

Dynamiken der Vermittlung Koblenzer Studien zur Germanistik

Band 5

Anna Khalizova

Formularbasierte studentische Lingua- Franca-Immatrikulationsberatung

Multimodale Konversationsanalysen von
hochschulischen Datenerhebungsgesprächen

KSZG

Anna Khalizova

Formularbasierte studentische Lingua-Franca- Immatrikulationsberatung

Dynamiken der Vermittlung:
Koblenzer Studien zur Germanistik
Band 5

Anna Khalizova

Formularbasierte studentische Lingua-Franca- Immatrikulationsberatung

**Multimodale Konversationsanalysen von
hochschulischen Datenerhebungsgesprächen**

Tectum Verlag

Anna Khalizova

Formularbasierte studentische Lingua-Franca-Immatrikulationsberatung.
Multimodale Konversationsanalysen von hochschulischen
Datenerhebungsgesprächen

Dynamiken der Vermittlung:
Koblenzer Studien zur Germanistik
Band 5

Herausgegeben von apl. Prof. Dr. Helga Arend,
apl. Prof. Dr. Hajo Diekmannshenke, Prof. Dr. Wolf-Andreas Liebert,
Prof. Dr. Stefan Neuhaus, Prof. Dr. Uta Schaffers,
Prof. Dr. Helmut Schmiedt, Prof. Dr. Eva L. Wyss

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2019

Zugl. Diss. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. 2017

E-Book: 978-3-8288-7150-2

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4216-8 im Tectum Verlag erschienen.)

ISSN: 2365-3043

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
1.1	Abgrenzung des Phänomens	3
1.1.1	Das Datenerhebungsgespräch als Schnittstelle zwischen institutioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit	5
1.1.2	Datenerhebungsgespräche als Untersuchungsgegenstand	6
1.2	Fragestellung und Zielsetzung	8
1.3	Analysemethode	11
1.3.1	Konversationsanalyse und Multimodalitätsforschung	11
2	Daten	15
2.1	Das Feld „Immatrikulationsberatung“	15
2.2	Zugang zum Feld „Immatrikulationsberatung“	16
2.3	Ablauf der Feldarbeit	18
2.4	Datenmaterial und Kurzvorstellung der Interaktanten	19
3	Verwaltungskommunikation	23
3.1	Kommunikation zwischen Studenten und Verwaltung als schriftlicher Dialog: zur schriftlichen Verwaltungskommunikation	23
3.1.1	Forschungsstand zur schriftlichen Verwaltungskommunikation	23
3.1.2	Merkmale der Verwaltungssprache: Das Problem der Verständlichkeit ...	24
3.1.3	Verwaltungsspezifische Textsorten	25
3.1.4	Die Textsorte Formular	26
3.1.4.1	Die Textsorte Formular als Gegenstand linguistischer Untersuchungen	26
3.1.4.2	Die Merkmale des Formulars	27

3.1.4.3	Die Verständlichkeit von Formularen	28
3.2	Analyse des Antrags auf Immatrikulation für internationale Studierende an der Albrecht-Ludwigs Universität Freiburg für ein Vollzeitstudium	32
3.2.1	Gliederung der einzelnen Abschnitte und Felder	33
3.2.2	Typographische Gestaltung	34
3.2.2.1	Zweisprachigkeit	34
3.2.2.2	Schriftgröße und Schrifttypen	35
3.2.2.3	Institutionenspezifische Kodierung	36
3.2.2.4	Institutionenspezifische Fachtermini	37
3.2.2.5	Institutionenspezifische Abkürzungen	38
3.2.2.6	Beantwortung von Fragen	39
3.2.2.7	Verfahrensspezifische Handlungsanweisungen	40
3.2.2.8	Fragen	41
3.2.2.9	Zwischenbilanz	42
3.2.2.9.1	Falsche Handlungsanweisungen	42
3.2.2.9.2	Nichtübereinstimmende oder fehlende Übersetzungen	44
3.3	Mündliche Verwaltungskommunikation	46
3.3.1	Forschungsstand zur mündlichen (interkulturellen) Verwaltungskommunikation	46
3.3.2	Merkmale der mündlichen Bürger-Verwaltungs-Kommunikation	51
3.3.3	Ursachen der Komplexität von Bürger-Verwaltungsgesprächen	52
3.3.4	Verwaltungsspezifische Diskurse	53
3.3.4.1	Antragsdiskurse	54
3.3.4.2	Beratungsdiskurse	56
4	Verstehen im institutionellen Lingua-Franca-Kontext	59
4.1	Verstehen in der Interaktion	59
4.2	Verstehen in der institutionellen Interaktion	63
4.2.1	Wissensvermittlung (und Verständigungsherstellung)	65
4.2.2	Schwierigkeiten der Wissensvermittlung	67
4.3	Hörverstehen (in einer Fremdsprache)	67
4.4	Das Konzept der Verstehensdokumentation als empirischer Ausgangspunkt ...	68
4.4.1	Verstehensdokumentationen in der zweiten Position	69

4.4.2	Verstehensdokumentationen in der dritten Position	71
4.5	Der Prozess der Verstehensaushandlung in der institutionellen Lingua-Franca-Interaktion	73
4.5.1	Verstehensdokumentationen in der zweiten Position	74
4.5.1.1	Thematisierung von Verstehen	74
4.5.1.2	Verstehensmanifestationen	75
4.5.1.2.1	Formulierungsaufnahmen	76
4.5.1.2.2	Korrekturinitiierungen durch Nachfragen	81
4.5.1.2.3	Turnfortführungen	86
4.5.1.2.4	Reformulierungen	89
4.5.1.2.5	Implizite Verfahren der Verstehensmanifestation	91
4.5.2	Verstehensdokumentationen in der dritten Position	95
4.5.2.1	(Explizite) Verstehensratifikationen	95
4.5.2.2	Anschlusshandlungen	97
4.5.2.3	Missverständnisse	100
4.5.3	Merkmale der institutionellen Lingua-Franca-Kommunikation	106
4.5.3.1	Verstehensdokumentation in der zweiten Position durch Erläuterung	107
4.5.3.2	Verstehensratifikation in der dritten Position durch exakte Wiederholung einer vorausgegangenen Äußerung	110
4.5.3.3	Reformulierung der Frage in der dritten Position	112
4.5.3.4	Erweiterung der Antwort nach vorhergehender Ratifizierung ...	114
4.5.3.5	Spätere Revision des Verstehens	115
4.5.3.6	Verfahren der Verstehensaushandlung	118
4.5.4	Zwischenbilanz	121
4.6	Sprachwechsel als Ressource für Verstehensorganisation	123
4.6.1	Forschungsstand	123
4.6.2	Codeswitching bei multilingualen Sprechern	125
4.6.3	Ansätze zur Untersuchung des Codeswitchings	126
4.6.3.1	Der grammatisch-syntaktische Ansatz	126
4.6.3.2	Der psycholinguistische Ansatz	128
4.6.3.3	Der soziolinguistische Ansatz	129
4.6.3.4	Der konversationsanalytische Ansatz	132
4.6.4	Die Typologie des Codeswitchings	134

4.6.5 Sprachwechsel als Ressource der Verstehensorganisation	136
4.6.5.1 Codeswitching	137
4.6.5.1.1 Teilnehmerbezogenes Codeswitching	137
4.6.5.1.1.1 Kompetenzbezogenes Codeswitching	138
4.6.5.1.1.2 Präferenzbezogenes Codeswitching	144
4.6.5.1.2 Diskursbezogenes Codeswitching.....	149
4.6.5.2 Transfer	155
4.6.5.2.1 Teilnehmerbezogener Transfer.....	155
4.6.5.2.2 Diskursbezogener Transfer	172
4.6.6 Zwischenbilanz	173
5 Neben dem Verbalen auch das Körperlich-Visuelle: Die multimodale Konzeption von Interaktionen	175
5.1 Zur Multimodalitätsforschung	175
5.1.1 Entwicklungsstufen des multimodalen Forschungsansatzes.....	177
5.1.2 Methodische und methodologische Grundannahmen und Implikationen.....	181
5.1.3 Modalitätsebenen bei der multimodalen Interaktionskonstruktion	183
5.2 Blick	184
5.2.1 Forschungsstand.....	185
5.2.2 Blickorganisation im Gespräch.....	187
5.3 Gestik.....	189
5.3.1 Deiktische Gesten.....	193
5.4 Einsicht in den Ablauf vom Formulärausfüllen nach inhaltlichen Schwerpunkten der Formularfelder	196
5.4.1 Formularfeld „Angaben zum Studiengang“	197
5.4.2 Formularfeld „Angaben zur Krankenversicherung“	214
5.4.3 Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“	218
5.4.4 Feld „Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen“	237
5.4.5 Feld „Hochschulsemester“	241
5.4.6 Feld „Studium im Ausland bzw. Heimatland“	243
5.4.7 Felder Einverständniserklärung und „Unicard“	249
5.4.8 Zwischenbilanz	258

5.5	Einsicht in den Ablauf des Formularausfüllens unter körperlich-visuellen Gesichtspunkten	261
5.5.1	Die Bedeutung des Blicks für die Herstellung gegenseitigen Verstehens	262
5.5.1.1	Die Blicktriade	262
5.5.1.2	Monitoring-Aktivität	269
5.5.1.3	Zwischenbilanz	273
5.5.2	Gestik als zweiter Hauptfaktor bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens	273
5.5.2.1	Lokaldeixis	274
5.5.2.2	Objektdeixis	277
5.5.2.3	Redeunterstützende Gestik	280
5.5.2.3.1	Ikonomische Gesten	281
5.5.2.3.2	Metaphorische Gesten	290
5.5.2.3.3	Rhythmische Gesten	297
5.5.2.4	Zwischenbilanz	299
5.5.3	Kopfbewegungen als multimodale Praktik zur Herstellung von Verstehen	300
5.5.3.1	Redebegleitende Kopfbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)	300
5.5.3.2	Redebegleitende Kopfbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)	302
5.5.3.3	Redeersetzende Kopfbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)	304
5.5.3.4	Redeersetzende Kopfbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)	306
5.5.4	Körperbewegungen als Praktik der Verstehensherstellung	307
5.5.4.1	Redebegleitende Körperbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)	308
5.5.4.2	Redebegleitende Körperbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)	310

5.5.4.3. Redeersetzende Körperbewegungen	312
5.5.4.3.1 Redeersetzende Körperbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position).....	313
5.5.4.3.2 Redeersetzende Körperbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position) ...	315
5.5.5 Schreibhandlungen als konstitutives Element formularbasierter Datenerhebungsgespräche	315
5.5.6 Zwischenbilanz	326
 6 Zusammenfassung.....	 327
 Literaturverzeichnis	 335

1 Einführung

Mehrsprachigkeit, Globalisierung und Internationalisierung sind die drei wichtigsten Entwicklungstendenzen, die die moderne Welt heutzutage prägen. Ihr Einfluss schlägt sich maßgeblich in Wissenschaft, Politik, Umwelt und Kommunikation nieder. Diese drei Entwicklungstendenzen stehen nicht nur im engen Zusammenhang miteinander, sondern üben auch eine wechselseitige Wirkung aufeinander aus.

So ist die Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung eine Reaktion auf die allgemeine Dynamik einer globalisierten Welt, die beispielsweise in der wachsenden Mobilität von Wissenschaftlern oder dem Entstehen globaler Phänomene und Forschungsgegenstände zum Ausdruck kommt (Weidemann 2007: 667).

Die wachsende Globalisierung und u.a. der 1999 gestartete Bologna-Prozess erfordern auch eine stärkere internationale Ausrichtung der deutschen Hochschulen in einem weltweiten Bildungsmarkt sowie einen vermehrten Austausch zwischen Studenten und WissenschaftlerInnen.

„Auf der Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung ruhen mit- hin große Hoffnungen, und anders als in der internationalen Wirtschaftsko- operation oder dem Migrationsdiskurs dominieren hier positive Erwartun- gen an die Leistungsfähigkeit internationaler Zusammenarbeit“

(Weidemann 2007: 668).

In Deutschland wird diese Internationalisierung durch das Bundesmi- nisterium für Bildung und Forschung mit zahlreichen Programmen gefördert. Dazu zählt z.B. auch die "Strategie der Wissenschaftsminis- ter/-innen für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutsch- land", die am 12. April 2013 von Bund und Ländern beschlossen wur- de. Ein wesentliches Ziel dieser Initiative ist die Stärkung der Studie- rendenmobilität aus dem Ausland nach Deutschland und von Deutschland ins Ausland. Solche Auslandsaufenthalte bieten angehen- den AkademikerInnen die Möglichkeit, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und Erfahrungen in anderen kulturellen Lebensräumen zu

sammeln und tragen somit entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Kenntnisse über andere Kulturen werden zudem immer wichtiger auf dem Arbeitsmarkt und in der Wissenschaft. Da Deutschland neben den USA und Großbritannien eines der bei ausländischen Studierenden beliebtesten Studienländer ist, ist die Studierendenmobilität entsprechend hoch. Laut dem Bericht „Wissenschaft weltoffen“ (2015) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) studierten in Deutschland im Jahr 2014 301.350 ausländische Studierende. Im Jahr 1996 waren es doppelt so viele.

Der Anteil der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen beträgt somit 10 Prozent von der Gesamtzahl. Bund und Länder haben sich auch zum Ziel gesetzt, die Zahl der ausländischen Studierenden bis 2020 auf 350.000 zu steigern. Einen Studienplatz in Deutschland zu erhalten stellt in der Kette des Immatrikulationsverfahrens den letzten Schritt dar. Dem voraus geht die Immatrikulation, die einen direkten Kontakt mit der Behörde erforderlich macht.

Die *Kommunikation mit Behörden* ist etwas, das jeder aus eigener Erfahrung kennt. Ein Formular ausfüllen, einen Antrag stellen oder sich beraten lassen – dies sind Dinge, mit denen jeder in seinem Leben mindestens einmal konfrontiert wurde. Unabhängig davon, ob man nun zum ersten Mal mit Behörden in Kontakt tritt oder nicht, verläuft die Kommunikation von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht reibungslos. Laut der Umfrage „Wie denken die Deutschen über die Rechts- und Verwaltungssprache?“ (2008) gaben 86 Prozent der Befragten an, dass sie beim Lesen und Verstehen amtlicher und juristischer Texte Schwierigkeiten haben (Fluck/Blaha 2010: 11). Findet die Interaktion mit der Behörde zudem in einem interkulturellen Kontext statt, kann dies zu einem Härte-test für beide Seiten werden. Rosenberg (2014: 1) bemerkt: „*Die Kommunikation in Behörden ist häufig schwierig. Sie misslingt oft genug auch bei gleicher Muttersprache, gleichem kulturellen Hintergrund und bestem Willen*“. Vor dem Hintergrund von Globalisierung, Internationalisierung und Mehrsprachigkeit stellt die interkulturelle Behördenkommunikation ein aus gesellschaftlicher, in-

stitutioneller und interkultureller Perspektive brisantes Forschungsfeld dar.

Die vorliegende Arbeit unternimmt am Beispiel *der formularbasierten studentischen Lingua-Franca-Interaktion mit zwei linguae francae* eine Untersuchung der mündlichen interkulturellen mehrsprachigen Behördenkommunikation innerhalb der Institution Hochschule.

1.1 Abgrenzung des Phänomens

Die im Folgenden zu untersuchenden Interaktionen sind *Immatrikulationsgespräche*, die insofern einen Sonderfall darstellen, als dass es sich hierbei nicht um klassische Studienberatungen des Studierendensekretariats handelt, sondern um eine Beratung, bei der der Berater gemeinsam mit dem Studenten das *Einschreibungsformular* ausfüllt und prüft, ob der Student über alle für die Immatrikulation notwendigen Unterlagen verfügt. Bereits 1980 bemerkt Grosse, dass viele Behörden über eigene Berater verfügen, deren Aufgabe darin besteht, beim Ausfüllen von Anträgen zu helfen oder falsch ausgefüllte Fragebögen zu berichtigen (Grosse 1980: 19). Der in dieser Arbeit zu untersuchende Gesprächstyp zählt in Anlehnung an die Kategorisierung von Becker-Mrotzek (1999: 1399; 2001: 1514–1518) zu den *Datenerhebungsgesprächen*. Becker-Mrotzek (2001: 1514) merkt an, dass Datenerhebungsgesprächen als solches keine beratende Funktion zukommt, hebt jedoch hervor, dass diese beratende Funktion in einigen Fällen durchaus eine Teilebene des Gesprächs bilden kann. Neben der Hilfeleistung bei der Antragstellung gehört auch die Überprüfung des Unterlagenpakets des Bewerbers zu den Aufgaben des Beraters. In diesem Zusammenhang erhält das Datenerhebungsgespräch seine beratende Funktion. Häufig müssen Berater die Bewerber darüber aufklären, wie und wo sie ihre Studiengebühren bezahlen können, wo die Krankenversicherung zu beantragen ist, wo sie sich anmelden müssen, wo sie Passfotos machen lassen können und in welcher Reihenfolge sie idealerweise ihre Unterlagen beantragen sollten, um sich möglichst schnell immatrikulieren lassen zu können. Die Ausprägtheit der beratenden Funktion variiert jedoch von Gespräch zu Gespräch. Somit kann ich den Gesprächs-

typ in dieser Arbeit als *Datenerhebungsgespräch mit beratender Funktion* klassifizieren.

Datenerhebungsgespräche setzen einen direkten Kontakt zwischen Agenten und Klienten voraus. Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992: 245) definieren sie als „solche, in denen Sachbearbeiter und Klient gemeinsam persönliche Daten erheben, beispielsweise für eine Antragstellung“. Somit stellen Datenerhebungsgespräche eine Schnittstelle zwischen mündlicher und schriftlicher Verwaltungskommunikation dar. Sie zeichnen sich laut Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992: 242ff.) durch folgende *Besonderheiten* aus: institutionelle Zwecksetzung, disparate Wissensvermittlung, Aufgabenverteilung, Dominanz der Institution; unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Korrespondenz der institutionellen Schriftlichkeit und der alltäglichen Mündlichkeit. Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992) merken an, dass diese Merkmale jedoch auch für andere Behördendiskurse auch typisch sind.

Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992: 245) betonen, dass sich Schwierigkeiten im Hinblick auf die „Überführung alltäglicher Sachverhalte in institutionell kategorisierte“ verglichen mit anderen Bürger-Verwaltungs-Diskursen in Datenerhebungsgesprächen am deutlichsten niederschlagen. Aufgrund der Tatsache, dass die zugrundeliegenden Sachverhalte des Alltags in den wenigsten Fällen mit den geforderten Daten identisch sind, verstehen KlientInnen institutionelle Kategorien nicht und sind somit nicht in der Lage, die sie individuell betreffenden Sachverhalte den entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Dies ist jedoch in der Regel Voraussetzung für die Bearbeitung ihres Falles. Von den SachbearbeiterInnen sind hier spezifische Übersetzungsleistungen gefordert, die umso schwerer fallen, je vertrauter sie mit institutionellen Kategorien und Begriffen sind (Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann 1992: 246). Hartog (1996: 83) weist darauf hin, dass es den Klienten aufgrund ihres fehlenden kategorialen Wissens mitunter schwer fällt, ihr Wissen institutionsangemessen zu typisieren und zu verbalisieren.

Die Kommunikation zwischen Berater und Student als ein Fall der institutionellen Behördenkommunikation stellt auch einen Fall der *Experten-Laien-Kommunikation* dar. Das bedeutet, dass neben Schwierigkeit der Übertragung alltäglicher Sachverhalte in institutionsspezifische

sche Daten auch Faktoren wie Asymmetrien in Wissen, institutioneller Macht und weltlicher Betroffenheit eine Rolle spielen (Reitemeier 2010: 120; Rosenberg 2014). Aufgrund der Tatsache, dass die Berater, die als Vertreter der Institution agieren, selbst Studenten sind, wird unser Gesprächstyp vor allem durch *Wissensasymmetrien* geprägt. Da es sich bei den von uns analysierten Gesprächen um Lingua-Franca Interaktionen handelt, besteht neben der Asymmetrie bezüglich des fachlichen Wissens zusätzlich eine Asymmetrie im Hinblick auf das sprachliche und kulturelle Wissen. Die Tatsache, dass die Gesprächsteilnehmer Wissensdivergenzen institutioneller, interlingualer und interkultureller Art überbrücken müssen, macht den Interaktionsrahmen besonders komplex.

1.1.1 Das Datenerhebungsgespräch als Schnittstelle zwischen institutioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Im Unterschied zu anderen Bürger-Verwaltungs-Diskursen wie dem Beratungs- oder dem Widerspruchsdiskurs, bilden Datenerhebungsgespräche einen Interaktionstyp, für den ein Übergang aus der schriftlichen in die mündliche Verwaltungskommunikation kennzeichnend ist, da der schriftliche Inhalt des Formulars, der die Grundlage der Interaktion bildet, durch den Berater „reoralisiert“ wird (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Das Datenerhebungsgespräch ist eine Gesprächsform, die durch die Omnipräsenz des Formulars stark beeinflusst ist. Aus diesem Grund obliegen *Datenerhebungsgespräche* einer bestimmten *Verlaufsstruktur*, die durch den im Formular vorgegebenen Fragenkatalog bestimmt ist. Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992: 245) merken an, dass es sich im Unterschied zu einem Beratungsgespräch bei einem Antragsdiskurs um einen relativ einfach strukturierten Diskurstyp handelt, da dessen Aufbau im Wesentlichen durch das Abarbeiten einer durch ein Formular oder einen Antrag vorgegebenen Liste von Fragen festgelegt ist. Der charakteristische Ablauf dieser Gespräche wird hierbei durch Frage-Antwort-Sequenzen bestimmt (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Der Berater orientiert sich an der Abfolge der Fragen. Fragen und Antworten bilden die zentralen *Aktivitätstypen*. Sie

sind eng an die Prozesse der interaktiven Verstehensorganisation gebunden.

Eine interessante Besonderheit dieses Gesprächstyps besteht darin, dass das Formular gleichzeitig die *Grundlage* und den *Zweck* der Interaktion darstellt, d.h. dass dessen Ausfüllen im Mittelpunkt der Interaktion steht. Es gibt insgesamt nur wenige konversationsanalytische Arbeiten, die die Einbettung einer Schreibaktivität in den sequentiellen Ablauf der Interaktion untersuchen. Zu nennen sind hier lediglich die Analysen von Arzt-Patienten-Interaktionen (Heath 1986; Jones 2009) und von Interaktionen in Notfall-Durchleitungszentren (Zimmermann 1992, Raymond/Zimmermann 2007) sowie die Analysen von Polizeiverhören (Komter 2006, van Charldrop 2011). Diese Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Aktivitäten des Sprechens und Schreibens voneinander abhängig sind, weil ein Polizei- oder Arztbericht nur durch ein Zusammenspiel dieser beiden Aktivitäten zustande kommen kann. Diese Aktivitäten müssen von den Gesprächsteilnehmern koordiniert werden.

1.1.2 Datenerhebungsgespräche als Untersuchungsgegenstand

Zum aktuellen Forschungsstand der Thematik der mündlichen Verwaltungskommunikation im interkulturellen Kontext existiert eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten. Die interkulturelle Kommunikation in Behörden ist eines der ersten Praxisfelder, in denen interkulturelle Kommunikation in Institutionen erforscht wird (Porila/ten Thije 2007: 687). Die meisten Arbeiten widmen sich hauptsächlich der Untersuchung von *Beratungsgesprächen* (Gumperz/Jupp/Roberts 1979, Erickson/Shultz 1982, Nothdurft 1984, Wenzel 1984, Selting 1987, Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, Hinnenkamp 1985, Rosenberg 2014). *Datenerhebungsgespräche*, die wahrscheinlich den größten Teil der Bürger-Verwaltungs-Diskurse ausmachen (Becker-Mrotzek 1999: 1399), stehen dagegen selten im Fokus des Interesses. Zu erwähnen sind vor allem die Arbeiten von Becker-Mrotzek (1999, 2001), Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann (1992).

Zu erwähnen ist auch das Projekt „Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in kommunikationsintensiven Berufen“, in des-

sen Rahmen unterschiedliche behördliche Diskurstypen untersucht wurden. Das Projekt fand von 1987 bis 1989 an der Universität Dortmund statt. Ziel war es, Aufschluss über das Verhältnis von mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen in kommunikationsintensiven Institutionen zu erhalten, um neue Einsichten in die kommunikativen Strukturen dieser Institutionen zu gewinnen und daraus Verbesserungsvorschläge für die berufliche Aus- und Weiterbildung entsprechender MitarbeiterInnen ableiten zu können. Die Ergebnisse des Projektes sind in Form einer Gesprächsfibel für Verwaltungsangehörige mit dem Titel „Gesprächsfibel. Ein Leitfaden für Angehörige kommunikationsintensiver Berufe in Verwaltungsinstitutionen – Hinweise und Tipps zur professionellen Gesprächsführung in Bürger-Verwaltungs-Gesprächen“ 1991 erschienen.

Des Weiteren sind sowohl die Arbeit von Grönert (2004) als auch die Studie von Quasthoff/Hoffmann/Kastner (2010) erwähnenswert. Sie beinhalten zwar keine Analyse von Datenerhebungsgesprächen, bieten aber einen interaktionsbasierten Ansatz für die wissenschaftliche Untersuchung des Formularausfüllens. So zeigt Grönert (2004) anhand von drei Fallstudien auf, wie eine konkrete kommunikative Interaktion zwischen der Verwaltung und ihren Klienten verläuft. Ziel ihrer Analyse ist es, vorläufige Hypothesen zum Interaktionssystem sowie dem Verlauf und den Ursachen für die Störungen der Interaktion aufzustellen. Hierzu werden Interaktionsanalysen auf der Basis von Videodokumentationen und Interviewaufzeichnungen durchgeführt.

Zu erwähnen ist das Projekt LiLac (Literacy between languages and cultures), das 2010 an der TU Dortmund unter der Leitung von Uta Quasthoff, Ludger Hoffmann und Michael Kastner stattfand. Das Hauptaugenmerk der Studie richtete sich auf die *„Untersuchung der Wahrnehmung von Ressourcen und Hemmnissen der gesellschaftlichen Partizipation am Beispiel behördlicher Schriftlichkeit“* (Quasthoff/Hoffmann/Kastner 2010: 2). Einer der Analyseschwerpunkte im Rahmen der qualitativen Studie bestand in *„der Rekonstruktion von Schwierigkeiten und Ressourcen im konkreten Umgang mit institutioneller Schriftlichkeit“* (Quasthoff/Hoffmann/Kastner 2010: 6). Zu diesem Zweck wurde ein interaktionsbasiertes Verfahren zur Analyse von Ausfüllprozessen von Formularen entwickelt. Die Interviewten wurden beim Ausfüllen des Formulars beobachtet, dabei entstand ein Gespräch über

den Prozess des Ausfüllens, so dass auf diese Weise weitere Einblicke in den Ausfüllprozess gewonnen werden konnten. Die Studie ergab, dass die schriftliche Verwaltungssprache für viele Menschen eine beträchtliche Barriere im Umgang mit Behörden bildet.

Das Formular ist eine der verstehensschwierigsten Textsorten, die die Grundlage eines Datenerhebungsgesprächs bildet. Als linguistisch komplexer Untersuchungsgegenstand zog es immer wieder das Interesse der Forschung auf sich. Zahlreiche Studien (Diederich 1980, Grosse 1980, Grönert 2004, Gülich 1981, Hoffmann/Quasthoff 2013) fokussieren die Schwierigkeit von Formularen aus schriftlicher Perspektive und erarbeiteten seine Verbesserungsmöglichkeiten.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

In institutionellen Interaktionen gestaltet sich der Verständigungsprozess äußerst komplex. Da es sich bei dem in dieser Arbeit zu untersuchenden Gesprächstyp um einen Sonderfall institutioneller Lingua-Franca-Interaktionen mit zwei *linguae francae* handelt, gestaltet sich die Verständigung in diesen Interaktionen ebenfalls von Anfang an sehr komplex. Dies liegt darin begründet, dass fortwährend Asymmetrien des *institutionellen*, *interlingualen* und *interkulturellen* Wissens zu überbrücken sind.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Untersuchung das Ziel, die Gestaltung des Verstehensprozesses in der formularbasierten studentischen Lingua-Franca-Immatrikulationsberatung mit zwei *linguae francae* erstmals umfassend zu beschreiben und zu erklären. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Fragen, wie, d.h. mithilfe welcher *Praktiken der Verstehensdokumentation* Verstehen im Gespräch signalisiert bzw. dokumentiert wird. Durch welche wechselseitig aufeinander bezogenen Reaktionen wird es ausgehandelt?

Da meine Analyse auf der Grundlage von Audio- und Videoaufnahmen erfolgt, gilt der Relevanz der visuellen Dimension für den Verstehensprozess besonderes Interesse. Im Folgenden werden daher unterschiedliche *kommunikativ-sprachliche* und *körperlich-visuelle* Verfahren der Verstehensdokumentation identifiziert und analysiert. Mit denen zeigen die Gesprächsteilnehmer einander in der verbalen Inter-

aktion an, wie sie Beiträge ihrer Gesprächsteilnehmer verstehen und wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen.

Der Gesprächstyp, der in dieser Arbeit untersucht werden soll, ist, da er an die Institution Hochschule gebunden ist, ein spezifischer Fall der Behördenkommunikation. Die Analyse der Gestaltung des Verstehensprozesses im professionellen Handlungsfeld der Immatrikulationsberatung wird nachfolgend in den Fokus gerückt. Im Mittelpunkt steht die Frage wie die spezifische Interaktionssituation die Typik des Verstehens im professionellen Handlungsfeld der Immatrikulationsberatung prägt. Von Interesse ist außerdem, wie Verstehen im institutionellen Handlungsfeld organisiert wird und durch welche Besonderheiten sich die Gestaltung des Verstehens in der Behördenkommunikation auszeichnet.

Der Gesprächstyp in dieser Arbeit stellt eine Erstreckung zwischen schriftlicher und mündlicher Verwaltungskommunikation dar, ein Feld, das bis jetzt wenig erforscht wurde. Diesbezüglich entsteht die Frage nach der Rolle des Formulars als inhaltliche Grundlage und gleichzeitig Zweck der Kommunikation für die gesamte Interaktion im Fokus der Aufmerksamkeit. Es wird auch zu klären sein, wie das permanente Formularausfüllen als unabdingbarer Teil der Interaktion in den Interaktionsprozess integriert wird. Wie wird diese Aktivität von Gesprächsteilnehmern intra- und interpersonell mit den anderen Aktivitäten, z.B. Sprechaktivität koordiniert? Wie beeinflusst die Hinschreiben-Aktivität den sequentiellen Ablauf der Interaktion?

Bei dem hier analysierten Gesprächstyp handelt es sich nicht nur um eine institutionelle, sondern auch um eine mehrsprachige bzw. Lingua-Franca-Interaktion, die sich durch eine sehr stark ausgeprägte Mehrsprachigkeit und somit Interkulturalität auszeichnet. Deshalb kann die Untersuchung Einblick in die Auswirkung des interlingualen Kontextes auf den Prozess der Verstehensaushandlung verschaffen.

Im nächsten Schritt soll die Frage beantwortet werden, wie der institutionelle Rahmen des Gesprächstyps den *Charakter der Lingua-Franca-Interaktion* verändert. Kann man in diesem Fall von einer unproblematischen, erfolgreichen Kommunikation sprechen? Welchen Einfluss haben zwei *linguae francae* auf den Interaktionsprozess?

Außerdem sollen die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit am Beispiel des *Sprachwechsels* thematisiert werden. Es interessiert uns, in

welchen Situationen ein Sprecherwechsel auftritt und was die Gesprächsteilnehmer veranlasst, zwischen zwei oder drei oder sogar mehr Sprachen zu wechseln. Welchen Teilzwecken dient der Sprachwechsel im Datenkorpus? Welche Rolle erfüllt der Sprachwechsel im Prozess der Verstehensorganisation in der Interaktion zwischen Lingua-Franca-Sprechern? Da sich die zu untersuchenden Gespräche durch eine Vielzahl von Sprachwechselsituationen auszeichnen, werden die häufigsten Typen des Sprachwechsels identifiziert und ihrer Funktion nach klassifiziert.

Nachdem ich diese Fragen beantwortet habe, werde ich schließlich sowohl die Besonderheiten des Gesprächstyps als auch die Besonderheiten der Gestaltung des Verstehensprozesses dieses Interaktionstyps identifizieren und analysieren können.

Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag zur Klärung des Zusammenhangs von *Sprachstruktur* (sprachliche Konstruktionen), *Interaktionsstruktur* (kommunikative Aufgaben und interaktive Organisationsformen) und *Sozialstruktur* (institutionelle Strukturen und Identitäten) leisten. Dabei soll geklärt werden, wie sich Verstehen in beobachtbaren Aktivitäten manifestiert.

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert. *Kapitel 1* führt in den Untersuchungsgegenstand ein. Es gibt einen Überblick über die Zielsetzung der Arbeit. *Kapitel 2* behandelt das Datenkorpus, das die Grundlage dieser Arbeit bildet. Anschließend wird auf die Analysemethoden eingegangen. In *Kapitel 3* werden theoretische Grundlagen zur schriftlichen und mündlichen Verwaltungskommunikation vorgestellt. Außerdem bietet dieses Kapitel eine linguistische Auseinandersetzung mit dem Formular auf potenzielle Formulierungsschwierigkeiten, die bei ausländischen Bewerber*innen Probleme bewirken können. *Kapitel 4* fokussiert den Verstehensprozess im institutionellen Lingua-Franca-Kontext und präsentiert somit den ersten empirischen Teil der Arbeit. Besonderes Augenmerk wird in diesem Kapitel auf das Phänomen *Codeswitching* als Ressource der Verstehensorganisation gelegt. In *Kapitel 5* wird der aktuelle Forschungsstand zur Multimodalitätsforschung vorgestellt. Der Fokus ist auf diejenigen Studien gerichtet, die für diese Arbeit besonders relevant sind. Ferner stellt dieses Kapitel einen weiteren empirischen Teil dieser Arbeit dar und gibt Einblick in den Prozess

der Gestaltung von Verstehen aus multimodaler Sicht. In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

1.3 Analysemethode

Theoretisch bildet meine Untersuchung eine Schnittstelle zwischen *Konversationsanalyse*, *Interaktionaler Linguistik*, *Multimodalitätsforschung*, *Mehrsprachigkeitsforschung*, *Lingua-Franca-Forschung* und *Verstehensforschung im professionellen Handlungsfeld*.

Methodisch-theoretische Grundlagen der Untersuchung sind vor allem Konzepte der Konversationsanalyse und der Multimodalitätsforschung. In der vorliegenden Arbeit werden qualitative Analysemethoden der *Konversationsanalyse* und der *Multimodalitätsforschung* kombiniert und ergänzt durch ethnographische Daten. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil die Verbindung dieser Analysemethoden den optimalen Einblick in den Prozess der Organisation von Verstehen als komplexem Prozess erlaubt. Im Folgenden möchte ich auf die *methodische Rahmung* meiner Untersuchung, die sowohl für die Datenbeschaffung als auch für deren Bearbeitung und spätere Analyse eingesetzt wird, eingehen.

1.3.1 Konversationsanalyse und Multimodalitätsforschung

Wie bereits erwähnt, fokussiert diese Arbeit die Untersuchung von Verstehen in der formularbasierten studentischen Lingua-Franca-Interaktion. Verstehen wird somit in dieser Arbeit als *„prozessualer Gegenstand interaktiver Aushandlung in Sequenzen, die sich durch Nachfragen, Korrekturen, Präzisierungen, Erläuterungen etc. bilden“* (Deppermann 2010: 13) verstanden. Den empirischen Ausgangspunkt bildet somit das Konzept der *„Verstehensdokumentation“*, das Verstehen aus dieser Perspektive zu untersuchen erlaubt. Darunter verstehen Deppermann/Schmitt (2008: 222) *„alle Aktivitäten, mit denen Gesprächsteilnehmer Verstehen thematisieren oder anzeigen bzw. mit denen sie präsupponieren, dass sie zu einem bestimmten Verständnis gelangt sind“*. Ich untersuche, mithilfe welcher sprachlich-kommunikativer

und körperlich-visueller Verfahren Verstehen zustande kommt bzw. dokumentiert und ausgehandelt wird. D.h., ich analysiere, wie Gesprächsteilnehmer einander anzeigen, wie sie die Beiträge ihrer Gesprächspartner verstehen und wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen.

Die Analyse von Verstehensdokumentationen erfordert einen *rekonstruktiven Untersuchungsansatz*, der die beobachtbaren kommunikativen Phänomene identifiziert, die von Interaktionsteilnehmern als Anzeichen und Ausdruck von Verstehensprozessen produziert und (wiederum beobachtbar) behandelt werden und die in gleicher Weise vom Forscher in ihrer Fixierung auf Audio- oder Videoaufnahme und Transkript beobachtet werden können (Deppermann 2010: 13).

Die Ebene der *sequenziellen Organisation* ist die unmittelbare Ebene der Aushandlung von Verstehen. Folgehandlungen wie Antworten oder Rückfragen dokumentieren stets Verstehen, (Nicht-)Akzeptanz, Verdeutlichung oder Korrektur. Relevanz und Erwartbarkeit von Folgehandlungen zeigen sich insbesondere dann, wenn sie ausbleiben und eingefordert werden oder wenn ihr Fehlen zu Folgeproblemen führt. Verstehen ist somit immer in Bezug auf den vorangehenden Turn anzuzeigen (Heritage 1995: 398). Genau dieser retrospektive Bezug der Verstehensdokumentation und die anschließende prospektive weitere interaktive Bearbeitbarkeit im nächsten Turn sind an die *Sequenzialität* der Interaktion gebunden (Deppermann 2010: 14). Die Maxime „*order at all points*“ geht Hand in Hand mit der Sequenzanalyse. Sie ist gewissermaßen eine ihrer „*Ausführungsbestimmungen*“, da sie besagt, dass im sequenziellen Prozess prinzipiell jedes auch noch so zufällig oder irrelevant erscheinende Verhaltensphänomen als systematisch hervorgerufen zu analysieren ist (Deppermann 2010: 14).

Die klassische Konversationsanalyse bietet diverse Vorteile für die Erforschung des Verstehens in der Interaktion. Die Konversationsanalyse bildet „*eine passiv registrierende Methode der Datenerfassung, die nicht schon vor der Analyse das Gesprächsgeschehen in theoretisch vorgefasste Codes überführt*“ (Deppermann 2001: 21). D.h. die Gesprächsdateien sollen nicht von Seite des Forschers aufbereitet oder manipuliert werden. Deshalb werden die hier analysierten Gespräche während der Immatrikulationsberatung für internationale Studierende im Studierendensekretariat aufgenommen, d.h. in einer natürlichen Umgebung.

Des Weiteren „[beruht] [d]er methodische Ansatz [...] darauf, dass es Eigenschaften gibt, die für Gespräche allgemein gelten, wo auch immer sie geführt werden“ (Deppermann 2001: 8). D.h. die Eigenschaften, nach denen Gespräche zustande kommen, werden methodisch eingesetzt und gelten als Prinzipien, nach denen Gespräche analysiert werden. Das sind folgende Merkmale: *Konstitutivität* („Gesprächereignisse werden von den Gesprächsteilnehmern aktiv hergestellt“), *Prozessualität* („Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen“), *Interaktivität* („Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen von Gesprächsteilnehmern“), *Methodizität* („Gesprächsteilnehmer benutzen typische, kulturell (mehr oder weniger) verbreitete, d.h. für andere erkennbare und verständliche Methoden, mit denen sie Beiträge konstruieren und interpretieren sowie ihren Austausch miteinander organisieren“) und *Pragmazität* („Teilnehmer verfolgen in Gesprächen gemeinsame und individuelle Zwecke, und sie bearbeiten Probleme und Aufgaben, die unter anderem bei der Organisation des Gesprächs selbst entstehen“) (Deppermann 2001: 8f.).

Der konversationsanalytische Ansatz wird in dieser Arbeit durch eine multimodale Videoanalyse erweitert. Die Videoanalyse ermöglicht einen methodischen Zugang zur Multimodalität des Interaktionsgeschehens. Mithilfe der Videodaten können zusätzlich körperlich-visuelle Ausdrucksressourcen in die Analyse miteinbezogen werden.

„Die Dokumentation von Verstehen in Form von verbalen und anderen kinetischen Aktivitäten, mit denen die Interaktionsteilnehmer einander öffentlich die Interpretationen des eigenen und fremden Handelns fortlaufend wechselseitig aufzeigen, ist daher eine basale, permanent relevante Aufgabe“
(Deppermann 2010: 13)

Die hier durchgeführte Gesprächsanalyse wird zusätzlich durch die sogenannte *teilnehmende Beobachtung*, Interviews mit Beratern und die Dokumentanalyse gestützt. Die teilnehmende Beobachtung ist die zentrale Methode für die Datenerhebung im natürlichen Kontext der Alltagspraktiken (Lüders 2012: 384).

Da die vorliegende Arbeit sich einem Gesprächstyp zuwendet, der eine Mischform zwischen mündlicher und schriftlicher Verwaltungskommunikation darstellt, wurde für die Zwecke der Arbeit ein dreischnittiges Modell erarbeitet. *Im ersten Schritt* wird das Formular, als

integraler Bestandteil der Interaktion, aus linguistischer Sicht auf mögliche Verstehensschwierigkeiten geprüft. *Im zweiten Schritt* werden die Ergebnisse aus den authentischen Interaktionen herangezogen. *Im dritten Schritt* wird die Komplexität des Verstehensprozesses durch den Einbezug der multimodalen Ebene der Interaktion erweitert.

Interaktionen in der Immatrikulationsberatung werden mit Blick auf die Praktiken, mit denen Verstehen interaktiv hergestellt wird, untersucht. Im Vordergrund stehen *einerseits* Praktiken, mit denen Verstehen in der mündlichen Interaktion ausgehandelt wird. *Zum anderen* werden Interaktionen mit Blick auf die Praktiken, mit denen Kontakt mit dem signifikanten Objekt hergestellt wird, und die Prägung der Interaktion durch diese Aktivität analysiert.

2 Daten

2.1 Das Feld „Immatrikulationsberatung“

Die in dieser Arbeit analysierten, im Zuge der Immatrikulation geführten Datenerhebungsgespräche sind fester Bestandteil des Immatrikulationsverfahrens für internationale Studierende an der Universität Freiburg, das sich in folgende Schritte gliedert. Zunächst erhält der Bewerber von der Universität einen *Zulassungsbescheid*, der ihm üblicherweise postalisch zugeschickt wird. Im nächsten Schritt erfolgt dann die *Immatrikulation* selbst. Die Immatrikulation verlangt die persönliche Anwesenheit des Studienplatzbewerbers. Dieser muss sich innerhalb des auf dem Zulassungsbescheid angegebenen Immatrikulationszeitraums persönlich im Service Center Studium bzw. im *International Admissions and Services* (IAS) einfinden. Das IAS ist ausschließlich für internationale Studierende zuständig und unterstützt sie durch das Angebot einer Beratung zu Studienmöglichkeiten und -voraussetzungen sowie bei Fragen zu Bewerbung, Zulassung und Immatrikulation.

Um die Einschreibung durchführen zu können, muss der Bewerber folgende Unterlagen mitbringen:

- Zulassungsbescheid;
- Pass mit gültigem Aufenthaltstitel (Für Nicht-EU-Bürger/-innen);
- Bescheinigung einer deutschen gesetzlichen Krankenversicherung;
- Einzahlungsbeleg über die bezahlten Sozial- und Verwaltungsgebühren;
- 2 Passfotos;
- Studienbuch mit Exmatrikulationsvermerk (Falls der betreffende Bewerber bereits in der Vergangenheit in Deutschland studiert hat);

- Nachweise über bisher erbrachte Prüfungsleistungen (Falls er an einer Hochschule studiert bzw. studiert hat);
- *Antrag auf Immatrikulation*;
- Anrechnungsbescheid der zuständigen Fakultät (Falls er einen Ortswechsel durchführt).

Werden neben den oben genannten Dokumenten weitere Unterlagen benötigt, so ist dies auf dem Zulassungsbescheid vermerkt. Entsprechende Nachweise sind zur Immatrikulation mitzubringen.

Um das Immatrikulationsprozedere sowohl für internationale Studierende selbst als auch für die dafür zuständigen Mitarbeiter zu vereinfachen, wurde ein *Informationsstand* bzw. der sogenannte *Help Desk* eingerichtet. Dieser Service wird zweimal im Jahr angeboten, drei Wochen vor Wintersemesteranfang und zwei Wochen vor Sommersemesteranfang. An diesem Help Desk erhält man den Antrag auf Immatrikulation, den man gemeinsam mit dem Berater ausfüllen kann. Man kann ihn allerdings auch online herunterladen und selbst ausfüllen. Um den Antrag auf Immatrikulation ausfüllen zu können, wird auch das zugehörige Schlüsselverzeichnis benötigt, das jedoch online nicht verfügbar ist. Außerdem wird auch geprüft, ob der Bewerber über alle für die Einschreibung notwendigen Unterlagen verfügt. Erst dann wird er in das Büro, in dem die eigentliche Immatrikulation erfolgt und normalerweise ca. 5 – 10 Minuten dauert, geschickt.

2.2 Zugang zum Feld „Immatrikulationsberatung“

Um meine Studie realisieren zu können, musste ich Zugang zum Forschungsfeld ‚Immatrikulationsberatung‘ herstellen. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand (2013: 50) schreiben, dass die Verschaffung dieses Zugangs *„eine Anforderung, die den gesamten Forschungsprozess begleitet“* ist. Sie betonen auch, dass *„[...] es um die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann, geht“* (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2013: 50). Der Zugang zum Forschungsfeld in unserer Studie erfolgte in drei Etappen:

- Einholung der Erlaubnis der *Leitung* der Service Center Studium Freiburg;
- Einholung der Erlaubnis der *Berater*, bei den Datenerhebungsgesprächen anwesend sein zu dürfen und sie aufnehmen zu dürfen;
- Einholung der Erlaubnis der *Studenten*, bei den Datenerhebungsgesprächen anwesend zu sein und sie aufnehmen zu dürfen.

Im Frühjahr 2014 nahm ich erstmals Kontakt zur *Leitung* des Service Center Studium Freiburg auf. Die Leitung unterstützte mein Forschungsvorhaben und gestattete somit die Durchführung von Aufnahmen. Diese Erlaubnis beschränkte sich auf bestimmte Abteilungen des Service Center Studium. Wichtig für mich war, dass sich unter diesen Abteilungen auch die für internationale Studierende zuständige Abteilung befand. Als weitere Bedingung für die Durchführung der Aufzeichnungen wurde vereinbart, dass sowohl die Berater als auch die Studenten nach ihrem Einverständnis gefragt und über den Zweck der Aufnahmen informiert wurden.

Nachdem die Leitung die Durchführung von Aufnahmen gestattet hatte, musste ich *im zweiten Schritt* die Erlaubnis der *Mitarbeiter*, bei den Datenerhebungsgesprächen anwesend sein zu dürfen und Tonaufnahmen davon zu machen, erwerben. Darüber hinaus trat ich im Frühjahr 2014 auch mit den Beratern in Kontakt und erläuterte mein Forschungsvorhaben sowie das geplante Vorgehen bei der Datensammlung und -auswertung. Im Anschluss daran erkundigte ich mich nach der Bereitschaft der Berater, sich an den Aufnahmen zu beteiligen. Alle Berater erklärten sich bereit, an der Studie teilzunehmen. *Im dritten Schritt* musste eine Aufnahmeerlaubnis der Studenten erfragt werden. Hierfür sprach ich die Bewerber vor jedem Datenerhebungsgespräch persönlich an, stellte mich kurz vor, erläuterte mein Vorhaben, erklärte, dass alle Gespräche anonymisiert werden und fragte nach der Erlaubnis, das Gespräch aufnehmen und dabei Notizen machen zu dürfen. Es sei angemerkt, dass sich die Mehrzahl der Studenten kooperativ zeigte und der Anfertigung von Tonaufnahmen zustimmte. Eine Erlaubnis für die Anfertigung von Videoaufnahmen zu erhalten, erwies sich hingegen als schwieriger. Für jedes mit Kamera dokumentierte Gespräch liegt eine entsprechende schriftliche Einverständniserklärung des beteiligten Studenten vor.

Da die Feldforschung sich über einen Zeitraum von drei Jahren erstreckte, mussten der Kontakt zu den entsprechenden Abteilungen und ihren Mitarbeitern mehrfach neu hergestellt werden. Die Tatsache, dass die Leitung und einige Berater uns und unser Forschungsvorhaben bereits vom ersten Jahr an kannten, erleichterte den Zugang in späteren Phasen erheblich.

2.3 Ablauf der Feldarbeit

Die Beobachtung von Gesprächen und das Anfertigen von Audio- und Videoaufnahmen begann im März 2014 und endete im April 2016. Die Audioaufnahmen entstanden im Frühjahr 2014, 2015 und 2016. Dies entspricht einem Zeitraum von 7 Wochen, in denen pro Tag in einer Zeitspanne von drei bis fünf Stunden etliche Datenerhebungsgespräche aufgenommen wurden. Die Videoaufnahmen wurden im Frühjahr 2016 gemacht. Die Tonaufnahmen wurden mit Hilfe von drei digitalen voice recordern, die Videoaufnahmen mit Hilfe einer Videokamera gemacht. Insgesamt wurden so 150 Gespräche dokumentiert. Vor Beginn jedes Datenerhebungsgesprächs sprach ich die Studierenden persönlich an, um von ihnen eine Aufnahmegenehmigung zu erhalten. Hierbei stellte ich mich kurz vor und erläuterte das Ziel meiner Studie. Die Berater warteten die Erfragung der Aufnahmegenehmigung stets ab. In einigen Fällen, wenn sie das Gefühl hatten, dass die Bewerber Verständnisschwierigkeiten hatten, unterstützen mich die Berater bei der Erläuterung meines Vorhabens. Erst nachdem die Aufnahme gestattet wurde, wurde das Aufnahmegerät eingeschaltet. Das Aufnahmegerät lag während der ganzen Untersuchung auf dem Tisch. Nach Beendigung des Gesprächs schaltete ich den Recorder wieder aus.

Den Gegenstand meiner Untersuchung bilden alle authentischen, im Rahmen der Immatrikulation geführten Datenerhebungsgespräche. Für gesprächsanalytische Datensammlung ist die *Authentizität* des in der gesellschaftlichen Wirklichkeit dokumentierten sprachlichen Handelns unabdingbar (Rehbein 2001: 930, Grieshaber 1994: 33). Die entstandenen Audio- und Videoaufnahmen von Gesprächen wurden in unserer Studie zusätzlich durch eine qualitative Analyseverfahren der Feldforschungsarbeit, nämlich die sogenannte *teilnehmende Beobach-*

tung unterstützt. Dabei habe ich mich auf *passive Teilnahme* (Bortz/Döring 2016: 329) beschränkt, d.h. ich habe das soziale Geschehen beobachtet und am Feldgeschehen passiv teilgenommen. Durch passive teilnehmende Beobachtung habe ich versucht, die maximale Authentizität der Daten zu gewährleisten.

Die Gewinnung von real ablaufenden Gesprächen in natürlichen Vorkommenszusammenhängen konfrontiert den einzelnen mit einem Problem, das Labov (1978: 200) als „*Beobachterparadoxon*“ beschreibt. Labov (1978: 200) schreibt: „*Um Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden*“. Im Grunde versucht man also etwas zu beobachten, dass sich nur dann beobachten ließe, wenn die Beteiligten gerade unbeobachtet wären. Stukenbrock (2013: 224) verweist in diesem Zusammenhang auf folgende Möglichkeiten mit dem Beobachterparadoxon umzugehen. Sie betont, wie wichtig es ist, einerseits Persönlichkeitsrechte und Datenschutzbedingungen zu respektieren und andererseits die Datenaufnahme so einzurichten, dass natürliche Interaktionsabläufe nicht behindert oder gestört werden.

Zu jedem einzelnen Gespräch habe ich *Notizen* gemacht. Das Hintergrundwissen, das ich im Laufe meiner Forschungsarbeit erworben habe, bezieht sich auf das Herkunftsland und den Studiengang der Bewerber sowie auf problematische Stellen im Formular. Das *Feldnotizbuch* bildet somit ein „*Mittel zur Gegenstandskonstitution*“ (Spranz-Fogasy/Deppermann 2001: 1010) für die spätere Analyse der Gespräche. Daneben wurden auch zwanzigminütige Interviews mit Beratern durchgeführt. Die Sachbearbeiter machten mich mit den für meine Studie relevanten internen Organisationsabläufen vertraut. Die Kenntnis dieser Abläufe erleichterte die spätere Rekonstruktion behördlicher Vorgänge. Die gewonnenen Daten sowie alle Personen-, Orts- und Institutionsbezeichnungen, die Aufschluss über die Identität der Interaktanten geben können, wurden *anonymisiert*.

