene Anstrengungen in der Interaktion, nimmt ihm aber zugleich die Gelegenheit, die diskursive Aufgabe mit seiner Unterstützung zunehmend selbst zu übernehmen und zu bearbeiten.

Ein weiteres Ergebnis der Fallstudie Xing ist, dass sowohl der nichtmuttersprachliche als auch der muttersprachliche Gesprächspartner unter bestimmten Bedingungen (z.B. Zeitdruck) das Ausbleiben erwartbarer Handlungen im lokalen Gespräch nicht thematisieren oder problematisieren. Das führt z.B. dazu, dass die dreischrittige Struktur der Verständigungssicherung nicht vollständig ausgeführt wird (s.o. Kap. 2.1.3). So bleiben manche im Gespräch auftretenden Probleme ungelöst und zum Teil auch unbemerkt. In den hier untersuchten Gesprächen ist Xing gar nicht in der Lage, seine eigenen Wissensdefizite konkret zu erkennen, weil sie nicht thematisiert werden, er kann sie allenfalls erahnen. Zudem kennt er die Verfahren nicht, die notwendig sind, um seine Probleme im Gespräch zu bearbeiten. Es ist anzunehmen, dass sich die ausbleibende Problembearbeitung und Verständigungssicherung nicht nur auf der Ebene der jeweiligen Einzelgespräche auswirkt, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung von Xings sprachlichen und diskursiven Kompetenzen. So hat Xing im ersten Gespräch nicht verstanden, dass seine Thesen alle auf ein gemeinsames Thema bezogen sein sollen; entsprechend konnte er dieses Problem anschließend nicht lösen. Daraufhin thematisiert der Professor im zweiten Gespräch nochmals den Aspekt „Film“ und weist darauf hin, dass es sich dabei um ein anderes Thema handelt. Doch auch diesmal versteht Xing den Kern des Problems nicht; die ethnografischen Daten geben Aufschluss darüber, dass er zwei Monate später ein ganz neues Thesenpapier anfertigen musste, weil seines auch nach der erneuten Überarbeitung den Anforderungen nicht genügte. Längerfristig gefährdet somit die Tatsache, dass in diesen Gesprächen keine Verständigung erzielt wird, den gesamten Studienerfolg, denn wenn Xing die betreffende Prüfung nicht besteht, kann er sich nicht zur Masterarbeit anmelden und sein Masterstudium nicht abschließen.

6.3.3 Kontrastierung der Ergebnisse der Fallstudien und Überlegungen zu ihren Konsequenzen

Die Beobachtungen zum Gesprächsverhalten der Beteiligten im vorigen Abschnitt beziehen sich auf die nicht öffentliche Interaktionssituation einer Sprechstunde im Rahmen der Hochschule. Diese setzt ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Student und Dozent voraus, denn es geht in solchen Gesprächen darum, „sich auf unsicherer Beziehungsgrundlage mit den eigenen Kompetenzen und kommunikativen Möglichkeiten gut darzustellen und gleichzeitig die notwendigen Informationen zu erhalten“ (Meer 2003: 26). Insofern können Sprechstunden auch dazu beitragen, „Studierende bei der Entwicklung des notwendigen kommunikativen Selbstbewusstseins zu unterstützen“ (Meer 2003: 26). Anders als im Seminar sind hier außer dem Dozenten und dem Studierenden keine weiteren Zuhörer anwesend. Insofern ist es durchaus bemerkenswert, wenn die Studierenden gerade diese Situation nicht nutzen, um sich aktiv am Gespräch zu beteiligen und damit auch ihre Sprach- und Diskursfähigkeiten zu trainieren. Die Beratungssituation ist zwar nicht unbedingt der zentrale oder der wichtigste Ort für den Diskurserwerb, aber wenn dieser nicht hier durch aktive Beteiligung stattfindet, ist zu befürchten, dass er auch in anderen Gesprächsformen nicht erfolgt, etwa in Vorlesungen oder Seminaren, wo noch andere Personen mithören. Tatsächlich finden sich in den mir vorliegenden Daten aus dem Bereich „Kommunikation im Seminar“ (s.o. Kap. 3) keine Redebeiträge der chinesischen Studierenden zum jeweiligen Seminargespräch. An einer Stelle ist z.B. bei einer Studentin ein Stirnrunzeln zu beobachten, das wahrscheinlich auf Unverständnis oder aber Nichtzustimmung hinweist; sie schweigt jedoch und meldet sich nicht zu Wort.

Hausendorf/Quasthoff (1996) wie auch Quasthoff/Kern (2003) gehen mit Bezug auf Bruner und Wygotski grundsätzlich davon aus, dass soziale Interaktion der zentrale Ort für Sprach- und Diskurserwerb ist (s.o. Kap. 2.4). Ihnen zufolge erfolgt Spracherwerb nicht losgelöst von sprachlichem Handeln ausschließlich im Kopf, sondern die Interaktion ist der Ort, an dem Spracherwerb stattfindet. Spracherwerb ist somit nicht in erster Linie eine kognitive Herausforderung für das Individuum, sondern ein soziales Ereignis. Auch der langfristige Erwerb von Diskursfähigkeit bedarf immer wiederkehrender Interaktion, denn Sozialisation oder Integration findet hier statt, nicht per Lehrbuch oder ausschließlich im Unterricht. Der oben behandelte Aspekt der nicht bearbeiteten Verständigungsprobleme betrifft genau diesen Punkt mit umgekehrten Vorzeichen: Wenn bestimmte Probleme immer wieder unbearbeitet

bleiben, kann man davon ausgehen, dass die betreffenden Personen langfristig auch nicht das Wissen, die Mittel und die Strategien erwerben, die sie benötigen, um diese und ähnliche Probleme zu lösen. Wenn also eine bestimmte diskursive Kompetenz nicht systematisch in der Interaktion entwickelt wird, kann sie möglicherweise auch nicht auf anderem Wege entwickelt werden, etwa im Selbststudium oder im Frontalunterricht. Es handelt sich dabei nicht primär um ein sprachliches Problem, sondern z.B. um die Fähigkeit, bestimmte Verfahren im Gespräch selbst anzuwenden, zu kontrollieren, ob wichtige diskursive Schritte realisiert wurden, und sie ggf. einzufordern. Solche Kompetenzen können nur in Interaktion entwickelt, trainiert und ausgebaut werden, nicht z.B. im Selbststudium oder im Frontalunterricht. Wenn also Gespräche in diesem Rahmen, etwa in Sprechstunden, nicht interaktiv gestaltet und organisiert werden, könnten die Studierenden langfristig Probleme haben, sich diskursiv in die fremde Universitätskultur zu integrieren. Es geht hier also nicht nur um Verständigungssicherung auf der lokalen Ebene und damit die Effektivität des einzelnen Gesprächs, sondern auch um die längerfristige Entwicklung von Sprach- und Diskurskompetenz und damit letztlich um den gesamten Studienerfolg.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde argumentiert, dass die (Weiter-)Entwicklung der Diskurs- und Formulierungskompetenzen der beteiligten Studierenden mit dem Verhalten in konkreter Interaktion zusammenhängt, zum Beispiel mit den hier untersuchten Verfahren der Verständigungssicherung. Studierende wie Xing, die in einer Beratungssituation im universitären Kontext permanent bestimmte Verfahren der Verständigung nicht realisieren (können) und dadurch aus dem Beratungsgespräch ohne Problemlösung herausgehen, werden vermutlich längerfristig Probleme haben, sich in den Studienbetrieb zu integrieren. Daher ist es sinnvoll, im nächsten Schritt zu überlegen, wie der Sprach- und Diskurserwerb der ausländischen Studierenden gefördert werden kann. Was könnte zum einen die Fremdsprachendidaktik im Heimatland der ausländischen Studierende – in diesem Fall also in China – dazu beitragen? Wie könnten zum anderen im Studienland – hier: Deutschland – die Interaktionen zwischen muttersprachlichen Lehrenden und nichtmuttersprachlichen Studierenden entsprechend gestaltet werden, und was könnten sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden selbst dazu tun? Auf diese Fragen gehe ich im Folgenden ein.

6.4 Überlegungen zu einem erwerbsfördernden Lehr-Lern-Diskurs

*Weise Menschen bleiben bei nicht-eingreifenden Tätigkeiten,
(sie) leben nach ihren Lehren, anstatt sie zu verkünden.*³²

圣人处无为之事，行不言之教。

——Laozi 老子

*Lernen, ohne zu denken, ist eitel; denken, ohne zu lernen, gefährlich.*³³

学而不思则惘，思而不学则殆。

——Konfuzius 孔子

In Kapitel 6.2 wurden die Unterschiede zwischen der allgemeinen Hochschulsozialisation in China und der in Deutschland beschrieben, um verständlich zu machen, vor welchen Herausforderungen chinesische Studierende an deutschen Hochschulen stehen. Nach den Ausführungen zum möglichen Zusammenhang zwischen lokalem Gesprächsverhalten und generellem Diskurserwerb im vorigen Kapitel wird hier nun die Fremdsprachendidaktik in China zunächst daraufhin betrachtet, inwiefern sie den Diskurserwerb fördert. Darauf aufbauend wird weiter gefragt, wie die Fremdsprachendidaktik in China in dieser Hinsicht verbessert werden könnte, bzw. allgemeiner überlegt, welche Art von Lehr-Lern-Diskurs den Diskurserwerb in der Fremdsprache fördern kann.

6.4.1 Überlegungen zu den Auswirkungen der Fremdsprachendidaktik in China auf den Diskurserwerb

Oben wurde erörtert, dass eine dominante und einseitige Führung des Gesprächs seitens der Lehrenden die Herstellung von Verständigung nicht begünstigen und die Entwicklung der Diskursfähigkeit der Lernenden nicht fördern kann. Die Chancen für einen günstigen Verlauf des Diskurserwerbs sind umso größer, je stärker die Lernenden in das Lehr-Lern-Gespräch eingebunden sind und sich an diesem aktiv beteiligen.

Im Rahmen des Fremdsprachenstudiums an chinesischen Universitäten ist die Lernerbeteiligung allerdings sehr gering. So dominiert etwa im Deutschunterricht in China der Frontalunterricht. In dieser Form werden Vokabeln und Grammatik, aber auch landeskundliches Wissen vermittelt. Wortschatzarbeit und die Besprechung der

³² Dao De Jing, Kap. 2 《道德经 第二篇》.

³³ Gespräche, Kap. Wei Zheng 《论语 为政》.

Lehrbuchtexte machen jeweils ein Fünftel der Unterrichtszeit aus; die Vermittlung der Grammatik und die meist schriftlichen Übungen dazu nehmen etwa 60 Prozent der Zeit in Anspruch (vgl. Mitschian 1991: 217). Der interpersonale Aspekt, der im Diskurs zum Tragen kommt und z.B. in dialogischen Gruppen- und Rollenspielen vermittelt und trainiert werden könnte, wird kaum berücksichtigt. An chinesischen Universitäten wie auch in der Schule verläuft das Unterrichtsgeschehen vom vortragenden Lehrer zu den zuhörenden Studierenden, die sich nur auf Aufforderung beteiligen; außer Einzelantworten und Lesen im Chor sind keine Lerneraktivitäten vorgesehen (vgl. Mitschian 1991: 253f.). Die Studierenden werden also „mit Wissen vollgestopft“ – Mitschian (1991: 123) spricht hier von „Trichtermethode“ –, wobei ihre aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sehr gering ist. Auch außerhalb des Unterrichts nehmen sie im Gespräch mit Lehrenden grundsätzlich eine passiv-rezeptive Haltung ein (das illustriert z.B. das Gesprächsverhalten der chinesischen Studentin in dem in Kap. 6.2.2 zitierten Gesprächsausschnitt). Sowohl die ausschließlich von den Lehrenden gesteuerte Unterrichtsgestaltung als auch die Autorität der Lehrenden in Gesprächen mit Lernenden außerhalb des Unterrichts verhindern die Entwicklung aktiver kommunikativer Kompetenzen (vgl. Mitschian 1991: 218) und führen zu einer Haltung, die etwa Sokrates gerade ablehnte, nämlich dass die Studierenden die Behauptungen der Lehrenden für unbezweifelbare Wahrheit halten, ohne sie zu hinterfragen (vgl. Bahrdt 1776/1977: 84).

Lehren und Lernen in China sind in hohem Maße darauf orientiert, in den schriftlichen Prüfungen eine gute Leistung zu erbringen; das gilt auch für das Fremdsprachenlehren und -lernen. Das Ziel ist, die jeweiligen Prüfungen zu bestehen, dafür arbeiten die Schüler hart; das ist im chinesischen Bildungssystem Tradition. Die wichtigste und schwierigste Prüfung für chinesische Schüler ist die Hochschulaufnahmeprüfung. Sie hat sich aus dem traditionellen Auswahlssystem der Beamtenprüfung entwickelt, die in der Westlichen Han-Zeit (206 v. bis 24 n. Chr.), also vor etwa 2000 Jahren eingeführt wurde. Dafür mussten die Prüflinge u.a. die konfuzianischen Klassiker auswendig lernen. Wer die Prüfung erfolgreich bestanden hatte, konnte Beamter werden und ein gutes Leben führen, unabhängig davon, aus welcher sozialen Schicht er stammte. Die kaiserliche Beamtenprüfung wurde zwar bereits im Jahr 1905 abgeschafft, wegen ihrer zentralen Stellung in der Gesellschaft und der enormen Dauer ihrer Gültigkeit hat sie aber immer noch einen sehr starken Einfluss auf das Bildungswesen in China und insbesondere das Verhalten chinesischer Lerner (vgl. Mitschian 1999: 127).