2.4 Datenmaterial und Kurzvorstellung der Interaktanten

Insgesamt konnten ca. 55 Stunden authentischer interkultureller institutioneller Kommunikation dokumentiert werden, was 150 Datener-

hebungsgesprächen entspricht. Dominant waren in diesen Gesprächen vor allem zwei Sprachen, Deutsch und Englisch. Der Datenkorpus enthält 8 Gespräche auf Französisch, 3 Gespräche auf Spanisch und 1 Gespräch auf Chinesisch. Das Datenmaterial zeichnet sich durch eine sehr stark ausgeprägte Interkulturalität aus. An der Studie haben Studenten und Berater aus insgesamt 49 Ländern teilgenommen. Das Spektrum umfasst Länder von 5 Kontinenten.

An der Studie haben Studenten aus folgenden Ländern: Ägypten, Argentinien, Bangladesch, Belgien, Brasilien, Bulgarien, China, England, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Hongkong, Indien, Indonesien, Iran, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Kasachstan, Kolumbien, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Nicaragua, Niederlande, Norwegen, Österreich, Pakistan, Polen, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Spanien, Südafrika, Südkorea, Tschechien, Türkei, Ukraine, USA teilgenommen.

An der Studie haben insgesamt 11 Berater aus 8 Ländern teilgenommen, und zwar 1 Beraterin aus den USA (M.) (Muttersprache Englisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Spanisch), 2 Berater aus China: (L.) (Muttersprache Chinesisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch) und (Y.) (Muttersprache Chinesisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch), 1 Beraterin aus Frankreich (L.) (Muttersprache Französisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch), 1 Berater aus Togo (F.) (Muttersprache Französisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch), 1 Berater aus Burkina Faso (A.) (Muttersprache Französisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch), 1 Beraterin aus der Elfenbeinküste (L.) (Muttersprache Französisch, Fremdsprachenkompetenzen Deutsch, Englisch, Spanisch), 1 Berater aus Indien (K.) (Muttersprache Hindi, Fremdsprachenkompetenzen Englisch, Deutsch) 3 Beraterinnen aus Deutschland: (T.) (Muttersprache Deutsch, Fremdsprachenkompetenzen Englisch, Französisch), (A.) (Muttersprache Deutsch, Fremdsprachenkompetenzen Englisch, Französisch, Schwedisch) und (J.) (Muttersprache Deutsch, Fremdsprachenkompetenzen Englisch, Spanisch).

An dieser Stelle möchte ich etwas ausführlicher auf Sprachkompetenzen der BeraterInnen eingehen. Drei BeraterInnen kommen ursprünglich aus Deutschland und sprechen Deutsch als Muttersprache, die anderen acht Berater sprechen Deutsch als Fremdsprache. Um an

einer deutschen Hochschule für einen deutschsprachigen Studiengang immatrikuliert zu werden, brauchen Bewerber einen Nachweis über entsprechende Deutschkenntnisse mit dem Niveau C1. D. b., dass sieben Berater über dieses Niveau verfügen. Es soll jedoch an dieser Stelle erwähnt werden, dass trotz hoher Deutschkompetenz beim Leser bei einigen Beispielen der Eindruck entstehen könnte, dass die Sprachkompetenz der Berater trotzdem manchmal problematisch ist. Von den 11 oben erwähnten Beratern spricht ein Berater Deutsch auf dem Niveau A1, weil er an der Universität für einen englischsprachigen Studiengang immatrikuliert ist. Die Englischkompetenz der Berater ist auch ziemlich hoch. Die Beraterin aus den USA spricht Englisch als Muttersprache. Bei allen anderen variiert die Kompetenz zwischen B2 und C1. Das betrifft vor allem Beispiele mit solchen sprachlichen Fehlern wie etwa falsche *Genusverwendung* (B. 30, Z. 01 „und WANN hast du deine abitur gemacht?“, B. 60, Z. 17 „Abschluss die allgemein HIGH school abschluss“) oder *falsche Konjugation von Verben* (B. 31, Z. 13 „wann du mit deiner SCHUle fertig war“). Durch mangelnde Sprachkompetenz der BerateInnen können falsche Akzentmarkierungen, die von der üblichen Prosodie und vom Silbenkonzept her falsch vorkommen, z.B. B. 4 „COuntry“, B. 32 „SCHOOl“, verursacht werden. In einigen Beispielen wird die Sprachkompetenz durch den *Wechsel ins Englische* beeinträchtigt, wie etwa in Beispiel 56 oder 58. Und wenn im ersten Beispiel das Missverständnis ziemlich schnell behoben wurde, hat es im zweiten dagegen eine Zeitlang gedauert. Zu nennen wären auch *Realien*, die sprachliche Probleme hervorrufen können. Die Beherrschung von Realien setzt nicht nur eine (hohe) Sprachkompetenz, sondern vor allem das Wissen um Kultur und Geschichte des entsprechenden Landes voraus. In der Mehrzahl der von mir analysierten Beispiele konnte ich sehen, dass Berater im Unterschied zu Bewerbern im Umgang mit deutschen Realien sicherer und vor allem kompetenter waren. Diese Wissenslücken wurden im Gespräch durch diverse Verfahren behoben. Aus der Sicht der Übersetzungswissenschaft waren einige von Beratern eingesetzte Methoden wie etwa Ersetzung von einem kulturellen Konzept durch ein ähnliches kulturelles Konzept aus der anderen Kultur nicht immer richtig, jedoch wirkungsvoll, denn dadurch wird die Bedeutung der Frage klar, somit wird eine Beantwortung der Frage möglich (Ausführlicher zum Umgang mit Realien siehe

Punkt 3.2). Abschließend seien auch solche Momente zu erwähnen, wann den Beratern *nötige Begriffe* entfallen und somit die Rede stolpernd wird, z.B. in Beispiel 78. Im Großen und Ganzen lässt sich feststellen, dass es kaum Beispiele im Datenkorpus gibt, in denen die Kommunikation aufgrund der Sprachkompetenz der Berater wirklich problematisch geworden wäre.

Da im Fokus meiner Arbeit der Verstehensprozess zwischen Lingua-Franca-Sprechern steht, wurden zur Analyse nur solche Gespräche herangezogen, die Nicht-Mutterprachler-/Nicht-Muttersprachler Interaktionen darstellen. Das bedeutet, dass sowohl Deutsch als auch Englisch für die Interaktanten eine Zweit- oder Fremdsprache ist.

Darüber hinaus wurden für die Analyse 56 Gespräche, in denen Deutsch als Lingua-Franca und 58 Gespräche, in denen Englisch als Lingua-Franca verwendet wird, herangezogen. Gespräche, in denen entweder Deutsch oder Englisch die Muttersprache des Beraters oder des Studenten ist, werden in die weitere Analyse nicht einbezogen. Gespräche auf Französisch (8), Spanisch (3), Chinesisch (1) werden in die weitere Analyse ebenfalls nicht einbezogen. Der hohe Anteil an Gesprächen, die auf Englisch geführt werden, ist durch folgende Faktoren zu erklären: Viele Studenten verfügen über bessere Englisch- als Deutschkenntnisse und fühlen sich daher im Englischen sicherer; in vielen Studiengängen, wie z.B. Global Studies oder Microsystem Engineering, verläuft das Studium auf English; Bei der Zulassung zum Studium müssen (gute) Englischkenntnisse nachgewiesen werden.

Somit bestätigen sich die Worte von Meyer/Kameyama (2007: 7): „Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz ist kein Ausnahmefall mehr, sondern integraler Bestandteil beruflicher Alltagswirklichkeit“.

3 Verwaltungskommunikation

Da Verwaltungshandeln in gleicher Weise in Form von Texten wie auch Diskurse als mündliche Formen des Handelns realisiert wird, soll zwischen *schriftlicher* und *mündlicher* Kommunikation abgegrenzt werden (Becker-Mrotzek 1999: 1392). Malinkewitz (2010: 34) betont, dass diese Unterscheidung sehr oft außer Acht gelassen wird. Im Folgenden möchte ich auf die zwei oben erwähnte Gebiete näher eingehen.

3.1 Kommunikation zwischen Studenten und Verwaltung als schriftlicher Dialog: zur schriftlichen Verwaltungskommunikation

3.1.1 Forschungsstand zur schriftlichen Verwaltungskommunikation

Als Gegenstand linguistischer Untersuchungen ist schriftliche Kommunikation zwischen Agenten und Klienten der Verwaltung nicht neu und das linguistische Interesse an diesem Thema nimmt ständig zu. Schriftliche Verwaltungskommunikation wurde zum Forschungsinteresse der deutschen Linguistik seit den 1960er Jahren des vorherigen Jahrhunderts (Fuchs-Khakhar 1987: 1; Mertzluff 2013: 171). Mertzluff (2013: 171ff.) bietet einen Überblick über die wichtigsten Etappen der Untersuchung der Verwaltungssprache in der deutschen Linguistik, so etwa interessierte man sich in der ersten Hälfte der 1960er Jahre im Rahmen von sprachkritischen Arbeiten (Korn 1958, Esserr 1961, Ickler 1982) vor allem für lexikalische und syntaktische Merkmalen der Verwaltungssprache. Mit dem Aufkommen der Fachsprachenforschung Mitte der 1960er Jahre wurden Merkmale der Verwaltungssprache „unter funktionalen Gesichtspunkten als notwendige Bestandteile einer Fachsprache interpretiert“ (Becker-Mrotzek 1999: 1395). Mit dem Aufkommen der pragmatischen Wende Ende der

1970er Jahre und Anfang der 1980er Jahre wendete sich die Forschung von Verwaltungssprache Problemen der Verständlichkeit zu (August 1981: 259). Infolgedessen trat die Funktionalität der Verwaltungssprache unter dem besonderen Aspekt der Eignung für die Bürger-Verwaltungskommunikation in den Vordergrund. Daher fokussierte die von der Verständlichkeitsforschung geprägte Verwaltungssprachenforschung Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre besonders die Verständlichkeit von Vordrucken und Formularen, während andere Textsorten weniger Beachtung fanden.

Becker-Mrotzek (1999: 1398) weist darauf hin, dass in den Arbeiten zur Verwaltungssprache vor allem zwei Aspekte überwiegen, nämlich ihre Beurteilung und die Möglichkeiten der Veränderung. Außerdem deutet er (1999: 1395) darauf hin, dass *„die Forschungslage zur Sprache in Verwaltungstexten durch eine Vielzahl von Detailuntersuchungen gekennzeichnet ist“* und systematisch angelegte Analysen umfangreicher Textkorpora eine Ausnahme sind.

3.1.2 Merkmale der Verwaltungssprache: Das Problem der Verständlichkeit

Die Verwaltungssprache hat in der öffentlichen Meinung ein ausgesprochen schlechtes Image, beispielsweise gaben in Deutschland 86 Prozent der Befragten in einer im Jahr 2008 durchgeführten Meinungsumfrage an, dass sie beim Lesen und Verstehen amtlicher und juristischer Texte auf Schwierigkeiten stoßen (Fluck/Blaha 2010: 11).

Da Verständlichkeit als entscheidendes Kriterium dafür gilt, ob ein Verwaltungstext seinen Zweck erfüllt oder nicht, konzentriert sich die Kritik an der Verwaltungssprache in erster Linie auf die stilistische Ebene und richtet sich gegen ihre Arroganz, Weitschweifigkeit und Umständlichkeit (Gulich 1981: 322, Fuchs-Khakhar 1987: 77). Grönert sieht die Ursache hierfür teilweise in der *„zweifachen Zwecksetzung“* der Verwaltungssprache (Grönert 2004: 8).

Zum einen ist sie stark an rechtliche Vorgaben gebunden, da sie als Sprache öffentlicher Organe staatliche Aufgaben erfüllen muss und dient als Fachsprache für die Agenten der Institution. Zum anderen soll sie der direkten Kommunikation mit dem Bürger dienen und muss

aus diesem Grund gemeinsprachlichen Kriterien gerecht werden (Wagner 1970: 97; Becker-Mrotzek 1999: 1396; Grönert 2004: 80). In diesem Zusammenhang spricht Otto (1981: 45) von der „*Paradoxie*“, „*eine Fachsprache zu haben, die zugleich Gemeinsprache ist*“.

Verwaltungssprache wurde schon häufig aus soziologischer und lexikologischer Perspektive untersucht. In Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Öffentlichkeit wird heute zunehmend darüber nachgedacht, wie juristische und verwaltungssprachliche Texte möglichst verständlich formuliert werden können (Fluck/Blaha 2010: 11).

3.1.3 Verwaltungsspezifische Textsorten

Becker-Mrotzek (1999: 1395) weist darauf hin, dass es eine Vielzahl verwaltungsspezifischer Textsorten, die der Erfüllung der verschiedenen Verwaltungszwecken dienen, gibt. Eine einheitliche Klassifikation dieser Textsorten existiert jedoch nicht. Im Folgenden möchte ich einen kurzen Überblick über die gängigsten Typologisierungen geben.

Wagner (1970) nimmt eine Textsortendifferenzierung auf der Basis funktionaler Kriterien vor und benennt insgesamt vier Texttypen. Sie unterscheidet zwischen *Verwaltungsvorschriften* wie Dienstanweisungen, Geschäftsordnungen, Erlasse und Durchführungsbestimmungen; *Verwaltungsakten*; *Formen des allgemeinen behördlichen Schriftverkehrs* wie Anfragen, Antwortschreiben, Mitteilungen, Vermerke und Entwürfe und *informativen Schriften* wie Merkblätter, Bekanntmachungen, Hausmitteilungen oder Bürgerbriefe (Wagner 1970: 11f.).

Aus den einzelnen Stadien der Wissensbearbeitung lässt sich nach Becker-Mrotzek folgende Textsortentypologisierung ableiten (Becker-Mrotzek 1999: 1396): *Texte mit wissensregulierender Funktion* wie Gesetze, Verwaltungsvorschriften und Dienstanweisungen können von solchen mit *wissenserhebender bzw. -vermittelnder Funktion* wie Anträge, Widersprüche, Anfragen und Auskunftersuche abgegrenzt werden. Ebenso bilden *Texte mit wissensbe/ -verarbeitender Funktion* wie das Formular und *Texte mit handlungsschließender Funktion* oder wissensdarstellende Texte wie Bescheide eine jeweils eigenständige Klasse.

Grönert (2004) systematisiert verwaltungsspezifische Texte danach, welche Aufgaben sie bei der für die Handlungssteuerung und –

kontrolle nötigen Informationsverarbeitung erfüllen. Im Einzelnen lassen sich demnach vier Textsorten mit unterschiedlicher Funktion identifizieren (Grönert 2004: 9f): *Texte mit Informationen über den institutionenspezifischen Handlungsrahmen* wie Gesetze, Verwaltungsvorschriften und Dienstanweisungen, *Texte für die Informationsermittlung und -bearbeitung zwischen den Aktanten* wie Anträge bzw. Formulare, Widersprüche, Anfragen und Auskunftersuche; *Texte für die verwaltungsinterne Informationsbearbeitung* wie die Verwaltungsakte und *Texte zur Informationswiedergabe und -darstellung* wie die Bescheide.

Da in dieser Arbeit formularbasierte Interaktionen analysiert werden sollen und die Textsorte Formular somit den Ausgangspunkt meiner Untersuchungen bildet, wird im Folgenden näher auf diese Textsorte eingegangen.

3.1.4 Die Textsorte Formular

3.1.4.1 Die Textsorte Formular als Gegenstand linguistischer Untersuchungen

Das Formular stellt eine der komplexesten (Diederich 1980, Grosse 1980, Gülich 1981: 328f., Grönert 2004, Hoffmann/Quasthoff 2013) und zugleich die im Verwaltungsalltag am häufigsten vorkommende Textsorte dar (Grosse 1980: 11; Gülich 1981: 328). Es bildet „*ein unentbehrliches Instrumentarium der Verwaltung*“ (Grosse 1980: 11). Die Textsorte Formular geriet Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in den Fokus des Forschungsinteresses, als sich die Forschung dem Problem der Verständlichkeit von Formularen zuwandte (Augst 1981: 259). Becker-Mrotzek (1999: 1397) merkt an, dass das Interesse an der Textsorte Formular auch auf die seit den 1970er Jahren zu beobachtenden politischen Bemühungen um Bürgernähe in der Verwaltung zurückgeführt werden kann.

Zu erwähnen sind zwei Veranstaltungen, mit denen die Textsorte „Formular“ zum Gegenstand linguistischer Untersuchungen wurde, nämlich die wissenschaftliche Arbeitstagung zum Kommunikationsmittel „Formular“ des IdS Mannheim im Oktober 1979, wo erstmals versucht wurde, Beobachtungen und Erkenntnisse zu dieser Textsorte

zusammenzustellen und umfassende Verbesserungsvorschläge zu entwickeln (Aufsätze zusammen mit dem gemeinsam erarbeiteten „Fünf-Punkte-Programm“ wurden 1980 veröffentlicht) und die Diskussion zum Thema „Normen der Gesetzes- und Verwaltungssprache“ der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung im Herbst 1980, wo der Formularsprache ein eigener Abschnitt gewidmet wurde (Die Beiträge sind 1981 im 2. Band der Reihe „Der öffentliche Sprachgebrauch“ erschienen).

Zum Forschungsgegenstand der Formularsprache existiert eine Vielzahl von Arbeiten aus unterschiedlichsten Disziplinen. Neben Sprachwissenschaftlern (Grosse 1981, Gülich 1981, Augst 1981, Stickel 1981, Mentrup 1980) und Soziologen (Lüdenbach/Herrlitz 1981) haben sich auch Juristen (Wassermann 1981, Fechtrup 1981, Diederich 1981, Fotheringham 1981, Rickheit 1981) der Formularsprache gewidmet.

3.1.4.2 Die Merkmale des Formulars

Gerade in Formularen wird die mit der Verwaltungssprache verbundene Problematik besonders deutlich. Einerseits müssen sie den Anforderungen der Fachleute genügen und der Erhebung von Personendaten dienen. Gleichzeitig muss Verwaltungssprache aber auch dem Bürger zugänglich sein und ihm die Beantragung bestimmter Leistungen erleichtern (Grosse 1980: 11; Becker-Mrotzek/Scherner 2000: 636). Verwaltungssprachliche Texte werden von Fachleuten konzipiert, sollen jedoch fachunkundige Personen ansprechen (Margies 2008: 257).

Grosse (1980: 17f.) betont, dass bei der Konzeption des Formulars in erster Linie auf seine *Mehrzweckigkeit* oder *Polyfunktionalität* geachtet wird. Um die spätere Datenverarbeitung zu ermöglichen, ist eine gewisse Rationalisierung des Textes erforderlich. Zugleich muss der Text jedem Bürger und seiner besonderen Situation gerecht werden. Schließlich müssen bei der Konzeption von Formulartexten auch rechtliche Aspekte berücksichtigt werden.

Formulare sind keine individuellen, sondern standardisierte Texte, die auf viele gleiche oder ähnliche Fälle angewendet werden können. Sie sollen ökonomisch sein und die Behörde entlasten, indem sie genau diejenigen und nur diejenigen Informationen erfragen, die die Be-

hörde benötigt. Das Formular ist so konzipiert, dass der Klient, wenn er den Vorgaben des Formulars folgt, beim Ausfüllen von seinen individuellen Umständen abstrahieren muss und sich so in die Gruppe derjenigen einreihet, für die es bestimmt ist. Das Formular ist vom Verfahrensende her konzipiert und liefert aus dieser Perspektive nur diejenigen Daten in kategorisierter Form, die die jeweilige Institution benötigt (Gülich 1981: 272). Es ist ein Kommunikationsmittel zwischen Klienten und Behördenmitarbeitern, das schriftlich festgelegte Dialoge zwischen Amt und Bürger beinhaltet (Gülich 1981: 341f.). Grosse (1981: 271) spricht von einer „*asymmetrischen Dialogsituation*“ und vergleicht sie mit einer Einbahnstraße:

„Die Kommunikation verläuft in Form der Einbahnstraße. Frage- und Antwortpartner kennen einander nicht; ihre Positionen befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen, vor allem des Informations- und Zuständigkeitshorizontes. So entsteht ein merkwürdiger, in der Realität nie vorkommender Dialogtext (...)“.

Wie jede institutionell geregelte Kommunikation sind Behördenvordrucke zweckgerichtet. Diederich (1980: 96) unterscheidet zwei Arten von Behördenvordrucken. Behördenvordrucke sind an den Bürger gerichtete Texte, die ihm entweder etwas mitteilen oder ihm bestimmte Fragen stellen. Zweitere werden auch als *Fragevordrucke* bezeichnet.

Fuchs-Khakhar (1987: 3) spricht im Hinblick auf formularbasierte Kommunikation nicht von einer Verwaltungssprache, sondern bevorzugt den Begriff der Formularsprache, die als Variante der Verwaltungssprache aufzufassen ist. „*Die Formularsprache bezieht sich auf den sprachlichen Ausdruck in Vordrucken. Weil vorwiegend Formulare der Verwaltung untersucht werden, wird hier die Formularsprache als Variante der Verwaltungssprache aufgefasst*“ (Fuchs-Khakhar 1987: 3).

3.1.4.3 Die Verständlichkeit von Formularen

Verwaltungssprache und vor allem Formularsprache wird oft wegen ihrer Un- bzw. Schwerverständlichkeit kritisiert (Mentrup 1980; Rickheit 1981: 275). Das Formular verlegt die Kommunikation auf einen Zweckbereich außerhalb direkter Verständigung und bietet damit ein Spektrum an Möglichkeiten zur Entstehung von Missverständnissen, die unbemerkt bleiben können.

Mit ihrer problemzentrierten, an rechtlichen Vorgaben und Termini orientierten Schriftsprache bauen Behörden eine Zugangsbarriere auf (Gülich 1981: 272).

Die Verständlichkeit von Formularen wurde in vielen Arbeiten thematisiert, wie etwa von Gülich (1981), Grosse (1981), Lüdenbach/Herrlitz (1981), Grönert (2004), Hoffmann/Quasthoff (2013).

„Beim Ausfüllen von Formularen kommunizieren die Teilnehmer/innen oft die Unmöglichkeit eines angemessenen Ausfüllens, was zu unterschiedlichen Strategien der Klienten führt: Delegieren, das Suchen persönlicher Gespräche in der Behörde oder der „Mut zur Lücke“, d.h., das Formular wird bewusst unvollständig ausgefüllt mit dem Ziel, daraufhin Hinweise zum richtigen Ausfüllen zu bekommen“ (Hoffmann/Quasthoff 2013: 273).

Bei der Mehrzahl der Untersuchungen zur Konzeption von Formularen lag der Fokus nicht auf deren Verständlichkeit, sondern auf ihrer visuellen und sprachlichen Gestaltung (Becker-Mrotzek/Schnerer 2000: 635).

In institutionellen Kommunikationssituationen kommt Formularen im Hinblick auf das Verstehen und die Verständigung zwischen den Aktanten eine wichtige Funktion zu (Grönert 2004: 28). Wenn man ermitteln will, warum in Interaktionen zwischen Verwaltungsorganen und ihren Klienten Störungen auftreten, muss überprüft werden, wie erfolgreich Formulare ihre Aufgabe in diesem Handlungsprozess erfüllen und ob es gelingt, den Klienten mit ihrer Hilfe handlungsfähig zu machen (Grönert 2004: 28). Rickheit (1981: 276) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Erforschung der Verständlichkeit von Texten nur empirisch möglich ist. Langer/Schulz von Thun/Tausch (1974) erarbeiteten ein Modell der Verständlichkeit von Informationstexten, das auf vier Bausteinen gründet. Nach diesem Modell beruht die Verständlichkeit von Informationstexten maßgeblich auf der *Einfachheit der sprachlichen Formulierung* durch den Gebrauch von einfachen Sätzen und geläufigen Wörtern. Daneben sind die *Gliederungs-Ordnung*, d.h. ein übersichtlicher und logischer Textaufbau, und die *Prägnanz* (Kürze-Prägnanz) des Textes für seine Verständlichkeit ausschlaggebend und schließlich spielt auch der Faktor der *zusätzlichen Stimulanz* eine Rolle. Damit sind alle Stilmittel gemeint, die den Rezipienten zum Weiterlesen anregen sollen.

Seither sind noch einige Studien zur Verständlichkeit von Informationstexten entstanden. Insgesamt ist die Zahl der Studien zu dieser Thematik aber gering. Im Folgenden möchte ich einige Studien vorstellen, die für diese Arbeit von Belang sind, da sie die Verständlichkeit von Formularen aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersuchen.

Einige Forscher wie Gülich (1981), Grosse (1981) konzentrieren sich bei der Analyse von Formularen auf ihre sprachliche Gestaltung, insbesondere das fachsprachliche Vokabular, und sehen die Ursache der mangelnden Verständlichkeit in der Verwendung fachspezifischer Termini und Abkürzungen. Gleichzeitig weist Gülich (1981: 332) aber auf die Unverzichtbarkeit der Verwendung fachsprachlicher Terminologie in Formulartexten und ihre „Funktion einer juristischen Absicherung“ für die Institution hin. Institutionenspezifische Stichwörter und Abkürzungen sind für arbeitsökonomische Abläufe unabdingbar (Gülich 1981: 332). Neben „institutionenspezifischer Kodierung“ zählt Gülich (1981: 331 – 337) am Beispiel des „Antrags auf Zulassung als Studienanfänger zum SS 1980 an der Freien Universität Berlin“ folgende problematische Stellen im Formular auf: Die Inkonsequenz bei der Bezeichnung der Dialogpartner; Fragen und Aufforderungen; Verschiedene Realisierungsformen von Antworten, da die Angaben zum einen durch Eintragen der erfragten Informationen und zum anderen durch Ankreuzen vorgegebener Wahlmöglichkeiten gemacht werden. Laut Helbig (1980: 50ff.) werden damit zwei verschiedene „Systeme der Anordnung des Textes“ kombiniert, die Systeme „Textlücke“ (Einfügen von Angaben) und „Auswahltext“ (Ankreuzen); Verschiedene Realisierungsformen von Aufforderungen z.B. durch Infinitivkonstruktionen oder durch die Imperativ-Form, z. T. kombiniert mit „bitte“.

Zum gleichen Ergebnis wie Gülich (1981) und Grosse (1981) kam das Projekt Lilac (2010). Entscheidend für die Bearbeitungsschwierigkeiten war das mangelnde institutionelle Wissen, d.h. die Unfähigkeit der Nutzer, die institutionenspezifische Lexik zu verstehen. Als problematisch erwies sich auch der Umgang mit vorgegebenen Kategorien zur rechtlich-begrifflichen Bestimmung des Selbst. Hierunter fallen beispielsweise Begriffe wie Haushaltsvorstand, Angehöriger oder sonstiger Bewohner. Auch sogenannte Verschleifungen, d.h. Textbausteine, die parallel produktive und rezeptive Anforderungen stellen, bereiteten den Nutzern große Schwierigkeiten. Weitere Probleme ergaben sich im

Hinblick auf das Layout des Formulars, die Mehrfunktionalität, das selbständige Formulieren von Antworten, die Lexik und die syntaktische Ebene der Rezeption. Im Rahmen des Projekts LiLac hat sich erwiesen, dass sowohl Mehrsprachige als auch Einsprachige die Anforderungen der schriftlichen Behördenkommunikation kaum erfüllen können.

Anders als die Autoren der oben erwähnten Forschungsarbeiten führen Lüdenbach/Herrlitz (1981: 305) die mangelnde Verständlichkeit von Formularen nicht auf die Verwendung fachspezifischer Terminologie oder syntaktische Komplexität zurück, sondern sehen das Problem im Handlungssinn, den ein Formular mit seinen Kategorien für die akzeptablen Antworten des Antragstellers setzt. Sie konzentrieren sich auf das Problem der Handlungsfunktion von Formularen, also *„das Problem der Normalformen des Alltagsverstehens einerseits und des Verwaltungswissens andererseits“* (Lüdenbach/Herrlitz 1981: 307).

Nach Diederich (1981: 223 – 226), Büter (1981: 194), Fuchs-Khakhar (1987: 79) hängt die Verständlichkeit eines Textes nicht nur vom sprachlichen Ausdruck, sondern auch von seinem inhaltlichen Aufbau und seiner äußeren Gestaltung ab. Die fachsprachliche Struktur des Textes macht ihn für Laien schwer verständlich (Fuchs-Khakhar 1987: 73). Dabei gilt Transparenz, also der äußere Textaufbau, als entscheidender Faktor. Auch die Ordnung, die Gedankenfolge im Text, und der Inhalt, die Darstellung der Aussage durch Abstrahieren, Erläutern und Visualisieren, beeinflussen die Verständlichkeit. Die Sprache spielt eine nur untergeordnete Rolle. Diederich (1981: 223 – 226) fasst seine Ergebnisse in sechs Grundprinzipien zusammen. Gegenstände, über die etwas ausgesagt werden soll, müssen hervorgehoben werden, Aussagen sollten weder zu lang noch zu inhaltsreich sein. Idealerweise sollte Leserunbekanntes stets durch Bekanntes erläutert und nicht durch Leserunbekanntes verfremdet werden. Ein weiteres Grundprinzip besteht für Diederich darin, Aussagen wenn möglich zu visualisieren. Und grundsätzlich sollte der Weg im Hinblick auf die Struktur der Fragen im Formular immer vom Allgemeinen zum Besonderen führen.

Nach Quasthoff/Hoffmann/Kastner (2010) bereiten Aspekte wie der Umgang mit vorgegebenen Kategorien (z.B. zur rechtlich-begrifflichen Bestimmung des Selbst: Haushaltsvorstand, Angehöriger, sonstiger Bewohner etc.; Verschleifungen im Formular (d.h. Textbausteine,

die parallel produktive und rezeptive Anforderungen stellen); das Layout; die Mehrfunktionalität; das selbstständige Formulieren; verschiedene Formen der Schreibperspektive; konkrete lexikalische Probleme und die syntaktische Ebene der Rezeption Schwierigkeiten beim Formularausfüllen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird eines der Formulare, nämlich der „Antrag auf Immatrikulation für internationale Studierende an der Universität Freiburg (Vollzeitstudium)“ aus linguistischer Sicht untersucht. Im Fokus der Analyse stehen vor allem die inhaltliche und formale Gestaltung des Formulars. Es soll untersucht werden, inwieweit diese Formulare kundenorientiert und –verständlich konzipiert sind. Besonderer Wert wird dabei auf Aufdeckung möglicher für den schriftlichen Verstehensprozess problematischer Stellen gelegt. Die gewonnenen Ergebnisse werden anschließend mit den Ergebnissen von Interaktionsanalysen auf der Basis von Audio- und Videoaufzeichnungen verglichen.

3.2 Analyse des Antrags auf Immatrikulation für internationale Studierende an der Albrecht-Ludwigs Universität Freiburg für ein Vollzeitstudium

Den Ausgangspunkt der Studie bilden zwei Formulare der Universität Freiburg, nämlich

1. Antrag auf Immatrikulation für internationale Studierende (Vollzeit) (9 Seiten);
2. Antrag auf Immatrikulation für internationale Studierende (Kurzzeit) (6 Seiten).

Diese Antragsformulare wurden vom Studierendensekretariat Freiburg entwickelt und basieren auf der Rechtsgrundlage des Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg, genauer des Hochschulstatistikgesetzes. Beide Formulare sind farblich kodiert. Der Antrag auf Zulassung zu einem Vollzeitstudium für internationale Studierende ist in weiß gehalten. Das entsprechende Antragsformular für ein Kurzzeitstudium ist grün. Die Formulare, die den Studienbewerbern auf der

Homepage des Studierendensekretariats zum Herunterladen zur Verfügung stehen, sind jedoch beide weiß.

Das Formular ist so konzipiert, dass es den direkten Dialog mit dem Sachbearbeiter (Agent) ersetzen und von dem Bewerber (Klient) ohne zusätzliche Hilfe ausgefüllt werden kann. Zum Ausfüllen des Antrages auf Immatrikulation wird jedoch das sogenannte *Schlüsselverzeichnis* benötigt. Für jedes dieser beiden Formulare gibt es ein spezifisches Schlüsselverzeichnis. Das Schlüsselverzeichnis zum Antrag auf Immatrikulation an der Universität Freiburg (Vollzeitstudium) besteht aus 5 Seiten. Auf der ersten Seite stehen Hinweise zum Ausfüllen sowie das Inhaltsverzeichnis. Auf den Seiten 2 – 5 befinden sich die zur Bearbeitung des Formulars relevanten verfahrensspezifischen Zahlenschlüssel. Hierbei handelt es sich um Erklärungen zu den einzelnen Fragen. Das Schlüsselverzeichnis zum Antrag auf Immatrikulation an der Universität Freiburg (Kurzzeitstudium) besteht aus lediglich zwei Seiten. Es enthält keine Anweisungen zum Ausfüllen, sondern nur die zum Ausfüllen relevanten Schlüssel. Dadurch, dass jeder einer Schlüsselnummer zugeordnete Abschnitt des Antrags mit dem Vermerk „Auswahl“ versehen ist, wird der Bewerber explizit darauf hingewiesen, dass für den weiteren Ausfüllprozess Informationen aus dem Schlüsselverzeichnis erforderlich sind. Weitere Hinweise zur Einschreibung sowie zusätzliche studienspezifische Informationen befinden sich in der Broschüre.

3.2.1 Gliederung der einzelnen Abschnitte und Felder

Das Formular umfasst 8 Seiten. Hinzu kommt ein einseitiger Antrag auf Ausstellung einer UniCard. Es wurde auf der Basis von Rechtsgrundlagen konzipiert, die auf Seite 8 des Formulars zu finden sind.

Das Formular besteht aus 9 auszufüllenden Feldern, die folgendermaßen benannt und angeordnet sind:

1. Persönliche Angaben
2. Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung
3. Angaben zur Krankenversicherung
4. Angaben zum Studiengang
5. Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen

6. Hochschulsemester
7. Studium im vorangegangenen Semester
8. Abgelegte Abschlussprüfung
9. Studium außerhalb von Deutschland
10. Versicherung
11. Rechtsgrundlagen
12. Antrag auf Ausstellung einer UniCard

Jedes Formularfeld ist mit einer Ziffer und einer Überschrift versehen, die die Reihenfolge, in der die einzelnen Felder bearbeitet werden sollen, festlegen und dem Bewerber so den Ausfüllprozess erleichtern. Durch diese optische Unterteilung ist die Gliederung des Formulars in thematische Felder übersichtlich und nachvollziehbar.

3.2.2 Typographische Gestaltung

3.2.2.1 Zweisprachigkeit

Da das Formular von internationalen Studierenden bearbeitet wird, ist es zweisprachig konzipiert, nämlich auf Deutsch und auf English. Die englische Übersetzung folgt unmittelbar auf den deutschen Text.


<p>6. Hochschulsemester University semester</p> <p>Hier geben Sie an, in welches Hochschulsemester Sie sich an der Universität Freiburg immatrikulieren werden. Falls Sie noch nie an einer Hochschule in Deutschland studiert haben, tragen Sie bitte hier 01 ein.</p> <p>Hochschulsemester sind alle Semester, die Sie an deutschen Hochschulen immatrikuliert waren - einschließlich Urlaubssemester -, unabhängig davon, in welchem Fach/weichen Fächern Sie immatrikuliert waren.</p> <p>Beispiel: Sie waren bisher 5 (Hochschul-)Semester an deutschen Hochschulen immatrikuliert, dann kommen Sie an der Universität Freiburg in das 6. Hochschulsemester</p> <p>Specify the university semester you wish to matriculate in at the University of Freiburg. If you have never studied at a German institution of higher education, please enter 01.</p> <p>University semester are all semesters in which you were matriculated at a German institution of higher education - including leaves of absence - regardless of which field or fields you were matriculated in.</p> <p>Example: You have been matriculated at German institutions of higher education for a total of 5 (university) semesters; you will be placed in the 6th university semester at the University of Freiburg</p>	
--	--

Abb. 1: Feld „Hochschulsemester“

Einerseits ist diese zweisprachige Gestaltung des Formulars zweckdienlich für die weitere Verarbeitung der Daten im Sekretariat. Andererseits könnte die zweisprachige Konzeption aber auch irritierend auf den Bewerber wirken, da er mit einem höheren Lesepensum konfrontiert ist, abgrenzen muss, wo eine Frage endet und eine andere beginnt

und permanent prüfen muss, wo im Formular die für ihn relevanten Informationen stehen.

3.2.2.2 Schriftgröße und Schrifttypen

Das Formular ist in einem Schrifttyp verfasst. Gliederungspunkte wie der Titel des Formulars und die Überschriften der einzelnen Formularfelder sowie einige Fragen sind jedoch fettgedruckt, z.B.:

1. Persönliche Angaben Personal information	Bewerbernr.: _____ (falls vorhanden) Applicant no.: _____ (if known)	MTKNR	Feld freilassen Do not mark
Familienname Surname	<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>		

Abb. 2: Aus dem Feld „Persönliche Informationen“

Einige Begriffe sind unterstrichen, wie etwa im Beispiel:

<p><u>Postanschrift</u> - Anschrift, unter der Sie ab sofort sicher zu erreichen sind:</p> <p><u>Correspondence address</u> - Address at which you can be reached immediately in any case:</p>
--

Abb. 3: Aus dem Feld „Persönliche Informationen“

Solche Markierungen dienen der Übersichtlichkeit des Formulars und heben gleichzeitig die für die Institution wichtigen Informationen optisch hervor. Auch die im Formular verwendete Schriftgröße variiert. Der größte Teil des Formulars ist in einheitlicher Schriftgröße gedruckt. Aus Platzgründen wurde für einige Anweisungen oder Anmerkungen eine kleinere Schriftgröße gewählt. In einigen Feldern ist die Schrift so klein, dass die Anweisungen nur mit Mühe zu entziffern sind, wie etwa auf der Abbildung unten:

4. Angaben zum Studiengang
Information on fields of study

Angaben zum Studiengang/zur Studiengangkombination an der Universität Freiburg
Information on field of study/combination of fields in which you are matriculating at Freiburg University

	Angestrebte Akkreditierungsprüfung to: certificate no. 2 Desired degree program as in key no. 2	Studienfach in Worten Name of field of study	Studienfach lt. Schlüsselwort Nr. 1 Field of study as in key no. 1	Kennz. Fach lt. Schlüsselwort Nr. 3 Code for field as in key no. 3	Fachkombi. in den die Fachkombi. Studienfach in welchem Sie matrikulieren	Haupt- fach lt. Schlüsselwort Nr. 4 Main subject as in key no. 4	Form des Stud. lt. Schlüssel- wort Nr. 5 Form of study as in key no. 5
1. Studienfach 1 st field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Studienfach 2 nd field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Studienfach 3 rd field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abb. 4: Aus dem Feld „Angaben zu Studiengang“

3.2.2.3 Institutionenspezifische Kodierung

Viele der zu machenden Angaben sind im Formular in Form institutionenspezifischer Codes wie Kürzel oder Kennziffern vorgegeben, wie etwa im Beispiel unten. Die entsprechenden Stellen sind rot markiert.

4. Angaben zum Studiengang
Information on fields of study

Angaben zum Studiengang/zur Studiengangkombination an der Universität Freiburg
Information on field of study/combination of fields in which you are matriculating at Freiburg University

	Angestrebte Akkreditierungsprüfung to: certificate no. 2 Desired degree program as in key no. 2	Studienfach in Worten Name of field of study	Studienfach lt. Schlüsselwort Nr. 1 Field of study as in key no. 1	Kennz. Fach lt. Schlüsselwort Nr. 3 Code for field as in key no. 3	Fachkombi. in den die Fachkombi. Studienfach in welchem Sie matrikulieren	Haupt- fach lt. Schlüsselwort Nr. 4 Main subject as in key no. 4	Form des Stud. lt. Schlüssel- wort Nr. 5 Form of study as in key no. 5
1. Studienfach 1 st field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Studienfach 2 nd field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Studienfach 3 rd field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abb. 5: Feld „Angaben zu Studiengang“

In diesem Feld wird nach dem Studiengang oder der Studienkombination gefragt. Um dieses Feld auszufüllen, muss der Bewerber persönliche Informationen institutionenspezifisch kodieren. Dafür benötigt er das Schlüsselverzeichnis. 5 Kästchen, die auf der Abbildung rot markiert sind, können nur mit Hilfe des Schlüsselverzeichnisses ausgefüllt werden. Für das Studienfach (grüne Markierung) wird das Schlüs-

selverzeichnis nicht benötigt. Über den Kästchen befindet sich die oben erwähnte Überschrift die angibt, welcher Codes aus dem Schlüsselverzeichnis für das Ausfüllen eines Kästchens benötigt wird (blaue Markierung).

Die Hauptfunktion der Kodierung besteht darin, die Angaben der Bewerber in eine einheitliche Form zu bringen und sie in einheitlicher Form übermitteln zu können. Dies ist für die weitere Datenverarbeitung unabdingbar (Grönert 2004: 73f.). Die Kodierung ist vor allem für die Institution notwendig, für den Bewerber hingegen stellt sie ein Hindernis dar.

3.2.2.4 Institutionenspezifische Fachtermini

Das Formular ist reich an institutionenspezifischer Fachterminologie. Institutionenspezifische Fachtermini werden bei Fragen, ihrer Beantwortung, den Erklärungen zu den zu machenden Angaben sowie im Schlüsselverzeichnis verwendet. Beispiele der im Formular verwendeten Fachtermini sind Begriffe wie *Hochschulzugangsberechtigung*, *Hochschulreife*, *Studiengang*, *Studienfach*, *Studienkombination*, *Hochschulsemester*, *angestrebte/ abgelegte Abschlussprüfung*, *erstmalige Einschreibung*, *Sommersemester*, *Wintersemester oder vorangegangenes Semester*.

Es wurde auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen konzipiert. Die genaue Bedeutung der Termini ist in der „Einschreibungsordnung der Universität Freiburg“ und dem „Universitäts-Gesetz des Landes Baden-Württemberg“ festgeschrieben. Dies dient der juristischen Absicherung der Verwaltung.

Um das Formular ausfüllen zu können, muss der Bewerber die Fachtermini mit Hilfe des beiliegenden Informationsmaterials bzw. der Erläuterungen im Formular entschlüsseln. In einem weiteren Schritt muss er dann die Fakten seines individuellen Sachverhalts „institutionsspezifisch kodieren“, also den seinem Anliegen entsprechenden Code auswählen und diesen in das Formular eintragen (Gulich 1981: 332 zitiert nach Grönert 2004: 74).

Für ein Formularfeld, das Feld „Hochschulsemester“, schließt sich unmittelbar an die schriftliche Anweisung zur Bearbeitung des Feldes

Abb. 6: Feld "Hochschulsemester"

Insgesamt ist die Anzahl der Fachtermini jedoch gering. Sie werden nur dann verwendet, wenn ohne sie nicht auszukommen ist.

3.2.2.5 Institutionenspezifische Abkürzungen

Das Formular beinhaltet eine geringe Zahl institutionsspezifischer Abkürzungen. Im gesamten Formular finden sich lediglich die folgenden Kürzel:

- Bewerbernr. (Bewerbernummer);
- MTKNR (Matrikelnummer);
- Zi.-Nr. (Zimmernummer);
- WS/ SS (Wintersemester/ Sommersemester);
- It.
- Nr. (Nummer);
- U (Universität);
- TU (Technische Universität);
- FH (Fachhochschule);
- PH (Pädagogische Hochschule);
- HM (Musikhochschule);
- AOK/ BEK/ DAK.

Einige Abkürzungen werden im Formular erklärt, wie z.B.:

Art der Hochschule eintragen Enter the type of institution of higher education	U	=	Universität / University	<input type="checkbox"/>
	TU	=	Technische Universität / Technical University	
	PH	=	(Fach-)Hochschule / University of Applied Sciences	
	PH	=	Pädagogische Hochschule / College of Education	
	HM	=	Musikhochschule / College of Music	

Abb. 7: Aus dem Feld „Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen“

Im Ganzen zeichnet sich das Formular durch eine geringe Zahl der Abkürzungen aus.

3.2.2.6 Beantwortung von Fragen

Das Formular ist so konzipiert, dass es den direkten Dialog mit dem Sachbearbeiter (Agent) ersetzt. Mithilfe des Antrags richtet die Institution bestimmte Fragen an den Bewerber und erhält so Informationen, die für die Immatrikulation benötigt werden. Hierbei handelt es sich um „geschlossene Fragen“, bei denen der Nutzer die Wahl zwischen unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten hat (Straka 1983: 49 zitiert nach Grönert 2004: 73).

Zur Beantwortung der Fragen benutzt der Bewerber die Antwortvorgaben im Formular, wobei er Zutreffendes auswählen oder/ und ankreuzen muss (Grönert 2004: 73):

- *biographische Ressourcen* – Antworten aufgrund biographischer Informationen:

Familienname Surname	<input type="text"/>
Vorname Given name	<input type="text"/>

Abb. 8: Aus dem Feld „Persönliche Angaben“

- *formular-interne Ressourcen* – Antwortvorgaben im Formular:

Geschlecht Sex	(Zutreffendes bitte ankreuzen) (please mark the appropriate box)	weiblich Female	<input type="checkbox"/>
		männlich Male	<input type="checkbox"/>

Abb. 9: Aus dem Feld “Persönliche Angaben”

- *formularexterne Ressourcen* – Antwortvorgaben im Schlüsselverzeichnis:

Staatsangehörigkeit Nationality	Staat in Worten: Name of country:	internationales KFZ-Kennzeichen: (z.B. CH für Schweiz) international code: (e.g., CH for Switzerland)	<input type="text"/>
------------------------------------	--------------------------------------	--	----------------------

Abb. 10: Aus dem Feld “Persönliche Angaben”

In diesem Feld muss der Bewerber, nachdem er den Staat, aus dem er ursprünglich kommt, eingetragen hat, das KFZ-Kennzeichen dieses Landes eintragen, das im Schlüsselverzeichnis zu finden ist.

Das Formular beinhaltet jeden dieser drei Typen von Antwortvorgaben.

3.2.2.7 Verfahrensspezifische Handlungsanweisungen

Das Formular „erfragt“ bei den Bewerbern bestimmte Informationen. Die Beantwortung der Fragen erfolgt in zwei verschiedenen Formen. Manche Angaben müssen in vorgedruckte Felder *eingetragen* werden. Dieses Eintragen der Angaben kann wiederum auf zwei verschiedene Arten stattfinden. Entweder muss der Bewerber die erfragten Angaben ausschreiben, wie es im nachfolgenden Beispiel der Fall ist,

Staat in Worten Name of country	<input type="text"/>
------------------------------------	----------------------

Abb. 11: Aus dem Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“

oder sie, wie im nächsten Fall, in Form institutionsspezifischer Codes in dafür vorgesehene Kästchen schreiben, wie z.B.:

Angebote Angebotsnummer i. Schlüssel Nr. 2 Offered program as in key no. 2	Studienfach in Worten Name of field of study	Studienfach i. Schlüssel Nr. 1 Field of study as in key no. 1	Kennz. Fach i. Schl. Nr. 3 Code for field as in key no. 3	Fachsem. in den die von Immatrikula- tion Study sem. in which you matriculate	Hörsaal- status L.Schl. Nr. 4 Class- status as in key no. 4	Form des Stud. i. Schl. Nr. 5 Form of study key no. 5
1. Studienfach 1 st field	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abb. 12: Aus dem Feld „Angaben zum Studiengang“

Welche Art des Eintragens von ihm erwartet wird, kann der Bewerber nur aus der Form der vorgegebenen Leerstellen (Linien, Kästchen, etc.) bzw. der Fragen erschließen. Spezifische Handlungsanweisungen, die ihn darüber informieren, werden von den Verfassern als bekannt vorausgesetzt (Grönert 2004: 75f.).

Andere Fragen werden durch Auswählen und Ankreuzen vorgegebener Antwortmöglichkeiten beantwortet. Wie das untenstehende Beispiel zeigt, muss sich der Bewerber hier für eine der beiden Antwortmöglichkeiten entscheiden.

Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben? (Zutreffendes bitte ankreuzen) Where did you earn your university entrance qualification? (please mark the appropriate box)	in Deutschland in Germany	<input checked="" type="checkbox"/>	im Ausland outside of Germany	<input type="checkbox"/>	A
--	------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	--------------------------	---

Abb. 13: Aus dem Feld „Hochschulzugangsberechtigung“

Nach Helbig (1980: 50ff.) werden damit zwei verschiedene „Systeme der Anordnung des Textes“ kombiniert, nämlich „Textlücke“ (Eintragen von Informationen) und „Auswahltext“ (Ankreuzen einer Antwortmöglichkeit).

Mit Hilfe dieser Vorgaben und verfahrensspezifischen Anweisungen wird der Bewerber und damit der gesamte Interaktionsverlauf von der Institution gelenkt. Grönert (2004: 73) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass konventionelle Handlungsanweisungen wie „lesen“, „eintragen“ oder „ankreuzen“ als bekannt vorausgesetzt werden und dass der Bewerber über Wissen über Konventionen beim Ausfüllen von Formularen zu denen beispielsweise das Lesen der Frage, das Nachdenken über die Antwort und das Eintragen der Informationen zählt, verfügt.

3.2.2.8 Fragen

Wie bereits oben erwähnt, tritt der Antrag, mithilfe dessen bestimmte Informationen erfragt werden, an die Stelle eines Dialogs zwischen der

Institution und dem Studienplatzbewerber. Die Form der Fragen variiert hierbei.

Einige Fragen werden in Form von vollständig ausformulierten Sätzen präsentiert, wie etwa im folgenden Beispiel:

Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben? (Zutreffendes bitte ankreuzen) Where did you earn your university entrance qualification? (please mark the appropriate box)	in Deutschland in Germany	<input checked="" type="checkbox"/> I	im Ausland outside of Germany	<input type="checkbox"/> A
--	------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	----------------------------

Abb. 14: Aus dem Feld „Hochschulzugangsberechtigung“

Oft werden die Fragen aber auch lediglich mithilfe von Stichwörtern oder Schlüsselbegriffen („Leitwörtern“ Helbig 1980: 53) angedeutet, aus denen der Bewerber sowohl die verfahrensspezifische Fragestellung selbstständig ableiten als auch die sich daraus ergebende Handlungsanweisung rekonstruieren muss (Helbig 1980: 53). Das Feld „Persönliche Angaben“ kann hier als Beispiel genannt werden.

Familienname Surname	<input type="text"/>
Vorname Given name	<input type="text"/>

Abb. 15: Aus dem Feld „Persönliche Angaben“

3.2.2.9 Zwischenbilanz

Der Antrag auf Immatrikulation für internationale Studierende lässt sich insgesamt als kundenorientiert klassifizieren. Die Verfasser haben versucht, den Antrag möglichst plausibel zu konzipieren. Dennoch hat das Formular einige Schwächen, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

3.2.2.9.1 Falsche Handlungsanweisungen

Auf Seite 2 des Formulars befindet sich ganz unten ein Kästchen, in dem geschrieben steht, dass falls der Bewerber in der Vergangenheit weder an einer deutschen noch an einer ausländischen Hochschule eingeschrieben war, die Immatrikulation an dieser Stelle bereits abgeschlossen ist (s. Abb. 2):

Wenn Sie bisher an keiner in- oder ausländischen Hochschule immatrikuliert waren, endet für Sie hier der Antrag auf Immatrikulation.
 Bitte Unterschrift nicht vergessen!
 Waren Sie bereits an einer Hochschule immatrikuliert, müssen die nachfolgenden Fragen beantwortet werden.
 Sollten Sie bisher an keiner deutschen Hochschule immatrikuliert gewesen sein, können Sie sofort zu Frage 7 weitergehen.

If you have never been matriculated at an institution of higher education in Germany or in another country, your application for matriculation ends here. Don't forget to sign your name!
 If you have been matriculated as a student before, you must answer the following questions.
 In case you have not been matriculated at German Institutions of Higher Education before, proceed with question 7.