Heutzutage bedeutet das Studium in China für die chinesischen Schüler nicht nur Qualifizierung und persönliche Entwicklung, sondern auch eine Veränderung des Schicksals.

Eine gute Leistung in der Hochschulaufnahmeprüfung und ein erfolgreiches Studium bedeuten einen gutbezahlten Arbeitsplatz und damit verbunden ein angenehmes Leben in Wohlstand. Für viele Eltern ist es der sehnlichste Wunsch, dass ihre Kinder studieren können. Darum wird die Hochschulaufnahmeprüfung als die wichtigste Prüfung im Leben von Schülern betrachtet. Die letzten zwei Jahre der Oberstufe auf der Mittelschule sind die härteste Zeit in der gesamten Schullaufbahn. Alles Wissen, das die Lehrer im Unterricht vermitteln, dient unmittelbar dazu, die schriftliche Prüfung zu bestehen; ansonsten resultiert daraus „weder ein Kenntnis- noch ein Kompetenzzuwachs mit Blick auf eine praktische Anwendung“ (Mitschian 1999: 136). Wissen wird reduziert auf ein Mittel der Prüfung und ein Selektionsinstrument (vgl. ebd.). Das gilt auch für (fremd-)sprachliches Wissen, das in erster Linie dazu dient, die Prüfung mit einer guten Note zu bestehen, und weniger der praktischen Anwendung, nämlich der Kommunikation.

Auch die sprachbezogene Vorbereitung chinesischer Studierender auf ein Studium in Deutschland ist vor allem auf die betreffende Prüfung orientiert. Laut Yu (2008) dauert sie normalerweise drei Semester. In den ersten zwei Semestern erwerben die Kursteilnehmer grundlegende Sprachkenntnisse; im dritten Semester steht die Vorbereitung auf die Prüfung (TestDaF oder DSH-Prüfung) im Fokus (vgl. Yu 2008: 137-142). Alles, was dafür nicht unmittelbar relevant ist, wird sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden selbst ausgeblendet. Für alle Prüfungsfragen gibt es Standardantworten; diese werden vom Bildungsministerium bzw. von den Lehrenden festgelegt, was deren Autorität verstärkt. Auch die Unterrichtsgestaltung ist stark darauf orientiert, in der begrenzten Unterrichtszeit möglichst viel Wissen in die Lernenden ‚hineinzustopfen‘; damit sind die Methode des Lehrervortrags sowie eine passiv-rezeptive Beteiligungsweise der Lernenden im Grunde schon vorgegeben.

Laut Fiehler (1998) können Diskursfähigkeiten einerseits in der Kommunikationspraxis selbst erworben werden, andererseits auch durch systematisches Lehren und Lernen von Gesprächsverhalten bzw. Gesprächsstrategien (vgl. Fiehler 1998: 7). Der Fremdsprachenunterricht in China konzentriert sich stark auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik und vernachlässigt das Lernen in der Kommunikationspraxis, also in Interaktion. Sowohl im Unterricht selbst als auch außerhalb der Unterrichtsstunden, z.B. im Gespräch mit Lehrenden, haben die Studierenden wenig Raum, um das im Unterricht erworbene Diskurswissen, z.B. wer wann reden darf, wer Themen einbringen darf, wie man auf eine Äußerung adäquat reagieren kann, wie man nachfragt, wenn was unklar ist, wie man

es zeigt, dass man nicht verstanden hat sowie wie man ein Thema einführt, wechselt und auf etwas zurückkommt usw. (s.o. Kap. 2.1.3), im Gespräch aktiv anzuwenden und einzuüben und es dabei zu überprüfen und ggf. zu revidieren (s.o. Kap. 6.2.2). Entsprechend bilden viele chinesische Studierende eine Form der Sprachbeherrschung aus, die in der Fremdsprachendidaktik unter dem Begriff „Stumm-Fremdsprache“ diskutiert wird: Sie beherrschen die fremdsprachliche Grammatik theoretisch und schriftlich gut bis sehr gut, können sie jedoch im Gespräch nicht adäquat anwenden, da die Fähigkeit zu kommunizieren im Unterricht nicht ausgebildet wird. Insofern fehlen ihnen auch die Werkzeuge für einen Diskurserwerb in der Interaktion.

Dass Diskursfähigkeit allein durch den Fremdsprachenunterricht oder das (Selbst-)Studium mit einem Lehrbuch nicht gefördert wird, stellen schon Gülich/Henke (1979/80) in Bezug auf den Fremdspracherwerb im Französischen nach einer Analyse des Lehrwerks „Cours de base“ fest. Die Studie bezieht sich auf den Fremdspracherwerb in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren. Die Autorinnen untersuchen Dialoge in Französisch-Lehrwerken bzw. Englisch- und Französisch-Lehrmaterialien darauf, ob sie tatsächlich Alltagsinteraktion modellieren und inwieweit sie damit die Entwicklung von Diskursfähigkeit im Alltag fördern. Dabei fokussieren sie auf die Bereiche Metakommunikation und Gesprächsorganisation; im Zentrum stehen Routineformeln zur Gesprächseröffnung und -beendigung (Gülich/Henke 1979/80; zit. in Quasthoff 1987: 235). Sie beschreiben, welche sprachlichen Kompetenzen ein Schüler mit Hilfe dieses Lehrbuchs erwerben kann:

Er kann vielleicht ein paar französische Sätze produzieren, aber kaum auf die Äußerungen seiner französischen Kommunikationspartner reagieren. Er versteht vermutlich fast nichts. [...] [E]r ist aber auch unfähig zu Rückfragen; er kann nicht sagen, was er nicht versteht, er kennt überhaupt keine Mittel der Verständigungssicherung. Außerdem ist er unhöflich und unfreundlich und ganz und gar unkooperativ. Kurzum: Er ist im Grunde kommunikationsunfähig. (Gülich/Henke 1979/80: 16, zit. nach Quasthoff 1987: 235)

Diskursive Kompetenz wird der Schüler durch das Lernen mit diesem Lehrwerk nicht erwerben; „[...] die ‚Cours de base‘-Tonbänder sind keine adäquate Vorbereitung auf das Sprechen und Verstehen in Alltagssituationen“ (Gülich/Henke 1979/80: 16, zit. nach Quasthoff 1987: 235). Die Schüler gewinnen daraus zwar Wissen über die Sprache, das sie speichern und in späteren Interaktionen als Ressource nutzen können, sie sind jedoch nicht in der Lage, die Fremdsprache und ihr Wissen darüber in der Praxis wie ein *member* der betreffenden Sprachgemeinschaft adäquat anzuwenden.

Auch Günthner behauptet, dass Diskursfähigkeit als „die Fähigkeit, mit Angehörigen einer fremden Kultur situationsadäquat interagieren zu können“ (Günthner 1988: 137), sich nicht durch den Erwerb von Grammatik und Lexikon entwickelt. Wie Gülich/Henke betont also auch sie die Bedeutung aktiver Beteiligung der Lernenden in der Interaktion für den Diskurserwerb.

Insgesamt kann wohl davon ausgegangen werden, dass es für die Entwicklung der Diskursfähigkeit nicht effektiv ist, wenn nur sprachliche Mittel wie Grammatik und Lexikon gelernt und gelehrt werden, während Eigeninitiative im Gespräch und kommunikative Strategien durch fehlende Beteiligungs- und allgemein Interaktionsmöglichkeiten nicht vermittelt und gefördert werden. Die Studierenden erwerben zwar detailliertes sprachliches Wissen, können dieses jedoch für die Bewältigung praktischer Aufgaben im Alltag nicht adäquat nutzen. Auch die Fähigkeit zu Reflexion, eigenständigem Denken und unabhängigem Handeln wird durch die Lehrerzentrierung und die mangelnden Beteiligungsmöglichkeiten der Lernenden im chinesischen Deutschunterricht nicht gefördert. Um die Entwicklung der diskursiven Kompetenzen zu fördern, die den Studierenden helfen könnten, im interkulturellen Gespräch auftretende Probleme zu bewältigen und sich auch allgemeiner der fremden Situation anzupassen, wäre es vor allem wichtig, größere Freiräume und Übungsräume für sprachliches Handeln zu schaffen.

6.4.2 Ein erwerbsfördernder Lehr-Lern-Diskurs: Überlegungen zur Verbesserung

6.4.2.1 Lehrende als Unterstützer

Ausgehend von den empirischen Beobachtungen kann angenommen werden, dass die Chancen für eine gelingende Verständigung und damit eine erwerbssupportive Interaktion umso größer sind, je stärker die Studierenden in das Interaktionsgeschehen eingebunden und daran beteiligt sind. Dafür ist es wichtig, dass Redebeiträge der Studierenden zugelassen und auch unterstützt werden.

Dabei sollten die Lehrenden – sowohl muttersprachliche als auch nichtmuttersprachliche – die Studierenden unterstützen, aber nicht die Gesprächsaufgaben für diese übernehmen, das Gespräch allein gestalten, zu viele fertige Erklärungen geben oder Vorgaben machen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, den Lernenden Unterstützung oder Anleitung anzubieten und ihnen den nötigen Freiraum zu geben, um ihr bereits erworbenes diskursives Wissen anzuwenden

und zu überprüfen sowie selbstständig zu denken und zu lernen. Eine lehrerzentrierte Gesprächsorganisation (z.B. im Unterricht) führt weniger zum Diskurserwerb als eine lernerzentrierte. Wenn die Lehrenden sich zu sehr auf ein schon vorab festgelegtes Lehrziel bzw. eine Lehrmethode orientieren und dadurch die Interessen, die Aufnahme-fähigkeit etc. der Lernenden vernachlässigen bzw. gar nicht in Betracht ziehen, kann das dazu führen, dass die Lerner nicht mehr mitkommen und dadurch die Motivation verlieren oder dass sie dazu übergehen, die „Behauptung[en] des Lehrers für Wahrheit zu halten“ (Bahrdt 1777/1977: 84) und sie nicht zu hinterfragen. Wie die chinesische Dozentin im Gespräch an der chinesischen Universität oder Herr U im zweiten Sprechstundengespräch mit Xing konzentrieren sich Lehrende häufig darauf, auf Probleme hinzuweisen und Überarbeitungsvorschläge zu vermitteln. Die Studentin und Xing fragen nicht nach, verhalten sich passiv und akzeptieren die Vorschläge ihrer Lehrenden; die einseitige Führung des Gesprächs durch die Lehrenden verstärkt ihre Passivität.

Die chinesische Fremdsprachendidaktik orientiert sich stark an dem Ziel, die Lernenden auf Prüfungen vorzubereiten. Der Unterricht konzentriert sich auf die Vermittlung sprachlicher Mittel wie Grammatik und Lexikon; die Diskursfähigkeit der Lernenden wird dadurch nicht entwickelt. Auch die Lernenden selbst sind auf die Prüfungen orientiert und eignen sich sprachliches Wissen in erster Linie dafür und nicht als Instrument für Interaktion an. Sprach- und Diskurserwerb im Rahmen von Interaktion wird sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden vernachlässigt.

Um den Diskurserwerb der Lernenden zu fördern, ist für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts m.E. neben „Grammatik-Unterricht“ (Ivo 1975: 151), in dem die sprachlichen und grammatischen Mittel gelehrt werden, auch eine „kommunikative Didaktik“ (Piepho 1974)³⁴ erforderlich. Hans-Eberhard Piepho hat mit seiner Forschung zu „[k]ommunikative[r] Kompetenz als übergeordnete[m] Lernziel im Englischunterricht“ hat (1974) vor gut 40 Jahren einen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland eingeleitet. Darin vertritt er die Ansicht, dass das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht in der Vermittlung der Sprache selbst liegt, sondern in ihrer praktischen Anwendung in der Interaktion; Wortschatz und Grammatik sind die Mittel dafür, nicht der eigentliche Zweck des Lernens. Damit werden die Lerner als sozial Handelnde in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Legutke/Schocker von Dittfurth 2003: 2). Die Lehrenden sollen

³⁴ Vgl. die „kommunikativ-pragmatische Wende“ in der internationalen Sprachdidaktik seit 1970. Ausführlich dazu Piepho 1974; Hartung u. a. 1974; Motsch 1974; Neumann u.a. 1976; Helbig 1986; Neuland 1993.

die Lernenden dazu ermutigen und dabei unterstützen, möglichst viel zu Wort zu kommen, Information nachzufragen sowie sprachliche und nonverbale Mittel einzusetzen, die dem jeweiligen konkreten Kontext angemessen sind. Die Lerner verstehen die Bedeutung sprachlicher Mittel aus dem Handeln heraus, sie bekommen sie nicht von den Lehrern geliefert. So versucht dieser Ansatz, durch entsprechende Unterrichtsformen und Übungen (z.B. Diskussion, vgl. Grundler/Vogt 2012: 495) gezielt die Diskursfähigkeiten zu entwickeln und zu verbessern. Beispielsweise können Lehrende und Lernende zu Beginn des Semesters gemeinsam Themen festlegen, die für die Studierenden relevant und interessant sind, damit diese motiviert sind, sich an Diskussionen darüber aktiv zu beteiligen. Vor jeder Unterrichtsstunde bekommen die Lerner zu den jeweiligen Themen entsprechende Redemittel in mehreren Varianten, etwa Wortschatz und grammatische Regeln, damit sie sich vorab eigenständig vorbereiten können. Zu Beginn der Stunde sollten Fragen nach den sprachlichen Mitteln beantwortet und diese bei Bedarf genauer erklärt werden. Leitend sollten dabei die Fragen der Studierenden sein, um deren Reflexion über Sprache zu fördern. Es kann die Lerner dazu anregen, sich ihre Erfahrungen beim Sprachenlernen bewusst zu machen und darüber nachzudenken, was eine weitere Entwicklung der Reflexionskompetenz fördern kann.