Abb. 16: Aus dem Antrag auf Immatrikulation für internationale Studierende an der Universität Freiburg (Vollzeitstudium)

Die beiden im obigen Kästchen formulierten Aussagen widersprechen einander, das sind der erste und der vierte Satz, nämlich:

- Wenn Sie bisher an keiner in- oder **ausländischen** Hochschule eingeschrieben waren, endet für Sie hier der Einschreibeanspruch.
- Sollten Sie bisher an keiner **deutschen** Hochschule immatrikuliert gewesen sein, können Sie sofort zu Frage 7 weitergehen.

Dabei muss der Bewerber auf der nächsten Seite noch eintragen, in welches Hochschulsemester er sich an der Universität Freiburg immatrikulieren wird.

6. Hochschulsemester
 University semester

Hier geben Sie an, in welches Hochschulsemester Sie sich an der Universität Freiburg immatrikulieren werden.
Falls Sie noch nie an einer Hochschule in Deutschland studiert haben, tragen Sie bitte hier 01 ein.

Hochschulsemester sind alle Semester, die Sie an **deutschen** Hochschulen immatrikuliert waren - einschließlich Urlaubssemester -, unabhängig davon, in welchem Fach/welchen Fächern Sie immatrikuliert waren.

Beispiel: Sie waren bisher 5 (Hochschul-)Semester an deutschen Hochschulen immatrikuliert, dann kommen Sie an der Universität Freiburg in das 6. Hochschulsemester

Specify the university semester you wish to matriculate in at the University of Freiburg.
If you have never studied at a German institution of higher education, please enter 01.

University semester are all semesters in which you were matriculated at a **German** institution of higher education - including leaves of absence - regardless of which field or fields you were matriculated in.

Example: You have been matriculated at German institutions of higher education for a total of 5 (university) semesters; you will be placed in the 6th university semester at the University of Freiburg

davon Urlaubssemester an **deutschen** Hochschulen
 amount of semesters in which you were on a leave of absence from a **German** institution of higher education

Wie viele Semester haben Sie am Studienkolleg studiert?
 How many semesters did you study at a Studienkolleg?

In welches klinische Semester immatrikulieren Sie sich an der Universität Freiburg ein? (gilt nur für Mediziner)
 Specify the clinical semester you wish to matriculate in at the University of Freiburg? (only for students of medicine)

Abb. 17: Aus dem Feld „Hochschulsemester“

Das heißt, wenn der Bewerber den Anweisungen im Formular folgen würde, wären die Angaben unvollständig.

3.2.2.9.2 Nichtübereinstimmende oder fehlende Übersetzungen

Es wurde bereits erwähnt, dass der Antrag zweisprachig konzipiert ist. Bezüglich der Qualität der Übersetzungen des deutschen Textes lässt sich Folgendes festhalten.

Die erste Bemerkung bezieht sich auf die Vollständigkeit der kompletten Übersetzung.

Während einige Fragen eins zu eins ins Englische übersetzt wurden,

Feld 5, Seite 3: *Waren Sie noch an weiteren Hochschulen in Deutschen eingeschrieben?/*

Have you been enrolled at other universities in Germany?

weicht die englische Übersetzung bei anderen inhaltlich von der auf Deutsch formulierten Frage ab.

Feld 2, Seite 2: *Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung/ In what year did you earn your university entrance qualification?*

Bei dieser Frage ist der deutsche Text beispielsweise nur stichwortartig, die englische Übersetzung hingegen als ganzer Satz formuliert.

Auch wenn solche Abweichungen die Verständlichkeit des Formulars nicht beeinträchtigen, kommt hier der uneinheitliche Charakter der Formulierungen zum Vorschein.

Eine zweite Schwäche des Formulars bezieht sich auf die Übersetzung von Realien. Im Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“ wird der Bewerber beispielsweise nach dem Erwerb der Hochschulreife gefragt. Damit es ihm leichter fällt, zu verstehen, was mit dem Begriff ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ gemeint ist, werden für einige Länder (Deutschland, USA, Frankreich, Russland) die Bezeichnungen des erforderlichen Schulabschlusses in Klammern angeführt. Die Auflistung der Schulabschlüsse wird auch ins Englische übersetzt (S. Abb. unten):

2. Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Highschool-Diplom, Baccalauréat, Attestat, ...)
Information on university entrance qualification (e.g., Abitur, high school diploma, baccalauréat, attestat, ...)

Abb. 18: Aus dem Feld „Hochschulzugangsberechtigung“

Das Studium an der Universität erfordert eine Hochschulzugangsberechtigung bzw. Hochschulreife. Diese Berechtigung wird durch einen entsprechenden Schulabschluss erworben und durch ein Zeug-

nis bescheinigt. In Deutschland ist dieser Schulabschluss das Abitur. In anderen Ländern gibt es hierfür andere Bezeichnungen, wie etwa ‚Matura‘ (Österreich), Diploma di Maturá (Italien), (Spanien) Baccalauréat (Frankreich), high school diploma (USA), Attestat (Attestat) (Russland).

Diesen Begriffen liegen spezifische kulturelle Konzepte und Wissen über das Bildungssystem eines Landes zugrunde. Die Bezeichnungen für Schulabschlüsse gehören zu den sogenannten *Realien*. *Realien* sind

“Termini und Ausdrücke, die typische Objekte des Alltagslebens, der Kultur und des historisch-soziokulturellen Kontexts eines Volkes beschreiben und fremd für ein anderes Volk sind. Da sie Träger eines nationalen und/ oder historischen Kolorits sind, haben diese Wörter kein genaues Äquivalent in anderen Sprachen” (Vlahov/Florin 2006: 15).

In der Übersetzungswissenschaft herrscht Konsens darüber, dass Realien keinesfalls übersetzt werden dürfen, sondern entweder erklärt oder durch ein maximal ähnliches Konzept der betreffenden Kultur ersetzt werden müssen. Ausgehend von diesem Hintergrund, wäre eine Übersetzung des Begriffs der Hochschulreife sowohl ins Deutsche als auch ins Englische aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht falsch. Stattdessen sollte man in beiden Sprachen die ursprüngliche, gängige Bezeichnung verwenden. Die verschiedenen Schulabschlüsse müssten also im Formular folgendermaßen aufgeführt werden.

Falsch:

(Deutsch) Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Highschool-Diplom, Baccalauréat, Attestat, ...)

(Englisch) Information on university entrance qualification (e.g., Abitur, high school diploma, baccalauréat, attestat, ...)

Richtig/ Empfehlenswert:

(Deutsch) Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur (Deutschland), high school diploma (USA), baccalauréat (Frankreich), attestat (Russland), ...)

(Englisch) Information on university entrance qualification (e.g., Abitur (Germany), high school diploma (USA), baccalauréat (France), attestat (Russia), ...)

3.3 Mündliche Verwaltungskommunikation

3.3.1 Forschungsstand zur mündlichen (interkulturellen) Verwaltungskommunikation

Lange Zeit befasste sich die Forschung im Bereich der Verwaltungssprache ausschließlich mit schriftlichen Texten (Becker-Mrotzek 2001: 1510). Die *mündliche* Behördenkommunikation rückte in Deutschland erst in den 1980er Jahren ins Zentrum wissenschaftlichen Interesses (Becker-Mrotzek 2001: 1510). Auch das *Gespräch* in der Verwaltung (statt schriftlicher Texte) stand (erst) ab den 1980ern Jahren stärker im Fokus der Forschung (Becker-Mrotzek 2001: 1510). Verantwortlich für diese Verlagerung des Forschungsinteresses auf die mündliche Verwaltungskommunikation war zum einen der Entwicklungsstand der Linguistik, zum anderen der Untersuchungsgegenstand der mündlichen Verwaltungskommunikation selbst (Fuchs-Khakhar 1987: 90 ff.). Das Formular als ein standardisiertes Kommunikationsmittel hebt die sprachlichen Schranken zwischen den Interaktanten des Öfteren nicht auf, sondern bedingt mitunter Kommunikationsstörungen erst. Verwaltungstexte basieren auf vorgeschriebenen Richtlinien, die den Nutzern nicht immer verständlich sind, mehr noch, sie können verwirrend wirken. Da Sachbearbeiter und Berater nach wie vor gezwungen sind, den Nutzern bei der Bearbeitung von Formularen zu Hilfe zu kommen, fordern Sprachforscher eine verständlichere Verwaltungssprache. Auf die Notwendigkeit der Unterstützung des Personals für eine erfolgreiche Gesprächsführung beim Ausfüllen eines Formulars machte bereits Augst (1981: 262) aufmerksam, denn ohne diese Unterstützung Sachkundiger kommt keine Kommunikation zustande und das angestrebte Ziel wird nicht erreicht. In bestimmten Fällen muss die Verständigung also durch mehr als zwei Personen abgesichert werden. Nun gilt es, diese Störfälle zu identifizieren, zu beschreiben und zu klassifizieren.

Becker-Mrotzek (2001: 1510) definiert Bürger-Verwaltungs-Gespräche als

„eine direkte Schnittstelle von Behörde und Alltag. Ihre Schnittstellenfunktion besteht darin, die unterschiedlichen Handlungsformen ins Verhältnis zu

setzen. Institution und Alltag, Profession und Laienschaft, Schriftlichkeit und Mündlichkeit treffen hier aufeinander und daraus resultierende Probleme müssen von den handelnden Subjekten bei der Lösung konkreter Aufgaben bewältigt werden“.

Riehle (2001: 86) beschreibt Bürger-Verwaltungs-Gespräche als „Schnittstelle von System und Lebenswelt“.

Ab den 1980er Jahren entstand eine Reihe von Einzeluntersuchungen zur mündlichen Behördenkommunikation, die unterschiedliche Aspekte der mündlichen Kommunikation von Bürgern mit Behörden behandeln, z.B. von Wenzel (1984), Nothdurft (1984), Selting (1987), Henrici/Herlemann/Kindt/Selting (1985), Hinnenkamp (1985), Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994), Spanz-Fogasy (1999), Malinkewitz (2010).

Becker-Mrotzek (2001: 1399) betont, dass *„für die bislang untersuchten Bürger-Verwaltungs-Diskurse die Besonderheiten weniger im lexikalischen oder syntaktischen Bereich als vielmehr in den kommunikativen Bedingungen liegen“*.

Wenzel (1984) legte die erste umfassende Studie zur Bürger-Verwaltungs-Kommunikation vor. Im Rahmen ihrer Dissertation untersuchte sie Gespräche zwischen Bürgern und Beamten in Sozialämtern (50 Ton- und Videoaufnahmen). Der Fokus der Analyse lag auf Beschreibung verschiedener Aspekte des Sprachhandelns, die die Verständigung zwischen beiden Gesprächspartnern fördern bzw. behindern. Dabei unterschied sie zwischen *„verständigungsfördernden“* und *„verständigungsfeindlichen“* Sprachhandlungen und Sprechhandlungsmustern von Beamten.

Eine zweite wichtige Arbeit ist die Untersuchung von Selting (1987). Die Arbeit befasst sich mit verschiedenen Typen von Verständigungsproblemen in der Kommunikation zwischen Bürgern und Verwaltung sowie sprachlichen Mitteln, mit denen diese signalisiert, und Verfahren, mit denen sie bearbeitet werden können. Im Rahmen ihrer Arbeit unterschied Selting zwischen *„lokalen“* und *„globalen“* Verständigungsproblemen. Selting (1987) entwickelte ein Schema zur Analyse von Klärungssequenzen in Beratungsgesprächen der Standardsituation.

Malinkewitz (2010) befasste sich mit Kommunikationsstörungen in Telefongesprächen zwischen Mitarbeitern der Service Center kommunaler Verwaltungen und Bürgern, die aufgrund der kommunikativen

ven Aktivitäten der Mitarbeiter auftreten. Er gruppierte diese Störungen nach bestimmten Problemkategorien. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen gab er Empfehlungen zur Verbesserung der Kommunikation in diesen Kommunikationssituationen.

Gespräche in Behörden waren mehrmals Gegenstand linguistischer Untersuchungen. Dabei wurde jedoch kaum darauf eingegangen, wie die Bürger und die Verwaltungsmitarbeiter selbst diese Interaktionen wahrnehmen (Becker-Mrotzek 2001: 1512). Dies demonstrieren die unten angeführten Arbeiten.

Die Untersuchungen von Nothdurft (1984) und Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994) beschäftigen sich mit Beratungsgesprächen und sind in dieser Hinsicht aufschlussreich. In ihrer Arbeit beschrieben die Autoren sprachliche Handlungen, Äußerungsstrukturen und Kommunikationstechniken in Beratungsgesprächen.

Neben diesen Arbeiten entstanden auch Studien zur mündlichen Behördenkommunikation, die sich auf interkulturelle Interaktionen konzentrierten, wie etwa die Arbeiten von Backa (1987), Rehbein (1980), Hinnenkamp (1985), Berth/Esser (1997), Bremer (1997), Porila/ten Thije (2007), Porila (2006), Reitemeier (2010), Rosenberg (2014), die auch für diese Arbeit von Belang sind.

So analysierte Backa (1987) beispielsweise ein Beratungsgespräch zwischen einer Verwaltungsmitarbeiterin mit einem türkischen Arbeiter. Auftretende Missverständnisse führte sie ganz allgemein auf die mangelnde sprachliche Kompetenz zurück. Ihre Analyse fokussierte allerdings stärker auf die Handlungsebene als auf die sprachliche Vermittlung und Bearbeitung dieser Verständigungsprobleme.

Im Mittelpunkt der Untersuchungen von Rehbein (1980) standen Erzählungen von Immigranten der ersten und zweiten Generation in der Sozialberatung in England (London). Im Rahmen der Beratung unterscheidet er zwischen zwei Diskursarten, nämlich dem Erzählen und dem Berichten. Er kam zu dem Ergebnis, dass die Institution den interaktiven Realisierungsformen des Erzählmusters eine eigene Spezifik aufprägt. Daran wird deutlich, dass eine Institution die mögliche kulturelle Fremdheit der Immigranten insgesamt absorbieren kann, vor allem, wenn die Grundstruktur der Kommunikation kooperativ ist. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch sein Befund über Asymmetrie zwischen Gesprächsteilnehmern in der Beratung. So ver-

fügen Klienten im Unterschied zu Beratern nur über „*partikuläres Wissen*“ (Rehbein 1980: 70), d.h. über Erfahrungen, die sie selbst gemacht haben. Dieses Wissen soll später als Fall eines institutionellen Ablaufmusters rekategorisiert werden. Daraus ergibt sich eine weitere Asymmetrie, nämlich die der Handlungen. Der Ratsuchende soll keine individuelle Bewertung rekonstruieren, sondern vor allem Informationen liefern, die eine Sachverhaltsrekonstruktion durch den Berater ermöglichen. Die Berater dagegen sollen den Diskurs institutionsspezifisch verarbeiten, vor allem durch den Vollzug von diskursverarbeitenden sprachlichen Handlungen (z.B. Nachfragen).

Obwohl diese Arbeit im Unterschied zu der Studie von Rehbein (1980) einen anderen Gesprächstyp, nämlich das sogenannte Datenerhebungsgespräch fokussiert, ist sein Befund von Asymmetrie auch dafür aus methodischer Sicht interessant.

Hinnenkamp (1985) untersuchte interkulturelle institutionelle Kommunikation am Beispiel der Kommunikation zwischen Gastarbeitern und Behördenmitarbeitern. Bei der Analyse konzentrierte er sich vor allem auf die negative Auswirkung dieser Kommunikation auf Immigranten, die Deutsch lernen.

In ihrer empirischen konversationsanalytischen Studie prüfte Bremer (1997) auf der Basis von 16 Beratungs- und Bewerbungsgesprächen türkischer und italienischer Arbeitsmigranten wie Verständigungsprobleme interaktiv bearbeitet werden und wie man diesen Problemen vorbeugen kann.

Auf der Grundlage von Gesprächen in einer Ausländerbehörde zwischen deutschen Behördenmitarbeitern und nicht-deutschen Klienten nahm Porila (2006) im Rahmen ihrer Masterarbeit den Prozess der Wissensvermittlung im sprachlichen Handeln von Sachbearbeitern an die Klienten unter die Lupe. Sie konzentrierte sich auf einzelne verständigungsfördernde sprachliche „Strategien“, insbesondere auf die Verwendung direkter Rede in der interkulturellen institutionellen Kommunikation.

Im Mittelpunkt der Untersuchung von Reitemeir (2010) stand die Verstehensarbeit, d.h. interaktive Verfahren der Verstehensdokumentation in asymmetrisch strukturierten Interaktionssituationen. Die Datengrundlage bildeten 17 Beratungsgespräche im Rahmen der Migrantenberatung. Für jede Interaktionspartei wurde je ein Verfahren ausge-

wählt. Zwei Verfahren der Verstehensdokumentation wurden dabei detailliert beschrieben, die relevanzrückstufende Verstehensdokumentation und die negative Verstehensthematisierung mit angeschlossener Verstehenshypothese.

Rosenberg (2014) analysierte Migranten-Behörden-Gespräche in Deutschland (Berlin) und Argentinien (Buenos Aires). Den Schwerpunkt der Untersuchung bildeten Verständigungsprobleme, insbesondere deren Ursachen und Bearbeitungsmöglichkeiten. Rosenberg geht davon aus, dass Kommunikationsstörungen durch Wissensdivergenzen auf drei verschiedenen Ebenen, der interkulturellen Ebene, der institutionellen und der interlingualen Ebene bedingt sind.

Zu erwähnen sei des Weiteren das Projekt LiLac (Literacy between languages and cultures), das 2010 an der TU Dortmund stattfand. Die Leitung des Projektes übernahmen Uta Quasthoff, Ludger Hoffmann und Michael Kastner. Das Hauptaugenmerk der Studie lag auf der *„Untersuchung der Wahrnehmung von Ressourcen und Hemmnissen der gesellschaftlichen Partizipation am Beispiel behördlicher Schriftlichkeit“* (Quasthoff/Hoffmann/Kastner 2010: 2). Einer der Analyseschwerpunkte im Rahmen der qualitativen Studie bestand in *„der Rekonstruktion von Schwierigkeiten und Ressourcen im konkreten Umgang mit institutioneller Schriftlichkeit“* (Quasthoff/Hoffmann/Kastner 2010: 6). Zu diesem Zweck wurde ein interaktionsbasiertes Verfahren zur Analyse von Ausfüllprozessen von Formularen entwickelt. Die Behörden-gänger wurden beim Ausfüllen des Formulars beobachtet, wobei in der Mehrzahl der Fälle ein Gespräch über den Prozess des Ausfüllens entstand. Auf diese Weise konnten neue Erkenntnisse über den Ausfüllprozess gewonnen werden. Für die Erschließung der Datenmenge von 52 Interaktionen und die Nutzbarmachung der Daten für die quantifizierende Abschlussstudie wurde das Formular mit Blick auf erwartbare Schwierigkeiten in einzelne Modulabschnitte eingeteilt, die getrennt voneinander analysiert wurden.

Becker-Mrotzek (2001: 1510) weist jedoch darauf hin, dass bislang keine umfassenden Forschungsarbeiten zur Bürger-Verwaltungs-Kommunikation existieren. Dies gilt insbesondere für die Bürger-Verwaltungs-Kommunikation in interkulturellen Kontexten.

3.3.2 Merkmale der mündlichen Bürger-Verwaltungs-Kommunikation

Die Kommunikation in Behörden stellt einen spezifischen Fall institutioneller Kommunikation dar (Rosenberg 2014: 38). Becker-Mrotzek (1999: 1399, 2001: 1513) macht darauf aufmerksam, dass die geringe Zahl der Untersuchungen zur Bürger-Verwaltungs-Kommunikation eine exakte Aufzählung der allgemeinen syntaktischen oder lexikalischen Merkmale von Gesprächen zwischen Mitarbeitern der Verwaltung und Bürgern nicht möglich macht. Dennoch lassen sich einige Besonderheiten dieser Interaktionen identifizieren. *Die institutionelle Zielsetzung* dieser Interaktionen hat eine spezifische Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten zur Folge, die sowohl Behördenmitarbeiter als auch Klienten beeinflusst. Die Handlungsmöglichkeiten beider Gruppen sind den Vorschriften unterworfen. Eine weitere Besonderheit ist die *disparate Wissensvermittlung*. Während die Klienten über Wissen bezüglich ihres individuellen Falls verfügen, verfügen die Mitarbeiter über ein spezifisches Fachwissen. Für die Bearbeitung konkreter Fälle ist ein Wissenstransfer zwischen Klient und Sachbearbeiter erforderlich. In Folge dessen findet in all diesen Interaktionen eine spezifische, sequentiell geordnete *Aufgabenverteilung* statt. Zu den Aufgaben der Klienten gehört es, ihren Fall möglichst institutionsadäquat darzustellen; zu den Aufgaben der Mitarbeiter gehört die Fallbearbeitung, d.h. die Herbeiführung einer Entscheidung sowie ihre Mitteilung. Bürger-Verwaltungs-Gespräche weisen eine *Dominanz der Institution* auf, was z.T. mit negativen Auswirkungen auf die Belange der Interaktanten einhergehen kann. Da die Struktur der Gespräche den Zwecken der Institution adaptiert ist, können die individuellen Ziele der Akanten – insbesondere die der Klienten – und die institutionellen Zwecke auseinanderfallen. Ebenso werden die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten in spezifischer Weise durch institutionelle Zwecke vorab eingeschränkt. Aus diesem Grund weisen Bürger-Verwaltungs-Gespräche zahlreiche *Widersprüche* und *Brüche* auf. Bürger-Verwaltungs-Gespräche sind komplexe Diskurse, die zugleich Teil einer übergeordneten Handlungssequenz sind. Sie sind Teil von Verwaltungsvorgängen und können als die Schnittstellen von Behörde und Alltag charakterisiert werden. Alle weiter unten angeführten Gesprächstypen weisen Gemeinsamkeiten auf, die sie ihrer institutionellen Einbettung veran-

ken (Becker-Mrotzek/Ehlich/Fickermann 1992) (Becker-Mrotzek 2001: 1513).

3.3.3 Ursachen der Komplexität von Bürger-Verwaltungsgesprächen

Die Bürger-Verwaltungs-Kommunikation gilt als kompliziert, besonders aus der Sicht des Bürgers. Hinnenkamp (1985: 283f.) weist ferner auf den „*zwangskommunikativen Charakter*“ der Behördenkommunikation hin. In diesem Zusammenhang betont Grönert (2004: 28f.), dass die Zufriedenheit der Bürger mit Behördenkontakten von der Tatsache, ob die Interaktion aus Sicht des Klienten erfolgreich beendet wurde, abhängig ist. Weiterhin unterstreicht sie die Bedeutsamkeit von persönlichen Kontakten zu den Klienten. Solche persönlichen Gespräche bieten dem Klienten die Möglichkeit, sich problematische Sachverhalte von einem Berater erläutern zu lassen oder Hilfe beim Ausfüllen eines Formulars zu erhalten. Grönert (2004: 28) merkt an, dass das vermittelnde Gespräch mit dem Klienten für die Berater ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Arbeit ist.

Aus Sicht der Behörde zielt Behördenkommunikation nicht in erster Linie auf Verständigung, sondern auf die Lösung eines Problems gemäß den rechtlichen Vorgaben und innerhalb eines angemessenen Zeitrahmens (Hoffmann/Quasthoff 2013: 270). Der Aspekt der Verständigung in der mündlichen Kommunikation wurde zum Gegenstand vieler Untersuchungen. In der Forschung herrscht allerdings Uneinigkeit darüber, welcher Faktor die Verständigung am meisten hemmt. Porila/ten Thije (2009: 33ff. zitiert nach Rosenberg 2014: 39f.) fassen verschiedene *Aspekte* zusammen, die Behördenkommunikation mühevoll machen: Erstens, nimmt im Falle behördlicher Interaktionen zumindest einer der Gesprächspartner nur eingeschränkt freiwillig am Gespräch teil. Beispielsweise sind Klienten mitunter gesetzlich dazu verpflichtet, mit Behörden in Kontakt zu treten. Zweitens, es werden seitens der Interaktanten unterschiedliche Ziele verfolgt, was den Verlauf des Gesprächs kann diese sowohl positiv, als auch negativ beeinflussen. Drittens, müssen Behördenmitarbeiter vom Einzelfall des Klienten abstrahieren, typisieren und im Kontakt mit unterschiedlichen Klienten immer den gleichen Vorschriften folgen. Viertens, bildet die

Schriftlichkeit der Kommunikation in Behörden ein weiteres Problem des Behördenalltags. Fünftens, bewirken auch solche Faktoren wie unterschiedliche Interessen, Erwartungen, Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten neben der Wissensdivergenz im Weiteren die Asymmetrie zwischen den Interaktanten.

Porila/ten Thije (2007: 688) fassen die Merkmale behördlichen Handelns wie folgt zusammen:

„Behördliches Handeln lässt sich als hochgradig geregelt, kontrolliert und formalisiert beschreiben. Es beruht auf der Grundlage von Gesetzen und Vorschriften, es wird durch sie legitimiert und findet exakt geregelt und professionalisiert innerhalb einer klaren Hierarchie statt“.

3.3.4 Verwaltungsspezifische Diskurse

Im Gegensatz zu den zahlreichen Arbeiten, die sich mit Verwaltungstexten beschäftigen, gibt es wenig Arbeiten, die Gespräche in der Verwaltung zum Thema haben (Becker-Mrotzek 1999: 1398). Obwohl Becker-Mrotzek betont, dass

„ähnlich wie bei den Texten (...) sich auch bei den Diskursen anhand der verschiedenen Verwaltungszwecke mehrere Arten unterscheiden (lassen)“, wird jedoch unterstrichen, dass „ (...) noch nicht genügend empirische Analysen (vorliegen), um eine gesicherte Typologie (von Gesprächstypen) aufzustellen“ (Becker-Mrotzek 1999: 1399).

An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Überblick über die gängigsten Typologien geben.

In seiner Klassifikation beschreibt Becker-Mrotzek (1999: 1399) nicht nur einzelne verwaltungsspezifische Gesprächstypen, sondern auch die ihnen „zugrundeliegenden sprachlichen Handlungsmuster, wobei Handlungsmuster oder –schemata (...) aus einer sequentiellen Abfolge unterschiedlicher Sprechhandlungen der Beteiligten (bestehen), die sich aus der gegebenen Zwecksetzung herleitet“ (Becker-Mrotzek 1999: 1399). Dabei verwendet er die Begriffe *Diskurstyp* und *Gesprächstyp* synonym.

Becker-Mrotzek (1999; 2001) unterscheidet zwischen Antragsdiskursen bzw. Datenerhebungsgesprächen, Beratungsdiskursen bzw. –gesprächen und Widerspruchsdiskursen bzw. –gesprächen.

Eine etwas andere Differenzierung von Gesprächstypen findet sich bei Malinkewitz (2010). Seine Unterteilung lehnt sich allerdings stark an Becker-Mrotzeks Typologisierung an. Malinkewitz kategorisiert Diskurse nach dem Zweck, den diese innerhalb des Verwaltungshandelns erfüllen und differenziert zwischen Diskursen zur Datenerhebung, Diskursen zur Formulierung von Widersprüchen und Diskursen mit beratendem Charakter.

Ich stütze mich in meiner Arbeit auf die Typologie von Becker-Mrotzek (2001) und unterscheide entsprechend zwischen Antragsdiskurs bzw. Datenerhebungsgespräch, Beratungsdiskurs und Widerspruchsdiskurs.

Da die beiden erstgenannten Gesprächstypen für die hier vorliegende Arbeit besondere Relevanz besitzen, möchte ich im Folgenden auf diese beiden Gesprächsformen näher eingehen.

3.3.4.1 Antragsdiskurse

Antragsdiskurse bzw. *Datenerhebungsgespräche* bilden „den größten Teil der Bürger-Verwaltungs-Diskurse“ (Becker-Mrotzek 1999: 1399). Trotz ihrer Häufigkeit existieren nur sehr wenige Studien zu diesen Diskurstypen. Zu nennen wären hier etwa die Arbeiten von Grönert (2004).

Datenerhebungsgespräche sind Bestandteil des initialen Aktes innerhalb einer Antrags-Entscheidungs-Sequenz, aber auch von Meldeverfahren (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Die Grundlage bildet ein Fragensvordruck (Formular) mit entsprechenden Begleittexten, die beispielsweise Hilfestellungen für das Ausfüllen sowie Listen mit beizufügenden Nachweisen enthalten. Diese Nachweise muss sich der Antragssteller vorab beschaffen. Dadurch, dass es Hilfestellungen für das Ausfüllen des Formulars in Form von Listen und Begleittexten gibt, sind auf dem Formular selbst keine Hinweise bezüglich des Ausfüllens vorhanden.

Zu Datenerhebungsgesprächen kommt es dann, wenn der Antrag in der Behörde im Rahmen eines Gesprächs persönlich abgegeben wird (Becker-Mrotzek 2001: 1514). D.h. *„die im Formular bereits verschriftete Antragssequenz wird im Antragsdiskurs re-oralisiert“* (Becker-Mrotzek 1999: 1399). Zum einen unterstützen solche Datenerhebungsgespräche Bürger bei der Durchführung dieser Tätigkeit (Lüdenbach/

Herrlitz 1981) und „*bei der Überführung ihrer lebensweltlichen in institutionelle Sachlagen*“ (Becker-Mrotzek 2001: 1514), zum anderen ermöglichen sie eine direkte Kontrolle der Vollständigkeit der Angaben und beigefügten Nachweise (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Dadurch, dass unvollständige oder falsch ausgefüllte Formulare vor Ort korrigiert werden, werden Behinderungen der behördlichen Arbeit vorgebeugt, was eine positive Auswirkung auf behördliche Prozesse insgesamt hat (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Wie Becker-Mrotzek anmerkt, findet in den Datenerhebungsgesprächen in zweifacher Hinsicht ein Transformationsprozess statt. Es kommt nicht nur zu einer Transformation „*vom Alltäglichen ins Institutionelle*“, sondern auch vom „*Mündlichen ins Schriftliche*“ (Becker-Mrotzek 2001: 1518). Becker-Mrotzek (2001: 1514) hebt hervor, dass dieser Gesprächstyp über keine beratende Funktion verfügt, sondern die Behörde gewissermaßen dabei unterstützt, den Antrag zu bearbeiten. Er macht aber darauf aufmerksam, dass der Gesprächstyp des Datenerhebungsgesprächs unter bestimmten Umständen trotzdem eine Beratungsfunktion beinhalten kann. Bereits 1980 dokumentierte Grosse (1980: 19), dass es an vielen Behörden eigene Berater gibt, deren Aufgabe in der Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen oder Berichtigung von falsch ausgefüllten Bögen besteht. Antragsgespräche obliegen einer bestimmten *Verlaufsstruktur*. Der typische Verlauf von Datenerhebungsgesprächen besteht aus einer Kette von Frage-Antwort-Sequenzen, die jeweils vom Sachbearbeiter entsprechend der Frageliste des Formulars initiiert werden (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Rosenberg (2014: 27f.) weist auf den Wissenstransfer und auch auf die Möglichkeit der Entstehung einer asymmetrischen Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern (in diesen Gesprächen) hin, die zum Teil durch eine ungleiche Verteilung von Wissen bedingt ist. Die Klienten kommen auf Aufforderung der Behörde oder mit einem bestimmten Anliegen in die Behörde und erfahren dort, wie dieses Anliegen bearbeitet werden kann und welche Unterlagen sie einreichen müssen. Hierbei vermittelt der Behördenmitarbeiter institutionelles, professionelles Wissen an den Klienten. Umgekehrt vermittelt der Klient aber auch das für die Bearbeitung seines Anliegens relevante Wissen an den Behördenmitarbeiter (Rosenberg 2014: 27f.).

3.3.4.2 Beratungsdiskurse

Beratungsgespräche bilden einen weiteren wichtigen Diskurstyp. Becker-Mrotzek (1999; 2001) schlägt vor, Beratungsgespräche als eigenständigen Gesprächstyp zu betrachten, weil

„es sich bei Bürger-Verwaltungs-Gesprächen aufgrund der institutionellen Einbindung und der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Handlungsvoraussetzungen der Akteure um einen besonderen, von Beratungsgesprächen, die in einem anderen thematischen Zusammenhang geführt werden, abweichenden Gesprächstyp handelt“ (Becker-Mrotzek 1999: 1399).

Im Unterschied zu Datenerhebungsgesprächen wurden Beratungsdiskurse zum Gegenstand vieler Untersuchungen. Erwähnenswert sind hier die Forschungsbeiträge von Gumperz/Jupp/Roberst (1979), Wenzel (1984), Nothdurft (1984), Hinnenkamp (1985), Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994), Porila/ten Thije (2007), Porila (2006), Rosenberg (2014). Einige Forscher (Hinnenkamp 1985; Rosenberg 2014) betrachten vor allem die Arbeit von Gumperz/Jupp/Roberts (1979) als richtungsweisend für die meisten der aktuellen Untersuchungen. Diese Arbeit hat in mehrfacher Hinsicht bahnbrechende Bedeutung. Sie behandelt interkulturelle Kommunikation in Face-to-Face-Gesprächen und beruht als eine der ersten auf authentischem Gesprächsmaterial aus dem Behördenkontext. Die Autoren untersuchten interkulturelle Missverständnisse in Schlüsselsituationen, sogenannten *gate keeping situations*. Grundsätzlich kann man sagen, dass Beratungen den Zweck haben, einem Menschen eine Handlungsempfehlung zu geben, d.h., Handlungsmöglichkeiten für die Lösung seiner Probleme aufzuzeigen (Becker-Mrotzek 2001: 1522). Beratungsgespräche sind eindeutig auf Wissensvermittlung fokussiert (Rosenberg 2014: 27f.). Deshalb vergleicht Hinnenkamp (1985: 282) die Funktion der Sachbearbeiter mit der der *„gate keepers“* (Erikson 1976).

Innerhalb dieses Diskurstyps unterscheidet Becker-Mrotzek (2001) zwischen zwei Typen von Beratungsgesprächen, nämlich *Beratungen im „weitesten“* und *im „engeren Sinne“*. Erstere dienen nicht der Bearbeitung der Probleme des Klienten, sondern der *„Schwierigkeiten, die aus der Kooperation mit der Behörde selbst erwachsen“* (Becker-Mrotzek 2001: 1522). Dazu gehören Beratungsangebote, die in erster Linie darauf zielen, durch Hilfestellung im Umgang mit der Verwal-

tung (z.B. bei Antragsstellungen oder Auskunftersuchen) mehr Bürgernähe zu schaffen (Becker-Mrotzek 2001: 1522). Unter Beratungen im engeren Sinne versteht Becker-Mrotzek Beratungsgespräche, „*die der Bearbeitung von lebensweltlichen Problemlagen dienen*“ (Becker-Mrotzek 2001: 1522). Das heißt, dass es in solchen Beratungsgesprächen nicht um Hilfestellungen, die auf den Umgang mit der Verwaltung zielen, geht, sondern um die Bearbeitung von Problemen, die ganz konkret das Leben des Bürgers betreffen. Unter diese Art von Beratungsgesprächen fallen nach Becker-Mrotzek zum Beispiel Gespräche, die im Rahmen der Berufsberatung des Arbeitsamtes zwischen Sachbearbeitern und Bürgern geführt werden.

Solche Gespräche verlaufen normalerweise nach einer vierschrittigen Struktur (Becker-Mrotzek 2001: 1522 ff.). Im ersten Schritt, der *Anliegenserklärung*, formuliert der Klient sein Anliegen und beantwortet die Fragen der Berater. Ziel ist es, das Anliegen möglichst präzise darzustellen und so eine solide Grundlage zu schaffen. Im Anschluss daran folgt die *Anliegenthematisierung*. Hier wird versucht, einen Konsens im Hinblick auf die Einschätzung der Situation herzustellen. In der Phase der *Lösungsbildung* bietet der Berater dem Klienten schließlich mögliche Lösungswege an. Bei der Auswahl der Lösungsvorschläge greift er auf sein institutionelles Wissen zurück. In der letzten Phase, der *Planbildung*, werden die Lösungsvorschläge detailliert ausgearbeitet.

Becker-Mrotzek (1999: 1399) klassifiziert die Thematisierung und Darstellung des Anliegens durch den Klienten, die gemeinsame Besprechung des Problems, die Unterbreitung eines Lösungsvorschlags durch den Berater und die Einigung über das weitere Vorgehen als für den Diskurs typische Sprechhandlungen. Für Spranz-Fogasy (2010: 105) stellt daneben auch das Fragen einen zentralen Aktivitätstyp in Beratungsgesprächen dar. Da Fragen Verständnisprobleme signalisieren, kommt ihnen bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens eine besondere Funktion zu.

4 Verstehen im institutionellen Lingua-Franca-Kontext

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand Verstehen kann auf eine lange Forschungstradition zurückblicken. Grundsätzlich muss hierbei zwischen dem Prozess des Verstehens in mündlichen Interaktionen, d.h. Gesprächen, und Textverstehen differenziert werden (Deppermann 2008: 227). Bedingt durch grundlegende Unterschiede zwischen mündlicher und massenmedialer bzw. textueller Kommunikation, die etwa in der Interaktivität, dem Situationsbezug, der Materialität und der pragmatischen Rahmung ihren Ausdruck finden (Koch/Oesterreicher 1986 zitiert nach Deppermann 2008: 227), stellen diese beiden Formen des Verstehens ganz unterschiedliche Untersuchungsgegenstände dar.

Bei den hier zu untersuchenden Interaktionen handelt es sich um formularbasierte Gespräche. Unser Forschungsinteresse gilt dem Prozess der Herstellung des Verstehens in der mündlichen Interaktion, denn, wie bereits Becker-Mrotzek anmerkt, erfolgt bei einem Datenerhebungsgespräch eine Transformation des Formularinhaltes aus der schriftlichen in die mündliche Form (Becker-Mrotzek 1999: 1399). Im Folgenden möchte ich auf diese Herstellung des Verstehens in der formularbasierten Interaktion näher eingehen.

4.1 Verstehen in der Interaktion

Jede Kommunikation ist unentbehrliches wechselseitiges Bemühen um eine stetig gefährdete Verständigung, um bestimmte weiterreichende Ziele und Zwecke zu verfolgen (Fiehler 1998: 7f.). Gleichzeitig bildet Verstehen eine Grundvoraussetzung für interaktive Kooperation, denn mit anderen Interaktanten interagieren zu können erfordert, dass die Beteiligten die Äußerungen und Handlungen ihrer Gesprächspartner

verstehen, um ihr eigenes Handeln an diesem Verständnis auszurichten und es passend anzuschließen (Tomasello et al. 2005: 676). Das Verstehen wurde zum Untersuchungsgegenstand vieler wissenschaftlicher Disziplinen. Zu nennen sind hier vor allem die folgenden drei Forschungsrichtungen: die Sozial- und Bewusstseinstheorie, die Hermeneutik und die Kognitionspsychologie (Deppermann 2008: 225). In der langen Forschungstradition der Kognitionspsychologie und Psycholinguistik wird Verstehen vor allem als mentaler Prozess betrachtet. Gemäß dem Ansatz, der von Ryle und Wittgenstein inspiriert wurde und aus dem später sowohl die Ethnomethodologie als auch die Konversationsanalyse hervorgingen, wird Verstehen dagegen als eine indexikalische Leistung, die in interaktiven Handlungen erbracht wird, verstanden (Mondada 2011: 542). So definieren Deppermann/Schmitt (2008: 221) Verstehen als *„ein diskursives Phänomen, das von Gesprächsteilnehmern in intersubjektiv beobachtbaren Prozessen thematisiert, aufgezeigt und bearbeitet wird“*. Verstehen ist somit kein mentaler Prozess, sondern eine Leistung, die von den Gesprächsteilnehmern in der Interaktion erbracht wird (Lindwall/Lymer 2011: 453). Koschmann (2011: 436) und auch Mondada (2011: 550) weisen darauf hin, dass eine solche Auffassung des Verstehens als prozessualen Gegenstand interaktiver Aushandlung bereits in der 1952 erschienenen Arbeit von Garfinkel zu finden ist. Er betont, dass Verstehen sich auf die Behandlungsmethoden bezieht, die von Person (A) einer anderen Person (B) zur Verfügung gestellt werden. Dabei erwartet Person (A) eine Bestätigung des Verstehens von Person (B), die auf die Ratifikation der Korrektheit durch Person (A) angewiesen ist (Garfinkel 1952: 367). Zu erwähnen ist auch die Arbeit von Coulter (1979), in der er festhält, dass das Verb *verstehen* kein prozessuales Verb (wie z.B. *spielen*), sondern ein Ereignis-Verb (wie z.B. *gewinnen*) ist (Coulter 1979: 37). Somit bezieht sich das Verb ‚verstehen‘ nicht auf den Prozess, sondern auf das Ergebnis des Prozesses.

Im Gespräch wird das Verstehen üblicherweise nicht explizit thematisiert, sondern dadurch dokumentiert, wie die Interaktanten im weiteren Gesprächsverlauf miteinander interagieren (Deppermann 2008: 232; Mondada 2011: 543f.; Kotthoff 2015: 141). Aufgrund dessen wird das Verstehen oft als etwas Selbstverständliches betrachtet. Mit einem Redebeitrag oder einer Folgehandlung auf die Äußerung des ak-

tuellen Sprechers dokumentiert der Hörer, wie er diese Äußerung verstanden hat und zeigt, wo man sich im gemeinsamen Verstehensprozess befindet. Dieses Muster zieht sich durch das gesamte Gespräch (Stukenbrock 2013: 230). Nach Wittgenstein (1980: 1: 875 zitiert nach Linwall/Lymer 2011: 454) entspricht Verstehen dem Wissen darüber, wie man im Gespräch idealerweise fortfahren sollte. Schegloff (1992: 1300) schreibt: *„Das Verständnis wird zum größten Teil en passant angezeigt (...), als Nebenprodukt von Gesprächsteilen, um in erster Linie verschiedene Reaktionen zu zeigen, wie etwa Zustimmung, Beantwortung, Bewertung, Reaktion, Anforderung etc.“* Macbeth (2011: 441) betont in diesem Zusammenhang, dass die sequentielle Organisation von Gesprächen selbst ein Ergebnis gegenseitigen Verstehens ist. Ethnomethodologen und Konversationsanalytiker heben somit die zeitliche und sequentielle Natur des Verstehens in der Interaktion hervor. Im laufenden Gespräch wird das Verstehen von den Interaktanten *„online von Gesprächsschritt zu Gesprächsschritt bearbeitet, revidiert, korrigiert und metasprachlich thematisiert“* (Stukenbrock 2013: 230). Schegloff (1984: 38) betont, dass das Verstehen als Untersuchungsgegenstand gerade dadurch für Konversationsanalytiker greifbar wird.

Lindwall/Lymer (2011: 453) merken an, dass Verstehen explizit thematisiert wird, wenn etwas von besonderer Relevanz ist oder die Interaktion nicht länger reibungslos verläuft. Spranz-Fogasy (2010: 27) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Prozesse des Verstehens sich in Gesprächen nicht nur „in den Köpfen“ der Beteiligten vollziehen, sondern auch des gegenseitigen Aufzeigens und der gemeinsamen Abstimmung durch verbale und andere symbolische Ausdrucksmittel bedürfen. Dabei variiert das Verstehensdisplay hinsichtlich Explizitheit und Aufwand. Die Spannbreite reicht von expliziten Thematisierungen durch ‚yeah/ ‚yes‘ (Jefferson 1983), change-of-state-token wie ‚oh‘ (Heritage 1984), multimodalen Dokumentationen des Verstehens in Form eines Kopfnickens bis hin zu mehrschrittigen Verstehensaushandlungen. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine explizite Verstehensthematisierung, beispielsweise durch die Äußerung „Ich verstehe“ bzw. „I understand“, nicht zwingend bedeutet, dass Verstehen stattgefunden hat. Mitunter glaubt ein Gesprächsteilnehmer nur, sein Gegenüber verstanden zu haben und es stellt sich erst im weiteren Verlauf des Gesprächs heraus, dass dies nicht der Fall war (Mon-

dada 2011: 544). Oder aber der Hörer ist sich darüber bewusst, dass er den Sprecher nicht verstanden hat, behauptet jedoch das Gegenteil (Lindwall/Lymer 2011: 453). Sacks (1992: 2: 149) unterscheidet zwischen zwei Verfahren, wie die Dokumentation von Verstehen erfolgt. Zum einen kann ein Gesprächsteilnehmer explizit bekunden, dass er den Sprecher verstanden hat, zum anderen kann Verstehen durch verständiges Handeln, etwa in Form einer Frage oder Antwort demonstriert werden. Schegloff (1982 zitiert nach Mondada 2011: 544) untersuchte, wie Verstehen in Gesprächen mit mehrfachem Turnwechsel interaktional immer wieder neu hergestellt wird und wies darauf hin, dass „die Gesprächspartner an Turnübergabestellen bestimmte ‚continuers‘ (z.B. *uh huh*, *Kopfnicken*) oder dagegen *Reparaturen produzieren*“. Sacks (1992: 2: 426) macht darauf aufmerksam, dass das Beenden einer Turnkonstruktionseinheit eine „*understanding position*“ bildet, an der es strukturell erforderlich ist, das Verstehen zu dokumentieren. Mondada (2011: 544) weist darauf hin, dass der Verstehensprozess auf zwei grundlegenden Konversationsprinzipien, nämlich der Präferenz für Progressivität (Schegloff 1982: 82) und der Präferenz für Intersubjektivität (Schegloff 1992, Heritage 2007) beruht.

Wie bereits erwähnt, wird gegenseitiges Verstehen im Gespräch normalerweise nicht explizit signalisiert (Deppermann 2008: 232; Mondada 2011: 543f.; Kotthoff 2015: 141). Wenn der Hörer vermutet, verstanden zu haben, was der Sprecher sagen wollte, kommt er im Prozess der dialogischen Handlungen einfach weiter ohne zu verbalisieren, dass er den aktuellen Sprecher verstanden hat. Somit enthält jeder Turn eines anderen Sprechers für den vorherigen einen impliziten Hinweis darüber, wie dieser ihn verstanden hat (Kotthoff 2015: 141). Hier zeigt sich die *Präferenz für Handlungs- und Darstellungsprogressivität* (Deppermann 2008: 232). Diese beiden Formen der Progressivität stehen im engen Zusammenhang mit dem Hauptprinzip der Sequenzialität. „*Sequenzialität bedeutet zunächst, dass zwei oder mehr Ereignisse in einem zeitlichen Nacheinander zueinander stehen*“ (Stukenbrock 2013: 231). Eine Unterbrechung im Gespräch veranlasst die Gesprächsteilnehmer dazu, den aktuellen Stand des Verstehens durch eine Lokalisierung und anschließende Bearbeitung des bestehenden Verstehensproblems zu überprüfen, um das gemeinsame interaktive Handeln erfolgreich fortführen zu können.

Verstehen ist eine grundlegende Leistung zur Ermöglichung sinnhaft aufeinander bezogener Interaktionen bzw. *Intersubjektivität* (Schegloff 1992, Heritage 2007). Die arbeitsteilige Bewältigung von Aufgaben, die Verfolgung gemeinsamer Ziele und die Klärung von Interaktionsproblemen erfordert, dass die Interaktionsteilnehmer zu einem hinreichend geteilten Verständnis der zurückliegenden Interaktionsgeschichte, des erreichten Stands ihrer Interaktion und der im weiteren Gesprächsverlauf anstehenden Aufgaben gelangen.

Ergänzend muss man betonen, dass Verstehen in der Interaktion nicht nur auf der verbalen, sondern auch auf *multimodaler*, also auf *körperlich-visueller* Ebene erfolgt (Mondada 2011: 545). Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Gesprächsteilnehmer einander den aktuellen Stand des Verstehens durch Gestik, Mimik, Blickausrichtung und eine Veränderung der Körperorientierung signalisieren (Goodwin 1981, Kendon 1990, Hindmarsh et al. 2011, Stukenbrock 2015). Mondada (2011: 545) bemerkt, dass sich die meisten Studien auf die multimodalen Ressourcen, von denen der Sprecher Gebrauch macht, beispielsweise sein gestisches Verhalten, konzentrieren, wohingegen nur wenige das nonverbale Verhalten des Hörers in den Fokus rücken.

4.2 Verstehen in der institutionellen Interaktion

Bereits in der Vergangenheit zog die Thematik des Verstehens in unterschiedlichen institutionellen Kontexten das Interesse der Forschung auf sich. Seit einigen Jahren wird sie jedoch verstärkt in den Blick genommen (Rosenberg 2014: 69). Bei der Erforschung des Verstehens im institutionellen Kontext lag der Fokus vor allem auf Kommunikationsstörungen und Verständigungsproblemen bzw. und den Faktoren, auf die sie zurückgeführt werden können, sowie möglichen Lösungsverfahren. Verstehen in institutionellen Interaktionen umfasst unterschiedliche institutionelle Kontexte, wie etwa Behördenkommunikation (Wenzel 1984; Hinnenkamp 1985, 1998; Selting 1987; Rosenberg 2014), Arzt-Patienten-Kommunikation (Heath 1986; Heath/Hindmarsh 2000; Hindmarsh et al. 2011; Nishizaka 2011) oder Lehr-Lern-Interaktionen (Macbeth 2011; Lindwall/Lymer 2011). Deppermann

(2010: 8) macht darauf aufmerksam, dass sich das Verstehen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Handlungsumfeld, in dem die Interaktion stattfindet, sehr unterschiedlich gestalten kann. Er (Deppermann 2010: 8ff.) benennt die wesentlichen Dimensionen dieser Unterschiede in den Feldern professioneller Interaktion und ihnen zugeordneten Interaktionstypen. Diese Unterschiede betreffen in erster Linie Gegenstände und Aufgaben des Verstehens, beteiligungsbezogene Lizenzen und Pflichten, Probleme des Verstehens, sprachlich-kommunikative Praktiken, Relevanzen der visuellen Kommunikation, die Eigenwertigkeit des Verstehens und die Validierung des Verstehens. Während in Lehr-Lern- oder in Arzt-Patienten-Interaktionen das möglichst genaue retrospektive Verstehen von Partneräußerungen den Hauptzweck des Gesprächs ausmacht, ist Verstehen in Interaktionen, *die sich auf Herstellung praktischer Produkte richten*, z.B. Formulare, ärztliche Befunde oder polizeiliche Protokolle, *nur Mittel zum Zweck*, so dass es hier fast nur in (problematischen) Ausnahmefällen kurzzeitig zum Interaktionsfokus wird (Deppermann 2010: 10). Unabhängig von dem professionellen Handlungsfeld gestaltet sich das Verstehen in institutionellen Interaktionen schwierig. Fiehler (1998: 12f.) benennt die Tatsache, dass die Gesprächspartner unterschiedlichen Kommunikationsregeln folgen, Mängel im Adressatenzuschnitt und die Vagheit der Kommunikation als die drei Hauptursachen von Verständigungsproblemen und Kommunikationsstörungen. Bezogen auf Behördenkommunikation bemerken Hoffmann/Quasthoff (2013: 270), dass diese von behördlicher Seite nicht primär auf Verständigung abzielt, sondern auf eine erfolgreiche Problemlösung nach rechtlichen Vorgaben und in einem angemessenen Zeitrahmen.

In behördlichen Interaktionen wie auch in Arzt-Patienten-Gesprächen fokussieren sowohl Berater als auch Ärzte im Gespräch vor allem Details, die für das weitere kommunikative Handeln von Relevanz sind (Goodwin 1984; Peräkylä 2005).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für den Verstehensprozess in institutionellen Interaktionen von Relevanz ist, ist die *Asymmetrie der Verstehenspflichten* (Deppermann 2010: 9). Lindwall/Lymer (2011) beschreiben beispielsweise unterschiedliche Verstehenspflichten in institutionellen Interaktionen am Beispiel der Lehr-Lern-Interaktion. So wird in Lehr-Lern-Interaktionen von einem Schüler erwartet, einen

Lehrer zu verstehen und auch anzuzeigen, ob und was er verstanden hat; umgekehrt wird dies vom Lehrer nicht notwendigerweise erwartet. Wenn ein Lehrer einen Schüler nicht versteht, wird oftmals der Schüler und nicht der Lehrer für die Entstehung dieses Verstehensproblems verantwortlich gemacht. Ähnliches lässt sich auch im Hinblick auf die Behörden-Klienten-Kommunikation beobachten (Rosenberg 2014). Mondada (2011: 545) betont, dass Verstehen in institutionellen Interaktionen ein mehrschichtiger Prozess ist, bei dem neben dem professionellen Verstehen auch das Alltagsverstehen eine Rolle spielt. Mit den Worten Deppermanns (2010: 8) ist *„Verstehen in der Interaktion [...] alles andere als ein homogener Gegenstandsbereich“*.