Im Anschluss an die Klärungsphase wird diskutiert; dabei werden die neuen sprachlichen Mittel in interaktiven Aushandlungen direkt verwendet. An chinesischen Hochschulen bestehen die Klassen im Fach Germanistik normalerweise aus 15-20 Studenten. Hier könnten z.B. zwei Gruppen von jeweils 8-10 Studenten gebildet werden, die erst unter sich und dann miteinander über das Thema diskutieren. Dies kann z.B. in Form eines Wettbewerbs, in dem die beiden Gruppen jeweils für und wider eine Position argumentieren sollen, gestaltet werden, damit die Studierenden motiviert sind und sich aktiv daran beteiligen. Dabei muss auch die Sitzordnung passend sein. Die Studierenden sollten Blickkontakt haben; sie könnten sich z.B. in den beiden Gruppen gegenübersitzen oder auch im Kreis sitzen.

Diskussionsthemen können z.B. auch von einem aktuellen Spiel- oder Dokumentarfilm abgeleitet werden. An vielen chinesischen Fremdsprachenhochschulen gibt es regelmäßige Filmabende. Daraus lassen sich Unterrichtsmaterialien und Diskussionsthemen entwickeln, mit denen im Unterricht gearbeitet wird. Auch Rollenspiele können eingesetzt werden. Dabei können z.B. authentische Filme bzw. Filmausschnitte wie „Hauptstraße 117“ (Hecht 2003) hilfreich sein oder auch die Simulation authentischer Fälle (SAF) aus verschiedenen prototypischen Kontexten (vgl. Becker-Mrozek/Brünner 2002: 72-80), wobei hier darauf geachtet werden muss, keine Stereotype zu bilden.

Am Ende der Unterrichtsstunden, z.B. in den letzten 5-10 Minuten, kann ein Metagespräch (vgl. Grundler/Vogt 2012: 505) geführt werden, in dem die Studierenden über ihre Sprachverwendung reflektieren können (zur Bedeutung von Reflexion für den Sprach- und Diskurserwerb siehe unten). Sie führen sich vor Augen, welche sprachlichen Mittel sie in der Diskussion genutzt haben und wie das funktioniert hat, an welchen Stellen ihnen Mittel gefehlt haben und was sie neu erfahren oder gelernt haben, entweder in ihrer Vorbereitung oder von einem Gesprächspartner. Dies sollen sie anschließend zu Hause schriftlich dokumentieren, ebenso wie offene Fragen oder sprachliche Aspekte, die sie nicht verstanden haben.

Für ergänzendes Kommunikationstraining außerhalb des Fremdsprachenunterrichts kann E-Learning hilfreich sein. Für Deutschlerner im Ausland gibt es z.B. das Deutsch-Uni-Online-Programm (siehe <http://www.deutsch-uni.de>), über das Fremdsprachenlerner (auch im Ausland) mit muttersprachlichen Tutoren kommunizieren und so ihr erworbenes Wissen in authentischer Interaktion anwenden und erweitern können. Da die chinesischen Hochschulen seit einigen Jahren zunehmend modernisieren und z.B. Rechenzentren mit Internetanschluss, Videokamera und Mikrofon usw. einrichten, ist es realistisch, dass Studierende solche Online-Programme nutzen können.

Eine lernerzentrierte Unterrichtsorganisation mit einer hohen aktiven Beteiligung der Lernenden ist allerdings unter den heutigen Bedingungen in China nicht einfach zu realisieren, da sich im chinesischen Bildungssystem entsprechend den allgemein akzeptierten Lehr-Lern-Traditionen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sehr stark auf die Prüfungen orientieren. So zielt auch der Deutschunterricht (z.B. die Deutsch-Intensivkurse) immer noch „vor allem darauf ab, den TestDaF oder die DSH-Prüfung zu bewältigen“ (Yu 2008: 139) – obwohl im Curriculum die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden besonders betont wird:

Beim Lernen soll der Schwerpunkt nicht nur auf Vermittlung der Sprachkenntnisse und Förderung der Sprachfertigkeiten gelegt werden, vielmehr auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz. [...] Während des Fremdsprachenlernens soll man möglichst viele Kommunikationen schaffen, die sich der Realität nähern, damit die Kursteilnehmer auf zwei Ebenen sowohl in Bezug auf die Redeintention als auch in Bezug auf die angemessene Form kommunizieren können. (C1-Curriculum 1993: 3; zit. nach Yu 2008: 138)

Darüber hinaus beinhaltet das Curriculum sehr „ausführliche[] Regelungen über Lernziele, -methoden und -inhalte“ (Yu 2008: 139), mit denen dieser Ansatz praktiziert werden kann. Dies zeigt, dass in der chinesischen Bildungspolitik ein Umdenken stattfindet und zumindest im Curriculum die Entwicklung von Diskursfähigkeiten in der Fremdsprache

bereits als ein Schwerpunkt verankert ist. Wenn der Deutschunterricht tatsächlich danach gestaltet würde, könnte er die Diskursfähigkeit der Lernenden besser fördern als der traditionelle Frontalunterricht, in dem hauptsächlich allgemeine Sprachfertigkeiten wie Vokabeln und Grammatik vermittelt werden.

In die Unterrichtspraxis hat der neue Ansatz bisher allerdings kaum Eingang gefunden (vgl. Yu 2008: 139). Dabei spielt zum einen die oben angesprochene klassische Lerntradition eine Rolle, nach der die Fremdsprache vor allem als Mittel zum Bestehen der Prüfung gesehen wird und nicht als etwas Mittel zur Kommunikation in der Praxis. Ein anderer Punkt ist die Lehrerausbildung, die eine zentrale Bedingung für die Umsetzung einer kommunikativen Didaktik im Fremdsprachenunterricht in China ist. Eine innovative Form des Unterrichts müsste vor allem den Lehrenden vermittelt werden, indem sie Lehramtsanwärt*innen bereits in der Ausbildung oder bereits ausgebildeten Lehrenden in Fortbildungen nahegebracht wird. Nur so kann sich eine kommunikative Didaktik allmählich durchsetzen und auch Widerstände in den Kollegien zunehmend überwinden.

Eine solche pädagogische Gestaltung ist darüber hinaus sehr voraussetzungsreich; z.B. erfordert sie eine hohe Motivation wie auch ein gewisses Vorwissen und Reflexionsfähigkeit aufseiten der Lernenden. Im nächsten Abschnitt gehe ich darauf ein, welche Einstellungen und Aktivitäten der erwachsenen Lernenden für den Diskurserwerb förderlich sein können.

6.4.2.2 Aktive Lernende

Die Lehrenden können den Lernenden Freiräume anbieten, ihnen damit Übungsmöglichkeiten eröffnen und sie dabei unterstützen. Das genügt aber natürlich nicht; die Lernenden müssen auch von sich aus aktiv werden und bewusst daran arbeiten, ihre Diskursfähigkeit zu entwickeln. Als erwachsene Lernende können sie sich sowohl im Fremdsprachenunterricht aktiv beteiligen als auch in Interaktionen außerhalb des Unterrichts initiativ werden und selbst dazu beitragen, die Interaktion als Erwerbssituation zu gestalten.

Grundsätzlich ist jede Interaktion, ob im Unterricht oder außerhalb, ein Ort für Spracherwerb. Wie in Kap. 2.4 ausgeführt wurde, unterscheidet sich der Spracherwerb in der Interaktion zwischen muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Erwachsenen von dem in der Eltern-Kind-Interaktion insofern, als Kinder die Sprache größtenteils unbewusst erwerben, weshalb man ihnen im Allgemeinen beim Spracherwerb einen physiologischen Vorteil

gegenüber Erwachsenen zuschreibt (vgl. Grieshaber 2010: 4). Im Gegenzug kann jedoch bei erwachsenen bzw. fortgeschrittenen Lernern unterstellt werden, dass sie bereit und auch in der Lage sind, im Rahmen einer „Lehr-Lern-Vereinbarung“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 111) aktiv an der Gestaltung dieser Erwerbssituation mitzuwirken.

Während Quasthoff/Kern (2007) in ihrer Forschung zur Eltern-Kind-Interaktion hauptsächlich das Interaktionsverhalten der Erwachsenen und seine Auswirkungen auf den kindlichen Sprach-/Diskurserwerb in den Blick nehmen, stellt die vorliegende Arbeit die Aktivitäten der (erwachsenen) Fremdsprachlerner in den Fokus. Natürlich spielt hier aber das Gesprächsverhalten der muttersprachlichen Dozenten ebenfalls eine Rolle. Der Vergleich der Fallstudien hat gezeigt, dass die Art und die Intensität der Gesprächsbeteiligung der Studierenden sich stark unterscheiden: Während Xing sich meist eher passiv und rezeptiv verhält und im Gespräch kaum Initiative zeigt, arbeitet Shan aktiv an den Interaktionsaufgaben mit, bringt von sich aus Themen ein und nutzt häufig metakommunikative Verfahren wie z.B. Rückfragen, um in möglichst hohem Maße die Verständigung sicherzustellen. Dadurch können sie und ihr Gesprächspartner Herr O ihre Interaktionsaufgaben erfolgreich bearbeiten. Diese lokale Anwendung von Verfahren der Verständigungssicherung kann auch zum Erwerb diskursiver Strategien führen und damit die längerfristige diskursive Entwicklung beeinflussen (s.o. Kap. 6.3).

Das heißt nun aber nicht, dass Diskurserwerb automatisch und selbstverständlich stattfindet, sobald zwei Personen miteinander reden. Diskurserwerb in der Interaktion unterliegt gewissen Bedingungen. Nach Fiehler (1998) ist es dafür z.B. erforderlich, dass die Teilnehmer in der Interaktion selbst und im Anschluss daran ihr Gesprächsverhalten und die praktisch erfahrene gelungene oder misslungene Verständigung reflektieren und bewerten und daraus Konsequenzen ziehen müssen, um sich in zukünftigen vergleichbaren Gesprächssituationen angemessener oder effektiver verhalten zu können (vgl. ebd.: 7). Auch Techtmeier (2000) ist der Meinung, dass die Fähigkeit, das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren, eine nicht zu unterschätzende Rolle für gelingende Kommunikation und längerfristig für den Diskurserwerb spielt:

Wollen Menschen in der sprachlichen Kommunikation erfolgreich sein, setzt dies eine ständige Reflexion bzw. eine Analyse- und Kontrollfähigkeit darüber voraus, was interaktiv gerade geschieht, an welchem Punkt der Interaktion man angelangt ist, welche situativen Bedingungen dominieren, welche subjektiven Faktoren bei den Partnern eine Rolle spielen, welche sprachlichen Merkmale der jeweilige Kommunikationsvorgang hat etc. (Techtmeier 2000: 1449).