4.2.1 Wissensvermittlung (und Verständigungsherstellung)

Die Kommunikation mit Behörden ist oft schwierig und stellt deshalb besondere Anforderungen an die Gesprächsteilnehmer (Hoffmann/Quasthoff 2013: 270). Rosenberg (2014: 1) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Kommunikation in Behörden selbst bei gleicher Muttersprache, gleichem kulturellen Hintergrund und bestem Willen scheitern kann. Verfügt einer der beiden Gesprächspartner über einen anderen sprachlichen oder kulturellen Hintergrund, gestaltet sich die Interaktion besonders komplex (Rehbein 1985b: 361; Rosenberg 2014: 1). In institutionellen Interaktionen ist der *„common ground“* (Clark/Schaefer 1989: 260) der Interaktanten bzw. die Menge der von ihnen geteilten Überzeugungen, Annahmen und des geteilten Wissens gering. Im Unterschied zu Beratern, die professionelles Wissen haben, verfügen lediglich Klienten über partikuläres *„unkategorisiertes“* Wissen (Hartog 1996: 306). Es ist Aufgabe des Beraters, das Klientenwissen durch Bewertungsprozesse in professionelle Kategorien zu strukturieren (Hartog 1996: 306). Rehbein (1998: 698) unterscheidet zwischen Alltagswissen, auf spezifische Sachbereiche ausgerichtetem professionellem Wissen (Fachwissen) und semiprofessionellem Wissen sowie allgemeinem wissenschaftlichem Wissen. Auf sprachlicher Ebene ordnet er dem Alltagswissen die (All-)Gemeinsprache zu, dem professionellen Wissen die Fachsprache, dem semiprofessionellen verständliche

Fachausdrücke und dem allgemeinen wissenschaftlichen Wissen die Wissenschaftssprache.

Die sich aufgrund des unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergrunds der Interaktanten ergebenden Wissensdivergenzen erschweren in der Mehrzahl der Fälle die Verständigung zwischen den Gesprächsteilnehmern. Bromme/Jucks/Rambow (2004: 178f.) weisen darauf hin, dass Verstehensprobleme, die aufgrund unterschiedlicher kognitiver Bezugsrahmen entstehen, von den Gesprächsteilnehmern oft nicht erkannt und berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang spielt die *Wissensvermittlung* eine besonders wichtige Rolle. Im Prozess der Wissensvermittlung erfolgt die Vermittlung von Expertenwissen an den Laien. Wichtig ist hierbei, dass der Sprecher das, was er dem Hörer vermitteln möchte, maximal verständlich formuliert („*recipient design*“ nach Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Wie Fiehler (1998: 12f.) bemerkt, werden Äußerungen in der Kommunikation nicht nur relativ zum erreichten Stand des Gesprächs getätigt, sondern auch relativ zum Wissen und zu den Annahmen über den Gesprächspartner formuliert. Hartog (1996) verweist in ihrer Arbeit darauf, dass der Laie immer rezipientengerecht kommunizieren sollte. Um eine erfolgreiche und störungsfreie Kommunikation zu ermöglichen, müsste er sowohl die für die Bearbeitung seines Anliegens notwendigen Informationen verständlich vermitteln als auch die „richtigen“ Fragen stellen.

Nicht optimal zugeschnittene Äußerungen können Verständigungsprobleme und Kommunikationsstörungen hervorrufen (Fiehler 1998: 12f.). Mängel im *Adressatenzuschnitt* können behoben werden, indem gelernt wird, das Wissen und die Erwartungen des Gegenübers durch aktives Zuhören besser einzuschätzen und die Dinge aus seiner Perspektive zu sehen (Fiehler 1998: 14). Rosenberg (2014: 31) weist darauf hin, dass sich die Wissensvermittlung gerade in der Face-to-Face-Kommunikation besonders schwierig gestalten kann, da hier einerseits von Seiten der Experten Strategien zur Vermittlung von Wissen *spontan* entworfen, eingesetzt und angepasst werden müssen, andererseits aber auch die Laien Verständnisprobleme unmittelbar selbst erkennen und als bearbeitungsbedürftig markieren müssen. Im Folgenden möchte ich die Haltbarkeit dieser These im Hinblick auf den hier analysierten Gesprächstyp überprüfen und klären, ob dies immer der Fall ist.

4.2.2 Schwierigkeiten der Wissensvermittlung

Im Hintergrund der Tatsache, dass im Fall einer institutioneller Interaktion Interaktanten über unterschiedliches Wissen verfügen, spielt Wissensvermittlung bzw. „*grounding*“ (Clark/Schaefer 1989: 263) eine wichtige Rolle. Clark/Schaefer (1989: 263) definieren „*grounding*“ als einen Prozess, „*der es ermöglicht, gemeinsames Wissen geordnet zu akkumulieren*“. Dabei werden Informationen, die zunächst nur einem der beiden Gesprächspartner vorliegen, von diesem in die Interaktion eingebracht. Bromme/Jucks/Rambow (2004: 117) weisen darauf hin, dass diese Informationen allerdings erst dann Teil des „*common ground*“ sind, wenn der andere anzeigt, dass er sie aufgenommen hat. Im Rahmen des „*groundings*“ (Clark 1996) ist es allerdings auch möglich, Nicht-Verständnis zu erkennen zu geben, z.B. über das Back-channeling, das Initiieren einer Frage oder auch nonverbale Signale. Die Erweiterung des „*common ground*“ verläuft umso effektiver, je genauer abgeschätzt werden kann, was der Gesprächspartner bereits weiß. Ein wichtiges Mittel zur Erweiterung des „*common ground*“ ist daher der *Perspektivenwechsel* (Rosenberg 2014: 30f.). Nückles (2001) betont, dass dies für jede Art der Kommunikation gilt, in einer Experten-Laien-Interaktion aber können die Perspektivenunterschiede besonders gravierend sein. Fiehler (1998: 14) schreibt, dass die Perspektivenübernahme neben dem aktiven Zuhören eine wichtige Konstituente des Adressatenzuschnitts ist.

4.3 Hörverstehen (in einer Fremdsprache)

Da die in dieser Arbeit zu untersuchenden Datenerhebungsgespräche nicht nur einen Fall der Experten-Laien-Kommunikation, sondern auch einen Fall der Lingua-Franca-Interaktion darstellen, möchte ich noch kurz auf einige Aspekte des *Verstehens gesprochener Sprache* eingehen. Das Hörverstehen bildet die Grundlage für die Teilnahme an der direkten Kommunikation und stellt somit eine für die Verständigung erforderliche Kernkompetenz dar (Weinel 2015: 2). Hörverstehen in einer Fremdsprache gilt neben dem Sprechen als schwierigste Fertigkeit. Weinel (2015: 2) weist darauf hin, dass das Hörverstehen

bei Fremdsprachenlernern gerade in der mündlichen Kommunikation besonders schwierig ist.

Hörverstehen verlangt die gleichzeitige Verarbeitung mehrerer Ebenen der Kommunikation. Phonetische, lexikalische, syntaktische und semantisch-pragmatische Informationen müssen miteinander koordiniert werden (Kotthoff 2015: 1). Hauptkanal des sprachlichen Handelns ist meist das Verbale, während die anderen Kanäle Kontextualisierungsmöglichkeiten dafür bieten, wie das, was gesagt wird, verstanden werden soll. Marx (2005: 144 zitiert nach Kotthoff 2015: 138) betont, dass Lerner im Vergleich zu Muttersprachlern weniger prosodische Muster und syntaktische Hinweise nutzen, um so im Redefluss Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können. Die Aufmerksamkeit der Anfänger verbleibt auf der Wortebene. Weinel (2015: 8) weist darauf hin, dass um eine sprachliche Äußerung in der Fremdsprache zu erfassen, es nicht immer nötig ist, alle Informationen im Redefluss zu verstehen. Solmecke (1993: 16) betont in diesem Zusammenhang, dass Sprachkenntnisse für das angemessene Verstehen gehörter Äußerungen notwendig sind, jedoch keine hinreichende Bedingung. Kotthoff (2015: 141) bemerkt, dass die Signalisierung von Aufmerksamkeit und das Verstehen auf mehreren Ebenen erfolgt. Verbal erfolgt es durch Hörsignale und auf der nonverbalen Ebene durch eine Änderung der Körperposition, Nicken, oder Gesten im Rhythmus des Sprechers. Ähnlich argumentiert auch Spiegel (2011: 195), die anmerkt, dass Hörende im Bemühen zu verstehen, alle Symbolebenen, also das Verbale, Prosodische, Paraverbale und das Nonverbale heranziehen.

4.4 Das Konzept der Verstehensdokumentation als empirischer Ausgangspunkt

Depperman/Schmitt (2008: 222) weisen darauf hin, dass *„Verstehen [...] empirisch nicht als psychisches Phänomen greifbar, sondern in sozialen und linguistischen Prozessen der Verstehensdokumentation, -bearbeitung und -absicherung [wird]“*. Empirischen Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet das Konzept der *„Verstehensdokumentation“*. Darunter verstehen Deppermann/Schmitt (2008: 222) *„alle Aktivitäten, mit de-*

nen Gesprächsteilnehmer Verstehen thematisieren oder anzeigen bzw. mit denen sie präsupponieren, dass sie zu einem bestimmten Verständnis gelangt sind“ (Deppermann 2008: 228). Ob und wie stark Verstehensprozesse interaktiv nach außen treten und intersubjektiv werden, ist variabel, kontextabhängig und aktivitätsspezifisch (Stukenbrock 2013: 330).

Je nach situations-, gattungs- und aktivitätsspezifischem Kontext muss das Verstehen auf unterschiedliche Art und Weise dokumentiert werden. Die Spannweite erstreckt sich hier von vollkommen impliziten Verstehensprozessen über explizite Thematisierungen des Verstehens bis hin zu multimodalen Dokumentationen von Verstehen, beispielsweise in Form eines Kopfnickens. Verstehensdokumentationen können mithilfe sehr unterschiedlicher kommunikativer Verfahren, *sprachlicher* wie *nicht-sprachlicher* Art realisiert werden.

Deppermann (2008: 230 f.) weist darauf hin, dass jede Dokumentation von Verstehen und jede Herstellung von Intersubjektivität die folgenden *drei basalen Grundoperationen* erfordert: Der Sprecher (*ego*) muss einen Gesprächsbeitrag für den Hörer (*alter*) hinreichend verständlich konstruieren. Im zweiten Schritt muss *alter* dokumentieren, wie er *ego* verstanden hat und schließlich muss die Person, die als Sprecher-*ego* agiert, anzeigen, ob sie sich vom Hörer hinreichend verstanden fühlt.

Diesen drei Grundoperationen der Verstehensdokumentation entspricht eine basale temporale und strukturelle Organisation von Gesprächssequenzen in drei verstehenssystematisch unabdingbare Positionen von Gesprächsbeiträgen (Schegloff 1992). Im Folgenden gehe ich auf die zweite und die dritte Position näher ein.

4.4.1 Verstehensdokumentationen in der zweiten Position

In der zweiten Position dokumentiert *alter*, wie er den Redebeitrag des Sprecher-*egos* verstanden hat. Hierfür greift er auf eine Bandbreite impliziter und expliziter Verfahren der Verstehensdokumentation zurück. Es wird zwischen folgenden Verfahren unterschieden:

Bei der *expliziten Verstehensthematisierung* dient das Signalisieren von Verstehen den Gesprächsteilnehmern vor allem als Ressource zur Interpretation von Handlungen und zur Organisation ihrer Interaktionen. Die explizite Verstehensthematisierung erfolgt mittels mentaler Verben wie beispielsweise verstehen, meinen, begreifen, wissen. Ein weiteres Verfahren der Verstehensdokumentation sind *Verstehensmanifestationen*. Durch sie wird Verstehen zum Ausdruck gebracht oder problematisiert und so werden Verstehensprobleme angezeigt und korrigiert. Dies kann in *expliziter Form* mithilfe von Formulierungsaufnahmen, Turnvervollständigungen und -fortführungen sowie Reformulierungen als auch Fremd- oder Selbstkorrekturen oder *impliziter* bzw. *kodierter Form* mithilfe von Interjektionen oder Modalpartikeln erfolgen. *Diskursive Aktivitäten* sind das dritte Verfahren der Verstehensdokumentation. Sie können weder Verstehen thematisieren noch Verstehensfragen behandeln, lassen aber ein bestimmtes Verständnis des Partnerhandelns als Basis des eigenen Handelns erkennen. Verstehen wird somit als Resultat und als Voraussetzung interaktiven Handelns relevant (z.B. *dann*). Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Signale, mit denen der Hörer dem aktuellen Sprecher seine Aufmerksamkeit bekundet, oft in der Forschungsliteratur als sogenannte „*back channels*“ aufgefasst werden. Der Begriff „*back channel*“ wurde zum ersten Mal von Yngve (1970) erwähnt und bezieht sich auf Signale, mit denen der Sprecher dem Hörer seine Aufmerksamkeit oder Interesse am Gespräch zeigt. Ähnlich wie Yngve spricht Duncan (1976) von „*auditor back channel signals*“. Schwitalla (1976) spricht von „*Hörersignalen*“ und unterscheidet dabei zwischen Hörersignalen, die der aktuelle Hörer dazu verwendet, um dem Sprecher zu zeigen, dass er ihn verstanden hat, wie etwa *mhm*, *ja*, *Kopfnicken* oder dazu, ihm inhaltlich zuzustimmen, wie etwa *genau*, *sicher*, *okay*, *so ist es*, *gut*. Heritage (1984) arbeitet mit der Kategorie „*change-of-state token*“, die die Behebung von Wissensdivergenzen zwischen Interaktanten bekundet. Imo (2009) geht in seiner Arbeit auf die sogenannten „*Erkenntnisprozessmarker*“ ein. Da im Fokus meiner Arbeit Verstehensprozess bzw. wie er signalisiert, gesichert, problematisiert, ausgehandelt wird, schaue ich mir die Reaktion des Hörers insgesamt an. In dieser Studie arbeite ich mit drei Verfahren der Verstehensdokumentation in der 2. Position, nämlich expliziter Verstehensthematisierung, Verstehensma-

nifestationen, die auch allgemeine back channel signals umfassen, und diskursiven Aktivitäten.

4.4.2 Verstehensdokumentationen in der dritten Position

In der dritten Position steht ego vor der Aufgabe zu dokumentieren, ob er mit alters Verstehensdokumentation einverstanden ist. Damit wird intersubjektivität hergestellt. Hier nennt Deppermann (2008) drei Möglichkeiten, nämlich *Anschlusshandlung*, *Verstehensratifikation* oder *Missverständnis*.

Diese dreischrittige Struktur kann auf verschiedene Weise expandiert werden, und es gibt natürlich auch die Möglichkeit von späteren Verstehensrevisionen. In diesem Zusammenhang ist die Ausrichtung des *Rezipientendesigns* von großer Bedeutung. Die erste basale Aufgabe für jeden Gesprächsteilnehmer besteht also darin, Beiträge so zu konstruieren, dass sie im Kontext für die Adressaten verständlich werden können.

Deppermann/Schmitt (2008: 238 ff.) benennen zehn Aspekte, die bei einer konstitutionstheoretisch adäquaten Analyse von Verstehensdokumentationen unbedingt betrachtet werden müssen, um diese in ihren formalen, funktionalen und interaktiven Eigenschaften rekonstruieren zu können. Das sind semiotische Realisierung der Verstehensdokumentation, Wahl einer Praktik der Verstehensdokumentation, Lokalisierung des Bezugskontexts, Verdeutlichung des Verstehensgegenstands, Interpretation, Herstellung der ‚accountability‘ der Verstehensdokumentation, Kollaborative Bearbeitung und Feststellung eines Aushandlungsergebnisses, Bezug zur Gesprächsaktivität, Bezug zum teilnehmungs- und sozialstrukturellen Rahmen und rhetorische Funktionen. Die oben genannten Aufgaben müssen nicht bei jeder Verstehensdokumentation bearbeitet werden. Ob und wie eine Aufgabe bearbeitet wird, wird dadurch bestimmt, wie transparent die Verstehensdokumentation ist.

Deppermann (2008) bietet einen Überblick über die wichtigsten Studien zu den verschiedenen Praktiken der Verstehensdokumentation. Er erwähnt die Beiträge von Sacks/Schegloff/Jefferson 1974 sowie Schegloff 2007 zur Relation der Adjazenz als Grundlage für die perma-

nente retrospektive Verstehensdokumentation, nennt die Arbeit von Heritage 2007 zur Relation zwischen interaktiver Progression und Verstehensdokumentation, sowie die Arbeiten von Clark 1992, 1996 zum interaktiven „grounding“ und führt Untersuchungen zur Organisation von Reparaturen wie sie z.B. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 und Seltin 1987 vorgenommen haben, auf. Daneben weist er auf die Arbeit von Heritage/Watson 1979 zu „formulations“ und Schegloff 1996 sowie Svenning 2004 zu Wiederholungen auf. Des Weiteren nennt er die Beiträge von Gülich/Kotschi 1996 sowie Kindt 1998 und Kindt/Rittgeroth 2009 zu Reformulierungen. Schließlich erwähnt er die Arbeit von Hinnenkamp 1998 zur Bearbeitung von Missverständnissen.

Trotz zahlreicher Untersuchungen zu Praktiken der Verstehensdokumentation scheint die Frage danach, wie Verstehen in der Interaktion hergestellt wird, nicht hinreichend untersucht worden zu sein.

Reitemeier (2010: 118) betont, dass die im interaktiven Handeln vollzogenen Verstehensdokumentationen den zentralen Kern der Verstehensarbeit bilden, da dadurch das Anzeigen dessen, wie vorgängige Aktivitäten eines anderen verstanden wurden und wie sich das eigene Handeln daran orientiert erfolgt. Da es sich bei den in dieser Arbeit zu untersuchenden Gesprächen um zweckorientierte Interaktionen handelt, in denen das interaktive Handeln der Gesprächsteilnehmer primär auf das erfolgreiche Ausfüllen des Formulars abzielt, wäre es interessant zu untersuchen, wie sich dieser Aspekt im Prozess der Verstehensdokumentation niederschlägt.

Zusammenfassend kann ich festhalten, dass ausgehend vom aktuellen Stand der Erforschung des Verstehens in der mündlichen Interaktion für den in dieser Arbeit fokussierten Gesprächstyp eine Untersuchung folgender Aspekte lohnenswert erscheint. Genauer untersucht werden sollten die Besonderheiten des Verstehensprozesses im institutionellen Handlungsfeld am Beispiel des Gesprächstyps *Datenerhebungsgespräch*, der bis jetzt wenig fokussiert wurde. Des Weiteren sollte die Relevanz praktischer Tätigkeiten, worunter auch das Formulareausfüllen fällt, für die Gestaltung des Verstehensprozesses geklärt werden. Der Verstehensprozess als multimodales Ereignis bedarf einer eingehenden Untersuchung. Dabei sollte auch der Hörverstehensprozess und Hörbekundungen in den Interaktionen zwischen Lingua-Franca-Sprechern untersucht werden.

4.5 Der Prozess der Verstehensaushandlung in der institutionellen Lingua-Franca-Interaktion

Institutionelle Lingua-Franca-Interaktionen zeichnen sich im Hinblick auf die Herstellung von Verstehen durch eine hohe Komplexität aus, die durch den intentionellen, interlingualen und interkulturellen Kontext, in dem sie stattfinden, bedingt ist. Die Frage, wie Verstehen in diesen Interaktionen zustande kommt, d.h. ausgehandelt und signalisiert wird, ist deshalb von besonderem Interesse. Es soll beleuchtet werden, auf welche sprachlich-kommunikative Verfahren der Verstehensdokumentation (im weiteren VD) die Gesprächsteilnehmer in diesen verbalen Interaktionen zurückgreifen, um ihrem Gegenüber anzuzeigen, wie sie dessen Beiträge verstehen und wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen. Zu diesem Zweck konzentriere ich mich auf die elementaren Operationen der Verstehensdokumentation in der 2. und 3. Position und deren Relevanz für den Verständigungsprozess. Im Einzelnen soll unter Rückgriff auf die Klassifikation von Deppermann/Schmitt (2008) die Frage beantwortet werden, durch welche sprachlich-kommunikativen Verfahren Verstehensdokumentation in den hier analysierten Gesprächen verbal realisiert wird und welche Funktion diese kommunikativen Verfahren im Prozess der Verstehensherstellung erfüllen. Des Weiteren soll geklärt werden, welche verbalen Praktiken der Verstehensdokumentation als kennzeichnend für diesen Gesprächstyp gelten. Letztlich gilt es zu klären, welchen Einfluss institutionelle, interkulturelle und interlinguale Kontexte auf den gesamten Verstehensprozess haben. Um diese Fragen beantworten zu können, konzentriere ich mich vor allem auf *Frage-Antwort-Sequenzen*. Die Frage-Antwort-Sequenz ist nicht nur eine für den Gesprächstyp typische Paarsequenz, sondern auch eine Sequenz, in der Verstehen am häufigsten gesichert und ausgehandelt wird.

4.5.1 Verstehensdokumentationen in der zweiten Position

4.5.1.1 Thematisierung von Verstehen

Ein Verfahren der Verstehensdokumentation in der zweiten Position ist die Thematisierung von Verstehen. Hierfür werden vor allem mentale Verben wie *verstehen*, *meinen*, *begreifen* etc. benutzt. Nach Deppe-mann/Schmitt (2008: 228) wird in Situationen, in denen diese Verben verwendet werden, das Verstehen am offensichtlichsten thematisiert. Die Thematisierung von Verstehen ist zwar auch in den Gesprächen unseres Datenkorpus zu beobachten, kommt überraschenderweise aber selten vor. Die Gesprächsteilnehmer tendieren vielmehr dazu, verschiedene sprachliche Verfahren der Verstehensmanifestation, durch die sie ihr Verstehen signalisieren, zu benutzen. Wann immer in den Gesprächen unseres Datenkorpus Verstehen thematisiert wird, geschieht dies nicht in den ersten drei Schritten, sondern erst nachdem Verstehen mithilfe der anderen Verfahren ausgehandelt wird, wie etwa in den folgenden Gesprächsbeispielen.

Beispiel (1): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus Belgien/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 06:35 – 06:50 Sek.)) {00:15} Berater (B), Student (S)

```

01   B:   WANN hast du dein abitur?
02   S:   (2.0)
03         abiTUR;
04         (1.8)
05   B:   abiTUR?
06   S:   (1.0)
07   S:   ah::
-> 08     ich [WEISS nicht].
09   B:   [WANN      ] hast du mit (.) universität
angefangen?
10   S:   (1.0)
11         AH,
12   B:   in BELgien?
13   S:   in BELgien,
```

In diesem Beispiel füllen ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) und ein Student aus Belgien (Muttersprache: Französisch) gemeinsam das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Der Berater fragt den Studenten, wann er Abitur gemacht hat (Z. 01). Nach einer kurzen Pause (Z. 02) wiederholt der Student den von dem

Berater im vorherigen Turn benutzten Begriff ‚Abitur‘ (Z. 03). Statt ihn zu erläutern artikuliert der Berater den Begriff des Abiturs im folgenden Turn mit gehobener Intonation (Z. 05) und wiederholt so seine Frage. Nach einer Zögerung (Z. 07) sagt der Student, dass er nicht weiß (Z. 08) und thematisiert das Verstehensproblem. Fast zeitgleich mit dem Studenten reformuliert der Berater seine Frage (Z. 09). Interessanterweise wird die Frage nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Nicht-Verstehen von den Beratern häufig so reformuliert, dass nicht das Abiturjahr, sondern der Beginn des Universitätsstudiums erfragt wird. Dies liegt darin begründet, dass die Bewerber den Begriff des Abiturs häufig mit dem des Bachelors verwechseln.

Wie ich sehen kann, war der Student mit dem Begriff Abitur nicht vertraut, wollte jedoch sein Nichtverstehen nicht sofort offenlegen. Um die Problemquelle zu identifizieren, übernahm er zunächst die Äußerung des Beraters. Da die Funktion einer solchen Formulierungsaufnahme für den Adressaten nicht immer sofort ersichtlich ist, verstand der Berater zunächst nicht, dass der Begriff dem Studenten unbekannt war (dazu ausführlicher s. Punkt *Formulierungsaufnahme*). Als der Student explizit signalisierte, dass er den Begriff des Abiturs nicht kennt, reformulierte der Berater die Frage.

In den Gesprächen unseres Datenkorpus wird Verstehen vor allem in zwei Kontexten thematisiert. Zu einer Thematisierung von Verstehen kommt es zum einen dann, wenn Nicht-Verstehen explizit signalisiert wird. Diese Art der Verstehensthematisierung ist jedoch vergleichsweise selten. Zweitens wird Verstehen thematisiert um anzuzeigen, dass der Punkt gemeinsamer Verständigung erreicht wurde. In diesem Fall folgt die Thematisierung des Verstehens auf die Verstehensaushandlung.

4.5.1.2 Verstehensmanifestationen

Ein weiteres empirisches Phänomen, durch das Verstehen angezeigt oder problematisiert wird, stellen *Verstehensmanifestationen* dar. In Anlehnung an Deppermann/Schmitt (2008: 229) unterscheide ich zwischen *expliziten* und *impliziten* Formen der Verstehensmanifestationen. *Explizite Verstehensmanifestationen* erfolgen anhand von Formulierungsaufnahmen, Turnergänzungen, Turnfortführungen und Nach-

fragen während Modalpartikel und Interjektionen zu den *impliziten Formen der Verstehensmanifestation* zählen. Verstehensmanifestationen in der zweiten Position werden entweder zur *Sicherung* oder *Aus-handlung von Verstehen* eingesetzt. Im Folgenden möchte ich darauf näher eingehen.

4.5.1.2.1 Formulierungsaufnahmen

In den hier analysierten Gesprächen sind Formulierungsaufnahmen eines der häufigsten Verfahren der Dokumentation von Verstehen in der zweiten Position. Im Allgemeinen dienen sie vor allem der Lokalisierung der Problemstelle im Turn eines Sprechers durch den Adressanten. Über eine Formulierungsaufnahme versucht der Adressat, das Verstehen sowohl zu sichern als auch auszuhandeln.

Wie ich anhand meiner Analyse sehen kann, interpretiert der Sprecher die Intention des Einsatzes dieser Praktik nicht in allen Fällen sofort korrekt. Generell geht ein Sprecher zunächst davon aus, dass der Formulierungsaufnahme eine Sicherungsfunktion zukommt.

Ob die Intention des Einsatzes richtig interpretiert wurde, wird erst im weiteren Verlauf des Gesprächs klar. Im Folgenden möchte ich auf die Verwendung dieser Praktik anhand von Beispielen aus meinem Korpus näher eingehen:

Beispiel (2): ((Gespräch 14.04.2015/ Studentin aus Schweden/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 01:49 – 02:04 Sek.)) {00:15} Beraterin (B), Studentin (S)

- 01 B: how long years have you STUdied in schweden?
 02 S: (1.4)
 -> 03 **how LONG?**
 04 B: YES.
 05 ONLY at the university.
 06 S: YEAH.
 07 (3.8)
 08 FOUR years;
 09 B: FOUR years?
 10 S: this is the FOURTH year.
 11 B: YES.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus der Elfenbeinküste (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Schweden (Mutter-

sprache: Schwedisch) das Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘ aus. Im ersten Turn fragt die Beraterin die Studentin danach, wie lange sie in ihrem Heimatland studiert hat (Z. 01). Nach einer kurzen Pause (Z. 02) präzisiert die Studentin die Frage und greift dabei zu einer Formulierungsaufnahme (*how LONG?*) (Z. 03). Die Beraterin bejaht die Frage der Studentin (Z. 04) und erklärt, dass sich die Ausgangsfrage auf das Universitätsstudium bezieht (Z. 05). Im Anschluss daran beantwortet die Studentin die Frage der Beraterin (Z. 08).

Wie ich anhand dieses Gesprächsausschnittes sehen kann, hat die Studentin die Frage verstanden, wollte aber zuerst ihr *Verstehen sichern* (Z. 03). Eine ähnliche Situation kann ich auch im nächsten Beispiel beobachten.

Beispiel (3): ((Gespräch 13.04.2015/ Student aus Großbritannien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:23 – 01:27 Sek.)) {00:04} Beraterin (B), Student (S)

01	B:	und hast du vorher in DEUTSCHland studiert?
02	S:	(0.8)
-> 03		in DEUTSCHland?
04	B:	uHU.
05	S:	NEIN.

Ähnlich wie im vorigen Beispiel übernimmt auch in diesem Gespräch ein Student aus Großbritannien (Muttersprache: English) die Formulierung einer Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) (Z. 01) und wiederholt ihre letzten Worte (Z. 03), um sein Verstehen zu sichern. Nachdem diese Sicherung des Verstehens durch die Beraterin erfolgt ist (Z. 04), beantwortet er die Frage (Z. 05).

In Beispiel 4 greift der Student im Zuge der Klärung der Bedeutung einer Frage sogar zweimal auf die Strategie der Formulierungsaufnahme zurück.

Beispiel (4): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus Tschechien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 04:55 – 05:11 Sek.)) {00:16} Beraterin (B), Student (S)

01 B: and in which year did you FInish your high school?
 -> 02 S: **i FInished?**
 03 B: uHU;
 -> 04 S: **HIGH school?**
 05 B: uHU.
 06 S: in my COUNTRY?
 07 B: uHU;
 08 S: two thousand eLEven.

In diesem Beispiel fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) einen Studenten aus Tschechien (Muttersprache: Tschechisch) nach seinem Abiturjahr (Z. 01). Der Student reagiert auf die Frage der Beraterin mit einer Formulierungsaufnahme, wobei er den zweiten Teil der Frage wiederholt (Z. 02). Nachdem die Beraterin die Korrektheit seines Verstehens bestätigt hat (Z. 03), nimmt er statt die Frage der Beraterin zu beantworten den Begriff ‚high school‘ aus der Vorgängeräußerung der Beraterin auf (Z. 04). Es kommt also zu einer zweiten Formulierungsaufnahme und einer anschließenden Turner-gänzung (Z. 06). Erst nachdem die Beraterin sein Verstehen nochmals bestätigt hat (Z. 07), beantwortet er ihre Frage (Z. 08).

Bemerkenswert ist hier, dass der Student zur *Sicherung des Verstehens* im Zuge der Beantwortung einer Frage zweimal zur gleichen Praktik greift, um jeweils unterschiedliche Teilaspekte dieser Frage zu klären.

Wie bereits erwähnt, ist die Formulierungsaufnahme eine im Gesprächstyp des Datenerhebungsgeprächs am häufigsten angewandte Praktik, die nicht nur zur Sicherung, sondern auch zur Aushandlung von Verstehen eingesetzt wird. Für die Berater ist es mitunter schwer, sofort einzuschätzen, ob die Formulierungsaufnahme der Sicherung oder der Aushandlung des Verstehens dient. Wie die nachfolgenden Gesprächsbeispiele zeigen, wird erst im weiteren Verlauf des Gesprächs klar, welche Funktion der Formulierungsaufnahme zukommt. Folgt unmittelbar auf die Formulierungsaufnahme die Beantwortung der gestellten Frage, dient sie der Sicherung des Verstehens. Machen die Bewerber zur Klärung einer Frage nach einer Formulierungsaufnahme hingegen von weiteren kommunikativen Strategien wie etwa

einer Nachfrage Gebrauch, dient die Formulierungsaufnahme der Aushandlung des Verstehens.

Beispiel (5): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Berater aus Togo/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 04:30 – 04:44 Sek.)) {00:14} Berater 1 (B1), Beraterin 2 (B2), Studentin (S)

```

01   B1:   kann ich (.) deine versIcherung (-) schauen?
02         HAST du versicherung?
03         =inSÜrance.
04         (0.5)
05         inSÜrance [versicherung]?
-> 06   S:           [insurance ]?
07         (1.5)
08   S:     ähm (.) HEALTH insurance?
09         (0.5)
10   B2:     YES.

```

In diesem Gesprächsausschnitt füllt ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) gemeinsam mit einer Studentin aus Großbritannien (Muttersprache: Englisch) das Feld „Angaben zur Krankenversicherung“ aus. Zunächst fragt der Berater, ob er die Krankenversicherung des Studenten sehen darf (Z. 01), im anschließenden Turn erkundigt er sich dann, ob die Studentin überhaupt eine (Kranken-)versicherung hat, wechselt anschließend ins Englische (Z.03) und wiederholt den englischen Begriff für ‚Versicherung‘ (Z. 05). Die Studentin reagiert auf die Frage des Beraters erst in der Zeile 06 und übernimmt im Zuge einer Formulierungsaufnahme den zuvor vom Berater geäußerten Ausdruck ‚insurance‘. Nach einer Pause (Z. 07), in der keine Reaktion seitens des Beraters erfolgt ist, erkundigt sie sich, ob es um die Krankenversicherung als eine spezielle Form der Versicherung geht oder nicht (Z. 08). Ihre Frage wird durch eine andere Beraterin aus den USA (Muttersprache: Englisch) bejaht (Z. 10).

Für den Berater, der schon eine Zeitlang in dieser Position arbeitet, stellt sich diese Frage nicht. Dies erklärt, warum er statt des vollständigen Ausdrucks lediglich eine Abkürzung gebraucht, was zu Verstehensschwierigkeiten seitens der Studentin führt. Dadurch, dass der Berater seinen Redebeitrag nicht *rezipientenorientiert* formuliert hatte, musste die Studentin zuerst das Verstehen sichern, um die Frage beantworten zu können.

Beispiel (6): ((Gespräch 13.04.2015/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Zulassungsbescheid/ Kommunikationssprache Englisch/ 00:17 – 00:28 Sek.)) {00:11} Beraterin (B), Student (S)

```

01      B:      adMIssion letter please.
-> 02      S:      LEtter?
03      B:      ja (.) adMIssion letter;
04      S:      (0.7)
05          ah (.) WHAT is it?
06      B:      (1.0)
07      B:      ä:hm (.) letter of acCEptance,
08      S:      AH letter of acceptance.

```

In diesem Beispiel fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) einen Studenten aus Italien (Muttersprache: Italienisch) nach seinem Zulassungsbescheid (Z. 01). Der Student greift im folgenden Turn (Z. 02) zu einer Formulierungsaufnahme (Z. 02). Die Beraterin bestätigt die Frage des Studenten (Z. 03). Und nach einer kurzen Pause (Z. 04) fragt der Student nach der Bedeutung des Begriffes (Z. 05). Nachdem die Beraterin die Bedeutung des Begriffes durch ein Synonym erklärt hat (Z. 07), konnte der Student verstehen, wonach gefragt wird (Z. 08).

Wie ich anhand dieser Beispiele sehen kann ist *die Formulierungsaufnahme* in den hier untersuchten formularbasierten Gesprächen eine der beliebtesten Praktiken, die nicht zur *Sicherung*, sondern auch zur *Aushandlung vom Verstehen* eingesetzt wird.

Dabei ist es für die Berater nicht immer einfach einzuschätzen, welche Intention die Bewerber mit dem Einsatz dieser sprachlich-kommunikativen Praktik verfolgen. In vielen Fällen kennen die Bewerber beispielsweise die Bedeutung eines bestimmten Begriffes nicht und greifen zu dieser Praktik, um eine Problemquelle zu markieren. In anderen Fällen hingegen setzen sie diese Praktik ein, um ihr Verstehen infolge einer für sie unerwarteten Frage zu sichern.

In den Beispielen 3 und 4 war für die Berater nicht unmittelbar erkenntlich, dass die Formulierungsaufnahme zur Aushandlung von Verstehen eingesetzt wurde. Deswegen mussten die Studenten im weiteren Verlauf des Gesprächs zu einer anderen Praktik greifen, um das Verstehen auszuhandeln.

Die Tatsache, dass die Studierenden diese Praktik häufig verwenden, stimmt mit der Beobachtung von Marx überein (2005: 144 zitiert

nach Kotthoff 2015: 138), dass Lerner im Unterschied zu Muttersprachlern weniger prosodische Muster und syntaktische Hinweise nutzen, sondern sich vor allem auf die *Wortebene* konzentrieren, um so im Redefluss Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können. Ähnliches kann ich auch in den Gesprächen meines Datenkorpus beobachten, in denen die Studierenden den Fragen als Ganzes zunächst wenig Beachtung schenken und sich stattdessen auf einzelne Wörter konzentrieren, die ihrer Meinung nach für das Verstehen relevant sind.

Firth (1996: 243–251) benennt drei *kommunikative Strategien*, zu denen LF-Sprecher in einer Interaktion greifen. Eine dieser Strategien ist das sogenannte „*Let it pass*“-Prinzip. Es besteht darin, dass der Adressat, wenn er eine Äußerung des Sprechers nicht versteht oder sie nicht interpretieren kann, sein Nicht-Verstehen nicht sofort anzeigt, sondern die Äußerung ignoriert bis ihre Bedeutung im Laufe des Gesprächs geklärt wird oder sie sich als für den weiteren Gesprächsverlauf irrelevant erweist.

Obwohl die Relevanz des Prinzips in vielen weiteren Studien (z.B. Meierkord 1996; Wagner/Firth 1997; House 1999) belegt wurde, zeigt unsere Analyse der Gesprächsausschnitte 5 und 6, in denen Verstehen ausgehandelt wird, dass dieses Prinzip für die Gespräche unseres Datenkorpus nicht funktioniert, da das Ignorieren von Verstehensschwierigkeiten das Erreichen des Gesprächsziels hier erheblich behindern würde.

4.5.1.2.2 Korrekturinitiierungen durch Nachfragen

Korrekturinitiierungen durch Nachfragen gehören neben der Formulierungsaufnahme zu einem der häufigsten Verfahren im Korpus, mit dem Verstehen signalisiert wird. Dieses Verfahren kommt meist bei der Klärung bestimmter institutioneller Termini zum Einsatz, wie etwa in den nächsten Beispielen. Solche Korrekturinitiierungen dienen sowohl der *Sicherung* als auch der *Aushandlung von Verstehen*:

Beispiel (7): ((Gespräch 17.04.2014/ Student aus Russland/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 04:52 – 05:01 Sek.)) {00:09} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:   in welchem jahr hast du dein abiTUR gemacht?
-> 02   S:   abitur (.) das ist die SCHUle ja?
03   B:   äh JA.
04           wann hast du (.) deine SCHUle geendet.
05   S:   zweitausend (.) SIEben.
06   B:   zweitausendSIEben.

```

In diesem Beispiel fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) nach dem Abiturjahr eines Studenten aus Russland (Muttersprache: Russisch) (Z. 01). Bevor der Student die Frage beantwortet, nimmt er eine Korrekturinitiierung in Form einer Nachfrage vor (Z. 02), mit der er anzeigt, dass er die Bedeutung des Begriffes ‚Abitur‘ kennt. Gleichzeitig präzisiert er den Begriff des Abiturs, um sicher zu gehen, dass er die Frage (Z. 01) richtig verstanden hat und korrekt beantworten kann. Im nachfolgenden Turn (Z. 03) bejaht die Beraterin seine Frage und signalisiert ihm dadurch, dass er diese korrekt verstanden hat. Um sicherzugehen, dass der Punkt gegenseitigen Verstehens tatsächlich erreicht wurde, reformuliert sie ihre Frage allerdings noch einmal (Z. 04). Im Anschluss daran beantwortet sie der Student schließlich (Z. 05). Seine Antwort wird von der Beraterin noch einmal wiederholt (Z. 06).

Ähnlich wie in diesem Beispiel greift auch die Studentin im nächsten Beispiel zu einer Nachfrage, um auf diese Weise ihr eigenes Verstehen zu sichern.

Beispiel (8): ((Gespräch 30.03.2016/ Studentin aus Argentinien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Studium außerhalb von Deutschland‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 05:45 – 06:05 Sek.)) {00:20} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01   B:   und (.) ähm (1.8) und wie lange hast du in argenTInien
studiert?
02   S:   (1.0)
-> 03   ähm:: in an der universITÄT meinst du?
04   B:   uHU.
05   S:   (4.0)
06   fa:st (.) FÜNF jahre.
07   B:   FÜNF jahre.

```

Hier füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Argentinien (Muttersprache: Spanisch) das Formularfeld ‚Studium außerhalb von Deutschland‘ aus. Im ersten Turn (Z. 01) fragt die Beraterin die Studentin, wie lange sie in ihrem Heimatland Argentinien studiert hat. Nach einer kurzen Pause (Z. 02) erkundigt sich die Studentin, ob sich die Frage der Beraterin auf das Universitätsstudium bezieht (Z. 03). Nachdem die Beraterin ihre Vermutung bestätigt hat (Z. 04), folgt eine weitere kurze Pause (Z. 05), bevor die Studentin die Frage schließlich beantwortet (Z. 06).

Neben der *Sicherung* dient die sprachlich-kommunikative Praktik der Nachfrage in unserem Datenkorpus auch der *Aushandlung von Verstehen*. Dies illustrieren die folgenden Beispiele. Häufig erfolgt die Nachfrage mithilfe des Fragewortes *what*, wie etwa in den folgenden beiden Gesprächsbeispielen aus unserem Datenkorpus.

Beispiel (9): ((Gespräch 13.04.2015/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ Kommunikationsprache Englisch/ 02:59 – 03:11 Sek.)) {00:12} Beraterin (B), Student (S)

```

01      B:      and do you have a HEALTH insurance?
-> 02      S:      WHAT?
03      B:      HEALTH insurance,
04      S:      HEALTH insurance?
05      B:      JA.
06              =H-E-A-L-T-H insurance.
07              if you are (-) ILL-
06      S:      waRUM?
```

In diesem Beispiel fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) einen Studenten aus Italien (Muttersprache: Italienisch) nach seiner Krankenversicherung (Z. 01). Der Student reagiert mit einer Nachfrage, die alleine auf der Artikulation des Fragepronomens ‚what‘ beruht (Z. 02). Die Beraterin wiederholt daraufhin nicht die gesamte Frage, sondern lediglich den Begriff für Krankenversicherung (Z. 03). Im anschließenden Turn (Z. 04) greift der Student zu einer Formulierungsaufnahme und initiiert damit eine Korrektur seitens der Beraterin (Z. 06, 07), die, um dem Studenten ihre Frage verständlich zu machen, erklärt, wann eine Krankenversicherung benötigt wird (Z. 07).

Beispiel (10): ((Gespräch 14.04.2015/ Studentin aus Kolumbien/ Berater aus Togo/ Zulassungsbescheid/ Kommunikationssprache Deutsch/ 00:18 – 00:24 Sek.)) {00:06}, Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   ich brauche (.) deine ZUlassungbescheid bitte.
-> 02   S:   WHAT?
03   B:   ZUlassungbescheid=
04   B:   your (.) adMISSion letter.
05   S:   oKAY.

```

In unserem zweiten Beispiel fragt ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) eine Studentin aus Kolumbien (Muttersprache: Spanisch) nach ihrem Zulassungsbescheid. Nachdem die Studentin mit einer Nachfrage (Z. 02) eine Korrektur initiiert hat, wiederholt der Berater ähnlich wie im vorigen Gesprächsbeispiel zunächst statt des vollständigen Satzes nur einen einzelnen Begriff (Z. 03), hier den Namen des benötigten Dokuments. Unmittelbar danach nennt er dann das englische Synonym für den deutschen Ausdruck ‚Zulassungsbescheid‘ (Z. 04). Im folgenden Turn (Z. 05) signalisiert die Studentin durch die Artikulation der Antwortpartikel ‚okay‘, dass gegenseitiges Verstehen erreicht wurde.

Eine weitere Realisierungsform der Nachfrage, die sich auch in den Gesprächen unseres Datenkorpus häufig findet, ist das Wort ‚sorry‘ (auch deut. ‚*bitte*‘ oder ‚*Entschuldigung*‘).

Beispiel (11): ((Gespräch 23.04.2014/ Studentin aus Frankreich/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:37 – 05:46 Sek.)) {00:09} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01   B:   and how long have you STUdied in the äh (.) university
in italy?
-> 02   S:   SORry?
03   B:   how long have you [STUdied   ]?
04   S:   [THREE years].
05   B:   THREE years.

```

Im obigen Beispiel fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) eine Studentin aus Frankreich (Muttersprache: Französisch), wie lange sie bereits studiert hat (Z. 01). Die Studentin reagiert darauf mit einer Nachfrage, die sie mithilfe des Fragewortes ‚sorry‘ formuliert (Z. 02). Als die Beraterin die Frage wiederholt (Z. 03), beantwortet sie die Studentin bereits (Z. 04).

Beispiel (12): ((Gespräch 23.04.2014/ Studentin aus Argentinien/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 03:26 – 03:34 Sek.)) {00:18} Berater (B), Studentin (S)

01 B: when (.) when have you HIGH school degree?
 -> 02 S: **sorry when i have WHAT?**
 03 B: your HIGH school degree -
 04 S: OH (.) my high school;

In diesem Beispiel wird das Formularfeld ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ ausgefüllt. Im ersten Turn (Z. 01) fragt ein Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) eine Studentin aus Argentinien (Muttersprache: Spanisch) nach ihrem Abiturjahr. Die Studentin reagiert mit einer Nachfrage, mit deren Hilfe sie das Verstehen aushandelt. Wie auch im ersten Beispiel reagiert der Berater auf die Nachfrage der Studentin mit einer Selbstkorrektur (Z. 03).

Oft erfolgt die Nachfrage in Form einer *Frage*, wie etwa im Beispiel unten:

Beispiel (13): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Indien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 03:45 – 04:15 Sek.)) {00:30} Beraterin (B), Studentin (S)

01 B: when did you ENded your high school?
 -> 02 S: **high school like TENT or twelt?**
 03 B: ähm so (.) in which year have you STARTed your university study in india?
 04 S: ah i completed my bachelors in two thousand eLEven.
 05 B: but it's not a BAcachelor i mean.
 06 S: =okay so two thousand seven i completed my TWELT.
 07 B: JA;
 08 S: and TENT i completed in two thousand five.
 09 B: oKAY.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Indien (Muttersprache: Hindi) gemeinsam das Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Nachdem die Beraterin die Frage bezüglich des Abiturs gestellt hat (Z. 01), erkundigt sich die Studentin, welche Klasse damit genau gemeint wird (Z. 02). In Indien wird zwischen dem „tenth grade“ und dem „twelfth grade“-Abschluss unterschieden, wobei letzterer dem Erwerb der Hochschulreife entspricht. Die Beraterin, die ursprünglich aus China kommt, ist mit dem indischen Bildungssystem

nicht vertraut. Im folgenden Turn reformuliert sie ihre Frage (Z. 03). Zunächst beantwortet (Z. 04) die Studentin die Frage der Beraterin falsch. Statt des Jahres, in dem sie die Hochschulreife erworben hat, nennt sie das Jahr, in dem sie ihr Bachelor-Studium abgeschlossen hat. Nach einer Korrektur seitens der Beraterin kann sie die Frage jedoch korrekt beantworten (Z. 06).

In den hier analysierten Gesprächen dient die Nachfrage vor allem der *Aushandlung von Verstehen*. Verstehen muss dann ausgehandelt werden, wenn eine Äußerung akustisch nicht verständlich war und es zu Verständnisschwierigkeiten im Hinblick auf eine vom Berater gestellte Frage kommt. Es lassen sich unterschiedliche Reaktionsmuster der Berater auf die Nachfrage beobachten. In einigen Fällen wiederholen sie ihre Frage. Häufiger jedoch wird eine Reformulierung der Frage unternommen.

Viele Forscher (z.B. Meierkord 1996; Wagner/Firth 1997; House 1999) weisen darauf hin, dass LF-Sprecher typischerweise dazu tendieren, potenzielle Problemquellen zu ignorieren, anstatt Verständnisschwierigkeiten mithilfe unterschiedlicher Verfahren wie einer Reparatur oder Reformulierung zu beheben und das Verstehen auszuhandeln. Dieses Verhaltensmuster ist für den erfolgreichen Verlauf der Interaktion letztlich unabdingbar. Firth (1996: 248–251) bezeichnet ein solches Verhalten als „*interactional robustness*“. Der Interaktionsstil in den von uns untersuchten Gesprächen zeichnet sich hingegen durch das Bedürfnis der Interaktanten aus, alle Problemquellen zu beheben. Dies ist einerseits durch den institutionellen Rahmen, aber in erster Linie durch den Hauptzweck der Interaktion, der darin besteht, das Formular vollständig und korrekt auszufüllen, bedingt.

4.5.1.2.3 Turnfortführungen

Die *Turnfortführung* stellt ein weiteres Verfahren der Verstehensmanifestation dar. Diese Praktik ist im Unterschied zu den bereits beschriebenen Praktiken der Formulierungsaufnahme und Nachfrage nicht so zahlreich im Datenkorpus nachzuweisen. Mit der Turnfortführung unternimmt der Folgesprecher eine Vervollständigung des vorangehenden Turns der Sprechers, die sich syntaktisch auf diesen Turn aufbaut (Bublitz 1988: 240; Lerner 1991: 441). Die Vervollständigung des

Turns des Vorsprechers kann unterschiedliche Funktionen haben. In einigen Fällen vervollständigen die Bewerber einen Turn, um sicherzugehen, dass sie eine Frage korrekt verstanden haben, und so einem Missverständnis vorzubeugen. In anderen Fällen dient die Turnvervollständigung lediglich der Dokumentation des Verstehens, wobei die Bewerber nicht abwarten, bis der Berater seinen Turn beendet hat.

Der folgende Gesprächsausschnitt illustriert den ersten Fall:

Beispiel (14): ((15.04.2015/ Student aus den USA/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:55 – 02:06 Sek.)) {00:11} Beraterin (B), Student (S)

```

01      B:      äh WANN war dein letztes semester?
-> 02      S:      in an den Uni?
03      B:      JA.
04      S:      deZEMber also (-) es war [wintersemester] -
05      B:      [WINTERsemester]
                zweitausendvierzehn fünfzehn.

```

In diesem Gesprächsbeispiel fragt eine Beraterin aus der Elfenbeinküste (Muttersprache: Französisch) einen Studenten aus den USA (Muttersprache: Englisch) nach seinem letzten Semester an der Uni (Z. 01). Im anschließenden Turn (Z. 02) führt der Student den Turn der Beraterin fort, um zu präzisieren, ob sich ihre Frage auf das Universitätsstudium bezieht. Bemerkenswert ist, dass sich seine Turnfortführung syntaktisch und semantisch auf den Turn der Beraterin aufbaut. Nach einer Bestätigung (Z. 03) beantwortet der Student die Frage (Z. 04).

In Beispiel 15 signalisiert die Turnfortführung des Adressaten, dass Verstehen bereits stattgefunden hat.

Beispiel (15): ((Gespräch 30.03.2016/ Studentin aus Argentinien/ Beraterin aus China/ Anmeldebestätigung/ Kommunikationssprache Deutsch/ 02:44 – 02:59 Sek.)) {00:15} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01      B:      ich brauche auch die anmeldesbeSTÄtigung,
02      und (.) ähm (.) das ist die beZAhlung?
03      S:      NE.
04      das ist meine deutsche KONto.
05      B:      GUT.
06      und (.) ähm (.) -
-> 07      S:      KRANKenversicherung?
08      B:      krankenversicherung (.) geNAU.

```


In diesem Beispiel prüft eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) das Unterlagenpaket einer Studentin aus Argentinien (Muttersprache: Spanisch), wobei sie der Studentin die Dokumente nennt, die sie benötigt. Zu Beginn des Gesprächsausschnitts verlangt sie die Anmeldebestätigung der Studentin (Z. 01) und erkundigt sich anschließend, ob es sich bei einem anderen Papier um die Quittung über die gezahlten Gebühren handelt (Z. 02). Als die Beraterin ein weiteres Dokument zu nennen versucht (Z. 06), beendet die Studentin den Satz für sie (Z. 07) und signalisiert somit ihr Verstehen. Die Beraterin bestätigt anschließend (Z. 08), dass die Bewerberin ihren Redebeitrag korrekt vervollständigt hat.

Dieses Beispiel belegt die Beobachtungen von Bublitz (1988: 241), dass die Vervollständigung des Turns des vorigen Sprechers durch den aktuellen als Zeichen der Kooperation zwischen den Gesprächsteilnehmern gewertet werden kann.

Beispiel (16): ((Gespräch 30.03.2016/ Studentin aus Spanien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationsprache Englisch/ 04:48 – 04:55 Sek.)) {00:07} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01      B:    so now its about your STUDies.
02              your FIELD is (.)-
-> 03      S:    [ENglish and] american studies.
04      B:    [ENglish and]-
05              aMERican studies.
06              oKAY.
07              you can write it HEre.
```

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Spanien (Muttersprache: Spanisch) das Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Zunächst erklärt die Beraterin, dass es im Folgenden um den Studiengang der Bewerberin gehen wird (Z. 01) und setzt dann dazu an, den entsprechenden Studiengang zu nennen (Z. 02). Im selben Moment nennt auch die Studentin ihren Studiengang (Z. 03, 04). Da sie den Zulassungsbescheid bereits gesehen haben, wissen die Berater zu diesem Zeitpunkt, für welchen Studiengang sich die Bewerber immatrikulieren wollen. Die Studentin dokumentiert jedoch durch diese Turnvervollständigung ihr Verstehen.

Wie diese Beispiele zeigen, übernimmt die Turnfortführung in den Gesprächen unseres Datenkorpus im Unterschied zu den bereits beschriebenen kommunikativen Praktiken der Verstehensmanifestation einerseits die Funktion der *Verstehenssicherung*, dient aber andererseits auch der *Dokumentation des Verstehens*, wenn diese bereits stattgefunden hat. Meierkord (1998: 21) weist in ihrer Analyse darauf hin, dass diese Lingua-Franca-Gespräche eine hohe Zahl von Turnfortführungen und Umformulierungen aufweisen und betont, dass sich Gespräche im Allgemeinen durch einen kollaborativen Charakter auszeichnen. Turnfortführungen und -vervollständigungen treten zwar auch in den hier analysierten Gesprächen auf. Insgesamt kommen beide Phänomene jedoch relativ selten vor. Diese Abweichung von Meierkords (1998) Ergebnissen ist durch den Gesprächstyp zu erklären.

4.5.1.2.4 Reformulierungen

Reformulierungen stellen eine weitere Praktik der Verstehensmanifestation dar. Im Unterschied zu Turnfortsetzungen wird mit Reformulierungen eine Ersetzung vorgenommen. Hier dokumentiert der zweite Sprecher sein Verstehen mit einer eigenständigen Formulierung. Reformulierungen in der zweiten Position finden sich zwar auch in unserem Datenkorpus, sind für den hier analysierten Gesprächstyp allerdings nicht charakteristisch. In der dritten Position ist diese verbale Praktik dagegen oft nachzuweisen.

Lang (1977: 101 zitiert nach Bublitz 1988: 245) betont, dass der Adressat mit einer Reformulierung ein Kommunikationsproblem signalisiert. Somit dienen Reformulierungen der Klärung der Äußerung des vorangegangenen Sprechers, um Missverstehen vorzubeugen und eine erfolgreiche Kommunikation zu sichern. Bublitz (1988: 245f.) bezeichnet Reformulierungen hingegen als unterstützende Adressatenaktivität, als eine Art Resümee des vorangegangenen Redebeitrags.

Beispiel (17): ((Gespräch 23.04.2014/ Studentin aus Frankreich/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Abgelegte Abschlussprüfung‘/ Kommunikations-
sprache Englisch/ 07:27 – 07:44 Sek.)) {00:17} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01  B:    and HEre (.) you have to write the MAJor (.) of (.)
yeah for which you have got your bachelor degree.
02  S:    (1.0)
03        oKAY.
04        (2.6)
-> 05  S:    like the main (.) some TOPic subject?
06  B:    yeah YEAH.
07  S:    because we DIDn't have a thesis theme.
08  B:    oKAY.
09        lets write THIS.

```

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Frankreich (Muttersprache: Französisch) das Formularfeld ‚Abgelegte Abschlussprüfung‘ aus. Im ersten Turn erklärt die Beraterin der Studentin, welche Information sie in dieses Feld eintragen soll (Z. 01). Nach einer kurzen verbalen Pause (Z. 02) bestätigt die Studentin ihr Verstehen zunächst durch die Äußerung ‚okay‘ (Z. 03), entscheidet sich nach einer weiteren Pause (Z. 04) dann aber doch dafür, ihr Verstehen durch eine Reformulierung der Aussage der Beraterin zu sichern (Z. 05). Die Beraterin akzeptiert diese Reformulierung und bestätigt, dass die Studentin ihre Anweisung korrekt verstanden hat. (Z. 06). Im Anschluss daran erklärt die Studentin, warum sie trotz der zuerst erfolgten Bestätigung im Weiteren eine Reformulierung unternommen hat (Z. 07).

Beispiel (18): ((Gespräch 23.04.2014/ Student aus Italien/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:25 – 05:35 Sek.)) {00:10} Berater (B), Student (S)

```

01  B:    here write (.) where you have your HIGH school degree.
02  S:    (-) äh WHEre?
03  B:    JA where.
-> 04  S:    äh in WHICH (.) which country?
05  B:    YEAH.

```

In diesem Beispiel füllen ein Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) und eine Student aus Italien (Muttersprache: Italienisch) das Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Im ersten Schritt erteilt der Berater die Anweisung zum Ausfüllen (Z. 01). Dann unternimmt der Student eine Formulierungsaufnahme (Z. 02), die durch den Berater bestätigt wird. Um sein Verstehen zu si-

chern, reformuliert der Student nun seine Frage (Z. 04). Im anschließenden Turn bestätigt der Berater durch Artikulation der Antwortpartikel ‚yeah‘, dass der Student ihn korrekt verstanden hat (Z. 05).

Im Unterschied zu diesen beiden Beispielen dient die Reformulierung im nächsten Beispiel nicht der *Sicherung*, sondern der *Aushandlung von Verstehen*.

Beispiel (19): ((Gespräch 24.04.2014/ Student aus Uganda/ Beraterin aus Frankreich/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 06:32 – 06:46 Sek.)) {00:14} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:   in welchem jahr hast du deine abiTUR gemacht?
02   S:   (2.0)
-> 03       also (0.8) ANgefangen oder-
04       (2.0)
05   B:   in welchem jahr [HAST du]-
06   S:                   [geENdet]?
07   B:   beENdet genau.
08   S:   (0.8)
09       zweitausendTEN.
10   B:   [ZWEI ]-
11   S:   [MITte] zweitausendten.

```

Wie in Beispiel 19 wird auch in diesem Gesprächsbeispiel das gleiche Formularfeld ausgefüllt. Nachdem die Beraterin die Frage gestellt hat (Z. 01), reformuliert sie der Bewerber (Z. 03), wobei die Reformulierung (Z. 03) jedoch unvollendet bleibt. Als die Beraterin die Frage ihrerseits reformuliert (Z. 05), beendet der Student seinen Redebeitrag (Z. 06). Erst als sie bestätigt, dass der Student ihre Frage korrekt verstanden hat (Z. 07), beantwortet er sie (Z. 09, 11).

Wie diese Beispiele zeigen, dienen Reformulierungen in den Gesprächen unseres Datenkorpus sowohl der Sicherung als auch der Aushandlung des Verstehens.

4.5.1.2.5 Implizite Verfahren der Verstehensmanifestation

In den Gesprächen unseres Datenkorpus wird Verstehen nicht nur explizit, sondern auch implizit zum Ausdruck gebracht und problematisiert. Dies erfolgt durch *kodierte Verstehensdokumentationen*, die spezifische Verstehenskonstellationen kodieren. Diese Kodierung erfolgt z.B. mithilfe von Modalpartikeln (,ja‘) und Interjektionen (,ach so‘,

,*aha*‘, *okay*‘). Wenn Fragen von den Beratern formuliert werden oder wenn die Bewerber eine Antwort in mehreren Schritten formulieren, dokumentiert der zweite Sprecher sein Verstehen in den meisten Fällen implizit. Dies ist vor allem bei komplexeren Fragen, deren Bearbeitung viel Zeit beansprucht der Fall. Auf diese Weise signalisiert er einerseits, dass der Punkt gegenseitigen Verstehens erreicht wurde und unterstützt andererseits den Sprecher bei der Produktion des Turns. Schwitalla (1976: 86f.) spricht in diesem Zusammenhang von „*Hörersignalen*“, die der Hörer einsetzt, um dem Sprecher zu zeigen, dass er ihn verstanden hat (*mhm*, *ja*, *Kopfnicken* usw.) oder um ihm inhaltlich zuzustimmen (*genau*, *sicher*, *okay*, *so ist es*, *gut* usw.). Imo (2009) wertet solche Hörersignale als „*Erkenntnisprozessmarker*“. Darunter versteht er Partikeln und floskelhafte Ausdrücke, mit deren Hilfe Interagierende einander die Beseitigung von Wissensasymmetrien signalisieren. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen gilt die Untersuchung von Heritage (1984) und vor allem die von ihm beschriebene Kategorie „*change-of-state token*“ (Heritage 1984). Heritage (1984) untersucht die Funktionen und sequenzielle Platzierung der Partikel „*oh*“ in englischer Alltagskonversation und kommt zu dem Ergebnis, dass „*oh*“ dazu verwendet werden kann, einen *Zustandswechsel* zu signalisieren. Dabei unterscheidet Heritage zwischen drei großen Bereichen, in deren Kontext das *change-of-state token* „*oh*“ verwendet wird, nämlich im Bereich der Quittierung von Informationen, im Kontext von Reparaturen und mit der Funktion, ein Verstehen zu signalisieren („*display of understanding*“). In Anlehnung an Heritage (1984) zeigt Imo (2009) in seiner Untersuchung, welche Ausdrücke vor allem im Deutschen mit der Funktion, einen Wechsel des Informationszustands anzuzeigen, verwendet werden können. Im Unterschied zu Heritage (1984), der vor allem die Partikel „*oh*“ als am häufigsten benutzten Erkenntnisprozessmarker klassifiziert, unterscheidet Imo (2009) für das Deutsche zwischen zwei großen Gruppen, die dafür eingesetzt werden, einen Informationszustand anzuzeigen. Die erste Gruppe bilden semantisch leere Partikeln, wie etwa „*ach so*“, „*aha*“, „*oh (nein, ja)*“, „*ach*“, „*ah (ja, so)*“, die zweite bilden Ausdrücke mit einer eigenen Semantik, wie etwa modale Adverbien „*echt?*“, „*wirklich?*“, „*ehrlich?*“ oder Phrasen „*(ich) versteh(e)*“. Imo (2009) verweist des Weiteren darauf, dass die einzelnen Partikeln abhängig vom Kontext und der prosodischen Realisierung

unterschiedliche Bedeutungen haben können. Dies bedeutet, dass die Interpretation der Erkenntnisprozessmarker jeweils lokal erfolgen soll.

Die folgenden Beispiele demonstrieren die Verwendung solcher impliziten Verfahren bei der Herstellung von Verstehen:

Beispiel (20): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Schweden/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 07:54 – 08:02 Sek.)) {00:08} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   das ist äh (0.8) ähm deine SCHUle.
02       =ko (0.8) du WAR im-
-> 03   S:   aHA;
04   B:   gymNAsium.

```

Beispiel (21): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Schweden/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 14:06 – 14:20 Sek.)) {00:14} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   hast du (.) AUßerhalb von (.) schweden auch studiert?
02       (1.0)
03       hast du (.) im in den DREI jahren auch-
-> 04   S:   hm aHA.
05   B:   im einen ANderes land studiert?
06   S:   JA.

```

Die beiden obigen Gesprächsausschnitte entstammen dem gleichen Gespräch. Die Gesprächsteilnehmer sind ein Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch), die zuerst das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ und dann das Feld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘ ausfüllen. In beiden Beispielen (B. 20, Z. 03; B. 21, Z. 04) signalisiert die Studentin ihr Verstehen durch die Interjektionen ‚aha‘ und ‚hm aha‘ und in beiden Fällen erfolgt anschließend eine Turnfortführung des Beraters (B. 20, Z. 04; B. 21, Z. 05). Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Partikel „aha“ im Korpus am häufigsten zum Erscheinen kommt. Dies widerspricht den Ergebnissen von Imo (2009), der vor allem die Partikelkombination „ach so“ als am häufigsten verwendeten Erkenntnisprozessmarker für das Deutsche bezeichnet. „Aha“ wird nicht nur als Erkenntnisprozessmarker in drei unterschiedlichen Bereichen verwendet, nämlich um neue Informationen zu quittieren (B. 47, Z. 10), in der Funktion einer Reparatur (B. 47, Z.

13) und um Verstehen zu zeigen (B. 45), sondern auch als ratifizierende Antwort in der sequenziellen Abfolge „Frage – Antwort“, wie etwa in B. 54 (Z. 03).

Die nächsten beiden Beispiele illustrieren die Benutzung von weiteren Interjektionen, nämlich ‚okay‘ und ‚yeah‘ bei der Dokumentation von Verstehen.

Beispiel (22): ((Gespräch 12.04.2016/ Student aus Indonesien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Abgelegte Abschlussprüfung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 08:07 – 08: 28 Sek.)) {00:21} Beraterin (B), Student (S)

01 B: than we are going directly to THIS question.
 02 the la:st ähm degREE that you completed.
 -> 03 S: **oKAY**.
 04 B: WHEN you did complete it?
 05 S: two thousand fifTEEN.
 06 B: uHU.

Beispiel (23): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus Pakistan/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Abgelegte Abschlussprüfung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:33 – 05:41 Sek.)) {00:08} Beraterin (B), Student (S)

01 B: äh (.) in WHICH semester have you das studied?
 02 (0.8) in WHICH semester?
 -> 03 S: **YEAH**.
 04 B: HOW many years have you das studied?
 05 S: FOUR years.
 06 B: FOUR years.

Solche impliziten Verfahren stellen nach Duncan (1974: 166) ein sogenanntes „*auditor back channel signal*“ dar, mit dem der Hörer dem aktuellen Sprecher seine Aufmerksamkeit bekundet. Er erhebt hiermit keinen Anspruch auf eine Turnübernahme, sondern bekundet im Gegenteil sein Interesse und bestätigt den Sprecher in seiner Sprecherrolle (Kotthoff 1989: 107). Meierkord (1998: 21) weist darauf hin, dass LF-Sprecher in der Interaktion miteinander relativ viele Backchannels benutzen, um auf diese Weise einander zu unterstützen. Die hier angeführten Gesprächsbeispiele bestätigen diese Beobachtung. Interessant ist auch die Beobachtung, dass solche Partikeln wie „*yeah*“ oder „*okay*“ in dieser Arbeit oft als Erkenntnisprozessmarker eingesetzt werden, worauf z.B. Imo (2009) in seiner Arbeit nicht eingeht. Dieses Phänomen könnte am internationalen Hintergrund der vorliegenden Studie

liegen, da beide oben erwähnten Partikeln im internationalen Kontext ziemlich gebräuchlich sind. Man könnte somit zusammenfassen, dass Hörsignale keine universellen Phänomene sind. Deren Gebrauch ist sowohl vom sprachlichen Feld, in dem die Kommunikation stattfindet als auch vom Kommunikationstyp abhängig.

4.5.2 Verstehensdokumentationen in der dritten Position

Nachdem der Adressat (alter) *in der zweiten Position* dokumentiert hat, wie die erste Position bzw. das *Verstehensobjekt* verstanden wurde, soll der Produzent (ego) dazu Stellung nehmen, indem er als Reaktion auf die Äußerung des Adressaten einen weiteren Redebeitrag produziert. Erst danach kann *Intersubjektivität* hinsichtlich des Verstehensobjekts hergestellt werden (Deppermann 2008: 231). Hierbei akzeptiert der Produzent entweder die Verstehensdokumentation des Adressaten, was sowohl implizit als auch explizit erfolgen kann, oder nicht. Im ersten Falle gilt der Verstehensprozess als stattgefunden. Akzeptiert der Produzent die Verstehensdokumentation des Adressaten hingegen nicht, muss er eine Korrektur vornehmen und ein neues Verstehensobjekt konstituieren. Es folgt eine weitere dreischrittige Sequenz, die sich aber dann weiter verschleifen kann. Im Folgenden möchten wir darauf anhand verschiedener Beispiele aus unserem Datenkorpus näher eingehen:

4.5.2.1 (Explizite) Verstehensratifikationen

Wenn der Produzent das Verstehen des Adressaten durch *Verstehensdokumentationen* ratifiziert, spricht man von expliziter *Verstehensratifikation*. Diese Verstehensratifikation erfolgt typischerweise mithilfe von Interjektionen (Deppermann/Schmitt 2008: 229). Clark/Schaeffer (1989: 267) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Adressat sein Verstehen umso anschaulicher demonstrieren muss, je komplexer der Redebeitrag des Produzenten oder das Ziel der Interaktion ist. Dies fasst Deppermann (2008: 244) unter dem Begriff des *Ökonomieprinzips* der Verstehensratifikation zusammen. Das besagt, dass die Ratifikation von Verstehen einfacher sein soll als der Verste-

hensgegenstand. In unserem Datenkorpus lassen sich viele Fälle der expliziten Verstehensratifikation in der dritten Position nachweisen. Dabei handelt es sich vor allem um *Partikeln der Bejahung* (uhu) und *Gesprächswörter* (gut, okay, genau, richtig, super). Im Folgenden sind einige Beispiele aus dem Datenkorpus aufgelistet, in denen Verstehen in drei beschriebenen Schritten stattfindet und die Ratifikation des Verstehens in der dritten Position explizit erfolgt.

Beispiel (24): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus China/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung/ 07:23 – 07:26 Sek.)) {00:03} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01      B:      und WO hast du das gemacht?
02              =in CHIna?
03      S:      in CHIna ja.
-> 04      B:      GUT.

```

Beispiel (25): ((Gespräch 16.04.2014/ Student aus Italien/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung/ Kommunikationssprache Deutsch/ 12:22 – 12:26 Sek.)) {00:04} Beraterin (B), Student (S)

```

01      B:      ä:hm (.) und du hast das in iTAlien gemacht?
02      S:      JA.
03      B:      (0.5)
-> 04      oKAY;

```

Beispiel (26): ((Gespräch 13.04.2015/ Student aus Japan/ Beraterin aus Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland/ Kommunikationssprache Deutsch/ 09:35 – 09:42 Sek.)) {00:07} Beraterin (B), Student (S)

```

01      B:      wie LANG hast du in japan studiert [nur an ] der
universität?
02      S:                                          [drei JAhre].
03      B:      (2.0)
-> 05      SÜper.

```

Beispiel (27): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 05:40 – 05:51 Sek.)) {00:11} Berater (B), Studentin (S)

01 B: und WANN hast du deine abitur gemacht?
 02 S: zweitausendELF.
 -> 03 B: **geNAU**.
 04 (3.0)
 05 dann schreibst du GROSSbritannien hier.

Wie all diese Beispiele demonstrieren, wird das Verstehen in der dritten Position in den Gesprächen unseres Datenkorpus oft zusätzlich explizit durch *Interjektionen* ratifiziert. Deppermann (2008: 243) weist darauf hin, dass solche spezifischen Verstehensdokumentationen dann erfolgen können, wenn sie z.B. durch den Adressaten in der zweiten Position eingefordert werden oder wenn der Adressat zuvor selbst eine Reformulierung des Verstehensobjekts durchgeführt hat. Wie ich anhand der oben angeführten Beispiele sehen kann, ist dies in unserem Korpus nicht immer der Fall. Deswegen betrachte ich solche expliziten Verstehensdokumentationen lediglich als eine mögliche *Taktik zur Sicherung des Verstehens*, die den Gesprächsteilnehmern signalisiert, dass die eine bestimmte Frage abschließend bearbeitet wurde.

4.5.2.2 Anschlusshandlungen

In der dritten Position wird Verstehen nicht nur mittels einer konkreten Äußerung signalisiert, sondern kann auch durch eine Anschlusshandlung angezeigt werden. Diese Anschlusshandlungen stellen ein weiteres Verfahren der Verstehensdokumentation dar. Durch den Übergang zum nächsten Schritt via Anschlusshandlung zeigt der Produzent seine Akzeptanz der Verstehensdokumentation. Kotthoff (2015: 141) macht darauf aufmerksam, dass gegenseitiges Verstehen in den meisten Fällen nicht explizit signalisiert wird. Deppermann (2008: 232) spricht in diesem Zusammenhang von der Präferenz für die *Handlungs- und Darstellungsprogressivität*: Wenn der Hörer glaubt, verstanden zu haben, was die Sprecherin sagen will, schreitet er im Prozess der dialogischen Handlungen einfach fort und verzichtet darauf explizit anzuzeigen, dass Verstehen stattgefunden hat.

Im Zuge der Analyse der folgenden Gesprächsbeispiele möchte ich untersuchen, ob sich diese Erkenntnisse auch auf unseren Gesprächs-typ übertragen lassen.

Beispiel (28): ((Gespräch 24.04.2014/ Student aus Pakistan/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Studium außerhalb von Deutschland‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 06:07 – 06:25 Sek.)) {00:18} Berater (B), Student (S)

```

01   B:   and now you want to write here once aga:in PAKistan.
02   S:   oKAY.
03       (6.8)
-> 04   B:   and how long have you STUdy only the university?
05   S:   (1.0)
06       IN?
07   B:   how LONG?
08   S:   FOUR years.
09       BAchelors?
10   B:   YEAH.
11   S:   yeah FOUR years.
12   B:   FOUR years.

```

In diesem Beispiel geht der Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) zur nächsten Frage im Formular über (Z. 04), nachdem er einen Studenten aus Pakistan (Muttersprache: Urdu) angewiesen hat, das Formularfeld „Studium außerhalb von Deutschland“ auszufüllen (Z. 01) und dieser sein Verstehen bekundet hat (Z. 02).

Die nächsten beiden Beispiele scheinen auf den ersten Blick nach dem gleichen Muster, wie Beispiel 28 zu verlaufen, unterscheiden sich jedoch von ihnen hinsichtlich der Art der Anschlusshandlung, die die Interaktanten ausführen.

Beispiel (29): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Polen/ Beraterin aus China/ Formularfelder ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ und ‚Hochschulsemester‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 03:17 – 03:32 Sek.)) {00:14} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01   B:   äh hast du schon in DEUTSCHland schon studiert?
02   S:   NEIN.
-> 03   B:   (7.4)
-> 04       und für wie viele ja:hre hast du in POLand an der uni
studiert?

```

Eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) fragt eine Studentin aus Polen (Muttersprache: Polnisch), ob sie in der Vergangenheit bereits in Deutschland studiert hat (Z. 01). Die Studentin beant-

wortet die Frage (Z. 02) und nach einer langen verbalen Pause (Z. 03) geht die Beraterin zur nächsten Frage über (Z. 04).

Beispiel (30): ((Gespräch 23.04.2014/ Studentin aus Schweden/ Beraterin aus China/ Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung/ Kommunikationssprache Deutsch/ 04:56 – 05:09 Sek.)) {00:13} Beraterin (B), Studentin (S)

- 01 B: und WANN hast du deine abitur gemacht?
 02 S: ähh (-) zwei zweitausendELF.
 -> 03 (4.0)
 -> 04 B: wars in SCHWEden?
 05 S: in SCHWEden.

Dieses Beispiel verläuft nach dem gleichen Muster wie das vorige Beispiel. Zunächst fragt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) eine Studentin aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch) nach ihrem Abiturjahr (Z. 01). Nachdem die Studentin die Frage beantwortet hat (Z. 02), folgt eine lange verbale Pause (Z. 03). Schließlich stellt die Beraterin eine neue Frage bezüglich des Landes, in dem das Abitur abgelegt wurde (Z. 04).

Wie ich anhand dieser Beispiele sehen kann, sind Anschlusshandlungen ein für den Gesprächstyp der formularbasierten Immatrikulationsberatung typisches Verfahren der Dokumentation von Verstehen. Es lassen sich zwei für unseren Gesprächstyp charakteristische Anschlusshandlungen unterscheiden, einerseits die Frage, die den Übergang zum nächsten Formularfeld markiert, und andererseits das Ausfüllen des gerade bearbeiteten Formularfeldes. Die langen verbalen Pausen, die der verbalen Anschlusshandlung vorausgehen, zeigen Schreibaktivitäten der Interaktanten an (hierzu ausführlicher s. Kapitel 5, Punkt 5.5.5). Während dieser Pausen tragen die Gesprächsteilnehmer verschiedene Angaben in die Formularfelder ein. Die Tatsache, dass das Formular in einigen Fällen nicht von den Bewerbern, sondern von den Beratern ausgefüllt wird, wie es beispielweise in den Gesprächsausschnitten 29 und 30 der Fall ist, zeigt, dass Verstehen in der dritten Position nicht nur durch eine verbale, sondern auch durch eine multimodale Anschlusshandlung zustande kommen kann.

4.5.2.3 Missverständnisse

Unter Punkt (*Explizite*) *Verstehensratifikationen* und *Anschlusshandlungen* habe ich Fälle untersucht, in denen der Produzent Verstehensdokumentation des Adressaten entweder explizit oder implizit akzeptiert hat. Akzeptiert er diese Verstehensdokumentation nicht, liegt ein Missverständnis vor. Wenn der Produzent an der Herstellung von *Intersubjektivität* interessiert ist, muss er dieses Missverständnis korrigieren. Gesprächsausschnitte, in denen es zu bestimmten Verstehensproblemen kommt, finden sich auch in unserem Datenkorpus. Im Allgemeinen werden diese Verstehensschwierigkeiten sowohl von den Beratern als auch von den Bewerbern kontrolliert und erfolgreich bearbeitet, sodass das Formular weiter ausgefüllt werden kann. Dies illustrieren folgende Beispiele:

Beispiel (31): ((Gespräch 12.04.2016/ Studentin aus den USA/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 00:35 – 00:59 Sek.)) {00:24} Beraterin (B), Studentin (S)

- 01 B: WANN hast du dein abitur gemacht?
 02 S: (0.8)
 03 ich habe es NICHT gemacht.
 04 B: aHA.
 -> 05 und WANN war das ende von der schu:le?
 06 S: (1.0)
 07 ahm: (.) zweitausendZEHN.
 08 aber ich habe auch (2.0) ahm schon ein Bachelors.
 09 (2.0)
 10 B: aHA.
 11 TROTZdem brauchst dieses zweitausendzehn.
 12 S: oKAY.
 13 B: wann du mit deiner SCHULE fertig war.
 14 HIER bitte.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus den USA (Muttersprache: Englisch) das Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Die Beraterin fragt die Studentin, wann sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben hat (Z. 01), woraufhin diese erklärt, dass sie kein Abitur gemacht hat (Z. 03). Im Anschluss daran reformuliert die Beraterin ihre Frage, die diesmal keine institutionsspezifischen Termini enthält (Z. 05). Nach einer kurzen Pause (Z. 06) beantwortet die Studentin die Frage ohne Probleme (Z. 07) und ergänzt ihre Antwort mit

der Information, dass sie bereits über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügt (Z. 08). Die Beraterin bekundet ihr Verstehen (Z. 10), erklärt aber anschließend, dass das Jahr des Erwerbs der Hochschulreife trotzdem angegeben werden muss (Z. 11, 13) und erteilt dann eine Anweisung zum Ausfüllen (Z. 14).

Im nächsten Beispiel wird das gleiche Formularfeld ausgefüllt. Ähnlich wie im vorigen Beispiel löst der Begriff ‚Abitur‘ Verständnis-schwierigkeiten bei der Bewerberin aus. Im Unterschied zum ersten Beispiel wird das Missverstehen hier allerdings erst nach der Verstehensratifikation lokalisiert und nach mehreren erfolglosen Versuchen erst dann behoben.

Beispiel (32): ((Gespräch 14.04.2016/ Studentin aus der Slowakei/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 03:37 – 04:29 Sek.)) {00:52} Beraterin (B), Studentin (S)

- 01 B: when did you get your HIGH school degree?
 02 S: (2.0)
 03 B: when did you finish SCHOOL?
 04 S: ah that was LAST year.
 05 B: oKAY.
 06 then put it HHere.
 07 S: (4.0)
 08 B: no no (.) HHere.
 09 i am sorry is slowakei EU?
 10 S: YES.
 11 B: then you put thirty NINE.
 12 (5.0)
 -> 13 B: **but are you doing a MASTers (.) degree here or**
Bachelor degree?
 14 S: i am doing my masters but i finished my bachelor in
 SLOvakia.
 -> 15 B: oKAY.
 -> 16 **than it CANT be fifteen.**
 -> 17 **i am talking about your SCHOOL.**
 -> 18 **primary school when you were CHILD.**
 19 S: oh oKAY.
 20 ah::
 21 how LONG,
 22 the PRImary school?
 -> 23 B: **no the SCHOOL you finished to get into university.**
 24 S: alRIGHT.
 25 (3.0)
 26 two thousand and TEN.
 27 B: oKAY.
 28 then put it THERE.

In diesem Beispiel fragt eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) eine Studentin aus der Slowakei (Muttersprache: Slowakisch) nach ihrem Abiturjahr (Z. 01, 03). Die Studentin beantwortet die Frage ohne Probleme (Z. 04), woraufhin die Beraterin eine zweite Anweisung zum Ausfüllen des Feldes erteilt (Z. 06). Während die Studentin in der nachfolgenden Pause (Z. 12) die entsprechenden Codes einträgt, präzisiert die Beraterin ihre Frage und erkundigt sich, ob die Studentin sich für ein Master- oder Bachelorstudium einschreibt (Z. 13). Als die Studentin erklärt, dass sie sich für ein Masterstudium immatrikulieren möchte (Z. 14), lokalisiert die Beraterin das Missverstehen (Z. 16) und reformuliert (Z. 17) die erste Frage. Da nach der ersten Reformulierung der Frage aus der Zeile 17 (Z. 21) kein gemeinsames Verstehen erreicht wurde, reformuliert die Beraterin ihre Frage in Zeile 22 ein weiteres Mal. Erst danach bekundet die Studentin ihr Verstehen (Z. 23) und beantwortet die Frage (Z. 26).

House (1999) weist darauf hin, dass Missverständnisse in Lingua-Franca-Interaktionen, die sie in ihrer Studie untersuchte, vor allem als eine Folge mangelnder pragmatischer Kompetenz zu betrachten sind. In diesem Zusammenhang betont sie, dass Unterschiede im kulturellen Hintergrundwissen in der Lingua-Franca-Kommunikation irrelevant sind. Eine Analyse der Interaktionen meines Datenkorpus zeigt jedoch, dass dies nicht der Fall ist. So ist z.B. das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ eines der am schwierigsten zu bearbeitenden Formularfelder, weil die meisten Studenten mit dem deutschen Konzept ‚Abitur‘ nicht vertraut sind. Deswegen betrachte ich das kulturelle Hintergrundwissen als wichtigen Teilaspekt der Lingua-Franca-Interaktion. Dadurch, dass der „common ground“ (Clark/Schaefer 1989: 260) der Interaktanten, also die Menge des von ihnen geteilten Wissens, ihrer gemeinsamen Annahmen und Überzeugungen, nicht gleich ist, entsteht eine *Wissensasymmetrie* (Rehbein 1980, Seltling 1987) und ein *Wissenstransfer* muss stattfinden. Es soll eventuell an dieser Stelle angemerkt werden, dass Wissensasymmetrie in den meisten Fällen eine institutionelle Kommunikation markiert. Der Wissenstransfer spielt im Allgemeinen eine wichtige Rolle in den Datenklärungsgesprächen und erfolgt in beiden Richtungen. Im Prozess der Wissensvermittlung soll zum einen das institutionelle Wissen der Berater an die Studenten, also Expertenwissen an Laien vermittelt wer-

den (Rosenberg 2014: 27). Selting (1987: 65) spricht in diesem Zusammenhang von Behördenmitarbeitern als *Professionellen*, die über ein entsprechendes behördliches *Fachwissen* verfügen, und von Klienten als *Laien*, deren Wissensrahmen hingegen oft vor allem auf *Alltagswissen* und insbesondere auf früheren Erfahrungen mit Behörden basiert. Wichtig ist dabei die Ausrichtung des *Rezipientendesigns* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) der Berater auf den Studenten. Obwohl die Berater stets bemüht sind, ihre Äußerungen so zu formulieren, dass sie für die Bewerber verständlich sind („*recipient design*“), müssen sie in einigen Fällen die Frage mehrmals umformulieren. Zum anderen sollen aber auch Studenten, um Informationen korrekt ins Formular eintragen zu können, ihr eigenes *partikuläres Wissen* (Rehbein 1980: 70) an Berater liefern, damit sie es bearbeiten und falls nötig in eine entsprechende *institutionsspezifische Form* transformieren können. Dies kann man z.B. gut in Beispiel 32 sehen. Im Rahmen des gleichen Formularfeldes wird z.B. das Jahr der Hochschulzugangsberechtigung in gleicher Form eingetragen (Z. 06), das Land, wo die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, jedoch bereits in einer institutionsspezifischen Form bzw. als Code (Z. 11).

Rehbein (1980) betont auch, dass Wissensasymmetrie in institutioneller Kommunikation oft eine *Asymmetrie der Handlungen* zur Folge haben kann. Dies bedeutet, dass die Klienten keine individuelle Bewertung vollziehen sollen, sondern vor allem Informationen liefern, die eine Sachverhaltsrekonstruktion durch den Berater ermöglichen. Die Berater dagegen sollen den Diskurs institutionsspezifisch verarbeiten, z.B. durch den Vollzug von spezifischen sprachlichen Handlungen. Dies lässt sich sehr gut durch zwei gerade oben analysierte Beispiele veranschaulichen. So kann man in Beispiel 36 sehen, wie die Studentin bei der Beantwortung der Frage anstatt die Informationen zu liefern vorerst eine Bewertung von Angaben gemacht und somit eine falsche Antwort gegeben hat (Z. 03). Erst nach der Realisierung einer Nachfrage (Z. 05) konnte die Beraterin notwendige Informationen für die Bearbeitung des Formularfeldes bekommen. Man kann sagen, dass eine maximale Informationslieferung ohne Bewertung seitens der Studenten für die Interaktion vorteilhaft ist, weil dadurch nicht nur Formularausfüllen insgesamt, wie etwa in Beispiel 31, sondern auch Kontrolle und Korrektur von Angaben möglich wird, wie etwa in Beispiel

32. In diesem Beispiel konnte die Beraterin durch viele Informationen seitens der Studentin fehlerhafte Angaben identifizieren (Z. 16) und korrigieren (Z. 28). Somit lässt sich zusammenfassen, dass die Bewertung der Relevanz von Daten vor allem zur Kompetenz der Berater gehören soll.

Ähnlich wie in den ersten beiden Beispielen entsteht das Missverständnis im folgenden Gesprächsausschnitt beim Ausfüllen des Formularfeldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘. Während das Missverständnis in den ersten beiden Beispielen allerdings durch den Begriff des Abiturs verursacht wurde, ist in diesem Beispiel die zu früh geäußerte Antwort des Studenten Ursache für das Missverständnis.

Beispiel (33): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus Hongkong/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 04:47 – 05:15 Sek.)) {00:28} Berater (B), Student (S)

```

01   B:   äh here in WHICH year have you (2.0) get your-
02   S:   =two thousand and THIRTteen;
03         (3.8)
-> 04   B:   are you SURE?
05   S:   YEAH.
06         i have-
-> 07   B:   =you enter the university for the FIRST time.
-> 08         not BAcachelor.
09         (1.0)
-> 10   B:   in which yea:r (.) y you are finished with your
HIGHschool?
11   S:   HIGHschool?
12   B:   uHU.
13   S:   oKAY.
14         SORry.
15         two thousand and (.) TEN.
16   B:   o oKAY.
17         two thousand TEN?
18   S:   two thousand TEN.

```

Dieser Gesprächsausschnitt dokumentiert das Ausfüllen des Feldes „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“. Ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) möchte das Abiturjahr eines Studenten aus Hongkong (Muttersprache: Chinesisch) erfragen (Z. 01). Der Student antwortet auf die Frage (Z. 02), ohne abzuwarten, bis der Berater die Frage vollständig formuliert hat. Nach einer Pause (Z. 03) fragt der Berater, ob der Student sicher ist (Z. 04). Der Student bestätigt seine

Antwort (Z. 05) und beginnt einen neuen Satz (Z. 06), wird jedoch vom Berater unterbrochen, der seine Frage nun reformuliert (Z. 07, 08). Nach einer kurzen Pause reformuliert er die Frage ein weiteres Mal (Z. 10). Durch die Formulierungsaufnahme (Z. 11) zeigt der Student, dass er die Frage zunächst falsch verstanden hatte. Nachdem der Berater den eigentlichen Inhalt der Frage bestätigt hat (Z. 12), bekundet er sein Verstehen (Z. 13, 14) und beantwortet die Frage (Z. 15).

Meierkord (1998: 21) weist in ihrer Analyse von Lingua-Franca-Interaktionen auf den kollaborativen Charakter dieses Interaktionstyps hin. In den von mir untersuchten Lingua-Franca-Interaktionen zeigt sich dieser Charakter auch. Er wird zum größten Teil durch das Formular, das die inhaltliche Grundlage des Gesprächs bildet, geprägt. Es soll an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, dass an einigen Stellen im Gespräch die Bewerber durch den Charakter der Fragen überrascht zu sein scheinen. Dies lässt sich z.B. oft bei der Bearbeitung des Feldes „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“ beobachten. Die Formulare sind nicht individuell, sondern für eine möglichst hohe Zahl von Fällen konzipiert. Dies bedeutet, dass Bewerber mit unterschiedlichen Voraussetzungen den gleichen Fragenkatalog bearbeiten sollen. Und während für einen Bachelorstudiengangbewerber die Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung logisch ist, kann ein Master oder Promotionsstudent dadurch irritiert werden wie etwa in Beispiel 36. Dies hat zur Folge, dass die Interaktion in dem Moment teilweise erschwert wird. Es ist auch zu bemerken, dass nicht nur die Fragen aus dem Formular, sondern auch bereits vorhandene Antwortoptionen eine gewisse Irritation und somit eine Beeinträchtigung der Interaktion auslösen können. Zum Beispiel, in unterschiedlichen Ländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge. So bekommen Bachelor-Absolventen eines Informatikstudiengangs in Deutschland den Grad ‚*Bachelor of science*‘, in Indien dagegen ‚*Bachelor of informatics*‘. Für die Interaktion bedeutet das einen Klärungsbedarf und für das Formularausfüllen eine entsprechende Anpassung in Form des Ersatzes einer Bezeichnung durch eine andere. So lassen sich alle Schwierigkeiten im kollaborativen Verfahren im Endeffekt beseitigen, wenn auch nicht reibungslos.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der hier analysierte Gesprächstyp durch einen komplexen Verständigungsrahmen gekennzeichnet ist,

Missverständnisse insgesamt eher selten auftreten. Dies lässt sich folgenderweise erklären. *Erstens* versuchen die Berater die Fragen, die sie an die Bewerber richten, immer so zu formulieren, dass sie ihnen verständlich sind („*recipient design*“). Dadurch, dass die meisten Berater bereits eine Zeitlang in dieser Position arbeiten, wissen sie, beim Ausfüllen welcher Formularfelder tendenziell die meisten Probleme entstehen und wie sie ihre Fragen formulieren müssen, damit sie für die Bewerber möglichst leicht zu verstehen sind. Rosenberg (2014: 31) macht darauf aufmerksam, dass sich die Wissensvermittlung in der Face-to-Face-Interaktion besonders schwierig gestalten kann, da die Experten spontan Strategien zur Vermittlung von Wissen entwickeln müssen. Wie die Analyse der Gespräche unseres Datenkorpus zeigt, ist dies nicht immer der Fall. Beispielsweise hatten die Bewerber beim Ausfüllen des Formularfeldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ oft große Probleme. Obwohl die Berater bemüht waren, die Frage rezipientenorientiert zu formulieren, waren oft zusätzliche Umformulierungen oder die Übersetzung der Frage in eine andere Sprache nötig. Aus Erfahrung wussten die Berater, wie sie die Frage umformulieren mussten, damit sie den Studenten verständlich wird. *Zweitens* wird das Verstehen während der Interaktion ständig durch unterschiedliche Verfahren gesichert, sowohl seitens der Berater als auch der Studenten. Die Aushandlung von Missverständnissen verläuft von Fall zu Fall unterschiedlich. Sie werden entweder sofort oder in mehreren Schritten behoben. Wie ich sehen kann, werden Missverständnisse durch unterschiedliche Faktoren verursacht, wie etwa durch mangelnde sprachliche Kompetenz, durch fehlendes kulturelles Hintergrundwissen. Wichtig ist, dass Missverständnisse immer ausgehandelt werden, damit der Ausfüllprozess fortgeführt werden kann. Rehbein (1985a: 11) hebt hervor, dass Verständigung zwischen Behördenmitarbeitern und Klienten sich danach richtet, „*was mit der anstehenden Kommunikation faktisch erreicht werden soll*“.

4.5.3 Merkmale der institutionellen Lingua-Franca-Kommunikation

Unter 4.5.1 und 4.5.2 wurde auf einige Verfahren der Verstehensdokumentation eingegangen. Unsere bisherige Analyse hat einige Besonder-

heiten institutioneller Lingua-Franca-Interaktionen aufgezeigt, die ich nachfolgend genauer beleuchten will.

4.5.3.1 Verstehensdokumentation in der zweiten Position durch Erläuterung

Eine erste Besonderheit betrifft die Dokumentation von Verstehen in der zweiten Position und besteht darin, dass die Studenten statt die an sie gerichtete Frage zu beantworten sehr oft ihren bisherigen universitären Werdegang erläutern. Besonders häufig ist dies beim Ausfüllen des Formularfeldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ zu beobachten. Die Erläuterungen werden zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. In einigen Fällen soll damit Verstehen *gesichert* werden. Dies illustrieren die folgenden Beispiele:

Beispiel (34): ((Gespräch 17.04.2014/ Student aus Pakistan/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 01:58 – 02:20 Sek.)) {00:22} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:   and when did you ENded your high school?
-> 02   S:   (2.0) like ähm (1.5) i am doing MASTers in -
03   B:   i mean when did you (.) you are doing MASTER now ne?
04   S:   JA.
05   B:   and WHEN did you started your bachelor study?
06   S:   two thousand EIGHT.
07   B:   two thousand eight and here write two thousand EIGHT.
08   S:   uHU.

```

In diesem Beispiel wird das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ ausgefüllt. Eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) fragt einen Studenten aus Pakistan (Muttersprache: Urdu), wann er sein Abitur abgelegt hat (Z. 01). Anstatt die Frage zu beantworten, erklärt der Student, dass er derzeit sein Masterstudium absolviert (Z. 02). Daraufhin setzt die Beraterin zu einer Reformulierung ihrer Frage an, kehrt aber dann zu dem vom Studenten eingeführten Thema des Masterstudiums zurück und geht auf seine Erläuterung ein, indem sie eine Rückfrage stellt (Z. 03). Nachdem der Student bestätigt hat, dass er sich im Masterstudium befindet, fragt die Beraterin nach dem Beginn des Bachelorstudiums (Z. 05). Anschließend beantwortet der Student ihre Frage (Z. 06).

Beispiel (35): ((Gespräch 14.04.2015/ Studentin aus der Ukraine/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 07:31 – 07:48 Sek.)) {00:17} Beraterin (B), Studentin (S)

01 B: in welchem jahr hast du dein abiTUR gemacht?
 -> 02 S: **(1.0) ich habe schon MASTterabschluss gemacht.**
 03 B: ja aber deine abiTUR?
 04 in welchem JAHR hast du das?
 05 S: das ist SCHUle meinen sie?
 06 B: BITte?
 07 S: die SCHUle meinen sie?
 08 B: JA.
 09 S: zweitausendSECHS.
 10 B: zweitausendSECHS.

Ähnlich wie im vorigen Beispiel reagiert eine Studentin aus der Ukraine (Muttersprache: Ukrainisch) aus China (Muttersprache: Chinesisch). Als die Beraterin sich nach ihrem Abiturjahr erkundigt (Z. 01), erläutert die Studentin, dass sie bereits einen Masterabschluss hat (Z. 02). Die Beraterin bekundet ihr Verstehen durch die Antwortpartikel ‚ja‘ und wiederholt ihre Frage nochmals (Z. 03, 04). Die Studentin erkundigt sich nun, ob sich die Frage der Beraterin auf den Schulabschluss bezieht (Z. 05) und beantwortet, nachdem die Beraterin dies bestätigt hat (Z. 08), die Frage (Z. 09).

Während die Erläuterung in den Beispielen 34 und 35 eine *Sicherungsfunktion* erfüllt, wird sie in den folgenden Beispielen als Signal zur Unterstützung bei der Beantwortung der Frage eingesetzt. Es sei angemerkt, dass Erläuterungen mit Sicherungsfunktion vor allem als Reaktion auf die Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung auftreten. Erläuterungen, die als Signal zur Unterstützung bei der Antwortvorgabe dienen, treten dagegen auch im Zuge der Bearbeitung anderer Formularfelder auf.

Beispiel (36): ((Gespräch 30.03.2016/ Studentin aus Rumänien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 03:00 – 03:13 Sek.)) {00:13} Beraterin (B), Studentin (S)

01 B: und wie lange hast du in ruMÄnien schon (.) medizin
studiert?
02 S: (1.0)
-> 03 also (.) das ist mein ZEHNtes semester.
04 B: dein ZEHNtes-
-> 05 S: =aber zwei davon waren eRASmus.
06 B: oKAY.
07 S: JA.
08 B: also das ist JETZT dein zehntes semester?
09 GUT.
10 hier (.) ZEHN bitte.

In diesem Beispiel wird das Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘ bearbeitet. Eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) fragt eine Studentin aus Rumänien (Muttersprache: Rumänisch) nach der Zahl der Semester, die sie bereits studiert hat (Z. 01). Im folgenden Turn nennt die Studentin nicht die Zahl der bereits absolvierten Semester, sondern das Semester, in dem sie sich gerade befindet (Z. 03) und fügt hinzu, dass zwei dieser Semester Erasmus-Semester waren. Basierend auf dieser Information stellt die Beraterin eine Frage an die Studentin (Z. 08) und erteilt dann die Anweisung zum Ausfüllen des Formularfeldes (Z. 10).

Beispiel (37): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Georgien/ Berater aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 05:35 – 05:52 Sek.)) {00:17} Berater (B), Student (S)

01 B: im welchen JAHR (.) hast du das abitur bekommen?
-> 02 S: ah bei uns ist ja (.) Anderes system (.) bei uns-
03 B: das ist äh:: im welchen jahr hast du mit deinem
[Unistudium angefangen]?
04 S: [mit der SCHUle]-
05 B: [und mit der schule FERTig].
06 S: [und das WAR zweitausend]-
07 zweitausendSIEben.
08 B: zweitausndZEHN?
09 S: SIEben sieben.
10 B: SIEben?
11 oKAY.

In diesem Beispiel füllen eine Studentin aus Georgien (Muttersprache: Georgisch) und ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) das

Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Als der Berater nach dem Abiturjahr der Studentin fragt (Z. 01), erklärt sie, dass das georgische Bildungssystem vom deutschen abweicht (Z. 02). Daraufhin reformuliert der Berater seine Frage (Z. 03). Zeitgleich mit dieser Reformulierung initiiert die Studentin eine Korrektur, indem sie den Begriff ‚Schule‘ erwähnt (Z. 04). Simultan zu ihr fängt der Berater selbst mit der gleichen Reformulierung an (Z. 05). Anschließend nennt sie das erfragte Jahr (Z. 07).

Wie ich anhand der Beispiele 36 und 37 sehen kann, haben die Studenten manchmal Schwierigkeiten beim Formulärausfüllen nicht weil sie die Frage nicht verstehen, sondern weil sie ihre Antwort nicht formularspezifisch formulieren können. Anders als die Berater, denen innerhalb ihres Arbeitsbereichs ein *Expertenstatus* zukommt, sind die Bewerber, *Nicht-Experten*, die über ein „unkategorisiertes Wissen“ verfügen (Hartog 1996: 83). Aufgrund ihres fehlenden kategorialen Wissens fällt es den Studenten mitunter schwer, ihr Wissen einerseits institutionsangemessen zu klassifizieren und andererseits zu verbalisieren. Aus diesem Grund machen sie in der zweiten Position häufig von Erläuterungen Gebrauch. Aufgabe der Berater ist es, eine Bewertung (Hartog 1996: 139) oder Einschätzung (Ehlich/Rehbein 1977: 48 – 51) dieser Erläuterungen vorzunehmen und zu entscheiden, ob und in welcher Form die darin enthaltenen Informationen in das Formular eingetragen werden sollen. Hartog (1996: 97) betont in diesem Zusammenhang, dass die Klienten weder eine „Typisierung“ noch eine „Anordnung“ ihres Wissens leisten müssen, wozu sie aufgrund des fehlenden kategorisierten Wissens auch nicht in der Lage wären.

4.5.3.2 Verstehensratifikation in der dritten Position durch exakte Wiederholung einer vorausgegangenen Äußerung

Ein weiteres Merkmal institutioneller Lingua-Franca-Interaktionen betrifft die Verstehensratifikation in der dritten Position. Mir ist aufgefallen, dass neben Interjektionen, die als explizite Form der Verstehensratifikation gelten, *Wiederholungen* ebenfalls häufig diese Funktion übernehmen. Dies veranschaulichen die nachfolgenden Gesprächsbeispiele.

Beispiel (38): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Frankreich/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:19 – 01:31 Sek.)) {00:12} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01   B:   wann hast du abiTUR gemacht?
02   S:   (2.6)
03       äh:: zweitausendZEHN,
-> 04   B:   zweitausendZEHN.
05       =und hast du das in FRANKreich gemacht?
06   S:   JA.

```

Beispiel (39): ((Gespräch 14.04.2015/ Studentin aus Schweden/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 01:49 – 02:03 Sek.)) {00:14} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01   B:   how long years have you studied in SCHWEden?
02   S:   (1.0)
03       how LONG?
04   B:   j (.) YES.
05       (0.8)
06       ONLY at the university.
07   S:   YEAH.
08       (4.0)
09   S:   FOUR years.
-> 10   B:   FOUR years.
11   S:   this is the FOUTH year.
12   B:   YES.

```

Beispiel (40): ((Gespräch 13.04.2015/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 04:02 – 04:13 Sek.)) {00:11} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:   how long have you STUdied in [italy ]?
02   S:   [SIX ] month.
-> 03       ah (.) in Italy?
04   B:   uHU.
05   S:   (0.6)
06       how LONG?
07   B:   in the uniVERsity.
08   S:   (0.8)
09   S:   äh:: three FOUR year.
10   B:   FOUR years?
11   S:   FOUR year.

```

Das Beispiel 38 dokumentiert das Ausfüllen des Formularfeldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘. In den Gesprächsausschnitten 39 und 40 wird das Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘ ausgefüllt. Alle Beispiele stammen aus unterschiedlichen Ge-

sprächen, verlaufen jedoch nach dem gleichen Muster: im ersten Schritt stellt der Berater eine Frage, im zweiten beantwortet der Student die Frage und im dritten Schritt wiederholt der Berater schließlich die Antwort des Studenten aus dem vorangegangenen Turn. Solche Wiederholungen lassen sich in Anlehnung an Clark/Schaefer (1989: 267) als „*verbatim repetition*“ („Wörtliche Wiederholung“) klassifizieren. Sie bilden das gängigste Verfahren, um das Verstehen zu signalisieren und sind die expliziteste Form der Verstehensdokumentation (Clark/Schaefer 1989: 267). Der Einsatz dieser wörtlichen Wiederholungen kann als Taktik, mit der das Verstehen sowohl dokumentiert als auch gesichert wird, klassifiziert werden.

4.5.3.3 Reformulierung der Frage in der dritten Position

Eine weitere Besonderheit institutioneller Lingua-Franca-Interaktionen betrifft die Ratifikation der Verstehensdokumentation des Adressaten in der dritten Position. Es ist uns aufgefallen, dass nachdem der Hörer in der zweiten Position auf den Beitrag des Sprechers mit einer eindeutigen Antwort reagiert hat, im anschließenden Turn eine Reformulierung der Frage erfolgt. Dies ist auch in den folgenden Gesprächsbeispielen der Fall.