Eine Reflexion über das kommunikative Geschehen ist die Voraussetzung für Metakommunikation (vgl. Techtmeier 2000: 1450). Reflexion äußert sich häufig (wenn auch nicht nur) „in metakommunikativen Äußerungen, mit denen das Handeln der Partner, die gemeinsame Interaktion etc. thematisiert werden“³⁵ (Techtmeier 2000: 1450), um eine kommunikativ adäquate Reaktion des Gesprächspartners sicherzustellen (vgl. Techtmeier 1984: 133, zit. in Paul 1999: 75; vgl. auch Techtmeier 2000: 1453). Der Erwerb und die Nutzung metakommunikativer Verfahren können sprachreflexive Aktivitäten der Lerner zum Ausdruck bringen und damit wiederum die Reflexion fördern. Vermehrte sprachreflexive Aktivitäten können zu einem „gesteigerten Problembewusstsein“ (Paul 1999: 76) führen (wie auch zu einer „gesteigerten Bereitschaft zur Perspektivübernahme“ (ebd.), die wiederum z.B. die Herstellung von Verständigung begünstigen kann). Reflexion setzt also ein Sprachbewusstsein voraus, das wiederum geeignet ist, die Reflexion weiter zu entwickeln. Darunter versteht Ivo ein Bewusstsein für die kommunikative Adäquatheit einer Äußerung (Ivo 1975: 142; vgl. auch Neuland 1993: 89, zit. in Paul 1999: 75 und 77). Dieses Sprachbewusstsein lässt sich nach Paul (1999: 74) direkt mit der funktionalen Bestimmung metakommunikativer Aktivitäten verknüpfen.³⁶

Shan verwendet in den hier untersuchten Gesprächen mit ihrem Professor metakommunikative Verfahren, um die Verständigung zu sichern.³⁷ Sie stellt gezielt Fragen bzw. Nachfragen auf der Metaebene, um ihr Verständnis von der Gestaltung ihrer Hausarbeit zu überprüfen. So ergeben sich in der Kommunikation zwei Orientierungen: Die eine ist die, miteinander ein Gespräch zu führen; z.B. berichtet Shan von ihrer Idee, bringt ihre Argumente vor und diskutiert mit Herrn O darüber, wie sie ihre Hausarbeit gestalten kann. Die andere Orientierung besteht darin, z.B. durch metakommunikative Äußerungen die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Elemente und die Elemente des wissenschaftlichen Diskurses zu lenken, die Shan gern erwerben möchte. Xin benutzt die gleiche Strategie; es ist vermutlich kein Zufall, dass sie mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit ebenfalls ein zufriedenstellendes Ergebnis erzielt. Natürlich kann nicht behauptet werden, dass der Studienerfolg von Shan und Xin auf ihren Einsatz metakommunikativer Äußerungen zurückgeht. Allerdings zeigt eine

³⁵ Die Reflexion hat unterschiedliche Konsequenzen für kommunikative Prozesse wie z.B. den Einsatz von Gliederungspartikeln, die Auswahl bestimmter Formulierungsvarianten oder die Nutzung para- und nonverbaler Ausdrucksmittel (vgl. Techtmeier 2000: 1450).

³⁶ Zu den Begriffen Metakommunikation und Sprachbewusstsein siehe ausführlicher Paul 1999: 71-85.

³⁷ Shan kommt mit vorbereiteten Fragen in die Sprechstunden; darin zeigt sich u.a., dass sie das Gespräch als einen Ort versteht, wo sie etwas lernen kann. In diesem Sinne besteht in der Interaktion eine von ihr anerkannte „Lehr-Lern-Vereinbarung“ (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1995: 111).

Kontrastierung der Fallstudien die Relevanz der Nutzung der metakommunikativen Äußerungen deutlich, dass Xing in den Sprechstundengesprächen nur selten metakommunikative Äußerungen verwendet; z.B. fragt er nicht nach, um etwas nicht Verstandenes zu klären oder Missverständnisse zu beseitigen. So bleiben im lokalen Gespräch viele Unklarheiten unbearbeitet; zugleich ist eine Interaktion, an der Xing sich kaum und in erster Linie rezeptiv beteiligt, nicht geeignet, seinen Diskurserwerb und damit wissenschaftliche Selbstständigkeit zu fördern. Demgegenüber zeigt das aktive Gesprächsverhalten von Shan und Xin (z.B. ihre metakommunikativen Äußerungen), dass die beiden sowohl im Hinblick auf den Diskurserwerb als auch in ihrer wissenschaftlichen Sozialisation schon fortgeschritten sind. Die Verständigung wird (natürlich nicht nur, aber auch) durch den Einsatz metakommunikativer Verfahren gesichert. Das Sprachbewusstsein bzw. die Fähigkeit zur Sprachreflexion, über die erwachsene Lernende wie Shan und Xin verfügen können, kann also den Fremdsprachen-/Diskurserwerb begünstigen.

Aufgrund des Zusammenhangs mit Sprachreflexion ist die Fähigkeit zur Metakommunikation für internationale Studierende von besonderer Bedeutung. Sie ist ein wichtiges Erfordernis besonders in Gesprächen, in denen die Teilnehmer über asymmetrische sprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. Techtmeier 2000: 1462; vgl. auch Dathe 1997: 114). Auftretende Plausibilitätslücken oder Missverständnisse lassen sich metakommunikativ am leichtesten thematisieren und dadurch effektiv klären (Techtmeier 2000: 1454; Dathe 1997: 114). Weiterhin kann Metakommunikation auch bei der Gesprächsorganisation eine Rolle spielen (vgl. Techtmeier 2000: 1455-1456). Durch eine Reflexion des Gesprächsgeschehens und -verhaltens wird außerdem eine Rollendistanz geschaffen. So spielt nicht mehr nur das Ergebnis der Interaktion eine Rolle, vielmehr werden die Gesprächsereignisse und das Gesprächsverhalten selbst wichtig (vgl. Dathe 1997: 114). Mit adäquaten metakommunikativen Strategien lassen sich z.B. Zielkonflikte lösen (vgl. Paul 1999: 75), und sie können die Kommunikation sichern, wenn diese z.B. wegen unzureichender Sprachkenntnisse der Interaktanten zu scheitern droht (vgl. Techtmeier 2000: 1462).

Die Beobachtungen aus den empirischen Fallstudien sind kein eindeutiger Beleg dafür, dass der Einsatz metakommunikativer Verfahren und das damit zusammenhängende Sprachbewusstsein den (langfristigen) Diskurserwerb fördern können; um dies zu überprüfen, wäre ein anderes Forschungsdesign erforderlich. Dafür müsste man ein Untersuchungskorpus zusammenstellen, anhand dessen sich die Auswirkungen von Sprachreflexion auf den Diskurserwerb studieren lassen. Aber der hier beobachtete Kontrast zwischen dem

Gesprächsverhalten von Shan und Xin einerseits und Xing andererseits im Zusammenhang mit ihrem unterschiedlichen Erfolg bei der Anfertigung ihrer wissenschaftlichen Arbeiten legt durchaus die Vermutung nahe, dass metakommunikative Verfahren und Sprachbewusstsein bei erwachsenen Lernenden die Herstellung von Verständigung im Gespräch und damit im Weiteren auch den Diskurserwerb begünstigen können.

Vor diesem Hintergrund drängt sich die Hypothese auf, dass internationale Studierende die Interaktion mit muttersprachlichen Gesprächspartnern – nicht nur den Fremdsprachenunterricht – bewusst als Ort für den Erwerb des fremdsprachlichen Diskurses betrachten sollten. Sie sollten sie als Gelegenheit nutzen, um Verständigungsprobleme zu beseitigen, Verfahren der Verständigungssicherung kennenzulernen, auszuprobieren und ggf. zu modifizieren und so ihre Diskursfähigkeiten weiter auszubauen. Dazu sollten Lernende also

1. bewusst versuchen, sich an der Interaktion aktiv zu beteiligen, und bereit sein, diese als Lernort zu nutzen,
2. sich das sprachliche wie auch das diskursive Wissen und die entsprechenden Fähigkeiten aneignen, um an der Interaktion teilnehmen und sie als Lernort nutzen zu können, und
3. die Gelegenheit dazu erhalten bzw. von den Lehrenden darin unterstützt werden.

Fazit: Die Interaktion mit (vor allem, aber nicht nur) muttersprachlichen Dozenten ist für nichtmuttersprachliche Studierende ein Lernort, um sowohl fachliches Wissen zu erwerben als auch ihre allgemeine Diskursfähigkeit zu entwickeln. Einerseits ist es wichtig für die Studienleistung, Probleme und Unklarheiten in Bezug auf das Fachwissen zu klären; andererseits sind solche Gespräche auch ein Übungsraum, in dem die Studierenden ihr bereits erworbenes Diskurswissen praktizieren, erproben, überprüfen und modifizieren können. Das Auftreten von Verständigungsproblemen in solchen Gesprächen bietet eine Gelegenheit, inhaltliche Unklarheiten oder Unstimmigkeiten zwischen Studierenden und Dozenten zu klären. Fremdsprachenwissen ist nicht immer gleich in der Praxis anwendbar. Die meisten ausländischen Studierenden haben die sprachlichen Mittel und die diskursiven Konventionen im Fremdsprachenunterricht (in der Regel im Ausland) oder aus dem Lehrbuch gelernt; damit sind sie aber noch nicht in der Lage, sie im konkreten Kontext adäquat zu benutzen. Gespräche mit Dozenten – und anderen Muttersprachlern – bieten dafür einen guten Übungsraum. Dies erfordert aber auf Seiten der Studierenden auch den Willen, Interaktion

bewusst und aktiv als Lernort zu nutzen und das Gesprächsgeschehen aktiv zu reflektieren, um abweichende sprachliche und diskursive Verfahren festzustellen und unzutreffende Vorstellungen zu korrigieren.

Wie oben dargestellt, spielt die Fähigkeit zur Metakommunikation bei der Herstellung der Verständigung eine wichtige Rolle. Leider werden metakommunikative Verfahren in Lehrwerken oder im Fremdsprachenunterricht allgemein kaum thematisiert und in Lehrbuchdialogen auch nicht modelliert (vgl. Gülich/Henke 1979/80; Quasthoff 1987: 235). Um die Diskursfähigkeit der Lernenden in dieser Hinsicht zu fördern, wären prototypische Diskurse sinnvoll, die z.B. einen „höheren Grad von metakommunikativer Explizitheit haben“ (Quasthoff 1987: 236). Den Studierenden sollten sowohl das Konzept und die Funktionen von Metakommunikation vermittelt werden als auch geeignete Mittel, um den Wechsel zur metakommunikativen Ebene im Gespräch adäquat zu organisieren (vgl. Quasthoff 1987: 224). Dazu sollte in den Lehrmaterialien z.B. thematisiert werden, was in einem konkreten Kontext überhaupt expliziert werden kann und „welcher Grad von Direktheit in der Metakommunikation in welcher Situation zulässig ist“ (Quasthoff 1987: 224). Beispielsweise könnten zu einem bestimmten Thema in einem konkreten Kontext mehrere alternative sprachliche Muster vermittelt werden, und die Themen selbst sollten möglichst aktuell und für die Studierenden relevant und interessant sein. Dazu ist eine Weiterentwicklung bzw. Aktualisierung der derzeitigen Lehr- und Lernmaterialien notwendig.

Zusammenfassend wird angenommen, dass eine Form der Interaktion, in der die Lernenden aktiv sind und die Lehrenden vor allem eine begleitende und unterstützende Funktion haben, den Diskurserwerb wirksam fördern kann. Ob und in welchem Maße dies den Diskurserwerb fördert und welche konkreten Mechanismen dafür ausschlaggebend sind, erfordert weitere Forschungen, mit denen ich mich zukünftig eingehender beschäftigen werde.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildeten die Probleme chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen. Diese betreffen wie bei vielen ausländischen Studierenden vor allem die Verständigung in Gesprächen mit Deutschen, den Kontakt zu Hochschullehrenden, Fragen des Studiums und die Integration in das deutsche Hochschulsystem. Diese Probleme sind eng miteinander verbunden. In dieser Studie wurde vor allem auf Verständigungsprobleme in Gesprächen im universitären Rahmen fokussiert, weil dieser eng mit Sprach- bzw. Diskurserwerb in der Interaktion zusammenhängt, der wiederum für die Einsozialisierung chinesischer Studierender in den deutschen Hochschulkontext von zentraler Bedeutung ist. Ziel der Arbeit war zu erforschen, wie chinesische Studierende mit lokalen Verständigungsproblemen im Gespräch umgehen, und Hypothesen dazu zu entwickeln, wie die Art des interaktiven Umgangs mit solchen Problemen mit ihrem längerfristigen Diskurserwerb und damit auch mit ihrer Integration in den deutschen akademischen Kontext zusammenhängen könnte. Anders als viele andere Studien zu interkultureller Kommunikation, die generelle Divergenzen in den kulturellen Hintergründen der Gesprächsbeteiligten als Ursache von Verständigungs- oder Integrationsproblemen annehmen und sich daher allgemein mit solchen Unterschieden beschäftigen, habe ich mich an einem gesprächsanalytischen und ethnographischen Ansatz orientiert und einzelne konkrete Interaktionsereignisse in ihrer dynamischen Entwicklung untersucht. Die Wahl dieses methodischen Zugangs geht darauf zurück, dass (Hochschul-)Sozialisation nicht in einem Zug geschieht, sondern sich in der lokalen Interaktion des (Hochschul-)Alltags der Studierenden situativ eingebettet vollzieht und prozesshaft voranschreitet.

Als analytischen „microscopic“ (Sacks 2006: 65) Zugang zum Problem der Hochschulintegration chinesischer Studierender habe ich die Herstellung von Verständigung in konkreter Interaktion zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Gesprächspartnern an einer deutschen Hochschule gewählt. Dabei wollte ich zum einen nachvollziehen und beschreiben, wie die chinesischen Studierenden und ihre deutschen Gesprächspartner an deutschen Hochschulen Verständigung interaktiv organisieren und welche Verfahren sie anwenden, um im Gespräch auftretende Schwierigkeiten zu bearbeiten und ihre jeweilige Interaktionsaufgabe zu erfüllen. Zum anderen sollte ausgehend von der Annahme, dass es zwischen lokalen Verfahren der Verständigungssicherung und allgemeiner Hochschulsozialisation einen Zusammenhang gibt, überlegt werden, wie sich die

beobachteten Formen des interaktiven Umgangs mit Verständigungsproblemen auf die längerfristige Entwicklung der Diskurskompetenz und damit auch auf die allmähliche Hochschulintegration auswirken könnten und ob bestimmte Verfahren Diskurserwerb und Hochschulintegration eher begünstigen oder erschweren.