Beispiel (41): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 04:50 – 04:56 Sek.)) {00:06} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   haben sie schon in DEUTSCHland studiert?
02   S:   NEIN.
03         (0.5)
-> 04   B:   is the FIRST time?
           (ist es das erste mal?)
05         zum ERSTmal?
06         (0.5)
07   S:   uHU.
```

In diesem Beispiel füllen ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Großbritannien (Muttersprache: Englisch) gemeinsam das Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Nachdem die Studentin die Frage des Beraters (Z. 01) klar und ohne Probleme beantwortet hat (Z. 02), erfolgt eine Reformulierung der Frage durch den Berater in Form einer selbstiniti-

ierten Selbstreparatur (Z. 04, 05). In Zeile 04 wechselt der Berater sogar kurz ins Englische, da Englisch die Muttersprache der Studentin ist. Im nachfolgenden Turn wird die Frage von der Studentin nochmals beantwortet (Z. 07).

Beispiel (42): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Georgien/ Berater aus China/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 06:59 – 07:15 Sek.)) {00:16} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   haben sie in deutschland stuDIERT?
02   S:   NEIN.
-> 03   B:   oder NOCH nicht?
04         oKAY.
05         (8.0)
06         oKAY,
07         (1.0)
08         haben sie in geORGien studiert?
09   S:   JA.

```

Auch in diesem Gesprächsausschnitt wird das Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ bearbeitet. Ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) stellt im ersten Schritt eine Frage an eine Studentin aus Georgien (Muttersprache: Georgisch) (Z. 01). Obwohl die Studentin die Frage sofort und ohne Probleme beantwortet hat (Z. 02), stellt der Berater eine zweite Frage, mit der er die Ausgangsfrage präzisiert (Z. 03), bevor er ihre Antwort ratifiziert (Z. 04). Die Ratifikation des Verstehens durch den Berater erfolgt nicht nur verbal (Z. 04, 06), sondern auch nonverbal bzw. im Kontext des Ausfüllens (Z. 05, 07). Wie bereits unter 4.5.2 auf der Seite 92 erwähnt wurde, stehen die langen verbalen Pausen, die der verbalen Anschluss-handlung vorausgehen, in Verbindung mit dem Ausfüllen des Formulars (hierzu ausführlicher s. Kapitel 5, Punkt 5.5.5).

Solche Reformulierungen von Fragen in der dritten Position sind in erster Linie Sicherungstaktiken, deren Einsatz sowohl durch den institutionellen als auch durch den Lingua-franca-Kontext bedingt ist. Sie verleihen der Interaktion einen hohen Präzisierungsgrad.

Wie bereits im Abschnitt *Korrekturinitiierungen durch Nachfragen* erwähnt wurde, weisen viele Forscher (z. B. Meierkord 1996; Wagner/ Firth 1997; House 1999) darauf hin, dass LF-Sprecher häufig dazu tendieren, potentielle Problemquellen zu ignorieren, anstatt sie zu bearbeiten. Dabei setzen sich die oben erwähnten Studien vor allem mit

Lingua-Franca-Interaktionen, die im Alltag stattfinden, auseinander. Wie ich anhand der oben angeführten Beispiele sehen kann, ist dies in den Gesprächsbeispielen unseres Datenkorpus nicht der Fall. Im Falle einer institutionellen Lingua-Franca-Interaktion ist das Ignorieren der Problemquellen unmöglich. Deswegen kommt der Sicherung des Verstehens im Gespräch große Bedeutung zu.

4.5.3.4 Erweiterung der Antwort nach vorhergehender Ratifizierung

In vielen Gesprächen lässt sich die Tendenz beobachten, dass der Student, nachdem er die vom Berater gestellte Frage bereits beantwortet hat und die Antwort durch den Berater ratifiziert wurde, seine Antwort durch die Angabe zusätzlicher Informationen erweitert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass beim Formularausfüllen nach einer Vielzahl von Informationen gefragt wird und die Studenten nicht immer selbst einschätzen können, welche Informationen antwortrelevant sind.

Beispiel (43): ((Gespräch 24.04.2014/ Studentin aus Pakistan/ Berater aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:15 – 05:34 Sek.)) {00:19} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:    so which year did you FInish your high school (.) in
pakistan?
02   S:    ah (1.0) it HIGHschool was two thousand NIne.
03   B:    two thousand NIne.
-> 04   S:    a:nd uniVERsity was thirteen.
05   B:    (1.0)
06         two thousand nine you finished your HIGHschool?
07   S:    YES.
08   B:    oKAY.

```

In diesem Beispiel fragt ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) eine Studentin aus Pakistan (Muttersprache: Urdu) nach ihrem Abiturjahr (Z. 01). Die Studentin beantwortet die Frage (Z. 02) und der Berater ratifiziert die korrekte Antwort (Z. 03). Im Anschluss daran ergänzt die Studentin weitere Informationen (Z. 04), woraufhin der Berater ihre bereits gegebene Antwort nochmals präzisiert (Z. 06). Als die Studentin diese Antwort durch die Antwortpartikel ‚yes‘ bekräftigt (Z. 07), ratifiziert auch der Berater diese Antwort (Z. 08).

Beispiel (44): ((Gespräch 24.04.2014/ Student aus Uganda/ Beraterin aus Frankreich/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 07:28 – 07:36 Sek.)) {00:08} Beraterin (B), Student (S)

01 B: hast du schon in DEUTSCHland studiert?
 02 S: NEIN.
 03 B: NEIN?
 -> 04 S: **nur KLEine (.) zertifikate kurse-**
 05 B: JA,
 06 S: NICHT.
 07 B: uHU.
 08 oKAY.

In diesem Beispiel richtet eine Beraterin aus Frankreich (Muttersprache: Französisch) eine Frage an einen Studenten aus Uganda (Muttersprache: Swahili). Der Student beantwortet die Frage (Z. 02). Als die Beraterin seine Antwort wiederholt (Z. 03), erweitert er diese jedoch (Z. 04) und wiederholt dann inhaltlich seine ursprüngliche Antwort auf ihre Frage (Z. 06). Diesmal ratifiziert die Beraterin diese Antwort (Z. 07, 08).

Diese Besonderheit des Verstehensprozesses ist ähnlich wie die unter Punkt *Verstehensdokumentation in der zweiten Position durch Erläuterung* besprochene Besonderheit von Lingua-Franca-Interaktionen durch das „unkategorisierte Wissen“ (Hartog 1996: 83) der Studenten zu erklären. Indem sie ihre Antwort erweitern, überlassen die Studenten den Beratern trotz der bereits im vorangegangenen Turn erfolgten Ratifikation die institutionenspezifische Anpassung der Informationen. Mehr als das, dadurch, dass sie die Berater die Korrektheit der Antwort nochmals überprüfen lassen, *sichern* die Studenten durch die Erweiterung auch das *Verstehen*.

4.5.3.5 Spätere Revision des Verstehens

Da die Interaktion zwischen Berater und Student primär darauf zielt, das Antragsformular korrekt auszufüllen, ist es sehr wichtig, die betreffenden Informationen möglichst exakt in das Formular einzutragen.

Unter Punkt 4.5.2 wurde bereits auf die Bedeutung und Bearbeitung von Missverständnissen eingegangen. Es gibt in unserem Datenkorpus Fälle, in denen das Ausfüllen eines Formularfeldes scheinbar

problemlos verlief, sich dann aber im Verlauf des Gesprächs herausstellte, dass das betreffende Feld inkorrekt ausgefüllt wurde und das Verstehen revidiert werden musste. Interessant ist, dass in manchen Fällen die Berater, in anderen die Studenten darauf hinwiesen, dass das Verstehen revidiert werden muss. Dies illustrieren die folgenden Beispiele:

Beispiel (45): ((Gespräch 24.04.2014/ Studentin aus Indien/ Berater aus China/ Formularfelder ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ und ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:52 – 07:02 Sek.)) {02:00} Berater (B), Studentin 1 (S1), Studentin 2 (S2)

```

01  B:   so in which year did you FInish your HIGH school?
02  S1:  ah HIGH school?
03  B:   aHA;
04  S1:  two thousa::nd (.) SIX.
05  B:   two thousand SIX.
06        (5.0)
07        in INdia?
08  S1:  INdia.
09  B:   (8.0)
10        so m(.)may i have you:r HEALTH insuarance?
11        (1.0)
12        THANK you.
13        (8.0)
14  S1:  HIGH school matlab tenth grade ya twelfth grade?
        (Bedeutet high school tenth grade oder twelfth grade?)
15  S2:  paTA nahi.
        (Ich bin mir nicht sicher)
16        SHAYad tenth?
        (Vielleicht tenth grade?)
-> 17  S1:  ah one MINute,
-> 18        exCUse me?
-> 19        by HIGH school do you mean the tenth grade or twelfth
grade?
20  B:   (1.0) ah i DONT quite understand you.
21        the year you have FInished the high school.
22  S1:  YES high school.
23        RIGHT?
24        ja oKAY two thousand six.
25  B:   oKAY.

```

In dieser Sequenz fragt ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) eine Studentin aus Indien (Muttersprache: Hindi) nach ihrem Abiturjahr (Z. 01). Da sie vermutlich nicht erwartet hat, dass diese Information bei der Immatrikulation erfragt wird, wiederholt die Studentin im anschließenden Turn den vom Berater verwendeten Ausdruck ‚high school‘ (Z. 02). Der Berater bestätigt, dass sie die Frage korrekt verstanden hat (Z. 03). Nachdem die Studentin die Frage beantwortet hat (Z. 04), wiederholt der Berater ihre Antwort, um das ge-

gegenseitige Verstehen zu sichern (Z. 05). Nach einer kurzen Pause (Z. 06) fragt er, ob die Studentin ihr Abitur in ihrem Heimatland gemacht hat (Z. 07), worauf sie bejahend antwortet (Z. 08). Nun erfolgt der Übergang zum Feld ‚Angaben zur Krankenversicherung‘ (Z. 09, 10, 11, 12, 13). Während einer Pause (Z. 13), in der der Berater die Unterlagen liest, wendet sich die Studentin an ihre Freundin, die auch aus Indien kommt und ebenfalls gerade das Formular ausfüllt, und fragt sie ob sie die Frage bezüglich des Abiturs korrekt verstanden und korrekt beantwortet hat. Hierzu wechselt die Studentin ins Hindi (Z. 14). Nachdem dies geklärt wurde (Z. 15, 16), folgt eine Revision des Verstehens durch eine Nachfrage (Z. 17, 18, 19). Nach einer kurzen Pause thematisiert der Berater sein Nichtverstehen (Z. 20) und reformuliert im anschließenden Turn die Frage (Z. 21). Die Studentin bestätigt ihr Verstehen der Frage (Z. 22, 23) und die Korrektheit der Antwort (Z. 24). Ihre Antwort wird ratifiziert (Z. 25).

Im Unterschied zum ersten Beispiel erfolgt die Revision des Verstehens im nächsten Beispiel nicht durch die Studentin, sondern durch die Beraterin.

Beispiel (46): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus China/ Beraterin aus USA/ Formularfelder ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ und ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikations-sprache Deutsch/ 07:13 – 08:07 Sek.)) {00:54} Beraterin (B), Studentin (S)

```

01  B:   okay and wann hast du abiTUR gemacht?
02  S:   abiTUR gemacht?
03      ah::
04      zweitausend (.) ZWÖLF.
05  B:   zweitausendZWÖLF [okay].
06  S:           [JA ] zweitausendzwoölf.
07  B:   und WO hast du das gemacht?
08      =in CHIna?
09  S:   in CHIna ja.
10  B:   GUT.
11      (0.7)
12      hast du VORher in deutschland studiert?
13  S:   (0.5)
14      NE.
15  B:   ne oKAY.
16  S:   eRASmus erste mal-
17  B:   GUT.
18  S:   =in DEUTSCHland.
19  B:   SCHÖN.
20      and wie lange hast du jetzt in CHIna studiert (.) an
der uni?
21      (0.8)

```

22 S: ÄH::
 23 (2.4)
 24 Uni;
 25 (1.0)
 26 äh vier jahre BAchelor st (.) st bachelor und (1.0) an
 an
 -> 27 B: dann wann hast du abiTUR gemacht?
 -> 28 weil wenn du vier jahre Bachelors gemacht hast-
 -> 29 hast du nicht abiTUR in zweitausendzwölf gemacht.
 30 (1.5)
 31 zweitausendACHT.
 32 S: ah JA.
 33 zweitausendACHT.
 34 B: mit der SCHUle fertig.
 35 S: ja geNAU.
 36 B: oKAY
 37 S: zweitausendACHT.
 38 B: oKAY.

Auch in dieser Sequenz fragt eine Beraterin aus den USA (Muttersprache: Englisch) eine Studentin aus China (Muttersprache: Chinesisch), wann sie ihr Abitur abgelegt hat (Z. 01). Nachdem die Frage erfolgreich beantwortet wurde (Z. 04), bestätigt die Beraterin die Antwort (Z. 05) zunächst und geht, indem sie die Studentin fragt, in welchem Land sie ihr Abitur erworben hat (Z. 07) und ob sie in der Vergangenheit bereits in Deutschland studiert hat (Z. 12), anschließend zur Bearbeitung der nächsten Formularfelder über. In Zeile 20 fragt die Beraterin nach der Dauer des Studiums. Die Studentin beantwortet die Frage erst in der Zeile 26. Basierend auf der erfolgten Antwort dokumentiert (Z. 27, 28, 29, 31) die Beraterin das Nichtverstehen der ersten Frage (Z. 01) und initiiert damit eine Korrektur. Anschließend bestätigt (Z. 32, 33) die Studentin das von der Beraterin genannte Jahr (Z. 31). Durch eine Rückfrage sichert die Beraterin nun nochmals das Verstehen (Z. 34), woraufhin die Studentin ihr Verstehen explizit dokumentiert (Z. 35).

Wie ich anhand der oben angeführten Beispiele sehe, können Revisionen des Verstehens sowohl *selbstinitiiert* (B. 45) als auch *fremdinitiiert* (B. 46) durchgeführt werden (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977).

4.5.3.6 Verfahren der Verstehensaushandlung

Eine Besonderheit von Lingua-Franca-Interaktionen ist, dass Verstehensschwierigkeiten mithilfe einer Vielzahl verschiedener Verfahren doku-

mentiert und bearbeitet werden. Hierbei verschleift sich die dreischrittige Struktur der Verstehensdokumentation.

Beispiel (47): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Schweden/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprach Deutsch/ 07:46 – 08:40 Sek.)) {00:54} Berater (B), Studentin (S)

```

01   B:   wann hast du deine abiTUR gemacht?
-> 02   S:   abiTUR?
03   B:   YEAH.
04   S:   (0.2)
-> 05   was ist abiTUR?
06       ((lacht))
07   B:   ((lacht))
08       das ist äh (0.8) ähm deine SCHULE.
09       COL (1.5) du war im-
-> 10   S:   aHA;
11   B:   gymNASium.
12   S:   (0.8)
-> 13   aha gymNASium?
-> 14   nicht äh meine (.) BACHelor?
15   B:   NE.
16   S:   (1.3)
17       okAY.
18       me gymNASium-
19       (1.7)
20   B:   ä:hm
21   S:   ä:h PFU ä:h-
22       (1.4)
23       two: (-) thousand NINE to two thousand ten-
24       =drei JAHre (-) gymnasium.
25       YEAH.
26   B:   (0.4)
27       Ä:HM-
28   S:   in SCHWEEden gymnasium ist GYMnasium [drei ]-
29   B:   [drei JAHre].
30       (0.8)
31       ähm am ENde (-) hast du eine diplom von diese drei
jahre?
32       (0.8)
33       Oder?
34   S:   JA;
35       (0.5)
36   B:   diese JAHR wann war dieses jahr?
37   S:   (0.8)
38       two thousand TEN.
39   B:   JA.

```

In dieser Sequenz füllen der Berater und die Studentin gemeinsam das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Der Berater fragt die Studentin, wann sie Abitur gemacht hat (Z. 01). Es erfolgt keine klare Antwort seitens der Studentin, sondern eine Formulierungs-

aufnahme des Ausdrucks des Beraters („Abitur“) (Z. 02), die die Problemquelle genau bestimmt. Der Berater reagiert mit einer Bestätigung (Z. 03), woraufhin die Studentin nach der Bedeutung des Wortes fragt (Z. 05), die ihr unklar ist und auf diese Weise eine Selbstkorrektur des Beraters initiiert (Z. 08, 09). Mit der Artikulation der Interjektion „aha“ (Z. 10) signalisiert sie ihr Verstehen. Der nachfolgende Versuch einer Reformulierung der Frage durch den Berater (Z. 11) führt bei der Studentin zu Verunsicherung (Z. 13) und bewirkt eine Nachfrage (Z. 14). Nach der Bestätigung des Beraters (Z. 15) antwortet die Studentin auf die Frage (Z. 24). Sie beginnt nun die Besonderheiten der gymnasialen Laufbahn in Schweden zu erläutern (Z. 28), die sich in einigen Punkten von dem in Deutschland vorherrschenden Schulsystem unterscheidet. Durch eine Turnfortführung (Z. 29) signalisiert der Berater, dass er die Ausführungen der Studentin verstanden hat, reformuliert jedoch dann seine Ausgangsfrage (Z. 31, 33, 36). Nach einer kurzen Pause (Z. 37) beantwortet die Studentin die Frage (Z. 38) und der Berater dokumentiert sein Verstehen (Z. 39).

Selting (1987: 1) betont, dass Bearbeitungen von Verstehens- und Verständnisproblemen entweder *prospektiv*, d.h. bevor es zu einem Verständigungsproblem kommt, oder *retrospektiv*, d.h. als Reaktion auf ein Verständigungsproblem eingesetzt werden können. Im ersten Fall können unterschiedliche Veranschaulichungsverfahren zum Erreichen der rezipientengerechten Textproduktion eingesetzt werden und im zweiten Fall wird bereits eine Reparatur vollzogen (Rosenberg 2014: 32). D.h., dass vor allem die prospektive Verstehensbehandlung einen schnellen und erfolgreichen Verstehensprozess und somit einen reibungslosen Interaktionsablauf ermöglicht. Im Hinblick auf unseren Gesprächstyp lässt sich festhalten, dass genau dadurch, dass sowohl seitens der Studenten als auch der Berater Verstehen oft prospektiv durch unterschiedliche Verfahren gesichert wird, die Zahl der Missverständnisse minimiert wird. Das heißt, dass Missverständnisse zwar auftreten, jedoch außerhalb von komplexen Interaktionsrahmen vergleichsweise selten sind. Insgesamt kann ich festhalten, dass sich die prospektive und die retrospektive Verstehensaushandlung sowohl strukturell als auch im Hinblick auf ihren zeitlichen Ablauf unterschiedlich gestalten können. In unserem Korpus konnte ich diesbezüglich verschiedene Muster identifizieren.

4.5.4 Zwischenbilanz

Ich habe meinen Blick auf den Prozess der Verstehensherstellung und Verstehensaushandlung zwischen Lingua-Franca-Sprechern im institutionellen Kontext gerichtet. Hierfür habe ich analysiert, wie Gesprächsteilnehmer einander in der verbalen Interaktion mithilfe von unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Verstehensdokumentation anzeigen, wie die Gesprächsteilnehmer einander in der verbalen Interaktion mithilfe unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Verfahren der Verstehensdokumentation *zum einen* anzeigen, wie sie die Beiträge ihrer Gesprächsteilnehmer verstehen und ihnen *zum anderen* zu verstehen geben, wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *die Verstehensdokumentation in der zweiten Position*, also die Rückmeldung des Adressaten darüber, wie er den Redebeitrag des Produzenten versteht, in den von uns analysierten Gesprächen sowohl explizit als auch implizit erfolgt. Hierbei macht der Adressat von unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Verstehensdokumentation Gebrauch. Die Interaktanten setzen diese Praktiken entweder zur *Sicherung* oder *Aushandlung des Verstehens* ein. Nur eine dieser Praktiken, nämlich die *Turnfortführung*, dient der *Sicherung* und *Dokumentation des Verstehens*, nachdem dieses bereits stattgefunden hat. Die kommunikativen Praktiken der *Formulierungsaufnahme* und *Nachfrage* gelten als kennzeichnend für den Gesprächstyp. Unsere Analyse hat gezeigt, dass das Verstehen insgesamt sehr selten thematisiert wird. Häufiger wird es durch Verfahren der Verstehensmanifestationen ausgehandelt. *Die Verstehensratifikation in der dritten Position*, d.h. die Reaktion des Sprechers auf die Verstehensdokumentation des Adressaten erfolgt in den Gesprächen unseres Datenkorpus sowohl *explizit*, d.h. durch spezielle Äußerungen als auch *implizit*, also durch Anschlusshandlung.

Im Rahmen meiner Analyse konnte ich im Hinblick auf den Prozess der Verstehensherstellung einige wichtige Besonderheiten, die für den Gesprächstyp der formularbasierten Immatrikulationsberatung charakteristisch sind, herausdifferenzieren. Es geht vor allem um Folgendes: *Erklärungen in der zweiten Position* erfüllen entweder eine Sicherungsfunktion oder werden bei der Beantwortung einer Frage zur

Unterstützung insbesondere in Situationen eingesetzt, in denen die Wissensdifferenz zwischen Student und Berater besonders zu Tragen kommt. Wiederholungen hingegen dienen als explizite Form der Verstehensratifikation in der dritten Position als Sicherungsstrategie bei der Verstehensdokumentation. *Reformulierungen der Frage in der dritten Position* gelten vor allem als *Sicherungsstrategien* trotz einer klaren Antwort des Adressaten im vorangegangenen Turn. Sie sind sowohl durch den institutionellen als auch durch den Lingua-franca-Kontext bedingt und verleihen der Interaktion einen hohen Präzisierungsgrad. Eine weitere Besonderheit dieses Gesprächstyps sind *nachträgliche Erweiterungen bereits formulierter Antworten durch die Studenten*. Hierbei ergänzen die Studenten ihre Antworten trotz bereits stattgefundener Ratifikation des Verstehens seitens der Berater durch weitere Informationen. Auch diese Erweiterungen sind in erster Linie durch die Wissensdifferenz zwischen Studenten und Beratern motiviert. Durch sie überlassen die Studenten den Beratern die institutionenspezifische Anpassung von Informationen. Mehr als das, indem sie die Berater die Korrektheit ihrer Antwort nochmals überprüfen lassen, sichern sie zusätzlich das Verstehen.

Missverständnisse treten in den untersuchten Datenerhebungsgesprächen zwar auf, sind aber vergleichsweise selten. Sie werden entweder sofort oder im weiteren Verlauf der Interaktion behoben. Manchmal wird das Verstehen seitens der Studenten, manchmal seitens der Berater revidiert. Mitunter werden zur Bearbeitung von Verstehensschwierigkeiten auch mehrere Verfahren nacheinander eingesetzt, so dass sich die dreischrittige Struktur der Verstehensdokumentation verschleift, was als eine weitere Besonderheit institutioneller Lingua-Franca-Interaktionen gilt.

Zusammenfassend kann ich Folgendes festhalten: Obwohl auch hier der interlinguale und interkulturelle Kontext die Interaktion beeinflusst, weist unser Typ der Lingua-Franca-Interaktion im Hinblick auf die bisher beschriebenen Merkmale von Lingua-Franca-Interaktionen anderer Gesprächsformen bedeutsame Unterschiede auf, die vor allem durch den *institutionellen Rahmen*, in dem die Interaktion stattfindet, bedingt sind. So zeichnet sich der in dieser Arbeit untersuchte Interaktionstyp durch einen hohen *Präzisierungsbedarf*, d.h. durch ein ausgeprägtes Bedürfnis der Gesprächsteilnehmer, das Verstehen zu si-

chern, aus. Dies ist wiederum für das Erreichen des Hauptziels der Interaktion, das darin besteht, das vorliegende Formular korrekt auszufüllen, ausschlaggebend ist. Dieses Merkmal schließt das „*Let-it-pass*“-Prinzip aus, das als typisches Merkmal der LF-Interaktion gilt. Unsere Analyse hat außerdem gezeigt, dass im Unterschied zu anderen Formen von Lingua-Franca-Interaktionen Problemstellen nicht ignoriert, sondern bearbeitet werden, da davon die Korrektheit der ins Formular eingetragenen Daten abhängt. Obwohl sich die Verständigung zwischen Studenten und Beratern in diesen Interaktionen von Beginn an äußerst komplex gestaltet, eine Komplexität, die durch *institutionellen, interlingualen und interkulturellen Kontext* bedingt ist, ist das Verhalten der Gesprächspartner kooperativ und die Herstellung von Verstehen verläuft erfolgreich.

4.6 Sprachwechsel als Ressource für Verstehensorganisation

4.6.1 Forschungsstand

Der Begriff „*Codeswitching*“ wurde erstmals von Vogt (1954) in seiner Rezension zu Weinreich (1953) erwähnt und nicht, wie häufig angenommen wird, von Hagen (1956) (Auer 1998: 27; Stell/Yakpo 2015: 1f.). Auer betont, dass Jakobson (1952) einen noch wichtigeren Beitrag für die Begriffsbestimmung geleistet hat als Vogt, da er es war, der Parallelen zwischen Codeswitching, ko-existierenden phonologischen Systemen und der Informationstheorie zog.

Obwohl es bereits in den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts erste wissenschaftliche Arbeiten zum Phänomen des Codeswitchings gab, wurde dem Codeswitching in der Forschung zu diesem Zeitpunkt kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Erst mit dem Aufkommen der Soziolinguistik als eigenständiger Forschungsdisziplin wurde Codeswitching zum Gegenstand des Forschungsinteresses (Treffers-Daller 2005: 1470, Stell/Yakpo 2015: 2). Es waren vor allem die Arbeiten von Blom/Gumperz (1972), Poplack (1979[1981]), Gumperz (1982), die weitere Untersuchungen dieses Phänomens im Kontext der Syntaxforschung sowie in der Soziolinguistik und Psycholin-

guistik motivierten (Biegel 1996: 7, Treffers-Daller 2005: 1470, Cantone 2007: 54). Dadurch, dass Codeswitching aus sehr unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurde, gibt es in der Forschung keinen Konsens sowohl hinsichtlich der Begrifflichkeit dieses Sprachkontakthänomens als auch bezüglich seiner Definition (Özdil 2010: 41; Stell/Yakpo 2015: 2).

In der Literatur begegnet man u.a. den Bezeichnungen Codeswitching (auch in der Schreibweise Code-switching, Code-Switching, codeswitching), Codewechsel, Sprachwechsel, Kodeumschaltung, Code-shifting, Code-alternation (auch in der Schreibweise code-alternation), code-mixing, code-changing, code-copying, language alternation, language mixing, borrowing, und alternance langagiére.

Der Begriff „*Codeswitching*“ wird in den betreffenden Forschungsarbeiten häufig als Sammelbegriff für verschiedene Phänomene des Sprachwechsels verwendet (Gardner-Chloros 2009: 13; Özdil 2010: 41). In diesem Sinne verwendet ihn z.B. McClure (1977: 97), bei dem er zwei Phänomene einschließt, nämlich code-changing und code-mixing. Andere Forscher differenzieren zwischen den Begriffen Codeswitching, borrowing und transfer (Cantone 2009: 66). Auer beispielsweise (1984, 1995) verwendet den Begriff *language alternation* als Hyperonym für zwei weitere Begriffe, nämlich *code-switching* und *transfer* und versteht darunter „eine Beziehung der benachbarten Nebeneinanderstellung von semiotischen Systemen, so dass die geeigneten Empfänger des resultierenden komplexen Vorzeichens in der Lage sind, diese Nebeneinanderstellung als solche zu interpretieren“ (1995: 116).

In der Mehrzahl der Arbeiten wird vor allem zwischen den Begriffen *code-switching* und *code-mixing* unterschieden. Während Bentahila/Davies (1983: 302) Codeswitching als „*Ergebnis der Mischung von zwei unterschiedlichen Codes in Form eines dritten Codes*“ definieren und somit Codeswitching als Ergebnis von code-mixing betrachten, betrachtet Muysken (2000) diese zwei Begriffe als selbstständige Typen von Codealternation. Nach Muysken (2000: 1) liegt Codeswitching immer dann vor, wenn ein und derselbe Satz lexikalische Einheiten und grammatikalische Merkmale zweier verschiedener Sprachen aufweist. Sridhar/Sridhar (1980) bezeichnen mit dem Begriff code-mixing den Sprachwechsel innerhalb eines Satzes und verwenden den Begriff code-switching für den Sprachwechsel außerhalb eines Satzes.

Trotz der oben beschriebenen Unterschiede ähneln sich jedoch die jeweiligen Definitionen des Begriffs Codeswitching sehr. In dieser Arbeit werde ich mich auf die Definition von Auer (1984: 26), der Codeswitching als *„jeden Sprachwechsel an einem bestimmten Punkt im Gespräch ohne strukturell bedingte (und somit vorhersehbare) Rückkehr in die erste Sprache“* definiert, stützen.

Der Begriff „Code“ stammt ursprünglich aus dem Bereich der Kommunikationstechnologie. Hier bedeutet „code-switching“ den Mechanismus der eindeutigen Signalerweiterung zwischen Systemen (Gardner-Chloros 2009: 11). Die Verwendung des Begriffs „Code“ in der Sprachwissenschaft hat in der anglo-amerikanisch geprägten Soziolinguistik ihren Ursprung. Dort beschreibt der Begriff die von den Mitgliedern einer Sozialgemeinschaft verwendeten unterschiedlichen Varietäten einer Einzelsprache (u.a. Blom/Gumperz 1972). Heute wird der Begriff „Code“ als Oberbegriff für Sprache, Dialekt, Stil, Register verwendet (Gardner-Chloros 2009: 11, Özdil 2010: 42).

Der zweite Bestandteil des Begriffs Codeswitching, nämlich „switching“, besteht aus dem Partizip Präsens des englischen Verbs *„to switch“*, welches laut Definition *„shift or change, especially suddenly“* bedeutet. Biegel (1996: 7) macht darauf aufmerksam, dass sich der Begriff einerseits auf den eigentlichen Vorgang des Wechsels bezieht, andererseits auf das Ergebnis des Wechsels, d.h. auf die vorübergehende Verwendung einer anderen Varietät. Diese beiden Sichtweisen eröffnen zwei ganz unterschiedliche Zugänge zum Phänomen des Codeswitchings. Dabei ist der erste wohl eher psycholinguistisch, der zweite rein (sozio-) linguistisch orientiert.

4.6.2 Codeswitching bei multilingualen Sprechern

Die meisten Studien zum Thema Codeswitching befassen sich hauptsächlich mit bilingualen Sprechern. Es gibt nur sehr wenige Arbeiten zum Phänomen des Codeswitchings bei mehrsprachigen (*multi-/ plural*) Sprechern. Zu nennen sind hier die Arbeiten von Poulisse (1997), Poulisse/Bongaerts (1994), die Codeswitching bei L2-Lernenden analysierten. Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass das Beherrschen von zwei oder drei Fremdsprachen früher als Seltenheit

galt. Infolge der Globalisierung bilden solche Sprecher heutzutage keine Ausnahme mehr.

Zu erwähnen ist die Arbeit von Lüdi (2004), in der er sich mit der Frage auseinandersetzt, ob L2-Lernende code-switchen können. Er weist darauf hin, dass die Verwendung ihrer L1 oder einer anderen Sprache eine häufig angewandte Kommunikationsstrategie von Nicht-Muttersprachlern ist, um bestimmten kommunikativen Stolpersteinen vorzubeugen und nennt dieses Phänomen „*translinguistic wording*“. Er unterstreicht, dass auch balancierte bilinguale Sprecher auf diese Kommunikationsstrategie zurückgreifen, da auch sie bestimmte lexikalische Lücken haben. Lüdi (2004: 347) betont, dass eine weite Definition der Mehrsprachigkeit die Grenzen zwischen „*code-switching*“ und „*translinguistic wording*“ verschwimmen lässt. Unter Bezugnahme auf Wode, nach dem (1990: 37): „*[code-switching] ist nicht auf ein bestimmtes Kompetenzniveau oder ein bestimmtes Entwicklungsstadium von Sprachen zwischen denen gewechselt wird, beschränkt, diese Sprachen sind beim Sprecher so weit entwickelt, dass er über zwei sprachliche Codes verfügt*“, kommt er zum Ergebnis, dass auch L2-Sprecher codeswitchen können (Lüdi 2004: 348).

4.6.3 Ansätze zur Untersuchung des Codeswitchings

Codeswitching wird vor allem aus vier Perspektiven untersucht, der *grammatisch-syntaktischen*, *psycholinguistischen*, *soziolinguistischen* und der *konversationsanalytischen*. In einigen Arbeiten (Auer 1998, Gafaranga 2007, Özdil 2010, Riehl 2014) wird jedoch nur zwischen zwei Ansätzen unterschieden, nämlich der *grammatischen* und der *soziolinguistischen* Perspektive. Im Folgenden möchte ich die vier Herangehensweisen kurz skizzieren.

4.6.3.1 Der grammatisch-syntaktische Ansatz

Da es in der Forschungsliteratur keinen Konsens hinsichtlich der Bezeichnung dieses Ansatzes gibt, finden sich dort unterschiedliche Termini, wie etwa *syntactic* (Poplack 1980), *grammatical* (Auer 1988) oder *linguistic approach* (Stell/Yakpo 2015) vor. Das Interesse der Syntaxfor-

schung am Phänomen des Codeswitchings entstand in den 1960er Jahren (Cantone 2007: 61). Die Vertreter dieser Forschungsrichtung, beispielsweise Poplack, Myers-Scotton u.a., gehen davon aus, dass CS bestimmten grammatischen Regeln unterworfen ist (Biegel 1996: 14). Im Mittelpunkt steht einerseits die Frage nach den grammatisch-syntaktischen Regeln, den sogenannten „*formal and functional constraints*“ (Poplack 1980), durch die das Codeswitching bestimmt wird, andererseits wird nach bestimmten Mechanismen gesucht, die einen Codewechsel auslösen (Biegel 1996: 14, Poplack 1980).

Es gibt eine Vielzahl von Arbeiten, die das Phänomen Codeswitching aus diesem Blickwinkel heraus untersuchen, so z.B. Timm (1975), Poplack (1980), Sridhar/Sridhar (1980), Di Sciullo/Muysken/Singh (1986), Myers-Scotton (1993), Belazi/Rubin/Toribio (1994) (Cantone 2007: 61). Cantone (2007: 62–71) bietet einen Überblick über die wichtigsten „constraints“, denen das Codeswitching unterliegt.

Das erste theoretische Modell struktureller Regularitäten im CS stammt von Poplack (1980) und Sankoff/Poplack (1981). In diesem Modell wird zwischen zwei verschiedenen Formen von ‚constraints‘ differenziert, dem *Equivalence Constraint* (EC) und dem *Free Morpheme Constraint* (FMC). Im ersten Fall wird an denjenigen Punkten zwischen zwei Sprachen gewechselt, an denen die Regeln beider Sprachen einander ähnlich sind. Im Falle des *Free Morpheme Constraints* findet der Wechsel in eine andere Sprache nach einem ungebundenen Morphem statt (Poplack 1980: 586).

Ein weiteres Modell, der sogenannte *Government Constraint* (GS) wurde von DiSciullo/Muysken/Singh (1986) formuliert. Im Gegensatz zum Equivalence Constraint ist der Wechsel zwischen Sprachen in diesem Fall strukturell und nicht linear. Dies bedeutet wiederum, dass bei Elementen, die über eine bestimmte lexikalische Abhängigkeit verfügen, kein Wechsel möglich ist.

Ein weiteres wichtiges Modell, nämlich ‚das *Matrix Language Frame (MLF) model*‘ stammt von Myers-Scotton (1993) und Kollegen (Myers-Scotton/Jake 2001, Jake/Myers-Scotton/Gross 2002). Laut diesem Modell existiert zwischen den zum Einsatz kommenden Sprachen ein asymmetrisches Verhältnis, insofern, als dass eine Sprache, die ‚matrix language‘ oder Matrixsprache, den morphosyntaktischen Rahmen, in den sich andere verwendete Sprachen einfügen, bestimmt.

Muysken (2000) schlägt kein Regularitätenmodell vor, sondern grenzt bei der Untersuchung des Codeswitchings drei unterschiedliche Prozesse voneinander ab, nämlich *insertion*, *alternation* und *congruent lexicalization*. Muysken geht davon aus, dass eine solche Klassifizierung ergiebiger ist als die Annahme einschränkender Regelmechanismen wie sie den oben beschriebenen Modellen zugrunde liegen.

Der grammatisch-syntaktische Ansatz wurde vor allem kritisiert, dass er sich auf eine rein syntaktische Analyse des Codeswitchings beschränkt und den kontextuellen, d.h. den sozio- bzw. psycholinguistischen sowie den situativen Zusammenhang nicht berücksichtigt.

Bei der morphosyntaktischen Analyse dieses Ansatzes werden lediglich diejenigen Satzstrukturen untersucht, die in einzelnen Äußerungen produziert werden (Treffers-Daller 2005: 1478; Özdil 2010: 47).

4.6.3.2 Der psycholinguistische Ansatz

Die ersten Arbeiten zum Phänomen des Codeswitchings aus psycholinguistischer Perspektive sind in den 1980er Jahren entstanden (Stell/Yakpo 2015: 1). Im Mittelpunkt des Interesses stehen hier die im Gehirn Bilingualer ablaufenden kognitiven Mechanismen, denen das Codeswitching unterliegt und die den Wechsel von einer Sprache zur anderen ermöglichen (Biegel 1996: 36; Stell/Yakpo 2015: 1). Die Pionierarbeiten in diesem Bereich stammen von Grosjean (1988, 1995, 1998) und seinen Kollegen (Grosjean/Soares 1984, 1986) (Treffers-Daller 2005: 1471). In den letzten Jahren wurden im Hinblick auf diese kognitiven Mechanismen verschiedene Modelle dazu entwickelt, so etwa von Clyne (1967, 1987).

Neben Grosjean hat auch Clyne (1967, 1987), der das Sprachverhalten von den Deutschen in Australien untersuchte, einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Sprachkontaktphänomens geleistet. Clyne (1967) führte das Konzept des „*triggering*“ ein. Darunter versteht er

„den Prozess, der stattfindet, wenn ein Sprecher konsequent von einer Sprache in eine andere wechselt (Consequential Triggering) oder in Erwartung eines Auslösewortes (Anticipational Triggering) oder weil er von einer Situation im Zusammenhang mit einer anderen Sprache spricht (Contextual Triggering)“ (Clyne 1967: 20).

Ein solcher nicht-intendierter Wechsel von einer Sprache in die andere kann durch sogenannte „*trigger words*“ oder Auslösewörter hervorgerufen werden. Clyne (1967: 20) definiert das Auslösewort als „ein Wort, das den Sprecher „automatisch“ dazu bringt, von einer Sprache zu einer anderen zu wechseln“. In der Regel handelt es sich bei diesen Triggerwörtern entweder um Wörter, die in den beiden zum Einsatz kommenden Sprachen identisch sind oder ähnlich klingen. Clyne (1967) bezeichnet sie als sog. „*homophone Diamorphe*“. Nach Clyne (2003: 162ff. zitiert nach Riehl 2014: 103f.) fallen darunter Eigennamen, lexikalische Entlehnungen und bilinguale Homophone. Poullisse (1999) nennt als psycholinguistische Faktoren, die CS auslösen können, „*momentane lexikalische Abrufschwierigkeiten, Einflussprobleme und bestimmte Lücken als unvollständige Wissensbasis*“.

Clyne (1967) unterscheidet weiter zwischen den Begriffen „*transference*“ und „*triggering*“. Clyne (1975) verwendet den Begriff der Transferenz und definiert diesen im Anschluss an Weinreich 1970 als „Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache“ (Cantone 2007: 21). Er differenziert zwischen folgenden Formen der Transferenz, der morphosemantischen, und morphologischen, der phonischen, semantischen, und syntaktischen sowie der mehrfachen Transferenz.

4.6.3.3 Der soziolinguistische Ansatz

In soziolinguistischen Arbeiten zum Thema Codeswitching wird analysiert, warum und in welcher Situation sich ein (bilingualer) Interaktant für eine Sprache oder einen Sprachmodus entscheidet (Gafaranga 2005: 297, Özdil 2010: 62). Als theoretischer Vorreiter der Erforschung des Codeswitchings aus soziolinguistischer Perspektive gilt der amerikanische Soziolinguist und Anthropologe John Gumperz (Auer 1989: 1; Myers-Scotton 1993: 59; Biegel 1996: 8; Treffers-Daller 2005: 1471; Cantone 2007: 59; Özdil 2010: 47; Riehl 2014: 101; Stell/Yakpo 2015: 2).

Gumperz (1964) machte in einem Artikel über Codeswitching in Delhi erstmals auf die besondere Funktion des Sprachwechsels aufmerksam. Unter Bezugnahme auf drei weitere Untersuchungen betonte er im Jahre 1967 die Notwendigkeit, bilinguale Interaktionen nicht

losgelöst von bestimmten ethnographischen Faktoren zu betrachten. Zwei Jahre später kam er gemeinsam mit Hernandez Chavez zu dem Ergebnis, dass die Wahl einer bestimmten Sprache innerhalb einer Interaktion von bestimmten sozialen Einflüssen abhängt. Gumperz' Aussagen wurden im gleichen Jahr von Lance bestätigt (Biegel 1996: 11). Dies waren die ersten Belege dafür, dass Codeswitching offensichtlich nicht beliebig stattfindet, sondern von ganz bestimmten Faktoren getriggert wird.

Aufbauend auf den Arbeiten von Leach (1954), Barth (1966) und Goffmann (1964), bestätigten Blom/Gumperz (1972) diese Hypothese mit der Publikation ihrer Untersuchungsergebnisse aus der norwegischen Stadt Hemnesberget. Diese Arbeit hatte bahnbrechende Bedeutung für die Erforschung des Sprachkontaktphänomens und bildete den Ausgangspunkt für die Erforschung der sozialen und konversationellen Funktion des Codeswitchings (Myers-Scotton 1993: 46f.; Treffers-Daller 2005: 1471).

In ihrer 1972 erschienenen Arbeit haben Blom/Gumperz eine Klassifikation des Codeswitching in ‚*situational*‘ und ‚*metaphorical Codeswitching*‘ vorgenommen, die lange Zeit viele weitere Untersuchungen prägte. Beim ‚*situational codeswitching*‘ ist der Sprachwechsel durch einen Situationswechsel bedingt, im Falle des ‚*metaphorical codeswitching*‘ entscheidet sich der Sprecher trotz unveränderter Situation für einen Sprachwechsel.

Einen weiteren wichtigen Aspekt soziolinguistischer Analysen des Phänomens Codeswitching bildet die Unterscheidung zwischen ‚*we-code*‘ und ‚*they-code*‘. In zweisprachigen Gemeinden werden Sprachen mit unterschiedlichen ethnischen Identitäten assoziiert (Gafaranga 2007: 284). Ausgehend davon schlug Gumperz (1982) vor, ethnisch spezifische Minderheitssprachen (*ethnically specific minority language*), die mit informellen in-group Aktivitäten assoziiert sind, als ‚*we-code*‘ und Mehrheitssprachen (*majority languages*), die mit formellen, out-group Beziehungen in Zusammenhang stehen, als ‚*they-code*‘ zu betrachten. Wenn ein zweisprachiger Sprecher eine bestimmte Identität markieren möchte, wählt er die entsprechende Sprache aus. Dieser Wechsel erfolgt entweder situativ (*situational code-switching*) oder metaphorisch (*metaphorical code-switching*).

Im Anschluss an die Arbeiten von Blom/Gumperz (1972) wurden in den 1970er Jahren weitere Untersuchungen der sozialen Funktionen des Codeswitchings zwischen Spanisch und Englisch im amerikanischen Südwesten durchgeführt, wie etwa von Jacobson (1978), Lance (1970; 1975) und Valdes-Fallis (1976) (Myers-Scotton 1993: 50). Gumperz' Ansatz wurde häufig kritisiert. Die Kritik bezog sich dabei größtenteils auf die Unterscheidung zwischen ‚situational‘ und ‚metaphorical‘ Codeswitching. So wird z. B. aus der Arbeit von Clyne (1967) ersichtlich, dass nicht jeder Sprachwechsel mithilfe einer solchen Klassifizierung beschrieben werden kann. In vielen Fällen bleiben die Motive und Umstände, die einen Sprachwechsel bedingen, unklar und mitunter ist ganz einfach nur eine bestimmte Neigung des Sprechers für den Wechsel verantwortlich. Sebba/Wootton (1998) weisen auch darauf hin, dass Sprache und Identität nicht immer deckungsgleich sein müssen. Andere Forscher, wie etwa Biegel (1996), halten Gumperz' Klassifizierung hingegen für nützlich, da mit ihr beschrieben werden kann, wie und wann ein Codewechsel auftritt.

Einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des CS aus soziolinguistischer Perspektive leisteten neben Blom/Gumperz auch Poplack (1980) und Muysken (2000), die Typologien makrosoziolinguistischer Faktoren, die den Codewechsel bedingen herausarbeiteten. Ebenfalls zu den bedeutendsten soziolinguistischen Arbeiten zählen die Untersuchungen von Gardner-Chloros (2009) und Sebba/Wootton (1998). Clyne (1967) analysierte Codeswitching bei europäischen Immigranten, die mit australischem Englisch in Kontakt kamen; Kachru (1978) beschäftigte sich mit den Sprachkontaktphänomenen zwischen Indian Sprachen und Englisch; Heller (1988) führte eine dreieinhalbjährige Studie in einer bilingual englisch-französischen Schule in Toronto durch und kam zu dem Ergebnis, dass CS eine verbale Strategie mehrsprachiger Sprecher ist, die im Gespräch gezielt eingesetzt wird; Auer (1984, 1988, 1995, 1998) untersuchte Code-Switching Muster im Kommunikationsverhalten von Kindern italienischer Gastarbeiter, die miteinander interagieren;

4.6.3.4 Der konversationsanalytische Ansatz

Weinreich charakterisierte den idealen Zweisprachigen als eine „*Person, die von einer Sprache in eine andere entsprechend den angemessenen Änderungen in der Sprachsituation (z.B. Gesprächspartner, Thema usw.) wechselt und nicht bei einer unveränderten Sprachsituation und sicherlich nicht innerhalb eines einzigen Satzes*“ (Weinreich 1953: 1). Diese Charakterisierung hatte lange Zeit einen großen Einfluss auf die Sprachkontaktforschung. Lange Zeit befasste man sich in der Soziolinguistik (Blom/Gumperz 1972; Gumperz 1982; Fishman 1971) ausschließlich mit *extralinguistischen Faktoren*, wie der Gesprächssituation, den Gesprächsteilnehmern und ihren Charakteristika oder dem Ort des Gesprächs, die Codeswitching bedingen können (Alfonzetti 1998: 182; Cashman 2005: 304). Von diesem Standpunkt aus gab es eins-zu-eins-Verhältnis zwischen der Sprachwahl und der sozialen Struktur (Alfonzetti 1998: 182; Cashman 2005: 301). Dass es auch ohne eine Veränderung des situativen Kontextes zu einem Sprachwechsel kommen kann und dieser nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb eines Satzes vollzogen wird, wurde in der Forschung vollkommen vernachlässigt (Alfonzetti 1998: 182; Cashman 2005: 301).

Der konversationelle Ansatz zu CS wurde von Auer (1984) in seiner Publikation *Bilingual Conversation* entwickelt und später in seinen weiteren Publikationen (1984, 1988, 1995, 1998, 1999) und auch in den Arbeiten von Li Wei (1994), Alfonzetti (1998), Sebba/Wootton (1998), Khamis (1994) ergänzt.

Der konversationelle Ansatz untersucht die konversationelle Struktur des Sprachwechsels unabhängig von der makrosozialen Struktur. Aus dieser Perspektive wird Codeswitching als Kontextualisierungshinweis, also als eine Ressource für die Organisation des laufenden Gesprächs betrachtet (Cashman 2005: 304).

Auf die Notwendigkeit eines neuen Analyseverfahrens für die Untersuchung von Codeswitching-Phänomenen in bilingualen Kontexten macht bereits Auer (1998) aufmerksam.

Doch diese beiden Traditionen (die soziolinguistische und die grammatische) hinterlassen eine Lücke, die jedem Linguisten, der mit natürlichen Daten aus zweisprachigen Settings arbeitet, bekannt ist. Diese Lücke ist darauf zurückzuführen, dass einerseits makrosoziolinguistische Aspekte der Sprachsituation nie die Sprachwahl einschließlich Codeswitching und sein Fehlen be-

stimmen. Oft und in vielerlei Hinsicht ist die verbale Interaktion zwischen bilingualen Sprechern offen für lokale Prozesse der Sprachverhandlung und der Sprachauswahl (Auer 1998: 3).

Auer (1984) betrachtet CS als eine konversationelle Aktivität, für die ein Analyseverfahren benötigt wird, das sich auf die sequentielle Entwicklung des Gesprächs konzentriert. Der konversationelle Ansatz analysiert Strategien, auf die die Gesprächsteilnehmer zum Erreichen des gegenseitigen Verstehens zurückgreifen.

Auer (1995) spricht von der sequentiellen Einbettung des CS in das Gespräch (*sequential embedness*) und unterstreicht die Notwendigkeit der Analyse der sequenziellen Umgebung bei der Untersuchung von Codeswitching-Phänomenen, da die Bedeutung des Codewechsels von dieser sequentiellen Umgebung bestimmt wird (Auer 1995: 116).

... jede Theorie des konversationellen Sprachwechsels ist fehlzuschlagen, wenn sie nicht die Tatsache, dass die Bedeutung des Sprachwechsels in vielerlei Hinsicht von ihrer ‚sequenziellen Umgebung‘ abhängt, berücksichtigt. Dies geschieht in erster Linie durch den dem Sprachwechsel unmittelbar vorangehenden konversationellen Turn, auf den der Sprachwechsel in verschiedener Weise reagieren kann. Während die vorangehenden verbalen Aktivitäten den kontextuellen Rahmen für eine aktuelle Äußerung liefern, reflektiert die folgende Äußerung eines nächsten Teilnehmers seine Interpretation dieser vorangehenden Äußerung. Deswegen sind folgende Äußerungen wichtige Hinweise für den Forscher und für den ersten Sprecher, die Informationen liefern, ob und wie erste Äußerung verstanden worden ist. Die Sequenzialität des Sprachwechsels im Sinne dieses Aufsatzes bezieht sich also sowohl auf vorangehende als auch auf nachfolgende Äußerungen (Auer 1995: 116).

Bereits 1984 kritisiert Auer das semantische Modell (*semantic model*) von Gumperz, indem er schreibt:

Eine solche Perspektive berücksichtigt nicht, dass es nicht nur eine bloße Tatsache der Gegenüberstellung von zwei Sprachen ist, die etwas wie ‚Bedeutungen‘ bezogen auf diese Sprachen im semantischen Sinne hervorbringt. Codeswitching kann funktionieren, ohne eine semantische Bedeutung dieser Art zu haben. Wir können es nicht für selbstverständlich halten, dass jeder Wechsel auf etwas wie das "we code" und die "they code" anspielt. Wenn wir den Eindruck haben, dass dies der Fall ist, ist die Beweislast nötig. Wir müssen dann zeigen, dass die Bedeutungspotentiale der Sprachen tatsächlich und effektiv von den Gesprächsteilnehmern genutzt werden und auch wie"(Auer 1984: 105).

Auer (1998) unterstreicht, dass dem Codeswitching im Gespräch nicht unbedingt immer eine metaphorische Funktion im Sinne Gumperz⁶ zukommt:

Codeswitching ist nicht unbedingt auf eine metaphorische Funktion bezogen (im Sinne von Gumperz). Häufig nimmt er an der Organisation des Diskurses teil. Als eine Kontextualisierungsstrategie ist es mit solchen prosodischen Parametern wie Intonation, Lautstärke oder Tonhöhe vergleichbar (Auer 1998: 210).

Auers Einwände (1998) gegen Gumperz führten schließlich dazu, dass die Unterscheidung zwischen situativem und metaphorischem CS aufgegeben und der Begriff ‚conversational‘ Code-Switching eingeführt wurde. Seine Analyse basiert zwar auf Gumperz‘ Grundannahmen, Auer wendet sich aber gegen dessen Auffassung, dass eine spezifische Situation im Gespräch a priori gegeben sei. Er nimmt an, dass sich die Situation, in der mehrsprachige Sprecher in eine andere Sprache wechseln, erst im Laufe des Gesprächs ergibt. Da dieser Sprachwechsel zum Bedeutungsgehalt einer bestimmten Äußerung beiträgt, dient die Strategie des Codewechsels nach Auer der Organisation des Gesprächs.

Auer (1984) unterscheidet zwischen diskursbezogenem (*discourse-related*) und teilnehmerbezogenem (*participant-related*) Sprachwechsel. Beim diskursbezogenen Sprachwechsel signalisieren die Gesprächspartner einander den Wechsel des konversationellen Kontextes. Im Hinblick auf den teilnehmerbezogenen Sprachwechsel kann zwischen dem *präferenzbezogenen* und dem rein *kompetenzbezogenen* Sprachwechsel differenziert werden. Während der erstere eine Sprachpräferenz signalisiert, steht der kompetenzbezogene Sprachwechsel mit der sprachlichen Kompetenz des Sprechers in Zusammenhang.

Nach Auer (1984) stellt das Codeswitching neben Prosodie, Gestik, Blick und Körperorientierung eine der Kontextualisierungsstrategien im Gespräch dar (Auer 1984: 18).

4.6.4 Die Typologie des Codeswitchings

Die Vielzahl der Perspektiven, aus denen man sich dem Phänomen Codeswitching annähern kann, erschwert eine einheitliche Klassifikation. Dies spiegelt sich auch in der Forschungsliteratur. Auer (1995:

120) macht darauf aufmerksam, dass in den vorhandenen Typologien des Sprachwechsels oft zwischen konversationellen Strukturen, linguistischen Formen und dessen Funktionen nicht genau genug unterschieden wird. Auer (1995: 120) nennt folgende konversationelle Loci (Funktionen), in denen Code-Switching häufig ist: Indirekte Rede, Änderung der Teilnehmerkonstellation, Parenthese oder Nebenkommatare, Wiederholungen, Aktivitätstypwechsel, Themawechsel, Wort- bzw. Sprachspiele und Topikalisierung. Er betont, dass obwohl solche Auflistungen nützlich sind, da sie einige konversationelle Loci, in denen Sprachwechsel häufig ist, benennen, eine Auflistung dieser Loci aus einer Reihe von Gründen problematisch ist (Auer 1995: 120).

Auer (1990, 1995) unterstreicht, dass bei einer konversationsanalytischen Analyse drei Dimensionen mitbeachtet werden sollen. Erstens sind es die Sprachpräferenz und -kompetenz des Sprechers, zweitens der konversationelle Kontext und drittens der soziosymbolische Wert der beiden Sprachen im Sprachrepertoire.

Da die vorliegende Arbeit konversationsanalytisch angelegt ist und das Phänomen Codeswitching vor allem aus der Sicht des konversationsanalytischen Ansatzes untersucht wird, stütze ich mich im Folgenden auf die Klassifikation von Auer (1984). In Bezug auf den Sprachwechsel unterscheidet Auer zwischen zwei weiteren wichtigen Phänomenen, nämlich *Codeswitching* und *Transfer*. Wenn *Codeswitching* „jeden Sprachwechsel an einem bestimmten Punkt im Gespräch ohne strukturell bedingte (und somit vorhersehbare) Rückkehr in die erste Sprache“ bedeutet, wird unter *Transfer* „jeder Sprachwechsel für eine bestimmte Einheit mit einem strukturell vorgesehenen Punkt für die Rückkehr in die erste Sprache mit dem Abschluss dieser Einheit“ verstanden (vgl. Auer 1984: 26). Sowohl beim Codeswitching als auch beim Transfer unterscheidet Auer zwischen *diskurs-* und *präferenzbezogenen* Formen.

Nachfolgend wird das Phänomen des Sprachwechsels im Kontext von Datenerhebungsgesprächen, die im Zuge der Immatrikulation zukünftiger ausländischer Studenten an der Universität Freiburg geführt werden, untersucht. In den Gesprächen zwischen Beratern und Studenten kommen zwei *Linguae Francae* zum Einsatz, die, wie ich sehen werde, als Ressource der Verstehensorganisation dienen.

4.6.5 Sprachwechsel als Ressource der Verstehensorganisation

Die Audioaufnahmen von Datenerhebungsgesprächen im Rahmen der Immatrikulation, durchgeführt in Freiburg im Sommersemester 2014, 2015 und 2016, zeichnen sich durch eine sehr stark ausgeprägte sprachliche Interkulturalität aus. An der Studie haben Studenten und Berater aus insgesamt 49 Ländern teilgenommen. Obwohl vorwiegend Deutsch und Englisch als Hauptkommunikationssprachen benutzt werden, findet sich im Datenkorpus ein breites Sprachenspektrum. Insgesamt enthält das Datenkorpus eine Vielzahl von Sprachwechselsituationen, so wird nicht nur zwischen Deutsch und Englisch gewechselt, sondern auch weiteren Sprachen, deren Beherrschung vermutet wird, wie etwa Französisch, Spanisch, Chinesisch, Hindi, Schwedisch. Der Wechsel zwischen mehreren Sprachen innerhalb eines Gesprächs stellt eine Besonderheit des Gesprächstyps Beratungsgespräch dar. Dieser Sprachwechsel kann durch unterschiedliche Ursachen bedingt sein. Im Folgenden möchte ich in Anlehnung an die Typologie von Auer (1984) Beispiele aus meinem Datenkorpus präsentieren, in denen die *Codealternation* (*Codeswitching* und *Transfer*) vor allem als Ressource für die Verstehensorganisation benutzt wird. Dabei switchen beide Gesprächspartner, d.h. sowohl die Studenten als auch die Berater, von einer Sprache in die andere. Im Rahmen des Sprachwechsels unterscheide ich in Anlehnung an Auer (1984) zwischen *Codeswitching* und *Transfer*. Wenn *Codeswitching* „jeden Sprachwechsel an einem bestimmten Punkt im Gespräch ohne strukturell bedingte (und somit vorhersehbare) Rückkehr in die erste Sprache“ bedeutet, wird unter *Transfer* „jeder Sprachwechsel für eine bestimmte Einheit mit einem strukturell vorgesehenen Punkt für die Rückkehr in die erste Sprache mit dem Abschluss dieser Einheit“ verstanden (Auer 1984: 26). Ein weiterer Unterschied im Rahmen des Sprachwechsels bezieht sich auf *das Objekt des Signalisierungsprozesses*: wenn es um einen Aspekt des Gesprächs geht, dann geht es um den *diskursbezogenen* Sprachwechsel, um eine Eigenschaft der Teilnehmer selbst, dann handelt es sich um den *teilnehmerbezogenen* Sprachwechsel (Auer 1984: 94).

Unser *Ziel* ist, das Sprachwechselphänomen in unserem Datenkorpus vor allem als Ressource der Verstehensorganisation in der Interaktion zwischen Lingua-Franca-Sprechern näher zu untersuchen. Im

Einzelnen sollen folgende *Fragen* beantwortet werden: In welchen Situationen im Gesprächstyp Immatrikulationsberatung tritt der Sprachwechsel auf? Welche Faktoren bewirken den Sprachwechsel? Welchen Teilzwecken dient der Sprachwechsel im Datenkorpus? Wie erfolgreich ist der Sprachwechsel als Taktik der Verstehensorganisation?

Als Grundmodell für unsere Untersuchung dient das Modell von Auer (1984), der dieses Phänomen am Beispiel von bilingualen Sprechern untersuchte. In diesem Zusammenhang kommt die Frage auf, welche Transformationen bzw. Abweichungen (von diesem Modell) sich in einem Lingua-Franca-Korpus beobachten lassen.

4.6.5.1 Codeswitching

Der Sprachwechsel mit seinen zwei Realisierungsformen, nämlich Codeswitching und Transfer ist eine der Taktiken bei der Organisation des Verstehensprozesses. Ich unterscheide im Weiteren in Anlehnung an Auer (1984) zwischen dem *teilnehmerbezogenen* (*participant-related*) und *diskursbezogenen* (*discourse-related*) Codeswitching. Während das diskursbezogene Codeswitching eine neue Aktivität bzw. ein neues Thema (*new footing* im Sinne von Goffmann 1963) markiert, signalisiert das teilnehmerbezogene Codeswitching vor allem die Präferenz des Sprechers für eine Sprache gegenüber einer anderen (Auer 1984: 21f.; 29). Im Weiteren wird auf die oben erwähnten Typen des Codeswitchings näher eingegangen.

4.6.5.1.1 Teilnehmerbezogenes Codeswitching

Das teilnehmerbezogene Codeswitching stellt nicht nur, wie schon oben erwähnt wurde, den ersten Typ des Codeswitchings dar, sondern auch den häufigsten Typ des Sprachwechsels innerhalb des untersuchten Datenkorpus. Im Rahmen des teilnehmerbezogenen Codeswitchings wird zwischen *kompetenzbezogenem* (*competence-related*), d.h. einem Codeswitching, das in Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz eines Sprechers steht, und *präferenzbezogenem* (*preference-related*) Codeswitching unterschieden. Letzteres ist durch eine Präferenz des Sprechers für eine bestimmte andere Sprache bedingt.

4.6.5.1.1.1 Kompetenzbezogenes Codeswitching

Zu *kompetenzbezogenem Codeswitching* kommt es aufgrund unzureichender Kompetenz in der ersten Fremdsprache. Es dient sowohl der Verstehensaushandlung als auch der Verstehensabsicherung. Im Folgenden wird dies anhand von Gesprächsbeispielen aus dem Datenkorpus belegt:

Beispiel 48 illustriert das Ausfüllen des Feldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘, das eines der kompliziertesten im Formular ist. Der Student bekundet explizit sein Nichtverstehen. Daraufhin kommt ihm der Berater zu Hilfe und versucht, die Frage umzuformulieren, d.h. er greift zur Taktik der Reformulierung. Dies bleibt ohne Erfolg, der Student versteht die Frage trotzdem nicht. Der Berater unternimmt nun einen neuen Versuch, das Verstehen auszuhandeln und wechselt in die Muttersprache des Studenten. Somit bedient er sich der zweiten Taktik, der Taktik des Codeswitchings.

Bemerkenswert ist auch, dass neben dem Sprachwechsel aus dem Deutschen ins Französische zusätzlich ein Sprachwechsel ins Englische stattfindet. Es entsteht eine seltene interessante Sprachsituation. Innerhalb einer Sequenz mit zwei Gesprächspartnern wird zwischen drei Sprachen gewechselt, wobei zwei der verwendeten Sprachen für beide Sprecher als *linguae francae* dienen.

Beispiel (48): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus Belgien/ Berater aus Togo/ Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationsprache Deutsch/ 06:35 – 07:14 Sek.)) {00:39}, Berater (B), Student (S)