In Kapitel 2 wurden die theoretischen Grundlagen der Studie behandelt. Zunächst wurde ein grundlegendes Verständnis davon entwickelt, wie (interkulturelle) Verständigung überhaupt möglich ist. Darauf aufbauend wurde ein Konzept von Verständigung als interaktiv, prozesshaft und kontextualisiert entwickelt: Die Herstellung und Sicherung von Verständigung im Gespräch ist ein interaktionaler Prozess, an dem alle Gesprächspartner in jedem Moment der Interaktion beteiligt sind, und dieser Prozess kann gelingen oder misslingen. Um Verständigung herzustellen, müssen die Gesprächsteilnehmer ihre Äußerungen auf den jeweiligen Rezipienten zuschneiden (*recipient design*). Das heißt auch, dass es die Verständigung nicht fördert, wenn das Gespräch einseitig geführt wird und die Interessen oder die Aufnahmefähigkeit des Gesprächspartners dabei nicht berücksichtigt werden. Es gibt unterschiedliche Arten von Verständigungsproblemen, z.B. Formulierungsprobleme, Übertragungsprobleme, Verstehensprobleme. Interaktanten verfügen über eine Reihe von Verfahren, um die Verständigung zu sichern: Reformulierung, Reparatur, Veranschaulichungsverfahren, metakommunikative Verfahren wie Rückfragen, Zurückweisung usw. Mit der theoretischen Erörterung und Beschreibung dieser Verfahren wurde ein begrifflicher Rahmen bereitgestellt, auf den ich in den Fallanalysen zurückgreifen konnte, um das interaktive Geschehen in Bezug auf Verständigungssicherung zu beschreiben.

Da für die Hochschulsozialisation chinesischer (und anderer ausländischer) Studierender in Deutschland wie bereits angesprochen der Diskurserwerb eine zentrale Rolle spielt, wurde anschließend auf die Entwicklung von Diskursfähigkeit eingegangen. Hausendorf/Quasthoff untersuchen Erwachsenen-Kind-Interaktion und gehen mit Bezug auf Bruner und Wygotski davon aus, dass Interaktion der Ort ist, an dem Sprach- bzw. Diskurserwerb stattfindet, quasi als „Nebenprodukt“ (Hausendorf/Quasthoff 1996: 298) der Bearbeitung von Verständigungsproblemen für konkrete lokale Zwecke. In Anlehnung an ihre Forschungsergebnisse wurde argumentiert, dass verständigungsorientierte Interaktion auch in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern den längerfristigen Diskurserwerb fördern kann.

Die skizzierte Perspektive auf interaktive Verständigungsprozesse und die analytische Fragestellung der Arbeit erforderten ein methodisches Vorgehen, das geeignet ist,

Gesprächsverhalten in konkreter Face-to-face-Interaktion auf der Mikroebene zu untersuchen. Dafür wurde die ethnographische Gesprächsanalyse gewählt: In einer konversationsanalytischen Herangehensweise wurde die Interaktion auf der mikrosozialen Ebene untersucht; ergänzend wurden ethnographische Daten herangezogen, etwa Hintergrundinformationen und nachträgliche Reflexionen der Interaktionsereignisse, um genauer zu verstehen, welche Herausforderungen die Interaktanten bei der Bearbeitung von Verständigungsproblemen bewältigen müssen, und z.B. auch Aspekte zu erfassen, die im Gespräch selbst nicht ersichtlich sind.

Den Hauptteil der Arbeit bildeten zwei Fallstudien (Kap. 4 und Kap. 5). In einer qualitativen Vorgehensweise wurden mit dem Instrument der Gesprächsanalyse authentische Gespräche zwischen Deutschen und Chinesen an deutschen Hochschulen sequenziell untersucht. Es handelte sich dabei um aufgabenorientierte Gespräche, in denen die Beteiligten in Bezug auf Sprachwissen und auf Fachwissen über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Hier wurde im Detail analysiert, wie in diesen exolingualen Kommunikationssituationen Verständigungsprobleme manifestiert und bearbeitet werden, wie die Interaktanten sich auf die erschwerten Bedingungen der unterschiedlichen Muttersprachen einstellen und welche Verfahren der Verständigungssicherung sie nutzen.

Um die oben genannte Fragestellung effizient zu beantworten, wurden auf verschiedene Weisen Kontraste hergestellt: Innerhalb der beiden Fallstudien wurden jeweils dieselben Interaktanten in verschiedenen Gesprächen und Kontexten betrachtet. So wurden in der Fallstudie Xing zunächst zwei nacheinander stattfindende Sprechstundengespräche mit demselben Dozenten miteinander verglichen, um etwaige Entwicklungen oder Veränderungen im Gesprächsverhalten zu erfassen. Dann wurden die Sprechstundendaten mit einem Gespräch in der HRZ-Beratungsstelle kontrastiert, um herauszufinden, wie derselbe Proband in einem anderen Kontext mit einem anderen Gesprächspartner interagiert. Entsprechend wurden in der Fallstudie Shan zunächst zwei Sprechstundengespräche miteinander verglichen und diese anschließend einem Gespräch in der Rechtsberatung gegenübergestellt. Anschließend wurden die beiden Fallstudien kontrastiert: Es wurden jeweils die Gespräche in vergleichbaren kommunikativen Settings (einerseits die Sprechstundengespräche, andererseits die Beratungsgespräche) miteinander verglichen, um zu untersuchen, ob sich Unterschiede im Gesprächsverhalten der beteiligten chinesischen Studierenden abzeichnen.

Im Ergebnis zeigen sich im Gesprächsverhalten der beiden Probanden in den Sprechstundengesprächen deutliche Unterschiede: Xing ist in diesen Gesprächen sehr passiv,

er beteiligt sich wenig und vorwiegend rezeptiv, gibt auch bei längeren Ausführungen seines Gesprächspartners manchmal nur unspezifische oder auch gar keine Rückmeldungen und bleibt bei Fragen völlig regungslos. Entsprechend mehr Gesprächsarbeit, thematische Initiativen, Erklärungen etc. leistet der Lehrende in diesen Gesprächen. Im Gegensatz dazu verhält sich Shan in ihren Sprechstundengesprächen sehr viel aktiver und beteiligt sich stärker an der Gesprächsgestaltung. Z.B. bringt sie von sich aus Themen ein, reformuliert Äußerungen ihres Gesprächspartners, um von diesem Bestätigung oder Korrektur zu erbitten, äußert direkt und indirekt Widerspruch und stellt aktiv Rückfragen, um Verständigungsprobleme anzuzeigen und zu bearbeiten.

Im Kontrast zu den Gesprächen mit Xing wurde in der Fallanalyse Shan herausgearbeitet, dass zur Herstellung von Verständigung hier beide Beteiligten beitragen (sehr deutlich wird das z.B. im Fall einer gemeinsamen Vervollständigung), wenn auch mit unterschiedlichen Verfahren und auf unterschiedlichem Niveau. Für das Zustandekommen von Verständigung spielt geteiltes Wissen eine wesentliche Rolle, besonders in Situationen wie der Sprechstunde, wo die Interaktanten häufig abstrakte Themen besprechen. Das Hintergrundwissen der Gesprächsbeteiligten ist jedoch nie identisch; das wird auch in diesen Gesprächen zwischen nichtmuttersprachlichen Studierenden und ihren muttersprachlichen Hochschullehrenden bzw. Betreuern deutlich. Die Analysen in der vorliegenden Arbeit zeigen aber, dass Divergenzen im Wissen nicht an sich ein Problem sind; dafür ist vielmehr entscheidend, wie die Teilnehmer damit umgehen. Wenn Wissensunterschiede von den Interaktanten antizipiert und/oder wahrgenommen und entsprechend bearbeitet werden, sind sie der Verständigung nicht unbedingt abträglich. Sie sind dann auch nicht nur eine Störung der Interaktion, sondern können zugleich als Lerngelegenheit genutzt werden. Momente, in denen die Interaktanten Verständigungsprobleme bzw. Verstehenslücken mithilfe von Verfahren der Verständigungssicherung bearbeiten, können für den Erwerbsprozess der nichtmuttersprachlichen Beteiligten eine große Rolle spielen, denn gerade dadurch können sie ihr eigenes bereits vorhandenes Sprach-, Diskurs- oder Fachwissen auf falsche oder unangemessene Vorstellungen überprüfen, es ggf. modifizieren und erweitern. Verständigungsprobleme können daher zugleich Anlass und Gelegenheit für Erwerb sein; so zeigt sich in den Gesprächen mit Shan, dass diese z.B. durch Erklärungen ihrer Gesprächspartner die Bedeutung ihrer unbekannteren Ausdrücke erfährt und möglicherweise lernt.

In Kapitel 6 wurden die Ergebnisse der Fallanalysen und ihrer Kontrastierung im Hinblick auf die Frage des Diskurserwerbs ausgewertet. Zunächst wurde zusammenfassend diskutiert,

welche Verfahren die Herstellung von Verständigung eher begünstigen und welche sie eher erschweren. Als hinderlich für Verständigungssicherung kann nach den empirischen Analysen etwa das Ausbleiben von Rückmeldungen gelten, wie es z.B. in der Fallstudie Xing häufig zu beobachten ist, ebenso der Verzicht auf Widerspruch bei Uneinigkeit in Bezug auf Aspekte, die für die Erreichung der Interaktionsaufgabe wichtig sind. Auch eine nachträgliche Manifestation von Verständigungsproblemen macht es schwieriger, diese zu bearbeiten. Im Gegensatz dazu begünstigen z.B. Fremdreformulierungen, die dem Gesprächspartner das eigene Verständnis seiner Äußerung zur Kontrolle anbieten, und metakommunikative Verfahren wie aktive Rückfragen insbesondere seitens der Nichtmuttersprachler (wie sie bei Shan zu beobachten sind) die Verständigungssicherung. Auch multimediale Unterstützung – wie z.B. Shans digitales Wörterbuch im Gespräch mit der Rechtsberaterin oder der Rechner im Gespräch zwischen Xing und dem HRZ-Berater – kann die Verständigung erleichtern.

Die empirischen Analysen zeigen auch, dass es keine „typische“ Art und Weise gibt, in der chinesische Studierende mit deutschen Gesprächspartnern interagieren. Wie wir gesehen haben, verhalten sich z.B. Xing und Shan in den Gesprächen ganz unterschiedlich und setzen verschiedene Verfahren ein, um die Verständigung zu sichern und ihr Kommunikationsziel zu erreichen; das Interaktionsverhalten hängt also sehr stark von der jeweiligen Person ab. Darüber hinaus ist aber auch deutlich geworden, dass die hier untersuchten Studierenden sich nicht immer gleich verhalten, sondern ihre Gesprächsstrategien in Bezug auf Verständigungssicherung je nach situativem Kontext variieren. Besonders Xing verhält sich in dem HRZ-Gespräch völlig anders als im Gespräch mit seinem Professor Herrn U, obwohl er auch dort einem Experten (der Informatik) gegenüber übersetzt (s.o. Kap. 5.2).

Wie oben schon angesprochen, haben die beiden Fallstudien gezeigt, dass das Interaktionsverhalten von Shan und Xing beim Umgang mit Verständigungsproblemen in den Sprechstundengesprächen sich sehr stark unterscheidet. Die bei Xing beobachtete Zurückhaltung und Passivität im Gespräch ist jedoch kein Einzelfall; in den Forschungsergebnisse von Luo/Kück (2011) sowie in weiteren Interviews und Feldnotizen aus der Datenbasis der vorliegenden Arbeit fanden sich Hinweise darauf, dass andere chinesische Studierende (z.B. He, Qi und Ma, s.o. Kap. 6) in Gesprächen mit Dozenten wie auch im Studium insgesamt ähnliche Probleme haben wie Xing. Damit stellte sich die Frage, ob dieses Gesprächsverhalten mit der primären Hochschulsozialisation der Studierenden zu erklären sein könnte. Eine Darstellung des chinesischen Hochschulsystems machte deutlich,

dass sich dieses vom deutschen System erheblich unterscheidet; entsprechend ist auch die Hochschulsozialisation in China eine völlig andere.

Zentral für die vorliegende Arbeit ist vor allem die wissenschaftliche Selbstständigkeit von Studierenden an deutschen Hochschulen, der eine sehr passive und rezeptive Haltung der Studierenden an chinesischen Hochschulen gegenübersteht. Xings Verhalten in der Interaktion mit seinem deutschen Dozenten und Prüfer entspricht dem, was man von Studierenden an einer chinesischen Hochschule erwarten würde; es ähnelt auch sehr stark dem Verhalten der chinesischen Studentin in dem Gespräch mit ihrer chinesischen Dozentin, das zum Vergleich herangezogen wurde. Aus Interviews mit Xing ging hervor, dass dessen Passivität im Gespräch mit seiner Erwartung zusammenhängt, dass der Dozent ihm Anweisungen für die Anfertigung und die Überarbeitung seines Thesenpapiers geben wird. Diese Erwartung entspricht den Lerngewohnheiten chinesischer Studierender und ist an chinesischen Hochschulen ganz üblich. Wie die Kontrastierung der Daten zeigt, ist diese Haltung zugleich bei Xing sehr viel stärker ausgeprägt als bei Shan, die in den Gesprächen mit ihrem Dozenten aktiv ist, sich an der Verständigungssicherung beteiligt und das Gespräch strukturell und thematisch mitgestaltet. Dieser Kontrast belegt anschaulich, dass kulturelle Faktoren wie in diesem Fall die primäre Hochschulsozialisation für die Interaktion nicht zwangsläufig eine Rolle spielen oder sich darauf auswirken, sondern dass solche Hintergründe erst in der Interaktion möglicherweise aktualisiert und relevant gesetzt werden (wie z.B. Shan und Herr O die unterschiedliche Sprachkompetenz punktuell aktualisieren).

Hinsichtlich des Diskurserwerbs wurde weiterhin erörtert, wie lokale Verfahren im Prozess der Verständigungssicherung – etwa die schon angesprochenen ausbleibenden Rückmeldesignale oder allgemein ein sehr passives Gesprächsverhalten – und die zum Teil damit zusammenhängende Nichtbearbeitung von Verständigungsproblemen sich auf den langfristigen Diskurserwerb und letztlich auch auf den Studienerfolg der chinesischen Probanden auswirken können. Ähnlich wie bei den von Quasthoff/Kern (2007: 295) beschriebenen Interaktionsmustern „Übergehen“ und „Selber-Lösen“ wird in den Sprechstundengesprächen mit Xing die Interaktionsaufgabe, nämlich die Entwicklung von Ansätzen zur Überarbeitung des Thesenpapiers, mehr oder weniger gezwungenermaßen von dem kompetenteren Gesprächsbeteiligten, nämlich dem deutschen Professor Herrn U übernommen, während Xing selbst sich weitgehend passiv verhält, sich auf Rückmeldungen beschränkt (Meer (2000b und 2003) spricht hier von „Selbstreduktion“) und auf Erklärungen und Anweisungen des Dozenten wartet. Wie die Fallstudie gezeigt hat, verhält sich Xing im

zweiten Sprechstundengespräch (zwei Monate später) noch passiver und beteiligt sich noch weniger als im ersten Gespräch. In den Sprechstundengesprächen mit Shan dagegen bearbeiten die Interaktanten die Interaktionsaufgabe gemeinsam: Shan ihrerseits ist im Gespräch viel aktiver als Xing, und das Interaktionsverhalten des Professors entspricht hier eher dem Muster „Fordern und Unterstützen“ nach Quasthoff/Kern (2007: 290). Auch hier zeichnet sich in der Folge der beiden Sprechstundengespräche eine Entwicklung ab: Im zweiten Gespräch, das einige Wochen nach dem ersten stattfindet, ist Shan sogar noch aktiver und übernimmt in weiten Teilen die Gesprächsgestaltung. Diese beiden Fälle können eine Auswirkung der lokal angewandten Verfahren auf die langfristige Entwicklung der Diskursfähigkeit zwar nicht belegen, doch die beobachtete Verstärkung des passiven bzw. aktiven Gesprächsverhaltens bei jeweils gleichen Gesprächskontexten und -konstellationen legt zumindest nahe, dass ein entsprechender Zusammenhang bestehen könnte.

Wie bereits angesprochen, können Verfahren wie z.B. Fremdreparaturen über die lokale Verständigungssicherung in der Interaktion hinaus auch den Sprach- und Diskurserwerb fördern, z.B. können die Lernenden dadurch ein neues Wort oder eine korrekte Form erwerben, die sie vorher nicht beherrschten. Somit ergeben sich aus der Analyse der lokal angewandten Verfahren der Verständigungssicherung Suchanweisungen, um Probleme in der Entwicklung der Diskursfähigkeit zu erforschen. Zwar gibt die Analyse einzelner Gesprächssequenzen keinen Nachweis darüber, ob die in einem solchen Moment hergestellte Verständigung oder die gelungene Reparatur auch eine zukünftige Verwendung des neuen Begriffs oder der korrekten Form ermöglicht. Um zu untersuchen, ob solche Interaktionsereignisse zu einem langfristigen Diskurserwerb führen, ist eine Längsschnittstudie erforderlich. Umgekehrt ist der Zusammenhang zwischen lokalen Verfahren und globalem Diskurserwerb jedoch einfacher zu fassen: Wenn bestimmte Verständigungsprobleme wiederholt *nicht* bearbeitet und bestimmte interaktive Verhaltensweisen *nicht* realisiert werden, kann man davon ausgehen, dass die entsprechenden Lösungen und Gesprächsstrategien auch langfristig nicht erworben werden. Die lokale Bearbeitung auftretender Verständigungsprobleme bietet eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für langfristigen Diskurserwerb. Jede Begegnung ist also immer auch eine potenzielle Lehr- und Lerngelegenheit; Interaktionen z.B. im Rahmen von Hochschule sind auch Lerngelegenheiten in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs. Diskurskompetenz in Bezug auf den fremdsprachlichen Hochschulkontext wird im Zuge solcher Interaktionen u.a. durch die Herstellung von Verständigung erworben, indem Einzelerfahrungen von gelingender und misslingender Interaktion, von geeigneten und

ungeeigneten Verfahren gesammelt und ausgewertet werden. Daraus entwickelt sich allmählich Handlungskompetenz und Diskursfähigkeit in der fremden Sprache und Kultur. Hochschulsozialisation erfolgt wie schon gesagt nicht in einem Zug, vielmehr ist sie etwas, was sich allmählich vollzieht, eingebettet in konkrete lokale Interaktionen. Wenn in Gesprächen wie den hier untersuchten die Lehrenden bzw. die Muttersprachler alle Interaktionsaufgaben übernehmen und die Lernenden oder Nichtmuttersprachler im Gespräch keinen oder wenig Übungsraum haben bzw. das Gespräch nicht als solchen nutzen, wird der Diskurserwerb durch die Interaktion nicht gefördert. Geht man davon aus, dass verständigungsorientierte Interaktion auch den Diskurserwerb in der Fremdsprache fördert, ist anzunehmen, dass die Lernenden umso größere Chancen haben, ihre Diskursfähigkeit zu entwickeln, je mehr und je aktiver sie sich in Gesprächen mit Lehrenden und anderen beteiligen und an der Verständigungssicherung mitwirken. Sie müssen also in der Interaktion selbst aktiv werden und die Initiative ergreifen, und die Lehrenden bzw. die Muttersprachler müssen sie dabei unterstützen.

Nach diesen Überlegungen zu den Verfahren der Verständigungssicherung und ihren möglichen Konsequenzen für den Sprach- bzw. Diskurserwerb wurde in einem weiteren Schritt überlegt, wie Lernende und Lehrende die Interaktion konkret als eine erwerbssupportive gestalten können. Eine zentrale Anforderung, um den (fremdsprachlichen) Diskurserwerb zu fördern, ist, dass die Lernenden sich in der Interaktion mit Lehrenden und anderen Muttersprachlern aktiv am Gespräch beteiligen und ihr eigenes Interaktionsverhalten und das interaktive Geschehen bewusst reflektieren. Die Lehrenden ihrerseits müssen entsprechende Aktivitäten der Lernenden zulassen und unterstützen und ihnen genügend Freiraum zum Üben und Ausprobieren geben, aber nicht die interaktiven Aufgaben stellvertretend für sie übernehmen. Im Vergleich zu Deutschland ist die Lehre in China noch stark verschult. Das Lehren und Lernen konzentriert sich vor allem auf das Auswendiglernen bereits vorhandenen Wissens und auf schriftliche Hausaufgaben und orientieren sich stark an den Prüfungen, in denen Faktenwissen abgefragt wird. Die Studenten sind im Wesentlichen passive Zuhörer; Initiative und Beteiligung am Unterricht wird von ihnen weder erwartet noch beachtet. Lehrende fungieren als Autoritäten und Vorbilder; im Gespräch mit Studierenden sind sie oft dominant und autoritär. Auch in Gesprächen mit Dozenten außerhalb des Unterrichts verhalten sich die Studierenden passiv und rezeptiv. Die chinesische Fremdsprachendidaktik ist stark darauf ausgerichtet, Wortschatz und grammatische Regeln zu vermitteln, interaktive Unterrichtsformen werden kaum genutzt. Damit haben die Studierenden wenig Freiräume für eigene Gestaltung; Eigeninitiative, Selbstständigkeit und

(eigen)verantwortliches Handeln werden nicht gefördert. An deutschen Hochschulen hat wissenschaftliche Selbstständigkeit von Studierenden aber eine zentrale Bedeutung für den Studienerfolg.

Im Hinblick auf eine effektive Bearbeitung von Verständigungsproblemen in der Interaktion und eine Förderung des Diskurserwerbs in der Fremdsprache lassen sich aus den Ergebnissen der empirischen Analysen folgende konkreten Empfehlungen für chinesische Studierende, ihre Lehrenden an deutschen und chinesischen Universitäten und auch für die deutsche Hochschule als Institution ableiten:

Die chinesische Studierende müssen, wenn sie (z.B.) in Deutschland erfolgreich studieren wollen, sich nicht nur die fremde Sprache und die neuen akademischen (und anderen) Diskursformen aneignen, sondern eine grundlegend andere Haltung zum Lernen und zur Interaktion mit Lehrenden entwickeln. Chinesische Studierende sollten sich auf Gespräche mit ihren Dozenten sorgfältig vorbereiten, und zwar sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Auf der sprachlichen Ebene sollten sie sich z.B. grundsätzliche Methoden der Verständigungssicherung aneignen. Schon bei der Vorbereitung auf das Auslandsstudium in China sollte ein zentraler Punkt des Sprachunterrichts sein, den Studierenden solche Methoden der Verständigungssicherung (z.B. metakommunikative Verfahren) zu vermitteln. Die inhaltliche Vorbereitung bezieht sich auf fachliche Fragen oder Hintergründe. Darüber hinaus ist es für eine effiziente Vorbereitung z.B. hilfreich, auch die eigenen Erwartungen an das Gespräch und die Fragen an den Dozenten im Vorfeld zu formulieren.

Sowohl für die Vorbereitung als auch für das konkrete Gesprächsverhalten ist noch ein weiterer Aspekt wichtig, nämlich die grundlegende Einsicht, dass der Verständigungsprozess in der Interaktion ein Lernort ist. Den chinesischen Studierenden muss bewusst werden, dass Fehler und Verständigungsprobleme im Lernprozess normal und nicht unbedingt ein Indiz für mangelnde Leistung oder Inkompetenz sind (oder als solches gewertet werden) und dass Rückzug und Schweigen in der Interaktion mit Dozenten nicht geeignet sind, Verständigungsprobleme oder Gesichtsverlust zu vermeiden. Anstatt passiv den Ausführungen der Dozenten zuzuhören, sollten sie z.B. deren Beiträge durch eigene Ausführungen bestärken und ergänzen oder durch Reformulierungen um Überprüfung ihrer eigenen Interpretation bitten. Bei Unklarheiten, Nichtverstehen oder Uneinigkeit sollten sie möglichst direkt nachfragen bzw. widersprechen, z.B. mit Hilfe metakommunikativer Verfahren. So wird die Verständigung effizienter gesichert und dabei zugleich die

Diskursfähigkeit im Umgang mit hierarchiehöheren muttersprachlichen Interaktionspartnern trainiert.

Die Lehrenden ihrerseits sollten für Gespräche mit diesen Studierenden ausreichend Zeit einplanen. In der Interaktion selbst sollten sie genügend Freiraum bieten, damit die Studierenden ihre eigenen Anliegen darstellen können. Dabei sollten sie die Studierenden unterstützen, aber nicht deren Aufgaben in der Interaktion übernehmen. Dadurch können sie den chinesischen Studierenden helfen, die Fähigkeit zur Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs an deutschen Hochschulen zu entwickeln.

Neben den Studierenden selbst und den Lehrenden könnten auch die deutschen Hochschulen als Institution den Diskurserwerb im deutschen wissenschaftlichen Kontext fördern. Sie könnten die chinesischen Studierenden z.B. durch adressatenspezifische Module mit einem kulturkontrastiv und interkulturell ausgerichteten Programm sowohl vor dem Studium als auch während des Studiums stärker begleiten und betreuen, um ihren Lernerfolg zu maximieren. So könnten sie die Studierenden dabei unterstützen, sich im deutschen Hochschulkontext und im wissenschaftlichen Diskurs (schneller) zurechtzufinden. In der Einführungsphase könnten Informationsveranstaltungen z.B. in der Muttersprache der Studierenden durchgeführt werden, um Sprachprobleme und fachliche Schwierigkeiten zu entflechten.