```

01  B:  WANN hast du dein abitur?
02  S:  (2.0)
03      abiTUR;
04      (1.8)
05  B:  abiTUR?
06  S:  (1.0)
07      ahh::
08      ich [WEISS nicht].
09  B:  [WANN      ]hast du mit (.) universität
angefangen?
10  S:  (1.0)
11      AHH,
12  B:  in BELgien?
15  S:  in BELgien,
-> 14  B:  BAC (-) bac your baccalaureat.
      (abi abi dein abitur)
15  S:  AHH ä::hm

```

16 (1.8)
 17 ä:hm
 18 (1.8)
 -> 19 **this is** meine (-) [DREIzehnte] -
 (das ist)
 -> 20 B: [tu as finis le LYcee]?
 (wann hast du gymnasium beendet?)
 -> 21 **et tu as deja commence pour la premiere fois**
l'universite
 (wann bist du zum ersten mal zur universität
 gegangen?)
 22 S: JA.
 23 ähm
 24 (1.0)
 25 ähh
 26 (1.2)
 -> 27 **this is mine ähh this is mine** DRITte ähh jahre so das
 ähm
 (1.2) zwei [zweitausend]-
 (das ist mein ähh das ist mein)
 -> 28 B: [kennst du] **BAC bacculaureat?**
 (abi abitur)
 29 S: JAja.

Der Gesprächsausschnitt gestaltet sich wie folgt. In der ersten Zeile fragt ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch), wann der Student aus Belgien (Muttersprachen: Niederländisch und Französisch) das Abitur gemacht hatte. Nach einer kleinen Pause (Z. 02) wiederholt der Student das Wort ‚Abitur‘ mit steigend-fallender Intonation (Z. 03), und signalisiert damit die Problemstelle. Nach noch einer kleinen Pause (Z. 04) wiederholt der Berater die Frage, die nur aus dem Wort ‚Abitur‘ besteht und bestätigt damit, dass es um das Abitur geht (Z. 05). Nach einer Pause (Z. 06) und nach einer Verzögerung, die durch die Verzögerungspartikel *ah* markiert ist, (Z. 07), antwortet der Student, dass er es nicht weiß (Z. 08). Fast zeitgleich mit der Antwort des Studenten erfolgt eine Reformulierung der Frage durch den Berater (Z. 09). Nach einer Pause (Z. 10) und einer Verzögerung (Z. 11) präzisiert der Berater seine Frage (Z. 09) durch die Angabe des Landes (Z. 12). Der Student antwortet in seinem anschließenden Turn jedoch nicht, sondern wiederholt die Worte des Beraters (Z. 13). Nachdem der Berater durch Wiederholungen und Reformulierungen versucht hat, dem Studenten die Frage zu erklären, wechselt er in Zeile 14 ins Französische und stellt erneut die Frage nach dem Abitur, wobei er das Wort ‚baccalauréat‘ benutzt. An diesem Punkt kommt es also zu kompetenz-bezogenem Codeswitching. Jedoch erfolgt durch diesen Wechsel nicht die vom Berater erwartete Reaktion des Studenten. Dieser setzt nach

zwei gefüllten Pausen (Z. 15–18) zu einer Erklärung an (Z. 19). Den Anfang des Satzes formuliert er hierbei auf English. Es findet ein teilnehmerbezogener Transfer statt. Der Student wird durch den Berater unterbrochen, der ihm zwei weitere Fragen stellt und dabei vollständig ins Französische wechselt (Z. 20, 21). Interessanterweise wechselt der Student nicht ins Französische, sondern spricht weiterhin Deutsch (Z. 22). Nach zwei gefüllten Pausen (Z. 23, 24, 25, 26) versucht es der Student erneut mit einer Erklärung (Z. 27). Dabei wird der Satz wieder auf English begonnen und dann auf Deutsch fortgesetzt. Der auf Englisch formulierte Satzanfang stellt den zweiten teilnehmerbezogenen Transfer innerhalb des Gesprächsausschnitts dar. Da der Student erneut durch den Berater unterbrochen wird (Z. 28), beendet er seinen Satz nicht. Auf die Frage des Beraters, ob er die Begriffe ‚bac‘ und ‚baccalauréat‘ kennt (Z. 28), reagiert der Student bestätigend (Z. 29).

In dieser Sequenz lässt sich eine interessante Situation beobachten. Als der Berater bemerkt, dass der Student Verständnisschwierigkeiten mit dem deutschen Begriff ‚Abitur‘ hat und deswegen die Frage nicht beantworten kann, wechselt er in die Muttersprache des Studenten, um ihm so zu helfen. Dieser Wechsel sorgt aber für eine weitere Irritation. Der Berater versucht, dem Studenten durch einen Sprachwechsel ins Französische, der mit einer Reformulierung verknüpft ist, zu helfen. Interessant ist auch die Tatsache, dass der Student selbst nicht ins Französische wechselt, sondern weiter Deutsch spricht oder auf das Englische zurückgreift. Somit veranschaulicht diese Sequenz eine andere Ebene des Problems, die sich durch die fehlende kategoriale Übereinstimmung des Begriffs ‚baccalauréat‘ in verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen ergibt. Der Begriff ‚Baccalauréat‘ (Kurzform ‚Bac‘) ist ein Substantiv französischer Herkunft. Es lassen sich von Land zu Land Unterschiede in der Begriffskonzeption beobachten. Das ‚baccalauréat‘ in Frankreich wie auch in Algerien, Marokko und Tunesien entspricht etwa dem deutschen ‚Abitur‘. In Belgien und Kanada ist das Baccalauréat kein Sekundarschulabschluss, sondern ein akademischer Grad, der nach einem mindestens dreijährigen Hochschulstudium verliehen wird, was dem deutschen ‚Bachelor‘ entspricht. Dadurch, dass das Grundproblem auf einer ganz anderen Ebene liegt, bringt das Codeswitching in Zeile 27 die Gesprächsteilnehmer nicht weiter, da sich die oben erläuterten Konzepte des Begriffs ‚baccalauréat‘ in den

Kulturkreisen der beiden Gesprächsteilnehmer inhaltlich stark unterscheiden. Aus diesem Grund löst der Sprachwechsel, der nur als verstehensaushandelnde bzw. erklärende Taktik eingesetzt wird, eine entgegengesetzte Wirkung aus und verhindert den Verstehensprozess.

Der nachfolgende Textausschnitt bietet ein weiteres Beispiel für den Einsatz des kompetenzbezogenen Sprachwechsels. Das Codeswitching erfüllt in diesem Beispiel im Unterschied zu der oben analysierten Gesprächssequenz nicht die Funktion der Verstehensaushandlung, sondern dient vielmehr der *Verstehenssicherung*.

Beispiel (49): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 04:50 – 4:56 Sek.)) {0:06} Berater (B), Studentin (S)

```

01      B:      haben sie schon in DEUTSCHland studiert?
02      S:      NEIN.
03              (0.5)
-> 04      B:      is the FIRST time?
                        (ist es das erste mal?)
05              zum ERSTmal?
06              (0.5)
07      S:      uHU.

```

Die Gesprächsteilnehmer sind der Berater aus Togo aus Beispiel 48 (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Großbritannien (Muttersprache: Englisch). Die Interaktion verläuft auf Deutsch. In dieser Sequenz füllt der Berater zusammen mit der Studentin das Feld ‚Studium in Deutschland‘ aus. Nachdem die Studentin die Frage des Beraters (Z. 01) deutlich beantwortet hat (Z. 02), reformuliert der Berater nach einer kurzen Pause (Z. 03) die Frage dennoch auf Englisch (Z. 04), der Muttersprache der Studentin. Es erfolgt also ein kompetenzbezogenes Codeswitching. Der Berater will sicher sein, dass die Studentin die Frage korrekt verstanden hat und das Formularfeld somit richtig ausgefüllt wird. Im anschließenden Turn wiederholt er die Frage auf Deutsch (Z. 05). Nach einer kurzen Pause (Z. 06) antwortet die Studentin auf die Frage (Z. 07).

Die Tatsache, dass der Berater trotz einer klaren Antwortangabe der Studentin auf die Frage darauf beharrt, in der dritten Position, d.h. im anschließenden Turn, nochmals die Antwort zu wiederholen, signalisiert eine verstehenssichernde Taktik und bildet eine Besonderheit dieses Gesprächstyps (siehe Kapitel 4). Anhand dieses Beispiels

kann ich sehen, dass das Verstehen in der Interaktion ständig gesichert werden muss, um das Hauptziel der Kommunikation, nämlich das korrekte Ausfüllen des Formulars zu erreichen. Dies erfolgt nicht nur durch die Wiederholung des genau Gesagten, sondern auch durch die Reformulierung in einer anderen Sprache, durch *kompetenzbezogenes Codeswitching*.

Das folgende Beispiel illustriert einen weiteren typischen Fall von kompetenzbedingtem Codeswitching, der dann eintritt, wenn die Berater gleichzeitig mit mehreren Studenten interagieren. Wenn in den ersten zwei Beispielen das Codeswitching entweder zur Sicherung oder Aushandlung vom Verstehen eingesetzt wurde, so wechselt die Beraterin in diesem Fall in die ‚richtige‘ Kommunikationssprache zurück, damit die Studenten die Frage verstehen können und somit das Verstehen und die Interaktion zustande kommen. Das Codeswitching dient dem Zweck des *Zustandekommens vom Verstehen*.

Beispiel (50): ((Gespräch 13.04.2015/ Zwei Studenten aus Japan/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Persönliche Angaben‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 02:45 – 4:34 Sek.)) {01:49} Beraterin (B), Student 1 (S1), Student 2 (S2)

```

01  B:   das ist dein (.) deine adresse hier in DEUTSCHland.
02  S1:  uHU.
03  S2:  uhu.
04  S1,S2: (19.0 Sek.) ((füllen das Formularfeld aus))
05  S1   ティッシュ持ってない?
        (hast du ein Taschentuch?)
06  S2:  ない.
        (nein)
07  S1,S2: (41.0 Sek.) ((füllen das Feld aus))
-> 08  B:   HAVE you äh (-),
        (hast du)
-> 09      HAST du äm (-),
10      DAS brauchst du (-)-
11      ROOm nummer.
12  S1:  ich habe KEin (-) mhm (-) [zimmernummer      ].
13  B:   [wohnst du NICHT in ein] äh
(-)
        in einem (-) studentenwohnheim?
14  S:   NE[in].
15  B:   [ah] okAY -
16      DANN is gut.

```

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus der Elfenbeinküste (Muttersprache: Französisch) zusammen mit zwei Studenten aus Japan

(Muttersprache: Japanisch) das Feld „Persönliche Angaben“, genauer, das Feld mit der Frage ‚Adresse‘ aus. Nachdem die Beraterin den Studenten erklärt hat, dass es in diesem Feld um die Adresse in Deutschland geht (Z. 01) und die Studenten es verstanden haben (Z. 02, 03), wendet sie sich kurz dem anderen Studenten zu, während die Studenten weiter das Feld ausfüllen (Z. 04, 05, 06, 07). Generell erteilen die Berater beim Ausfüllen des Feldes „Persönliche Angaben“ meist Gesamtanweisungen und die Studenten füllen das Feld dann selbst aus. Die Berater nutzen die Zeit zwischen den einzelnen Anweisungen im Rahmen des Feldes, um den anderen Studenten zu helfen.

Eine solche Situation kann ich auch in diesem Beispiel beobachten, in dem die Beraterin zwei Studenten aus Japan Anweisungen gibt und sich parallel dazu kurz einem anderen Studenten zuwendet. Nach einer Pause (Z. 07) stellt die Beraterin eine Frage an einen der Studenten (Z. 08), merkt jedoch, dass sie die „falsche Sprache“ gewählt hat, da sie schon vorher mit dem Studenten auf Deutsch gesprochen hat, in der Pause aber mit einem anderen Studenten auf Englisch und formuliert die Frage auf Deutsch um (Z. 09). Der Student meint, dass er solche Information nicht angeben kann (Z. 10). Die Beraterin will wissen, ob es daran liegt, dass er nicht im Studentenwohnheim wohnt (Z. 11). Als der Student diese Vermutung bestätigt (Z. 12), erklärt sie, dass der Student keine Information in dieses Feld eintragen soll (Z. 13).

Die in diesem Beispiel beschriebene Situation stellt keinen Einzelfall im Datenkorpus dar, sondern tritt auch in anderen Gesprächen auf. Wenn die Berater gleichzeitig mit mehreren Studenten arbeiten oder nur kurz auf die Frage eines anderen Studenten antworten und dabei in eine andere Sprache wechseln müssen, wechseln sie bei der Rückkehr zum ersten Kommunikationspartner manchmal sofort in die erste Sprache, manchmal erst nachdem sie eine neue Anweisung formuliert haben.

Neben dem kompetenzbedingten Codeswitching kann ich in diesem Beispiel auch das *diskursbezogene Codeswitching* beobachten, zu dem es kommt, wenn die Studenten ins Japanische wechseln, weil der eine den anderen um ein Taschentuch bittet (Z. 05, 06). Damit markiert das diskursbezogene Codeswitching den Übergang zu einem anderen Thema bzw. einem persönlichen Anliegen.

4.6.5.1.1.2 Präferenzbezogenes Codeswitching

Präferenzbezogenes Codeswitching signalisiert die Präferenz des Sprechers für eine Sprache gegenüber einer anderen. Das präferenzbezogene Codeswitching tritt insgesamt vergleichsweise selten auf. Es wird vor allem zur Aushandlung der Hauptkommunikationssprache eingesetzt. Auer (1984: 22) betont, dass im Hinblick auf bilinguale Sprecher Präferenzen für eine bestimmte Sprache häufig über den Faktor der sprachlichen Kompetenz oder des sprachlichen Verhaltens erklärt werden können. Da ich in meinem Datenkorpus Fälle vom Sprachwechsel am Beispiel der Interaktion zwischen den Lingua-Franca-Sprechern untersuche, soll analysiert werden, welche Transformationen bzw. Abweichungen von Auers Modell (1984), der dieses Phänomen am Beispiel von bilingualen Sprechern untersuchte, sich in unserem Datenkorpus beobachten lassen. Nun wende ich mich den Gesprächsbeispielen zu.

Einen sehr interessanten Fall vom präferenzbezogenen Codeswitching bietet das Beispiel 51. In diesem Beispiel kann ich beobachten, wie beide Interaktanten versuchen, ihre jeweils präferierte Sprache als Hauptkommunikationsmittel einzusetzen. Für die Studentin, die aus der Türkei (Muttersprache: Türkisch) kommt und in Deutschland geboren wurde, jedoch in der Türkei aufgewachsen ist, ist das Englische die präferierte Sprache. Darin fühlt sie sich ihrer eigenen Aussage nach bei der Besprechung von offiziellen Angelegenheiten sicherer als im Deutschen. Damit liegt die Ursache der Präferenz in einer besseren sprachlichen Kompetenz begründet. Dem Berater fällt dagegen Deutsch leichter als Englisch, obwohl er gutes English spricht. Es ist wichtig zu erwähnen, dass der Berater am Anfang des Gesprächs die Studentin fragt, warum sie nicht Deutsch sprechen möchte, wo sie diese Sprache doch so gut beherrscht. Sie bemerkt kurz, der Berater könne auch weiter Deutsch sprechen, sie aber würde lieber bei Englisch bleiben.

Interessant ist, dass beide Gesprächspartner den Versuch unternehmen, sich sprachlich aneinander anzupassen. Findet aber ein Übergang zu einem neuen Feld oder Thema statt, sind sie bestrebt, bei ihrer Präferenzsprache zu bleiben. Nun wende ich mich dem Gesprächsausschnitt zu:

Beispiel (51): ((Gespräch 14.04.2015/ Studentin aus der Türkei/ Berater aus Togo/ Formularfelder ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ und ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ Kommunikationssprachen Deutsch und Englisch/ 04:50 – 06:15 Sek.)) {01:25} Berater (B), Studentin (S)

```

35          Datum von (.) diesem diplom weißt du?
36      S:      (1.2)
37          HM?
38          (1.0)
39      B:      HIER (.) schreibst du einfach mal (.)-
40          geNAU.
41      S:      HIER?
42      B:      JA.
43          das JAHR.
44      S:      das JA:HR.
45      B:      uHU.
46          (1.6)
47      B:      WANN war das?
48      S:      (0.4)
49          JA (.) .
50          moMENT.
51          zweitausend elf
52          (1.0)
53      B:      ACHT?
54      S:      ZWEI (.) zwei tausend -
55          SIEbn.
56      B:      SIEben,
57          (2.0)
58          HIER (.) -
59          AUSlands;
60      S:      ah entSCHULdigung.
61          (26.28)
-> 62      S:      äh (.) i have a PRiVate insurance [so its      ],
63          B:      [do you have] (.) pr
Private insurance?
64      S:      yYES.
65      B:      CAN I see?
66      S:      YES.
67      B:      (20.7)
68          okAY,
-> 69          was KOSTet das pro (.) monat?
70      S:      äh (.) einundACHTzig euro;
71      B:      (0.9)
72          EIN (-)und-
73          ACHTzig euro.

```

Das Gespräch beginnt mit der Bearbeitung des Feldes ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ und geht dann zum nächsten Feld, nämlich ‚Krankenversicherung‘ über. Das Beispiel beginnt allerdings nicht mit dem eigentlichen Ausfüllen des ersten Feldes, sondern, nachdem die Bedeutung des Begriffs ‚Abitur‘ geklärt worden ist, mit der Frage des Beraters nach dem Abiturjahr. Der Berater fragt die Studentin nach dem Jahr des Abiturs (Z. 47). Nach einer gefüllten Pause (Z. 48, 49) und einer Verzögerung (Z. 50) nennt sie das Jahr (Z. 51). Nach einer kurzen Pau-

se (Z. 52) wiederholt der Berater das Jahr (Z. 53). Die Studentin bestätigt die Jahresangabe des Beraters nicht, sondern nennt ein anderes Jahr (Z. 54, 55). Der Berater wiederholt nochmals das Abiturjahr (Z. 56) und erteilt nach einer kurzen Pause (Z. 57) die Anweisung zum Ausfüllen des Feldes (Z. 58), die nur mithilfe des Lokaldeiktikons *hier* formuliert wird. Durch eine sprachliche Präzisierung (Z. 59) erläutert er der Studentin, in welches Kästchen genau sie Informationen eintragen soll. Die Studentin entschuldigt sich (Z. 60), da sie vermutlich das falsche Kästchen auszufüllen angefangen hat. Es folgt eine lange verbale Pause (Z. 61), in der sie das Feld ausfüllt, bevor sie im anschließenden Turn (Z. 62) zur nächsten Frage im Formular, dem Stichpunkt ‚Angaben zur Krankenversicherung‘, übergeht. Bei dieser Frage wechselt sie aus dem Deutschen ins Englische (*präferenzbezogenes Codeswitching*). Einerseits markiert dieser Wechsel den Themenwechsel, genauer, den Übergang zum nächsten Feld, lässt sich aber auch als Präferenz der Studentin für eine andere Sprache deuten. Das neue Feld fungiert in diesem Zusammenhang als „*transition point*“ (Auer 1984: 16). Der Berater passt sich sprachlich an die Studentin an und wechselt anschließend ebenfalls ins Englische (Z. 63). Er bittet sie um die Erlaubnis, sich diese Krankenversicherungsbescheinigung ansehen zu dürfen. (Z. 65). Nach einer langen Pause (Z. 67), in der er sich vermutlich die Unterlagen ansieht, wechselt der Berater bei der Frage wieder ins Deutsche (*präferenzbezogenes Codeswitching*), da ihm, wie bereits erwähnt, Deutsch leichter fällt als Englisch. Damit gründet bei ihm die Präferenz für eine von zwei Linguae Francae auf besserer Kompetenz. Außerdem weiß der Berater aus dem Gespräch, dass das Sprachniveau der Studentin in Deutsch für das Ausfüllen des Formulars ausreicht. Die Studentin passt sich sprachlich an den Berater an und wechselt ins Deutsche (Z. 70). Der weitere Gesprächsverlauf kennzeichnet sich durch einen ständigen Sprachwechsel, da beide Gesprächspartner Präferenzen für bestimmte Sprachen haben, die durch bessere Kompetenz bedingt sind. Interessanterweise beeinträchtigt der ständige Sprachwechsel den Verstehensprozess zwischen den Interaktanten nicht, sondern dient im Gegenteil *der Sicherung des Verstehens*.

Jeder der Gesprächsteilnehmer in diesem Beispiel hat eine klare Präferenz für eine bestimmte Sprache, die durch bessere Sprachkompetenz in der einen oder anderen Sprache zu erklären ist. Für die Stu-

dentin ist das Englisch, für den Berater dagegen Deutsch. Interessanterweise passen sich die beiden Gesprächspartner sprachlich aneinander an, versuchen aber dennoch bei Gelegenheit in die präferierte Sprache zu wechseln.

Im nächsten Beispiel wechselt die Beraterin ins Deutsche, nachdem sie mit dem Studenten mühelos auf Englisch kommuniziert hat. Anders als der Berater im vorigen Beispiel, bemerkt sie, dass sie die „falsche“ Sprache gewählt hat und wechselt ins Englische zurück. Auffällig ist, dass sie den Studenten fragt, ob sie ins Englische wechseln soll oder doch weiter auf Deutsch bleiben darf. Die Motivation der Beraterin, diese Frage zu stellen, liegt auch darin begründet, dass sie im Unterschied zum vorhergehenden Beispiel nicht weiß, ob der Student Deutsch spricht oder nicht.

Beispiel (52): ((Gespräch 17.04.2014/ Student aus Russland/ Beraterin aus China/ Felder ‚Persönliche Angaben‘ und ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:49 – 04:49 Sek.)) {03:00} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:   now you have to fill in your PErsonal information here
      (.) and than your address here in freiburg.
02   S:   oKAY.
03       (02:38 Sek.)
04   B:   okay GUT.
05       (10 Sek.)
-> 06       so gut und in welchem jahr hast du deine abiTUR (.) oh
      ENGLISH oder-
07       so WHEN did you,
-> 08   S:   ist eGAL.
09   B:   oKAY.
10       in welchem jahr hast du deine abiTUR gemacht?
```

Das obige Transkript dokumentiert ein Gespräch zwischen einer Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und einem Studenten aus Russland (Muttersprache: Russisch). Da der Student die Beraterin auf Englisch angesprochen hat, beginnt das Gespräch auf Englisch. Im Allgemeinen muss man sagen, dass die Berater sich sprachlich vorwiegend an die Studenten anpassen. Beginnen die Studenten das Gespräch auf Deutsch, so verläuft es auch weiterhin auf Deutsch, beginnen sie auf Englisch, dann wird das Gespräch entweder automatisch auf Englisch fortgesetzt oder gefragt, ob der Bewerber auch über Deutschkenntnisse verfügt. Ist dies der Fall, wird gemeinsam entschieden, in welcher Sprache das weitere Gespräch geführt wird. Nachdem die Be-

raterin den Studenten angewiesen hat, das Feld ‚Persönliche Angaben‘ auszufüllen (Z. 01), bekundet dieser, dass er die Anweisung verstanden hat (Z. 02). Es folgt eine lange Pause (Z. 03), in der der Student das Feld ausfüllt. Hier entsteht somit eine ähnliche Situation wie in Beispiel 50. In dieser Pause half die Beraterin kurz ihrem Kollegen bei einer Beschreibung, der selbst gerade ein Datenerhebungsgespräch durchführte. Das Gespräch des Kollegen verlief auch auf Englisch und als die Beraterin der anderen Studentin half, sprach sie auch Englisch. In Beispiel 52, Zeile 04 kontrolliert die Beraterin den Studenten beim Ausfüllen und nach einer Pause (Z. 05) geht sie zum nächsten Feld im Formular, dem Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ über (Z. 06). Dieser Übergang erfolgt nicht auf Englisch, sondern auf Deutsch. Damit findet an dieser Stelle ein präferenzbezogenes Codeswitching statt. Der Beraterin, die sowohl Deutsch als auch Englisch spricht und für die beide Sprachen *linguae francae* sind, fällt nach ihrer eigenen Aussage Deutsch leichter als Englisch, da diese Fremdsprache im Moment besser aktiviert ist und folglich die Kompetenz auch höher ist. Sie bemerkt im gleichen Turn, dass sie die „falsche“ Sprache gewählt hat und fragt den Studenten, in welcher Sprache das weitere Gespräch verlaufen soll. Ohne aber die Reaktion des Studenten abzuwarten, beginnt sie mit der Reformulierung der Frage auf Englisch (Z. 07), und wird daraufhin durch den Studenten unterbrochen, der auf Deutsch antwortet (Z. 08). Mit der Bestätigung der Sprachwahl des Studenten durch die Beraterin (Z. 09) ist die Kommunikationssprache festgelegt. Im Weiteren verläuft das Gespräch auf Deutsch (Z. 10).

In Beispiel 50 bleibt die Beraterin nach einer kurzen Interaktion mit einem anderen Gesprächspartner weiter bei Englisch und wechselt damit die Kommunikationssprache des eigentlichen Gesprächs, nämlich Deutsch. Die Beraterin realisiert dies aber sofort und wechselt sofort ins Deutsch zurück. Im Unterschied zu Beispiel 50 liegt in diesem Beispiel also ein *präferenzbezogenes Codeswitching* vor. Nachdem die Beraterin bemerkt hat, dass sie die „falsche“ Sprache verwendet, fragt sie den Studenten, in welcher Sprache das Gespräch weiterverlaufen soll und formuliert die Frage unmittelbar im Anschluss auf Englisch, weil sie nicht weiß, ob der Student über Deutschkenntnisse verfügt und sie überhaupt verstehen kann. Da der Student selbst ins Deutsche wechselt, kommt in der nächsten Phase der Wechsel der Hauptkom-

munikationssprache aus dem Englischen ins Deutsche zustande. Somit handelt es sich bei dieser Sequenz um eine sogenannte *language negotiation sequence* (Auer 1984: 20).

Aus den bisherigen Analysen lassen sich folgende Schlüsse ziehen. Unser Datenkorpus enthält Beispiele, in denen *das präferenzbezogene Codeswitching* in erster Linie von einer besseren sprachlichen Kompetenz bzw. Aktivierung der Fremdsprache im Vergleich zur anderen Fremdsprache herrührt. Diese Form des Codeswitchings dient im gesamten Verstehensprozess vor allem der Aushandlung der Kommunikationssprache.

In unserem Datenkorpus ist das *präferenzbezogene Codeswitching* vor allem durch bessere Kompetenz des Sprechers in einer Fremdsprache im Vergleich zur anderen Fremdsprachen, die er beherrscht, bedingt und nicht durch die Einstellung zur Sprache. Während *präferenzbezogenes Codeswitching* vor allem zur Aushandlung der Sprache der Interaktion eingesetzt wird, wird *das kompetenzbezogene Codeswitching* aufgrund momentan unzureichender Kompetenz sowohl des Hörers als auch des Sprechers entweder zur Sicherung oder zur Aushandlung des gegenseitigen Verstehens eingesetzt. Dies gilt insbesondere für Gesprächssituationen, in denen die Klärung von Begriffen im Vordergrund steht.

4.6.5.1.2 Diskursbezogenes Codeswitching

In den analysierten Sprachdaten finden sich auch Beispiele des diskursbezogenen Codeswitchings. Strukturell markiert das diskursbezogene Codeswitching einen Wechsel des konversationellen Kontexts und somit eine neue Aktivität. Diskursbezogenes Codeswitching tritt in Situationen auf, in denen die Studenten in die Muttersprache wechseln, um gemeinsam mit Freunden oder Bekannten eine Antwort zu diskutieren oder wenn die Berater mit anderen Beratern bestimmte für Studenten relevante Informationen besprechen. Das diskursbezogene Codeswitching wird also zur Verstehensaushandlung und zur Verstehenssicherung eingesetzt.

In Beispiel 53 kann ich sehen, dass die Studentin aus Großbritannien die Frage des Beraters nicht sofort beantworten kann. Sie wechselt kurz in ihre Muttersprache, um zusammen mit einem Freund, der

ebenfalls aus Großbritannien kommt und sich auch an der Universität immatrikulieren möchte, die richtige Antwort zu finden. Das Codeswitching erfüllt in diesem Beispiel die Funktion der *Verstehensaus-handlung*.

Beispiel (53): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Student aus Großbritannien/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 06:19 – 06:40 Sek.)) {00:21} Berater (B), Studentin 1 (S1), Student 2 (S2)

```

01   B:   wie lange hast du in INgland studiert?
02   S1:  (1.0)
03       hm (1.0)
04       (2.0)
05       in meinem LEben?
06       äh::
-> 07       how many YEARS?
-> 08   S2: this is ähm two (.) TWO years of study.
09   S1:  AH studiert,
10   B:   JA studiert.
11   S:   ZWEI.
12   B:   (1.0)
13       ZWEI jahre?
14   S1:  (2.0)
15       ich habe gedacht (.) in in die SCHULE.

```

In diesem Ausschnitt füllen ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Großbritannien (Muttersprache: Englisch) gemeinsam das Formularfeld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘ aus. Das Gespräch beginnt damit, dass der Berater die Frage nach der Studiendauer stellt, die er an die Studentin richtet. In diesem Zusammenhang benutzt er das Verb ‚studieren‘ (Z. 01). Nach einer gefüllten Pause (Z. 02, 03, 04), einer Nachfrage (Z. 05) und einer Verzögerung (Z. 06) wechselt die Studentin schließlich ins Englische (Z.07). Die Verständnisschwierigkeiten bedingen diskursbezogenes Codeswitching. In einem kurzen Dialog mit ihrem Bekannten, der auch Brite ist und parallel mit ihr ebenfalls ein Formular ausfüllt, nach der Anzahl ihrer bisher absolvierten Studienjahre. Nachdem er ihr auf Englisch geantwortet hat (Z. 08), wechselt die Studentin im anschließenden Turn zurück ins Deutsche. Ihr Verstehen zeigt sie sprachlich zum einen durch die Interjektion ‚ah‘, zum anderen durch die Wiederholung des Verbs ‚studieren‘. Die Ursache des Verstehensproblems in diesem Beispiel liegt in der phonetischen Ähnlichkeit des deutschen ‚studieren‘ und des englischen ‚study‘. Wenn das Verb ‚studieren‘ sich

in dem untersuchten Kontext nur auf die Universität begrenzt, bedeutet das Verb ‚study‘ für die Bewerber mehr den gesamten Lernprozess.

Damit gibt diese Sequenz ein Beispiel für die *interlinguale* (zwischen-sprachliche) *Interferenz*, bei der die Studentin bestimmte sprachliche Strukturen aus ihrer Muttersprache, dem Englischen, auf die Fremdsprache, das Deutsche, überträgt. Nachdem sie verstanden hat, dass es um das Universitätsstudium geht, verifiziert dies auch der Berater (Z. 10), der sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht darüber bewusst war, dass die Studentin bei der von ihm gestellten Frage an das Gesamtstudium denken wird. Die Studentin antwortet auf die Frage (Z. 11) und der Berater wiederholt nach einer kurzen Pause (Z. 12) zur Sicherheit ihre Antwort (Z. 13). Die Studentin entgegnet nichts. Vermutlich wird das Verstehen bei ihr multimodal, d.h. durch ein Kopfnicken realisiert. Nach einer kurzen Pause nennt sie dem Berater schließlich den Grund des Missverständnisses (Z. 14, 15).

Während die Studentin in Beispiel 53 in ihre Muttersprache wechselt, um eine an sie gerichtete Frage beantworten zu können und durch den Sprachwechsel das Verstehen auszuhandeln, wechselt die Studentin in Beispiel 54 nicht im Zuge der Beantwortung einer Frage, sondern erst nachdem sie die Frage bereits beantwortet hat in die Muttersprache. Damit erfüllt das Codeswitching in diesem Beispiel keine verstehensaushandelnde, sondern eine *verstehenssichernde Funktion* und dient der *Revision des Verstehens*.

Beispiel (54): ((Gespräch 24.04.2014/ Zwei Studentinnen aus Indien/ Berater aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:52 –07:02 Sek.)) {01:10} Berater (B), Studentin 1 (S1), Studentin 2 (S2)

```

01  B:    so in which year did you FINish your HIGH school?
02  S1:   ah HIGH school?
03  B:    aHA;
04  S1:   two thousa:nd (.) SIX.
05  B:    two thousand SIX.
06        (5.0)
07        in INdia?
08  S1:   INdia.
09  B:    (8.0)
10        so m(.)may i have you:r HEALTH insuarance?
11        (1.0)
12        THANK you.
13        (8.0)
-> 14  S1:  HIGH school matlab tenth grade ya twelfth grade?
        (Bedeutet high school tenth grade or twelfth grade?)

```


- > 15 S2: **paTA nahi.**
(*Ich bin mir nicht sicher.*)
- > 16 **SHAYad tenth?**
(*Vielleicht tenth grade?*)
- 17 S1: ah one MInute,
18 exCUse me?
19 by HIGH school do you mean the tenth grade or twelfth
grade?
- 20 B: (1.0) ah i DONT quite understand you.
21 the year you have Finished the high school.
- 22 S1: YES high school.
23 RIGHT?
- 24 ja oKAY two thousand six.
25 B: oKAY.

In dieser Sequenz fragt ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) eine Studentin aus Indien (Muttersprache: Hindi) nach dem Jahr, in dem sie ihr Abitur abgelegt hat (Z. 01). Die Studentin wiederholt kurz den Ausdruck ‚high school‘ mit steigender Intonation (Z. 02), da sie eventuell nicht erwartet hat, dass solche Information bei der Einschreibung an der Universität erfragt werden. Der Berater versichert ihr mit einem zustimmenden ‚aha‘ dass sie die Frage korrekt verstanden hat (Z. 03). Nachfolgend beantwortet die Studentin die Frage des Beraters (Z. 04), der ihre Antwort zur Absicherung des gegenseitigen Verstehens nun wiederholt (Z. 05). Nach einer kurzen Pause (Z. 06) erkundigt sich der Berater, ob die Studentin ihr Abitur in ihrem Heimatland gemacht hat (Z. 07) und sie antwortet bejahend auf diese Frage (Z. 08). Im weiteren Verlauf erfolgt der Übergang zum nächsten Feld, ‚Angaben zur Krankenversicherung‘ (Z. 09, 10, 11, 12, 13). Während der Pause (Z. 13), in der der Berater die Unterlagen liest, wendet sich die Studentin an ihre Freundin, die auch aus Indien kommt und ebenfalls gerade das Formular ausfüllt, und erfragt die genaue Definition des Begriffs ‚high school‘. Hierzu wechselt die Studentin ins Hindi (Z. 14). Nachdem dies geklärt worden ist (Z. 15, 16), folgt eine Revision des Verstehens durch eine Nachfrage (Z. 17, 18, 19). Nach einer kurzen Pause thematisiert der Berater sein Nichtverstehen (Z. 20) und reformuliert im anschließenden Turn die Frage (Z. 21). Die Studentin bestätigt das Verstehen der Frage (Z. 22, 23) und die Korrektheit der Antwort (Z. 24). Ihre Antwort wird von dem Berater ratifiziert (Z. 25).

In Beispiel 55 kann ich sehen, wie das Codeswitching von einem Studenten zur *Verstehensaushandlung* eingesetzt wird. Im Unterschied zu Beispiel 53 wechselt der Student sofort nach der Frage des Beraters

in seine Muttersprache, um zum einen zu überprüfen, ob er die gestellte Frage verstanden hat und zweitens die Antwort mit seiner Bekannten zu besprechen. Strukturell ist diese Sequenz insbesondere deshalb interessant, weil der Student unmittelbar nachdem der Berater eine Frage formuliert hat sofort ins Schwedische wechselt, um die Antwort auf die Frage mit seiner Bekannten zu besprechen. Dieses Muster bestimmt den gesamten Gesprächsausschnitt.

Beispiel (55): ((Gespräch 14.04.2015/ Zwei Studenten aus Schweden/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung/ Kommunikationssprache Deutsch// 09:46 – 10:37 Sek.)) {00:51} Berater (B), Student 1 (S1), Studentin 2 (S2)

```

01  B:   wann hast du deine Abitur bekomn?
02  S1:   (1.65)
03      hm_m -
-> 04      nar tar du examEN eller (1.69)
      (wann machst du den abschluss, oder?)
-> 05  S2:  ä:h tvatusendSEXton
      (zweitausendsechzehn)
06  S1:   zweitausendSECHS.
07  S1:   zweiTAUsendsechs(.)sechzehn;
08  B:   (0.87)
09      zweitausendsechzehn ist NÄCHStes jahr.
10  S:   (0.5)
11      JA_a,
12      (0.35)
13      oder MEInen sie vo:n -
14  S2:   =gymNAsium oder?
-> 15  S1:  gymnaSIUM?
      (gymnasium)
16  B:   (0.57)
-> 17      ABschluss die allgemein High school abschluss.
18  S1:   HIGH school gymnasium äh-/aah wann war das?
19      uh::
-> 20  S2:  tvatusendelva VA?
      (zweitausendelf oder)
-> 21      tvatusendelva tvatusendTOLV
      (zweitausendelf zweitausendzwölf)
-> 22  S1:  assa jag tog ett ar INNan dig
      (also ich habe ein jahr von dir den abschluss gemacht)
-> 23  S2:  ah JUST det
      (ah stimmt ja)
-> 24  S1:  VAnta
      (warte)
-> 25  S1:  zweitausend (.) vanta om jag sluTAdE TIIdigare sa bor
det vara
      (warte wenn ich früher fertig war so muss das sein)
26  B:   wann hast du mit universiTÄT angefangen?
-> 27  S:   nar borjade du universietET?
      (wann fängst du mit der universität an?)
28  S1:   zweitausendZWÖLF.
29  S:   zweitausendZWÖLF und ich habe zwei jahre (.)
      zweitausendZEHN.

```

In diesem Ausschnitt füllen ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) zusammen mit einem Studenten aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch) das Feld ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Nachdem der Berater den Studenten nach seinem Abiturjahr gefragt hat (Z. 01), wechselt der Student nach einer Pause (Z. 02) und einer gefüllten Pause (Z. 03) ins Schwedische und fragt seine Bekannte, die auch aus Schweden kommt, ob sich die Frage auf den Abschluss bezieht (Z. 04) (*diskursbezogenes Codeswitching*). Seine Bekannte nennt das Jahr (Z. 05) und der Student teilt es dem Berater im anschließenden Turn mit (Z. 06, 07). Hierfür wechselt er zurück ins Deutsche. Nach einer Pause (Z. 08) merkt der Berater an (Z. 09), dass das Jahr, das der Student genannt hat, noch nicht begonnen hat¹. Nach einer kurzen Pause (Z. 10) stimmt der Student dem Berater zu (Z. 11) und erfragt nach einer weiteren kurzen Pause (Z. 12) die Bedeutung des Begriffs Abitur. Die Frage wird durch seine Bekannte vervollständigt (Z. 14) und die Einfügung „Gymnasium“ im nachfolgenden Turn durch den Studenten bekräftigt (Z. 15). Nach einer Pause (Z. 16) beginnt der Berater mit einer Erklärung und verwendet in diesem Zusammenhang den englischen Begriff ‚high school‘ (Z. 17). Somit findet hier der *teilnehmerbezogene Transfer* statt. Durch den Einsatz des Transfers wird dem Studenten die Bedeutung des Begriffs ‚Abitur‘ und somit die Bedeutung der Frage des Beraters klar. Er wiederholt zuerst den englischen Begriff ‚high school‘ und dann den deutschen ‚Gymnasium‘, da es in seinem Fall um eine gymnasiale Ausbildung geht. Unmittelbar danach stellt der Student die Frage auch an seine Bekannte (Z. 18), um sie mit ihr gemeinsam zu diskutieren. Seine Bekannte weiß auch nicht mehr genau, wann beide ihr Abitur abgelegt haben und schlägt ihm zwei Varianten vor (Z. 20, 21). Der Student sagt ihr, dass er ein Jahr vor ihr das Abitur gemacht hat (Z. 22). Die Bekannte stimmt ihm zu (Z. 23). Der Berater, der kein Schwedisch kann und deswegen nicht verstehen kann, dass die Studenten das Abiturjahr herauszufinden versuchen, geht eventuell davon aus, dass sie die Frage nicht verstanden haben und formuliert sie daher um (Z. 26). Nachdem der Berater die Frage reformuliert hat, wendet sich der Student wieder an seine Bekannte und fragt sie, wann sie mit der Universität angefan-

¹ Die Audioaufnahme wurde in April 2015 gemacht.

gen hat (Z. 27). Sie antwortet ihm jedoch auf Deutsch (Z. 28). Der Student nennt im anschließenden Turn (Z. 29) zuerst das Jahr, in dem er sein Studium begonnen hat und dann das Abiturjahr.

4.6.5.2 Transfer

Nach Auer (1984) bezeichnet der Begriff Transfer „*jeden Sprachwechsel für eine bestimmte Einheit mit einem strukturell vorgesehenen Punkt für die Rückkehr in die erste Sprache mit dem Abschluss dieser Einheit*“ (Auer 1984: 26). Ähnlich wie das Codeswitching lässt sich der Transfer weiter in den *teilnehmerbezogenen* (*participant-related*) und *diskursbezogenen* (*discourse-related*) Transfer unterteilen. Wenn der erste Transfertype sich auf die Kompetenz des Gesprächspartners bezieht, signalisiert der zweite den Themenwechsel. Im Folgenden befasse ich mich mit den erwähnten Transfertypen ausführlicher.

4.6.5.2.1 Teilnehmerbezogener Transfer

Der teilnehmerbezogene Transfer ist ein häufiges Phänomen in unserem Datenkorpus, das einen Fall der Lingua-Franca-Kommunikation darstellt, in der beide Gesprächsteilnehmer Nicht-Muttersprachler sind. Im Interaktionsprozess stellt der Transfer eine der Taktiken zur der Organisation des Verstehens dar. Diese Taktik wird zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Zum einen dient sie der *Verstehensabsicherung*, zum anderen der *Verstehensaushandlung*. Eine dritte Funktion des Transfers ist die (*momentane*) *Wortlücke* zu schließen. Diese Taktik wird von beiden Gesprächspartnern, d.h. sowohl von Studenten als auch von Beratern eingesetzt. Obwohl dieses Verfahren sich im Großen und Ganzen bei der Organisation des Verstehens als erfolgreich einordnen lässt, lassen sich im Datenkorpus auch Beispiele nachweisen, in denen der Transfer einen gegenteiligen Effekt bewirkt. In diesen Fällen gelingt das Verstehen zwar, jedoch nicht so reibungslos, wie vom Sprecher erwünscht. Eine Realisierungsform des Transfers in unserem Datenkorpus besteht in der Verwendung von Synonymen. Die Auswertung von Gesprächen hat gezeigt, dass die Studenten die größten Verstehensprobleme mit dem deutschen Begriff ‚Name‘ in seiner sprachspezifischen Bedeutung und dem deutschen Begriff ‚Abitur‘

haben. Bevor ich mich den Gesprächsbeispielen zuwende, gehe ich auf diese beiden Begriffe näher ein.