Aus den Analysen zu den Problemen der chinesischen Studierenden an der deutschen Hochschule lassen sich schließlich auch Anregungen dafür gewinnen, wie der Fremdsprachenunterricht in China und auch die dortigen Kurse zur Vorbereitung auf das Studium in Deutschland verbessert werden können. So sollte der Deutschunterricht nicht nur formales Sprachwissen vermitteln, sondern auch auf die Entwicklung der Diskursfähigkeit Wert legen und Kommunikationsfähigkeit bzw. sprachliches Handeln stärker ins Zentrum stellen. Dieser Bereich wird bisher vernachlässigt; es werden selten Kurse oder Seminare angeboten, die die diskursive Kompetenz der Studierenden trainieren sollen. Ich hoffe, dass die Ergebnisse meiner Studie dazu beitragen können, die Bedeutung dieser Aspekte für den Studienerfolg chinesischer Studierender in Deutschland zu vermitteln und das Interesse an einer entsprechenden Veränderung des DaF-Unterrichts in China zu fördern. Dazu gehört auch eine veränderte Einstellung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden zum Sprachenlernen, nämlich dass dieses nicht nur für die Prüfung geschieht, sondern in erster Linie der Kommunikation dient; das könnte auch die Lernmotivation steigern. Entsprechend sollten die Lehrenden darauf achten und dafür sorgen, dass die Studierenden sich stärker am

Unterrichtsgespräch beteiligen können. Es sollten interaktive Unterrichtsformen genutzt werden, damit die Studierenden möglichst viel zu Wort kommen. Je aktiver die Studierenden sich beteiligen, desto besser werden sie in der Entwicklung ihrer Diskursfähigkeit gefördert. Da an chinesischen Hochschulen kaum Möglichkeiten für eine tatsächliche Begegnung mit Deutsch-Muttersprachlern bestehen, könnten für interkulturelle Lernprozesse im DaF-Unterricht z.B. Filmausschnitte (vgl. Hecht 2003) oder die Methode der Simulation authentischer Fälle (SAF) (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2002) genutzt werden. In Lehr-Lern-Interaktionen außerhalb des Unterrichts sollten die Lehrenden den Studierenden anstelle von Handlungsanweisungen mehr Freiraum geben, um deren Selbstständigkeit und Eigeninitiative zu fördern. Das fördert das Lernbewusstsein und die Sprachreflexion, was sich auf den Sprach- und Diskurserwerb positiv auswirkt.

Diese Überlegungen basieren auf den hier vorgenommenen Analysen zum Umgang mit Verständigungsproblemen in konkreter Interaktion und Überlegungen zu seinen Auswirkungen auf den langfristigen Diskurserwerb. Die tatsächliche Entwicklung der Diskurskompetenz kann ich wie bereits gesagt anhand der hier vorliegenden Daten nicht erforschen. Hier müssen andere Studien ansetzen und Korpora erheben, die die Entwicklung der Diskursfähigkeit dokumentieren und analysierbar machen. Die hier vorgestellten Daten und Befunde bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für ein entsprechendes zukünftiges Projekt.

8. Literaturverzeichnis

- Antos, G. (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen, Niemeyer.
- Auer, Peter / Uhrmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 1, 1-32.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz ' approach to contextualization. In: Auer, Peter / di Luzio, Aldo (Hrsg.): *The Contextualization of Language* (Pragmatics & Beyond NS; 22). Amsterdam: Benjamins, 1-37.
- Auer, Peter (1999): *Sprachliche Interaktion: eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen : Niemeyer.
- Bahrdt, Carl Friedrich (1776). *Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins*. Frankfurt am Main: Eichenberg.
- Bahrdt, Carl Friedrich (1977): *Philanthropischer Erziehungsplan*. Frankfurt am Main: Frankenthal.
- Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (1995): Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 7-13.
- Becker-Mrotzek, Michael / Quasthoff, Uta (Hrsg.) (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis" In: *Der Deutschunterricht* Heft 1/98.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (1999/2002) Simulation authentischer Fälle. In: Brünner, G. / Fiehler, R. / Kindt, W. (Hrsg.) (1999) *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 2: Kommunikation untersuchen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 72-80
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/2-072-080.pdf>

- Becker-Mrotzek, Michael (2008): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1969/1987): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner. Übersetzt von Monika Plessner. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Bergmann, Jörg (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3-16.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe / v.Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 524-537.
- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven S. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 919-927.
- Borchardt, Andreas / Göhlich, Stephan E. (2006): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, Sönke / Klapper, Daniel / Konradt, Udo / Walter, Achim / Wolf, Joachim (Hrsg.): *Methodik der empirischen Forschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Bremer, Katharina (1997): *Verständigungsarbeit : Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen: Narr.
- Bruner, Jerome S. (1977): Early social interaction and language acquisition. In: Schaffer, H.R. (Hrsg.): *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, 271-289.
- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt* .1. Aufl. Bern [u.a.]: Huber.
- Brünner, Gisela / Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der

- Experten-Laien-Kommunikation. In: Brüner, G. / Gülich, E. (Hrsg.): *Krankheit verstehen. interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefelder Schriften zu Linguistik und Literaturwissenschaft. Vol 18. Bielefeld, Aisthesis-Verlag, 17 - 94.
- Brüner, Gisela (2011): *Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bublitz, Wolfram (2001): Formen der Verständnissicherung in Gesprächen. In: Brinker / Antos / Heinemann: *Text und Gesprächslinguistik: ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Linguistics of text and conversation). Berlin: de Gruyter, 1330-1340.
- Bungarten, Theo (1981): Wissenschaft, Sprache und Gesellschaft. In: *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. Hrsg. v. Bungarten, Theo. München: Fink, 14-53.
- Burkhart, Simone; Heublein, Ulrich (2012): *Wissenschaft weltoffen 2012. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen*. Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2012_mit_links.pdf
- Burkhart, Simone; Heublein, Ulrich; Kercher, Jan; Mergner, Julia; Richter, Johanna (2013): *Wissenschaft weltoffen 2013. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Deutsche Studierende im Ausland*. Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2013_verlinkt.pdf
- Charbel, Ariane (2005): *Top vorbereitet in die mündliche Prüfung. Prüfungsangst überwinden, Lernstrategien entwickeln, Selbstdarstellung trainieren*. Nürnberg. BW, Bildung und Wissen, Verl. und Software

- Clark, Herbert H. / Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to discourse. In: *Cognitive Science* 13, 259-294.
- Clark, Herbert H (1996): *Using language*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Casper-Hehne, Hiltraud(2004): Sprachlehreangebote an deutschen Hochschulen. In: DAAD (Hrsg.): *Die Internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis*, Band 8. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 58-68.
- Centeno Garcia, Anja (2007): *Das mündliche Seminarreferat : zwischen Theorie und Praxis*. Marburg: Tectum.
- Claußen, Tina / Mehlhorn, Grit (2004): „Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen ..." - Erfahrungen aus einem Studierstrategien-Kurs. In: Wolff, Armin / Ostermann, Torsten / Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 371-390.
- Cook-Gumperz, Jenny / Gumperz, John (1976): Context in Children's Speech. In: Cook-Gumperz, Jenny / Gumperz, John (eds.): *Papers on Language and Context*. U of California, Berkeley: Language Behavior Reserch Laboratory, Working Paper 46.
- Dathe, Marion (1997): Interkulturelles Training im Studienfach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. in: Knapp-Potthoff, Annelie / Liedke, Martina (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 107-124.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Henrici, G. / Köster, L. / Winks, M. (1986): 'Kommunikative Notsituationen'. Verfahren zu ihrer Bewältigung. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 34, 135-178.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (1990): Elements pour l'analyse du SLASS. Communication au Colloque du Reseau Europeen „Acquisition et Interaction“. Bielefeld, 1-4.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (1995): Exolinguale Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard / Metzging, Dieter (eds). *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 85-117.

- Dausendschön-Gay (1995): Chancen und Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs in der Begegnung. In: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hrsg.) : *Fremdsprache - Partnersprache : Sprache und interkulturelles Lernen in Deutschland*. Frankreich und Europa / Baden-Baden : Nomos-Verl.-Ges.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Drescher, M. (1995): 'sin wer an son immobilien ehm makler da eh gekommen. Zum Umgang mit sozialen Kategorien im Gespräch. In: Czyzewski, M. / Gülich, E. / Hausendorf, H. / Kastner, M. (Hrsg.). *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 84-119.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2001): Perspektiven der Erforschung von Fremdsprachenkommunikation. In: Aguado, K. / Riemer, C. (eds.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 117-135.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (2002): Text und Körpergesten. Beobachtungen zur holistischen Organisation der Kommunikation. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 1.4, 30-60.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2010): Interkulturalität im Gespräch: lokale Konstruktion und Prozess. In: Dorfmueller, Ulrike / Möller, Martina: *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen*, 17-27.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Domke, Christine / Ohlhus, Sören (2010): *Wissen in (Inter-)Aktion: Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Dausendschön-Gay, Ulrich (Hrsg.). Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse - Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung* 1, 96-124.
- Deppermann, Arnulf. (2008a): *Gespräche analysieren: eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2008b): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun / Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur*

und kultureller Prägung. Berlin/New York: de Gruyter, 225-261. (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2007). <http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/279>

Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: Verstehen in professionellen Handlungsfeldern als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf / Reitemeier, Ulrich / Schmitt, Reinhold / Spranz-Fogasy, Thomas: *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 7-26.

Deppermann, Arnulf (2013): Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In: Hartung, Martin / Deppermann, Arnulf (Hrsg.): *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit*. Festschrift für Johannes Schwitalla. Verlag für Gesprächsforschung, 32-59. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/festschrift-schwitalla.pdf>

Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder / Steger (Hgg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.

Fiehler, Reinhard (1998): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Reinhard Fiehler (Hrsg.). Opladen: Westdt. Verl.

Fiehler, R. (Hg.) (2002): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Galliker, Mark / Weimer, Daniel (2006): *Psychologie der Verständigung: Eine Einführung in die kommunikative Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Goffman, Erving (1963): *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. London: Free Press.

Goffman, Erving (1965/1975): Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion. In: ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 10-53.

Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*.

Frankfurt: Suhrkamp.

Golato, A. / Betz, E. (2008): German *ach* and *achso* in Repair Uptake: Resources to Sustain or Remove Epistemic Asymmetry. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 7-37.

Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (2012): Diskutieren und Debattieren: Argumentieren 46 in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 487-511.

Guan, Huiping (2007): *Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland - eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen*. Dissertation. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/disssts/Bremen/Guan2007.pdf>

Gülich, Elisabeth / Henke, Käthe (1979/80): Sprachliche Routine in der Alltagskommunikation. Überlegungen zu „pragmatischen Idio-men“ am Beispiel des Englischen und des Französischen. In: *Die Neueren Sprachen* 78: 6 (1979) 513-530 und 79: 1 (1980) 2-33.

Gülich, Elisabeth (1986): L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. In: *DRLAV Revue de Linguistique* 34-35, 161-182.

Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung* (Reihe *studies grammatica* XXV). Berlin: Akademie Verlag, 199-261.

Gülich, Elisabeth (1988): Handlungsschema und Formulierungsstruktur am Beispiel eines Beratungsgesprächs („Das Zeitungsabonnement“). Ein Diskussionsbeitrag. In: *Sprache und Pragmatik*. Arbeitsberichte 8, 43-66.

Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*.

- Tübingen: Niemeyer, 37-80.
- Gülich, Elisabeth (2002): Reformulierungen. In: Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (Hrsg.): *Handbuch Französisch: Sprache – Literatur – Kultur – Gesellschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 350–357.
- Gülich, Elisabeth/ Lorenza, Mondada (2008): *Konversationsanalyse : eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günthner, Susanne (1988): Hochschulstudium aus interkultureller Sicht. Chinesische Studierende an chinesischen und deutschen Hochschulen. In: *Internationales Asienforum* 19 (3-4): 137-158.
- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kultureller Identitäten und institutioneller Dominanz. In: Günthner, Susanne / Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Die Geschlechter im Gespräch: Kommunikation in Institutionen*. Stuttgart: Metzler. 91-126.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: *Info DaF* (Informationen Deutsch als Fremdsprache) 28 (1), 15-32.
- Harnisch, Thomas (Hrsg.) (1999): *Chinesische Studenten in Deutschland. Geschichte und Wirkung ihrer Studienaufenthalte in den Jahren von 1860 bis 1945*. Hamburg: Institut für Asienkunde.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf>

- Hecht, Susanne (2003): *Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz systematisierten Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger*. Und in Multimedia-Anwendungen, dritte, durchgesehene und erweiterte Auflage, Eitorf: gata-Verlag).
- Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – Linguistics of Text and Conversation. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin, New York: de Gruyter, 702-709.
- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion - Text - Diskurs*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (1979): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Henrici, G (1997): Die Fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse als Forschungsmethode. In: Demme, S.; Henrici, G (Eds): *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur .. Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung“*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, 7-33.
- Hettlage, Robert. (1991): Rahmenanalyse - oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert; Lenz, Karl (Hrsg.): *Erving Goffman - Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Bern und Stuttgart: Haupt, 95-156.
- Hinnenkamp, Volker (1994): *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg : Groos.
- Hinnenkamp, Volker (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen : eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik*. Opladen [u.a.] : Westdt. Verl.
- Husserl, Edmund (1984): *Logische Untersuchungen. Zweiter Band: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (1901). In: *Husserliana*. Bd. XIX/2. Hg. v. Ursula Panzer. Den Haag: Nijhoff.

- Ivo, Huber (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jacobs, Joachim (1982): *Syntax und Semantik der Negation im Deutschen*. München: Fink.
- Kallmeyer, Werner (1977): Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen. Zur Identifizierung von Sachverhalten und Handlungszusammenhängen. In: *Der Deutschunterricht* 29, H. 6, 52-69.
- Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1994): *Kommunikation in der Stadt. Band 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin: de Gruyter.
- Kallmeyer, Werner (1995): Zur Darstellung von kommunikativem sozialem Stil in soziolinguistischen Gruppenportraits. In: Keim, Inken (Hrsg.): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt 'kleiner Leute' in der Mannheimer Innenstadt*. Berlin: de Gruyter, 1-25.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2, 227-252.
- Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung / Conversational Analysis. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An international Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 1212-1225.
- Katz-Bernstein, Nitza / Quasthoff, Uta M. (2006): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, Manfred (ed): *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 72-75.
- Keim, Inken (1995): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt 'kleiner Leute' in der Mannheimer Innenstadt*. Berlin: de Gruyter.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990): *Les Interactions Verbales* (Tome II & III) (= Verbal Interactions Vols II & III) Paris: Armand Colin.
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Kindt, Walther / Weingarten, Rüdiger (1984): Verstärkungsprobleme. In: *Deutsche Sprache* 3, 193-218.
- Kindt, Walther (1994) : Satzbegriff und gesprochene Sprache. In: *Lingua* 94, 25-48.
- Kindt, Walther (1998): Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verstärkungsprobleme. In: *Verstärkungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 17–43.
- Kindt, Walther / Rittgeroth, Yvonne (2009): *Strategien der Verstärkungssicherung : Zur Lösung einer universellen Aufgabe von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, W. (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9-57.
- Knapp, K / Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1: 62-93.
- Kotthoff, Helga (2002): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr.
- Krah, Antje / Quasthoff, Uta M. (2012): Die familiäre Kommunikation zwischen den Generationen als Ressource für Diskurswerb. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprache der Generationen*, Thema Deutsch Band 12.
- Legutke, M. / Schocker-von Dittfurth, M. (Hrsg.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr
- Liedke, Martina (2002): Kommunikationsstörung als Normalität. In: Fiehler, R. (Hg.): *Verstärkungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 198-215.
- Limberg, Holger (2009): Mündliche Kommunikation in der Hochschule. Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo-amerikanischer Sicht. In: Lévy-Tödter, Magdalène / Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Berlin/New York: Peter Lang, 113-133.

- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik*. 3. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Loenhoff, Jens (1992): *Interkulturelle Verständigung : zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luo, Xun / Kück, Sebastian (2011): Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. In: Bolten, J; Ratje, S. (Hrsg.) *Interculture Journal*, Bd. 10, Nr. 15.
- Meer, Dorothee (2000a): Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: Mündliche Prüfungen an der Hochschule. In: *Gesprächsforschung: neue Entwicklungen/Conversation analysis: New developements*. Linguistik.online 5, 1/00. http://www.linguistik-online.de/1_00/MEER.HTM
- Meer, Dorothee (2000b): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“. Sprechstundengespräche an der Hochschule: Eine empirische Studie. In: *Forschung und Lehre* 12/00: 642/643.
- Meer, Dorothee (2003): „dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“ – Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Meng, Hong (2005): *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmentalität im Rahmen der chinesischen Modernisierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2012): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_01_Vorwort-Inhalt.pdf.

- Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten : Evaluierungen für den Deutschals-Fremdsprachenunterricht [in der Volksrepublik China]*. Frankfurt : Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Mohrs, Thomas (2000): *Interkulturalität als Anpassung : eine evolutionstheoretische Kritik an Samuel P. Huntington / ; Sri Kuhnt-Saptodewo*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg-Verl (Stauffenburg Linguistik, Bd. 60).
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): "Cross cultural` versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion", in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 69-114.
- Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, A. (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 85-101.
- Nothdurft, Werner (1984): „... äh folgendes Problem äh...“ : die interaktive Ausarbeitung "des Problems" in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
- Nothdurft, Werner (1996): Schlüsselwörter. Zur rhetorischen Herstellung von Wirklichkeit. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Gesprächsrhetorik*. Tübingen: Narr, 351-418.
- Ochs, E. K. (1984): Clarification and Culture. In: Schiffrin, D. (ed.): *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. New York: Academic Press, 325-341.
- Oksaar, Els (1987): Grüßen, Bitten und Danken bei Zweisprachigen Kindern. Zum Erwerb der interaktionellen Kompetenz in Eltern-Kind-Interaktion. In: Oksaar (Hrsg.): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen : Narr, 184-216.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb : Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Paul, Ingwer (1999): *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer.
- Paul, Ingwer (2000): Verständigung ohne Verstehen, in: Reiher, Ruth / Baumann, Antje (Hrsg.): *Mit gespaltener Zunge? Die deutsche Sprache nach dem Fall der Mauer*. Berlin: Aufbau Verlag, 182-193.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*. Limburg: Frankonius.
- Psathas, Georges (1968): Ethnotheorie, Ethnomethodologie und Phänomenologie. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens, Reinbek (1973), 263-284.
- Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J.M. / Heritage, J. (Eds.): *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Quasthoff, Uta (1986): Kommunikative Muster bei Kindern: Entwicklung oder Interaktion? In: Narr, B. / H. Wittje (eds): *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit / Language Acquisition and Multilingualism*. Festschrift for Els Oksaar. Tübingen: Narr, 79-91.
- Quasthoff, Uta (1987): Kommunikative und interaktive Funktionen: Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation und Konsequenzen für den gesteuerten Zweitspracherwerb". In: Oksaar, Els (ed): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb - Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition*. Tübingen: Narr. 217-238.
- Quasthoff, Uta M. / Kern, Friederike (2003): Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation: Individuelle Unterschiede in den Diskursfähigkeiten und -praktiken von Schulanfängern unter ontogenetischen, interaktiven und institutionellen Aspekten. Abschlussbericht. http://home.edo.tu-dortmund.de/~quasthoff/dass/DASS%20Abschlussbericht_neu1.pdf
- Quasthoff, Uta M. (2006): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 72-75.

- Quasthoff, Uta M. / Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (ed.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr, 277- 306.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (ed.): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84-100.
- Quasthoff, Uta M. (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger / Leimbrink, Kerstin / Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, 210–251.
- Quasthoff, Uta (im Druck): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Konstruktion als Konzept und als Perspektive*. Bielefeld: Transkript Verlag, 287-312.
- Rath, Rainer (1979): *Kommunikationspraxis : Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichertz, Jo (2007): *Die Macht der Worte und der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reis, Marga / Rosengren, Inger (1990): Einleitung. In: Reis, M. / Rosengren, I. (Hrsg.): *Fragesätze und Fragen*. Referate anlässlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft. Saarbrücken 1990. (Linguistische Arbeiten 257) Tübingen: Niemeyer, 1-11.
- Rittgeroth, Yvonne (2007): *Reformulierungen im aufgabenorientierten Dialog*. Bielefeld: Bielefeld University. <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOID=2303248&fileOID=23032>

- Rost-Roth, M. (1991): Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem. In: *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der II. Europäischen Tandemtage 1990*. Berlin: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 29-44.
- Rost-Roth, M. (2002): Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*, Opladen (Westdeutscher Verlag), 216-244. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/216-244.pdf>
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H. (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. M. / Heritage, J. (Eds): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey (2006): *Lectures on conversation*. Jefferson, Gail (Hrsg.). Band 1 und 2. Malden, MA [u.a.]: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey (1977): The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-383.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of 'uh huh' and Other Things That Come Between Sentences. In: Tannen, D. (ed.): *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington DC: Georgetown University Press, 71-93.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): *Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction*. In: *Linguistics* 25, 201-218.
- Schegloff, Emmanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, Deirdre / Zimmerman, Don H. (Hg.): *Talk and social structure*. Oxford: Polity, 44-70.

- Schegloff, Emanuel A. (1992): Repair After Next Turn: The Last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. In: *American Journal of Sociology* 97 (5), 1295-1345.
- Schenkein, Jim (1978): Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In: Schenkein, Jim (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York u.a.: Academic Press, 1-6.
- Schmitt, Reinhold (1992): *Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk*. Tübingen: Narr.
- Schröer, Norbert (2009): *Interkulturelle Kommunikation*. Essen: Oldib.
- Schütz, Alfred (1932/ 1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1971): Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In: Schütz, Alfred: *Gesamte Aufsätze I*, Den Haag: Martinus Nijhoff, 331-411.
- Schütz, Alfred (1972): *Gesamte Aufsätze II*, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwitalla, Johannes (1986): Jugendliche "hetzen" über Passanten. Drei Thesen zur ethnographischen Gesprächsanalyse. In: *Linguistische Studien*. A 149, 248-261.
- Selting, Margret (1986): „Nebeneinander-her-reden“: Struktur und Entwicklung eines Verständigungsproblems. In: *Grazer Linguistische Studien* 26, 131-150.
- Selting, Margret (1987): *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (1988): Bürger-Verwaltungs-Kommunikation: Die Tendenz zur systematischen Verharmlosung von Verständigungsproblemen. In: *Sprachreport* 1, 15-16.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barden, Birgit / Bergmann, Jörg / Couper-Kuhlen, Elizabeth /

- Günthner, Susanne / Meier, Christoph / Quasthoff, Uta / Schlobinski, Peter / Uhlmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme. In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Stein, Stephan (2003): *Textgliederung : Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Streeck, Jürgen (1985): Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschlüsse in der interethnischen Kommunikation. In: Rehbein, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 103-120.
- Tannen, Deborah (1987): Repetition and variation as spontaneous formulacity in conversation. In: *Language* 63, 574-605.
- Techtmeier, Bäbel (2000): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Burkhardt, Armin / Steger, Hugo / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin · New York: Walter de Gruyter, 1449-1463.
- Thomas, Alexander (2005): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder/ 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens : zur Evolution der Kognition*. 1. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Ungeheuer, G. (1987): Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen, Verstehen. In: Juchem, Johann G. (Hrsg.): *Gerold Ungeheuer - Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*. Aachen: Alano/Rader, 209-338.
- Wandel, Reinhold (1980): Schwierigkeiten und Möglichkeiten im deutschsprachigen Konversationsunterricht für chinesische Studenten in Taiwan. In: *Fu Jen Studies* 13/1980: 97-117.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2., unveränd. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik), 17–32.

- Wintermantel, Margret (1991): Dialogue between expert and novice : on differences in knowledge and their reduction. In: Markova, I. / Foppa, K. (Eds.), *Asymmetries in dialogue*, 124-142.
- Wittgenstein, Ludwig (1984 [orig. 1950]) *Philosophische Untersuchungen*. In: Ders.: *Werkausgabe Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 225-580.
- Wolff, Stephan / Schönefeld, Daniel (2011): Der konversationsanalytische Zugang zur Interkulturalität. In: Bosse, Elke / Beatrix, B. / Schlickau, S. (Hrsg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 131-144.
- Wygotsky, L. S. (1978): Interaction Between Learning and Development. In: Wygotsky, L. S. (Hrsg.): *Mind in Society*. Cambridge: MA. Harvard University Press, 79-91.
- Yngve, Victor (1970): On getting a word in edgewise. In: *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 567-577.
- Yu, Xuemei (2008): *Lernziel Handlungskompetenz. Entwicklung von Unterrichtsmodulen für die interkulturelle und handlungsorientierte Vorbereitung chinesischer Studienbewerber auf das Studium in Deutschland*. München: iudicium.
- Zegers, Vera (2004): *Man(n) Macht Sprechstunde: eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum.
<http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/dezernat/statistik/aktuelles/rubrik2007.pdf>

Anhang GAT - Transkriptionskonventionen

Minimaltranskript

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

. Überlappungen und Simultansprechen

Ein- und Ausatmen

EA	Einatmen
AA	Ausatmen

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche

Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

()	unverst ändliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverst ändliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	m ögliche Alternativen
(solche/welche)	
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeitr äge oder Segmente (latching)
---	---

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, L ängung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, L ängung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, L ängung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt>> interpretierende Kommentare mit Reichweite

Feintranskript

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöhen sprünge

↑	kleinere Tonhöhen sprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhen sprünge nach unten
↑ ↑	größere Tonhöhen sprünge nach oben
↓ ↓	größere Tonhöhen sprünge nach unten

Verändertes Tonhöhenregister

<<t>>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>>	hohes Tonhöhenregister

Intralinare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

`SO	fallend
SO	steigend
˘SO	gleichbleibend
^SO	steigend-fallend
˘SO	fallend-steigend

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f>>	forte, laut
<<ff>>	fortissimo, sehr laut
<<p>>	piano, leise
<<pp>>	pianissimo, sehr leise
<<all>>	allegro, schnell
<<len>>	lento, langsam
<<cresc>>	crescendo, lauter werdend
<<dim>>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>>	accelerando, schneller werdend
<<rall>>	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky>>	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd>>	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

(Ort/Datum)

(Unterschrift)