Große Schwierigkeiten haben die Bewerber mit der semantischen Differenzierung der Begriffe ‚Vorname‘ und ‚Name‘. Obwohl das Formular zweisprachig konzipiert ist und es eine entsprechende Übersetzung gibt (s. Abb. 19), entstehen bei vielen Studenten diesbezüglich Fragen.

Familienname Surname	<div></div>
Vorname Given name	<div></div>
Geburtsname Maiden name (nur ausfüllen, wenn Abweichung vom Familiennamen) (if different from surname)	<div></div>

Abb. 19: Aus dem Eintrag auf Einschreibung

In den Gesprächen selbst werden meist die Paarformen ‚Vorname‘/ ‚name‘ und ‚Nachname‘/ ‚family name‘ gebraucht. Semantisch sind das deutsche Lexem ‚Name‘ und das englische Lexem ‚name‘ sogenannte falsche Freunde, d.h. trotz ähnlicher Schreibweise unterscheiden sich die beiden Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung. Dieser Bedeutungsunterschied führt bei vielen Bewerbern zu Verständnisschwierigkeiten. Zur Veranschaulichung habe ich die Bedeutungen der Wörter aus diesen semantischen Feldern in einer Tabelle zusammengefasst (s. Tabelle 1).

Deutsch		Englisch	
Begriff	Synonyme	Begriff	Synonyme
Vorname		name	given name, personal name, first name, forename, christian name
Taufname		christian name	meistens als Synonym zum Vornamen
Zwischenname		middle name	
Name	Familienname Nachname	surname	family name, last name
Geburtsname	Mädchenname	maiden name	birth name, married name

Tabelle 1: „Die semantischen Wortfelder der Begriffe Name und name“

Es fällt auf, dass die Extension des englischen ‚name‘ im Unterschied zum deutschen Begriff ‚Name‘ wesentlich breiter ist. Diese Tatsache kann Verwirrung hervorrufen.

Nun wende ich mich den Gesprächsbeispielen zu. In Beispiel (56) erfolgt der Transfer anhand der Verwendung eines Synonyms, wodurch das Verstehens des Begriffs ‚Vorname‘ gesichert wird.

Beispiel (56): ((Gespräch 16.04.2014/ Student aus Italien/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Antrag auf Erstellung der Unicaard‘/ Kommunikations-sprache Deutsch/ 13:41 – 14:02 Sek.)) {00:21} Beraterin (B), Student (S)

```

01   B:    und (.) ä:hm VORname (.) nachname unterschift (.) und
        ein passfoto müssen wir da: kleben.
02   S:    (3.0 Sek.)
-> 03     so vorNAME ist the:: (.) NAME ja?
        (Vorname)
04   B:    ä::h n ne nach (.) so deine ERSTname.
05         so das WÄ:re-
-> 06   S:    the NAME.
-> 07   B:    JA your first name.
        (Vorname)
08   S:    oKAY.
09   B:    JA.

```

In diesem Ausschnitt geht es darum, dass ein Student aus Italien (Muttersprache: Italienisch), nachdem er das Formular bereits ausgefüllt hat, noch den Antrag auf Erstellung der Unicaard auf der letzten Seite des Formulars ausfüllen muss. Die Beraterin aus den USA (Muttersprache: Englisch) erklärt dem Studenten, dass er seinen Namen und Vornamen eintragen sowie ein Foto in das entsprechende Feld einkleben muss (Z. 01). Nach einer kurzen Pause (Z. 02) fragt der Student die Beraterin nach der Bedeutung des deutschen Wortes ‚Vorname‘ und benutzt dabei das englische Synonym ‚name‘ (*teilnehmerbezogener Transfer*) (Z. 03). Nach einer Verzögerung erklärt die Beraterin dem Studenten, dass es um seinen Vornamen geht (Z. 04). Dabei kann ich ein sehr interessantes Phänomen beobachten: nach einer Verzögerung verwendet sie das Wort ‚Erstname‘, das sie vermutlich direkt aus dem englischen ‚first name‘ übersetzt. Das heißt, dass die Beraterin wahrscheinlich nicht beabsichtigte ins Englische zu wechseln, sondern weiter bei Deutsch bleiben wollte, deswegen wollte sie dem Studenten mithilfe eines entsprechenden deutschen Synonyms erklären, was er eintragen soll. Damit dies für den Studenten verständlicher ist, versucht sie zu-

sätzlich im anschließenden Turn in den Unterlagen den Vornamen des Studenten zu finden und ihn zu nennen (Z. 05). Ohne abzuwarten, bis die Beraterin seinen Vornamen in den Unterlagen gefunden hat, konstruiert der Student ihren Satz zu Ende (Z. 06) und verwendet dabei wieder das englische Synonym ‚name‘. Er zeigt damit, dass er die Beraterin versteht (Z. 06). Im Gegensatz zum ersten Versuch des Studenten (Z. 03) stimmt ihm die Beraterin diesmal sofort zu (Z. 07). In ihrer Antwort benutzt sie neben der Bestätigungspartikel *ja* das englische ‚first name‘, was erstens die Hypothese bestätigt, dass sie bereits in Zeile 04 an diesen Begriff gedacht hat und zweitens einen kulturellen Unterschied zeigt: Im britischen Englisch werden vor allem die Varianten *name* und *surname* verwendet, im amerikanischen Englisch dagegen gelten *first name* und *last name* als häufige Formen. Da die Beraterin ursprünglich aus den USA kommt, zieht sie den Begriff ‚first name‘ dem Begriff ‚name‘ vor und hat eventuell aus diesem Grund mit einer Verzögerung (Z. 04) auf die Frage des Studenten (Z. 03) reagiert. Der Student, der Englisch als Fremdsprache gelernt hat, verwendet den Begriff ‚name‘, ohne sich über diese kulturellen Unterschiede bewusst zu sein. Nachdem die Beraterin seine Frage beantwortet hat, wird gegenseitiges Verstehen nochmals bekräftigt (Z. 08, 09).

Dieses Beispiel macht deutlich, wie bei der Aushandlung deutscher Begriffe englische Synonyme eingesetzt werden. Im *teilnehmerbezogenen Transfer* dient der Gebrauch von Synonymen der Verstehensabsicherung. In Beispiel 57 kann ich sehen, wie der Transfer als dieselbe Taktik von einer Studentin eingesetzt wird, jedoch verwendet die Studentin im Unterschied zu Beispiel 64 hier ein falsches Wort.

Beispiel (57): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Schweden/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Persönliche Angaben‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 03:32 – 03:56 Sek.)) {00:24} Berater (B), Studentin (S)

```
-> 01   S:   geBURTSname (.) middle name oder?
        (Zweitname)
02   B:   mhm JA::
03         wenn du HEIratet bist.
04   S:   aHA;
05   B:   und diese NAmE ist-
06   S:   ich habe ZWEI familienname-
07   B:   JA.
08   S:   und (.) ZWEI vorname aber ich benutzen nur ein.
09   B:   oKAY.
10         dann LASST du es frei.
```

- 11 S: oKAY;
 12 also KEIne?
 13 B: KEIne.

Die Interaktanten sind ein Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch). Die Interaktion verläuft auf Deutsch. Die Studentin füllt das Feld ‚Persönliche Angaben‘ aus und stolpert beim Punkt ‚Geburtsname‘. Sie verwendet das englische Wort ‚middle name‘ (*teilnehmerbezogener Transfer*) als Synonym zum deutschen ‚Geburtsname‘ (Z. 01). Das englische Kompositum ‚middle name‘ entspricht dem deutschen ‚Zweitname‘. Die Studentin hat hier offensichtlich zwar beabsichtigt, ein Synonym zu verwenden, da sie den Begriff ‚middle name‘ mit einer anderen Bedeutung verknüpft, jedoch das ‚falsche‘ Wort als Synonym gewählt. Der Berater stimmt ihr erst nach einer Verzögerung zu (Z. 02), fährt zur Sicherheit aber mit einer Reformulierung fort (Z. 03). Auch er scheint sich hinsichtlich der Definition des Wortes ‚middle name‘ unsicher zu sein. Die Studentin reagiert mit einem „change-of-state token“ (Heritage 1984) (*aHA*) (Z. 04), das einen veränderten Wissensstand signalisiert. Der Berater versucht, die von ihm in Zeile 03 angefangene Reformulierung abzuschließen (Z. 05), wird dann aber durch die Studentin unterbrochen, die angibt, dass sie zwei Familiennamen hat (Z. 06). Der Berater reagiert zuerst mit einem *ja* (Z. 07). Die Studentin fährt fort und erklärt, dass sie auch zwei Vornamen hat, jedoch nur einen verwendet (Z. 08). Der Berater hat die Ausführungen der Studentin verstanden und reagiert dementsprechend mit einem *okay* (Z. 09), geht aber nicht weiter auf diese Information ein, da er sie in Bezug auf seine Frage für irrelevant hält. Im selben Turn erklärt er der Studentin, dass sie das Feld ‚Geburtsname‘ nicht ausfüllen muss (Z. 10). Die Studentin antwortet mit einem *okay* (Z. 11), stellt aber unmittelbar im Anschluss eine Rückversicherungsfrage (Z. 12). Im anschließenden Turn bestätigt der Berater daraufhin seine frühere Anweisung (Z. 10), dass sie in das Formularfeld ‚Geburtsname‘ keine Informationen eintragen soll (Z. 13).

Anhand dieser beiden Beispiele kann ich sehen, dass in den analysierten Gesprächen nicht nur die Studenten, sondern auch die Berater durch den Gebrauch von Synonymen zunächst irritiert waren und das Verstehen zusätzlich durch eine weitere Taktik zu sichern versuchten,

nämlich durch eine weitere Reformulierung. Während sich diese Taktik der Reformulierung in den ersten beiden Beispielen als weitgehend erfolgreich erwiesen hat, sehe ich in Beispiel 58, dass der Transfer, der von der Studentin hier als Taktik der Verstehensabsicherung eingesetzt wird, die Suche nach sinnverwandten Wörtern aus dem betreffenden semantischen Feld nach sich gezogen hat.

Allerdings sorgte der Transfer in diesem Beispiel nur für zusätzliche Unklarheit. Erst als die Gesprächspartner die Begriffe ‚Nachname‘ und ‚Vorname‘ gemeinsam korrekt definierten, konnte der Berater eine Anweisung zum Ausfüllen des Feldes geben.

Beispiel (58): ((Gespräch 17.04.2014/ Studentin aus Bangladesch/ Berater aus China/ Formularfeld ‚Persönliche Angaben‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 08:13 – 09:00 Sek.)) {0:47} Berater (B), Studentin (S)

```

-> 01   S:   [vorNA:me],
-> 02   B:   [vor VOR ]name äh -
03   S:   LAST [name]?
-> 04   B:   [vo:r]name is äh a LAST name;
05   S:   FAmily name?
06   B:   NO.
07       (0.4)
-> 08       NACHname is family name;
09       (0.5)
-> 10   S:   und [den NAME],
-> 11   B:   [VORname ] ist surname -
12       (4.6)
-> 13   S:   NACHname is a family name?
14   B:   YES (.) ja.
15       (0.8)
16   B:   this is FAmily name -
17   S:   no: n JE?
18       [si: a SIGner ]?
19   B:   [so you have SURname],
20   S:   that mean (.) my FAmily name?
21   B:   ah SURname ist family name jaja[ja];
22   S:                                   [jel] -
23   B:   aHA;
24       (0.4)
-> 25       vorVORname is given name.
26   S:   (0.5)
27   S:   giGIven name,
28   B:   GIven name;
29       (5.0)
30   S:   don't I write my CHRIStian name?
31       (0.3)JE?
32       (0.5)
33       CHRIStian name?
34       my [GIven] name?
35   B:   [pa ]?
36       PARdon?
37   S:   (0.4)

```

38 S: CHRIS^tian name,
 39 (1.18)
 40 B: i KNOW.
 41 (0.2)
 42 S: uHU.
 43 (0.4)
 44 B: JUSTjust surname and -
 45 [GIVEN] name -
 46 S: [uHU];
 47 B: as HERE.

Die Gesprächsteilnehmer in dieser Sequenz sind ein Berater aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Bangladesch (Muttersprache: Bengalisch). Das Gespräch verläuft auf English. Diese Sequenz ist ein Beispiel dafür, wie der Sprachwechsel, statt den Verstehensprozess zu steuern, eher das Verständnis erschwert. Die Studentin füllt die erste Seite des Formulars aus und muss in das erste Feld ihre persönlichen Daten, u.a. Namen, Vornamen usw. eintragen. Obwohl das Formular zweisprachig konzipiert ist und eine entsprechende englische Übersetzung vorhanden ist, fragt die Studentin den Berater (Z. 01), was das Wort ‚Vorname‘ bedeutet. Der Berater setzt zu einer Erläuterung an (Z. 02), wird aber im anschließenden Turn durch die Studentin unterbrochen, die den Turn des Beraters ko-konstruiert. Diese Ko-Konstruktion ist jedoch nicht korrekt (Z. 03). Der Berater reagiert auf die Ko-Konstruktion der Studentin nicht, sondern definiert das Wort ‚Vorname‘ noch einmal, allerdings ebenfalls inkorrekt (Z. 04). Die Studentin unternimmt, ohne auf die Antwort des Beraters (Z. 04) zu achten, einen weiteren Versuch und schlägt ein weiteres Synonym für das Wort ‚Vorname‘ vor (Z. 05). Dabei benutzt sie das englische ‚family name‘, was auch synonym zu ‚last name‘ (Z. 03) verwendet wird. Diesmal reagiert der Berater auf die Ergänzung der Studentin, lehnt den von ihr vorgeschlagenen Ausdruck ab (Z. 06) und definiert nach einer kurzen Pause (Z. 07) das Wort ‚Nachname‘ richtig (Z. 08). Nach einer Pause (Z. 09) fragt die Studentin nach der Bedeutung des Wortes ‚Name‘ (Z. 10). Zeitgleich mit ihr hat der Berater aber mit der Definition des zweiten Wortes, nämlich ‚Vorname‘ angefangen (Z. 11). Wie zuvor (*last name* Z. 04) definiert der Berater diesmal den Ausdruck ‚Vorname‘ wieder falsch (*surname* Z. 11). In beiden Fällen bietet er Definitionen für den Ausdruck ‚Nachname‘. Nach einer relativ langen Pause (Z. 12) kehrt die Studentin zum Wort ‚Nachname‘ zurück (Z. 13). Nachdem sie den ‚Nachnamen‘ richtig definiert hat (Z. 13), be-

stätigt der Berater die Richtigkeit dieser Definition (Z. 14) und wiederholt sie zur Sicherheit nach einer Pause (Z. 15) noch einmal (Z. 16). Nachdem der erste Ausdruck von beiden Interaktanten erfolgreich definiert worden ist, will der Berater zur Definition des Wortes ‚*Vorname*‘ übergehen (Z. 19), dabei benutzt er das englische ‚*surname*‘, das dem deutschen ‚*Nachname*‘ entspricht. Ohne abzuwarten, bis der Berater seinen Turn beendet hat, definiert die Studentin den Begriff selbst (Z. 20). Durch die Partikel *ah* (Z. 21) zeigt der Berater, dass er nun verstanden hat, dass er den Begriff ‚*surname*‘ bis zu diesem Zeitpunkt falsch benutzt hat. Durch die Partikel *je* zeigt die Studentin, dass sie mit dieser Definition einverstanden ist (Z. 22). Nach einer Pause (Z. 24) erfolgt der Übergang zum zweiten Wort, nämlich ‚*Vorname*‘, das nun erstmals korrekt definiert wird (Z. 25). Durch die Wiederholung (Z. 27) nach einer Pause (Z. 26) sichert die Studentin ihr Verstehen ab. Der Berater wiederholt die Definition ebenfalls und damit gilt dieser Punkt als geklärt (Z. 28). Nach einer Pause (Z. 29) fragt die Studentin, ob sie noch ihren ‚*christian name*‘ eintragen soll (Z. 30). Da der Berater nicht reagiert, wiederholt sie nach einer Pause (Z. 32) das Wort nochmals (Z. 33) und im anschließenden Turn gebraucht sie den Ausdruck ‚*given name*‘ (Z. 34). ‚*Christian name*‘ entspricht dem deutschen ‚*Taufname*‘ und wird meist synonym zum Begriff des Vornamens verwendet. Die Tatsache, dass die Studentin in Zeile 34 den Ausdruck ‚*given name*‘ benutzt, spricht für die erste Variante. Der Berater fragt nochmals nach (Z. 35). Nachdem die Studentin nach einer Pause (Z. 36) die richtige Variante wiederholt hat (Z. 37), reagiert der Berater mit dem Satz ‚*I know*‘, scheint bei dieser Frage aber völlig überfragt zu sein und erklärt nach der kurzen Bestätigung der Studentin (Z. 42), dass sie nur ihren Namen und Vornamen eintragen soll (Z. 44, 45). Die Studentin demonstriert ihr Verstehen (Z. 46).

Dieses Beispiel zeigt, dass eine scheinbar einfache Frage wie die nach dem Namen und Vornamen nicht nur eine kurze Verwirrung, sondern manchmal auch erhebliche Verstehensprobleme auslösen kann. Dabei gilt der *Transfer* neben der *Reformulierung* der Frage als eine der beliebtesten Taktiken bei der Organisation vom Verstehensprozess in der Interaktion, die sowohl zum *Sichern* als auch zum *Aushandeln des Verstehens* eingesetzt wird. Dabei garantiert der Einsatz

des Transfers nicht unbedingt, dass das Endziel des gegenseitigen Verstehens schneller erreicht wird.

Eine weitere große Schwierigkeit ergibt sich für die Bewerber im Hinblick auf den deutschen Begriff ‚Abitur‘. Bei der Analyse des Antrags auf Immatrikulation unter 3.2 wurde bereits kurz auf diesen Begriff eingegangen. Das deutsche ‚Abitur‘ entspricht dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Jeder Bewerber, der sich an der Universität Freiburg einschreiben möchte, muss die Hochschulzugangsberechtigung, die er in seinem Heimatland erworben hat, in Form eines Abschlusszeugnisses vorweisen. Von Land zu Land wird der Abschluss, der ein Hochschulstudium ermöglicht, unterschiedlich bezeichnet. Während man in Deutschland vom *Abitur* spricht, sind in anderen Ländern dafür andere Bezeichnungen gebräuchlich, so etwa *Matura* (Österreich), *Matura/ Matur* (Schweiz), *Diploma di Maturá/ Esame di Maturità* (Italien), *el bachillerato* (Spanien), *Baccalauréat* (Frankreich), *high school diploma* (USA), *Ammecmam* (*Attestat*) (Russland), *Gaozhong* (China), *A-Level* (Indien), *Examen* (Schweden), *Maturité* (Belgien) oder *αποφοίτηση από το λύκειο* (Griechenland). Aufgrund der unterschiedlichen Bezeichnungen der Hochschulreife in verschiedenen Kulturkreisen ist es nicht verwunderlich, dass es bei der Frage der Berater nach dem Abitur häufig zu Verstehensproblemen kommt. Missverständnisse in der institutionellen Kommunikation, die aufgrund der unterschiedlichen Verwendung desselben Ausdrucks durch Klienten und Sachbearbeiter entstehen, bezeichnet Selting (1987) als *lokale Probleme*. Sie kommt zum dem Ergebnis, dass solche Verständigungsprobleme neben den kontextspezifischen Problemen und Problemen, die aus unterschiedlichen Kooperativitätserwartungen resultieren, auf *globaler Ebene* als typische Problemtypen in der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation gelten. Das Ausfüllen des Formularfeldes ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ gehört zu einem der schwierigsten im Rahmen des Formularausfüllens, vor allem durch das Wort ‚Abitur‘. Ähnlich wie bei Selting (1987) kann ich in meiner Studie beobachten, dass Probleme aufgrund der falschen Verwendung desselben Ausdrucks für meinen Fall der institutionellen Kommunikation als typisch gelten. Es soll an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass da im Fokus der vorliegenden Arbeit vor allem Verfahren zur Herausfindung von Verstehensmechanismen in der institutionellen

Kommunikation stehen, eine Klassifikation von Verständigungsproblemen über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde.

Um ein gegenseitiges Verstehen zu erreichen, greifen die Berater zum Teil auf ähnliche Taktiken zurück wie sie beim Klären des Begriffs ‚Name‘ verwendet haben. Die als erste gebrauchte beliebteste Taktik gilt auch hier der *Transfer*. Hierbei wird ‚Abitur‘ mithilfe des englischen Synonyms ‚high school‘ erklärt. Und obwohl die ‚high school‘ wie auch das ‚Abitur‘ ein kulturell spezifisches Bildungssystemkonzept darstellt, ist es insgesamt besser bekannt und hilft somit den Bewerbern, schneller zu verstehen, was mit dem deutschen ‚Abitur‘ gemeint ist. Der Transfer wird auch in diesem Kontext entweder zum Absichern oder der Aushandlung des Verstehens verwendet. Als zweite beliebte Taktik gilt die *Reformulierung* der Frage.

Da das Formular im Rahmen eines Datenerhebungsgesprächs zusammen mit dem Berater ausgefüllt wird, wird die Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung dem Bewerber meistens mündlich gestellt. Sehr selten bearbeiten die Bewerber die Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hilfe des Beraters. In diesem Fall haben sie die Möglichkeit, die schriftlich formulierte Frage mithilfe einer Auflistung verschiedener landestypischer Bezeichnungen der Hochschulreife zu beantworten. Doch selbst dann sind sie nicht in der Lage, die Frage zu verstehen.

In Beispiel 59 kann ich sehen, dass der Student sich trotz schneller und richtiger Beantwortung der Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung bezüglich der Bedeutung des Konzeptes ‚Abitur‘ unsicher ist. Um das Verstehen zu sichern, verwendet die Beraterin deshalb den englischen Terminus ‚high school‘.

Beispiel (59): ((Gespräch 30.03.2016/ Student aus Griechenland/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:45 – 02:03 Sek.)) {00:18} Beraterin (B), Student (S)

- 01 B: u:::nd WANN hast du dein abitur gemacht?
 02 S: zweitausendELF.
 03 B: (0.3) ELF.
 04 hier (.) zweitausendELF bitte.
 05 S: (2.0)

06 also wir haben kein abiTUR aber sowas in der art.
 -> 07 B: hm so end von dem (1.0) **HIGH school oder?**
 08 S: JA (.) griechisches abitur ja.
 09 B: uHU.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Griechenland (Muttersprache: Griechisch) gemeinsam das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Als die Beraterin sich nach dem Abiturjahr des Studenten erkundigt, (Z. 01), antwortet dieser im anschließenden Turn sofort (Z. 02). Die Beraterin wiederholt die Antwort des Studenten (Z. 03) und erteilt die Anweisung, das Feld auszufüllen. (Z. 04). In der anschließenden verbalen Pause (Z. 05) füllt der Student das Formular aus. Nachdem er dies getan hat, erwähnt er kurz, dass es in Griechenland kein Abitur gibt, aber einen ähnlichen Begriff (Z. 06). In Griechenland heißt die Hochschulzugangsberechtigung *αποφοίτηση από το λύκειο*. Die Beraterin erklärt im anschließenden Turn, was mit der Frage gemeint ist und verwendet dabei den englischen Begriff ‚*high school*‘ (Z. 07), um dem Studenten das Verstehen des Konzeptes zu erleichtern. Der Student stimmt zu (Z. 08) und die Beraterin bestätigt anschließend ebenfalls ihr Verstehen (Z. 09).

In Beispiel 60 wird das gleiche Feld ausgefüllt wie in Beispiel 59. Im Unterschied zum vorherigen Beispiel kennt der Bewerber hier den Begriff ‚Abitur‘ nicht. Dies bewirkt eine spezifische Reaktion des Beraters. Nachdem der Student die Frage falsch beantwortet hat, greift der Berater zu einem Synonym aus dem Englischen, um dem Studenten zu erklären, was der deutsche Begriff ‚Abitur‘ bedeutet.

Beispiel (60): ((Gespräch 14.04.2015/ Zwei Studenten aus Schweden/ Berater aus Togo/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 09:46 – 10:06 Sek.)) {00:20} Berater (B), Student 1 (S1), Studentin 2 (S2)

01 B: wann hast du deine Abitur bekomn?
 02 S1: (1.6)
 03 hm_m -
 -> 04 **nar tar du examEN eller** (1.6)
 (wann machst du den abschluss, oder?)
 -> 05 S2: ä:h **tvatusendSEXton**
 (zweitausendsechzehn)

06 S: zweitausendSECHS.
 07 S: zweiTAUsendsechs(.) sechzehn;
 08 B: (0.8)
 09 zweitausendsechzehn ist NÄCHStes jahr.
 10 S1: (0.5)
 11 JA_a,
 12 (0.4)
 13 oder MEInen sie vo:n -
 14 S2: =gymNASium oder?
 -> 15 S1: **gymnaSIUM?**
 (gymnasium)
 16 B: (0.6)
 -> 17 ABschluss die allgemein **HIGH school** abschluss.

Dieses Beispiel habe ich schon zum Teil unter 4.6.5.1 behandelt. Der Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) fragt den Studenten aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch) nach seinem Abiturjahr (Z. 01). Der Student wechselt ins Schwedische (Z. 02), um die Frage im Zwiegespräch mit einer anderen Studentin zu beantworten. An seiner Frage an die andere Studentin (Z. 02) kann ich sehen, dass er die Frage falsch verstanden und den Begriff ‚Abitur‘ mit dem ‚Hochschulabschluss‘ verwechselt hat. Nachdem er das Jahr genannt hat (Z. 06, 07), weist ihn der Berater darauf hin (Z. 09), dass die Antwort falsch ist, und impliziert damit eine Gegenfrage zur Klärung des Begriffes (Z. 13, 14, 15). Um den Studenten den Begriff ‚Abitur‘ zu erklären, erwähnt der Berater nach einer kurzen Pause (Z. 16) das Wort ‚Abschluss‘ und dann den Ausdruck ‚high school‘ (*teilnehmerbezogener Transfer*) (Z. 17). In unserem Datenkorpus ist der *Transfer* ein beliebtes Verfahren bei der Klärung und Aushandlung spezifischer Termini. Es wird aber auch deutlich, dass der Verstehensprozess trotz der Anwendung dieser Taktik nicht in allen Fällen erfolgreich verläuft.

Neben den Begriffen ‚Name‘ und ‚Abitur‘, deren Bedeutung im Datenkorpus am häufigsten präzisiert werden soll, haben die Bewerber auch Verstehensprobleme mit anderen Wörtern, bei deren Klärung auf die gleiche Transfertaktik zurückgegriffen wird. So wird im nächsten Gespräch beispielsweise der Terminus ‚Krankenversicherung‘ geklärt:

Beispiel (61): ((Gespräch 16.04.2014/ Studentin aus Großbritannien/ Berater aus Burkina Faso/ Beraterin aus den USA/ Formularfeld ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ 04:30 – 04:44 Sek.) {00:14} Berater 1 (B1), Beraterin 2 (B2), Studentin (S)

```

01   B:   kann ich (.) deine verSicherung (-) schauen?
02       HAST du versicherung?
-> 03       =inSurance.
04       (0.5)
-> 05       inSurance [versicherung]?
-> 06   S:       [insurance ]?
07       (1.5)
-> 08   S:       ähm (.) HEALTH insurance?
09       (0.5)
-> 10   B1:      YES.

```

In dieser Sequenz füllt ein Berater aus Burkina Faso (Muttersprache: Französisch) zusammen mit einer Studentin aus Großbritannien (Muttersprache: Englisch) das Feld ‚Krankenversicherung‘ aus. Der Berater bittet die Studentin zunächst darum, ihre Krankenversicherungsunterlagen sehen zu dürfen (Z. 01), dann fragt er, ob sie eine Krankenversicherung hat (Z. 02, 03). Nachdem er die Frage auf Deutsch formuliert hat, nennt er im anschließenden Turn die englische Bezeichnung des Dokuments (*teilnehmerbezogener Transfer*) (Z. 03). Nach einer kurzen Pause (Z. 04), in der keine Reaktion seitens der Studentin erfolgt, wiederholt er den Begriff ‚Versicherung‘ nochmals auf Englisch und Deutsch (Z. 05). Gleichzeitig stellt die Studentin an den Berater eine Frage, die nur aus einem Wort ‚insurance‘ besteht und signalisiert dabei die Problemstelle (Z. 06). Nach einer kurzen Pause (Z. 07) fragt die Studentin, ob es um eine Krankenversicherung geht (Z. 08). Ihre Frage wird nach einer kurzen Pause (Z. 09) durch eine andere Beraterin, die das Gespräch mitgehört hat, mit *ja* beantwortet (Z. 10). Der Berater verwendete bewusst das englische Synonym, um das Verstehen zu steuern. Leider sorgt dieser Transfer für eine weitere Verwirrung. Der Berater hat nur den allgemeinen Ausdruck ‚insurance‘ verwendet. Die Studentin benötigt deshalb etwas Zeit, um zu verstehen, dass es um die Krankenversicherung und nicht um eine andere Art von Versicherung geht.

Dieses Beispiel illustriert eine Wissensasymmetrie der Interaktanten in Bezug auf den Gegenstand der Kommunikation, die insgesamt typisch ist für eine Experten-Laien-Kommunikationsstruktur (Bromme/Jucks/Rambow 2004: 176). Die Ursache des fehlenden Verstehens

liegt nicht in der sprachlichen Kompetenz der Interaktanten, sondern geht auf eine Nichtübereinstimmung des „*common ground*“ zurück (Clark/Schaefer 1989), also der Menge des geteilten Wissens der Kommunikationspartner. Dadurch, dass der Berater schon lange bei der Einschreibung mithilft, ist er mit den Immatrikulationsunterlagen vertraut und weiß, dass für die Einschreibung an der Universität eine Krankenversicherung benötigt wird. Für die Studentin, die diesbezüglich über einen anderen Wissensstand verfügt, sorgt der zu allgemeine Begriff ‚*Versicherung*‘ zunächst für Verwirrung. Der Berater hat die Frage nicht *rezipientorientiert* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) formuliert, was letztlich zu Verstehensproblemen führte.

Neben den Funktionen der Sicherung und Aushandlung des Verstehens überbrückt der Transfer auch eine momentane Wortlücke. Er hat dann wortersetzende Funktion. Dies ist beispielweise dann der Fall, wenn es um Namen von Studiengängen, Städten, Universitäten, Einrichtungen usw. geht. So schreibt Auer (1984: 57), dass der teilnehmerbezogene Transfer vorwiegend bei momentanem Wortmangel oder momentanem Zugänglichkeitsproblem verwendet wird. Chlopek (2007: 35) unterstreicht, dass der *lexikalische Transfer* (und auch andere Transfertypen) sowohl für die Produktion als auch für die Rezeption in einer ungenügend beherrschten Zielsprache typisch ist und eine Art „Rettungstaktik“ des Lernenden darstellt, die meist unbewusst eingesetzt wird. Es ist interessant zu untersuchen, ob der Transfer in dieser Funktion in unserem Datenkorpus *bewusst* verwendet wird und herauszuarbeiten, wie er den weiteren Verstehensprozess beeinflusst.

Beispiel (62): ((Gespräch 13.04.2015/ Studentin aus Serbien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 04:37 – 05:36 Sek.)) {01:59} Beraterin (B), Studentin (S)

- 01 B: a:nd in which FIELD will you do your phd?
 -> 02 S: **VOLKSwissenschaften;**
 -> 03 B: **VOLKSwissenschaften.**
 04 S: FOLKindustry industry;
 05 B: (49.0)
 06 and have you Ever studied in germany before?
 07 S: NO.

In dieser Sequenz füllt eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) zusammen mit einer Studentin aus Serbien (Muttersprache: Serbisch) das Feld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Als die Beraterin

fragt, für welchen Studiengang sich die Bewerberin einschreiben möchte (Z. 01), nennt die Adressatin den Studiengang auf Deutsch (*teilnehmerbezogener Transfer*), da die Bezeichnung des Faches auf dem Zulassungsbescheid vermutlich auf Deutsch angegeben ist (Z. 02). Die Beraterin, die sowohl Deutsch als auch Englisch spricht, scheint dieser Sprachwechsel nicht zu stören, da sie ihr Verstehen durch eine Wiederholung zum Ausdruck bringt (Z. 03). Interessanterweise erfolgt im Anschluss aber eine selbstinitiierte Selbstreparatur der Studentin, die in Zeile 04 den Studiengang nochmals auf English nennt. Nach einer Pause (Z. 05), in der diese Information ins Formular eingetragen wird, geht die Beraterin zur weiteren Frage im Formular über, die sie auf Englisch formuliert (Z. 06) und die auch von der Studentin im anschließenden Turn auf Englisch beantwortet wird. Der Transfer, der durch eine momentane Wortlücke der Studentin ausgelöst wird, hat den Verstehensprozess nicht beeinträchtigt. Eine weitere Präzisierung in Form einer Reparatur (Z. 04) ist nicht nötig.

Das nachfolgende Beispiel bezieht sich auf das Ausfüllen des gleichen Feldes. Anders als in Beispiel 62 übersetzt der Student den Studiengang sofort ins Deutsche und nicht erst nachdem der Berater schon sein Verstehen bekundet hat.

Beispiel (63): ((Gespräch 14.04.2015/ Student aus Schweden/ Berater aus Burkina Faso/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationsprache Deutsch/ 07:11 – 07:30 Sek.)) {00:19} Berater (B), Student (S)

- 01 B: ja schreibst du dein FACH.
 02 S: mein FACH?
 03 B: geNAU (.) was du studieren wirst.
 04 was WILLST du studieren?
 -> 05 S: **BUSsiness administration.**
 06 =beTRIEBSwirtschaftslehre
 07 B: geNAU ja genau-
 08 SCHREIBST das.
 09 S: oKAY.
 10 B: das ist hier (.) VOLKSwissenschaftlehre.
 beTRIEBSwissenschaftlehre.
 11 S: so beTRIEBSwirtschaftslehre?
 12 B: YES.
 13 S: oKAY.

Der Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) fragt den Studenten aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch) nach dem Studiengang,

für den er sich einschreiben möchte (Z. 01, 03, 04). Der Student nennt den Studiengang zuerst auf Englisch (Z. 05) und dann in der Kommunikationssprache Deutsch (Z. 06), wie auch die Studentin aus dem vorigen Beispiel (Z. 06). Der Berater erteilt die Anweisung zum Ausfüllen des Feldes (Z. 07, 08) und der Student zeigt sein Verstehen (Z. 09). Im Anschluss daran erklärt der Berater, wie der Studiengang offiziell heißt (Z. 10). Als der Student den Studiengang eingetragen hat, fragt er, ob er den Namen richtig geschrieben hat (Z. 11). Als der Berater dies bestätigt (Z. 12), signalisiert der Student sein Verstehen durch die Bestätigungspartikel *okay* (Z. 13).

Wenn in den Beispielen 62 und 63 der momentane Sprachmangel des Sprechers durch eine Übersetzung in die ursprüngliche Kommunikationssprache repariert wurde, so zeigen die Beispiele 64 und 65, dass dies nicht immer der Fall ist. Hier werden die ursprünglichen Bezeichnungen verwendet, was für eine kurze Verwirrung beim Berater sorgt. Das Beibehalten der ursprünglichen Begriffe könnte dadurch zu erklären sein, dass die Studenten einerseits bemüht sind, maximal präzise Informationen zu geben, da sie nicht immer einschätzen können, welche Punkte für eine bestimmte Frage relevant sein könnten. Zum anderen geht es in diesen Beispielen im Unterschied zu den ersten beiden um Namen von Städten und nicht um Namen von Studiengängen, also um eine andere Kategorie von Bezeichnungen, deren Übersetzung in eine andere Sprache nicht so geläufig ist.

Beispiel (64): ((Gespräch 15.04.2015/ Studentin aus Schweden/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“/ Kommunikationssprache Deutsch/ 03:34 – 03:43 Sek.)) {00:09} Beraterin (B), Studentin (S)

01	B:	im welchen jahr hast du dein (.) abiTUR gemacht?
02	S:	(0.5)
02		°h°h zweitau(sen) ä:h zweitausendSECHS.
03	B:	(0.8)
05		WO?
06	S:	(1.0)
-> 07		växJÖ schweden.
08	B:	in SCHWEden.

Dieses Beispiel bezieht sich auf das Formularfeld „Hochschulzugangsberechtigung“. Die Gesprächsteilnehmer sind eine Beraterin aus der Elfenbeinküste (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus Schweden (Muttersprache: Schwedisch). Zuerst fragt die Beraterin,

wann die Studentin ihr Abitur gemacht hat (Z. 01). Nachdem die Studentin die Frage beantwortet hat (Z. 03), fragt die Beraterin nach dem Ort des Abiturerwerbs (Z. 05). Die Studentin nennt zuerst die Stadt (*Växjö*) und dann das Land (*Schweden*) (Z. 07). Interessant ist hierbei, dass sie den Namen der Stadt im Unterschied zu dem des Landes nicht sprachlich anpasst und die ursprüngliche Landesbezeichnung ihrer Muttersprache verwendet. Die Beraterin bestätigt ihr Verstehen, indem sie das Land, in dem die Studentin ihr Abitur abgelegt hat, wiederholt (Z. 08).

Eine ähnliche Situation zeigt auch das folgende Beispiel, in dem der Student bei der Beantwortung der Frage den ursprünglichen Namen der Stadt verwendet, aber im Unterschied zu Beispiel 64 das Land nicht nennt. Dies führt dazu, dass die Beraterin ihn bittet nur das Land zu nennen.

Beispiel (65): ((Gespräch 15.04.2015/ Student aus den USA/ Beraterin aus der Elfenbeinküste/ Formularfeld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 05:16 – 05:24 Sek.)) {00:08} Beraterin (B), Student (S)

```

01   S:   ich hab zwei ä::h (.)AUSlandssemester gemacht.
02   B:   WO?
-> 03   S:   in (.) ä:h chamBERy.
04   B:   das LAND (.) nur das land.
04   S:   =in FRANKreich.
05   B:   in FRANKreich okay.

```

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus der Elfenbeinküste (Muttersprache: Französisch) und ein Student aus den USA (Muttersprache: Englisch) das Feld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘ aus. Als der Student erwähnt, dass er im Ausland studiert hat (Z. 01), fragt die Beraterin, wo genau das war (Z. 02) und der Student nennt die Stadt. Hierbei verwendet er den französischen Namen (*teilnehmerbezogener Transfer*) (Z. 03). Die Beraterin erklärt im anschließenden Turn, dass sie nur den Namen des Landes benötigt (Z. 04). Es folgt eine *fremdinitiierte Selbstreparatur* seitens des Studenten, indem er das Land nennt (Z. 05). Anders als bei der Nennung der Stadt, verwendet er nun die deutsche und nicht die französische Bezeichnung. Die Beraterin wiederholt nochmals den Namen des Landes und bestätigt damit ihr Verstehen (Z. 06).

An dieser Stelle wird deutlich, dass solche authentischen Bezeichnungen den Verstehensprozess mitunter für kurze Zeit blockieren, da sie für den Adressaten unverständlich sind.

4.6.5.2.2 Diskursbezogener Transfer

Diskursbezogener Transfer tritt im Datenkorpus selten auf und wird z.B. verwendet, um einen Themawechsel zu signalisieren, wie etwa in Beispiel 66.

Beispiel (66): ((Gespräch 16.04.2014/ Zwei Studentinnen aus China/ Berater aus Togo/ Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 12:09 – 12:36 Sek.)) {00:27} Berater (B), Studentin 1 (S1), Studentin 2 (S2)

- 01 B: wann HAben sie (.) abitur bekommen?
 02 S1: zweitausendACHT.
 03 zweitausendACHT.
 04 B: ZWEItausend,
 05 S1: ACHT.
 06 (5.0)
 07 B: wie HEISST das?
 08 wie heißt abiTUR in china?
 09 (1.0)
 10 S1: wie heißt ABV?
 11 B: Abitur.
 12 S1: wie HEISST abitur in china?
 -> 13 S2: **gāozHONG.**
 (abitur)
 14 S1: auf chiNEsisch?
 -> 15 **gāozHONG.**
 -> 16 B: **GAozhōng.**

In dieser Sequenz füllen ein Berater aus Togo (Muttersprache: Französisch) und eine Studentin aus China (Muttersprache: Chinesisch) gemeinsam das Feld ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Nachdem die Studentin auf die Frage des Beraters (Z. 01) geantwortet hat (Z. 02, 03), wiederholt der Berater das Jahr, in dem die Hochschulreife erworben wurde (Z. 04). Die Jahresangabe des Beraters ist jedoch nicht vollständig und wird nachfolgend durch den Studenten komplettiert (Z. 05). Nach einer Pause, in der der Berater Informationen in das betreffende Feld einträgt, erkundigt er sich nach der Bezeichnung des Abiturs im Chinesischen. Seine Frage löst bei der Studentin vorüberge-

hende Verwirrung aus. Sie fragt den Berater, ob sie die Frage richtig verstanden hat, und hat Verständnisschwierigkeiten beim Wort *Abitur* (Z. 10). Nachdem der Berater ihre Frage ko-konstruiert hat (Z. 11), wiederholt die Studentin ihre Frage noch einmal (Z. 12). Ohne die Antwort des Beraters abzuwarten, nennt die andere Studentin aus China die Bezeichnung für das Abitur in China (Z. 13). Die Studentin fragt, ob bei der Antwort die Bezeichnung des Abiturs auf Chinesisch erwartet wird (Z. 14) und sagt im anschließenden Turn, wie man das Abitur in China bezeichnet (Z. 15). Der Berater wiederholt das Wort auf Chinesisch und zeigt damit sein Verstehen (Z. 16).

Die Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung löste bei der Bewerberin keine Schwierigkeiten aus. Die Frage des Beraters nach der Bezeichnung des Abiturs in China führte bei der Bewerberin allerdings zu vorübergehenden Verwirrungen, da sie mit der Frage nicht gerechnet hatte. Der Berater, der schon eine Zeitlang bei der Einschreibung mithilft, wollte mit der Frage möglicherweise neue Kenntnisse erwerben. Der diskursbezogene Transfer stellt damit die Antwort auf die Frage dar und dient vor allem der *Verstehensaushandlung*.

4.6.6 Zwischenbilanz

Zusammenfassend kann ich sagen, dass der *Sprachwechsel* mit seinen beiden Realisierungsformen, nämlich *Codeswitching* und *Transfer*, eine der beliebten Taktiken bei der Organisation des Verstehensprozesses ist. Beide Gesprächsteilnehmer greifen auf diese Ressource zurück, d.h. sie wird sowohl von Beratern als auch von Studenten verwendet. In Anlehnung an Auer (1984) unterscheiden wir erstens zwischen dem *teilnehmerbezogenen* und *diskursbezogenen* Sprachwechsel und zweitens zwischen *Codeswitching* und *Transfer*.

Innerhalb unseres Datenkorpus stellt das *teilnehmerbezogene Codeswitching* den häufigsten Typ des Sprachwechsels im Datenkorpus dar und lässt sich weiter in *kompetenzbezogenes* und *präferenzenbezogenes* Codeswitching einteilen.

Das *kompetenzbezogene Codeswitching* wird vor allem bei momentan unzureichender Kompetenz in der ersten Fremdsprache eingesetzt. Dies betrifft insbesondere die Klärung von Begriffen. Es wird entwe-

der zur *Verstehensaushandlung*, oder zur *Verstehensabsicherung* eingesetzt.

Das *präferenzbezogene Codeswitching* signalisiert dagegen die Präferenz des Sprechers für eine Sprache gegenüber einer anderen und ist in unserem Datenkorpus vor allem durch *bessere Kompetenz* des Sprechers in einer Fremdsprache bzw. einer besseren *Aktivierung* dieser Fremdsprache im Vergleich zu einer anderen bedingt. und nicht durch die Einstellung zur Sprache. Das präferenzbezogene Codeswitching kommt insgesamt nicht so oft in den Daten vor und wird vor allem zur *Aushandlung der Hauptkommunikationssprache* benutzt.

Das *diskursbezogene Codeswitching* findet sich ebenfalls im Datenkorpus. Strukturell markiert es den Wechsel des konversationellen Kontexts und somit eine neue Aktivität. Es tritt in den Situationen auf, in denen die Studenten in ihre Muttersprache wechseln, um zusammen mit den Freunden oder Bekannten die Antwort auf eine Frage zu besprechen oder wenn die Berater mit anderen Beratern bestimmte für Studenten relevante Informationen besprechen. Damit dient es entweder der *Verstehensaushandlung*, oder der *Verstehenssicherung*.

Der *teilnehmerbezogene Transfer* ist ein häufiges Phänomen in unserem Datenkorpus, das einen Fall der Lingua-Franca-Kommunikation darstellt, in der beide Gesprächsteilnehmer Nicht-Muttersprachler sind. Im Interaktionsprozess fungiert der Transfer als eine der Taktiken zur Organisation des Verstehens, die zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt wird, nämlich zur *Verstehensabsicherung* oder zur *Verstehensaushandlung* oder in der Funktion der *Überbrückung einer (momentanen) Wortlücke*.

Anders als das *Codeswitching* wird der *Transfer* vorwiegend zur Klärung von Begriffen eingesetzt. Dahingegen tritt *Codeswitching* in sonstigen kommunikativen Kontexten, wie etwa Klärung der Hauptkommunikationssprache zutage.

Insgesamt lässt sich dieses Verfahren bei der Organisation von Verstehen als erfolgreich einstufen. Es lassen sich aber im Datenkorpus auch Beispiele nachweisen, in denen ein gegenteiliger Effekt erzielt wird, d.h. letztendlich wird zwar ein gegenseitiges Verstehen erreicht, dieser Prozess vollzieht sich jedoch nicht so reibungslos wie erwünscht.

5 Neben dem Verbalen auch das Körperlich-Visuelle: Die multimodale Konzeption von Interaktionen

5.1 Zur Multimodalitätsforschung

Lange Zeit bildeten Audiodaten die Grundlage für die konversationsanalytische Erforschung von Gesprächen (Kendon 1990: 44; Mondada/Schmitt 2010: 23f.; Stukenbrock 2013: 252). Wie Schmitt (2005) bemerkt, war der konversationsanalytische Ansatz *„von Beginn an analytisch, theoretisch und konzeptuell auf die verbale Modalität der Interaktion fokussiert“* (Schmitt 2005: 21). Eine solche Konzentration auf das Tonale bringt jedoch unweigerlich eine gewisse Begrenzung der Ausgangsdaten mit sich. Denn laut Stivers/Sidnell (2005) ist die Face-to-Face-Interaktion *„ein ständiger Strom von bedeutsamen Mimik(ausdrücken), Gestik, Körperhaltung, Kopfbewegung, Wörtern, grammatischen Konstruktionen und prosodischen Konturen“* (Stivers/Sidnell 2005: 1). Ähnlich sehen dies auch Mondada/Schmitt (2010). Sie weisen darauf hin, dass

„die faktische Komplexität von Interaktion nur durch eine methodische und theoretische Fokussierung auf den Gesamtzusammenhang von Sprache, Intonation, Mimik, Blick, Gestikulation, Körperpostur, Präsenzmodi (Sitzen, Stehen, Gehen), die Manipulation von Gegenständen, der Konstellation der Beteiligten zueinander, der Positionierung im Raum sowie den praxeologischen Gegebenheiten (Interaktion als Bestandteil anderer Aktivitätszusammenhänge) erfasst werden kann“ (Mondada/Schmitt 2010: 7).

Bereits Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) merkten an, dass in der Face-to-Face-Interaktion soziale Handlungen und Aktivitäten durch eine Vielzahl verbaler, visueller und taktiler Ausdrucksmodalitäten realisiert werden und das Gespräch in vielen Fällen in das materielle Umfeld der Teilnehmer eingebettet und ihrem körperlichen Verhalten un-

tergeordnet ist. Goodwin (1981) weist darauf hin, dass Menschen in der Face-to-Face-Interaktion imstande sind, Informationen sowohl beim Zuhören als auch beim Beobachten voneinander zu erwerben. Ähnlich sieht das auch Kendon (2004: 1) und betont, dass Menschen in der Face-to-Face-Interaktion, unabhängig davon, ob sie das wollen oder nicht, durch ihr körperliches Handeln einander über ihre Intentionen, Interessen, Gefühle und Ideen informieren. Auch Heath/Hindmarch (2002: 11) unterstreichen die wichtige Rolle des körperlichen Verhaltens und des materiellen Umfeldes für ein soziales Handeln.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden das Konzept der *Multimodalitätsforschung* vorgestellt werden, da eben dieser Ansatz Sprache als „*multi-channel communication system*“ (Stivers/Sidnell 2005 zitiert nach Stukenbrock 2013: 252) auffasst und davon ausgeht, dass „*die Interaktanten bei der Bedeutungsproduktion und der Konstitution sozialer Strukturen immer gleichzeitig auf unterschiedliche Ausdrucks- und Interpretationsmodalitäten zurückgreifen*“ (Schmitt 2007: 399).

Die Multimodalitätsforschung ist ein Forschungsgegenstand, dem in der deutschsprachigen Linguistik immer mehr Interesse zuteil wird (Schmitt 2005: 18; Stukenbrock 2013: 252). Schmitt (2005) weist auch darauf hin, dass es bislang keine allgemeingültige Definition der „*multimodalen Kommunikation*“ gibt, er schreibt aber: „*Multimodale Kommunikation bezeichnet eine Konzeption, die Kommunikation als einen ganzheitlichen und letztlich von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennenden Prozess begreift*“ (Schmitt 2005: 18f.). Ähnlich sieht das auch Deppermann (2013: 2) und bemerkt, dass der Begriff „*multimodal interaction*“ für einige Forscher bis jetzt ein umstrittenes Thema ist, da die beiden Begriffe „*multimodal interaction*“ und „*multimodality*“ ursprünglich nicht dem konversationsanalytischen Kontext entstammen und von verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften für verschiedene Phänomene verwendet werden.

Im Gegensatz zur Konversationsanalyse bilden bei einer multimodalen Analyse nicht Audiodaten, sondern *Videodaten* die Grundlage der Analyse. Sie ermöglichen es, neben der verbalen auch die körperlich-visuelle Ebene zu betrachten. Mondada (2009: 68) schreibt in diesem Zusammenhang, dass Videoaufnahmen als eine Art „*transparente Fenster*“ auf die soziale Wirklichkeit betrachtet werden können. Zur Erforschung authentischer Interaktionen werden heutzutage

hauptsächlich Videoaufzeichnungen herangezogen, die sich im Vergleich zu Audioaufzeichnungen als Standardverfahren der Analyse immer stärker etablieren (Schmitt 2007: 395; Mondada 2009: 68; Stukenbrock 2013: 252). Deppermann (2013: 1) betont, dass die konversationsanalytische Forschung bei der Untersuchung von Gesprächen bereits in der Vergangenheit auf Videodaten zurückgegriffen und Interaktionen multimodal analysiert hat und macht auf die Arbeit von Sacks/Schegloff (2002) aufmerksam. Obwohl diese Arbeit erst 2002 veröffentlicht wurde, stammt das Datenkorpus selbst aus dem Jahre 1975. Da im Rahmen einer multimodalen Analyse rekonstruiert wird, wie verschiedene verbale mit körperlich-visuellen Ressourcen (zeitlich) koordinieren, bezieht sich die multimodale Perspektive nicht nur auf die verbale Ebene, sondern auf die Interaktion insgesamt (Schmitt 2007: 400). Norris (2011: 3) verweist darauf, dass während man sich bei der Analyse von Audioaufzeichnungen vor allem auf die verbale Ebene konzentriert, sich dieser Fokus bei der Analyse einer Videoaufnahme auflöst, da der verbale Modus keinen Vorrang mehr hat.

Schmitt (2007: 395) betont, dass die Tatsache, dass zur Analyse authentischer Kommunikationssituationen Videoaufnahmen statt Tonaufnahmen als Grundlage herangezogen werden, in der deutschsprachigen Linguistik die Herausbildung eines neuen Forschungskontextes mit neuen Theorien und Analyseansätzen bewirkt hat. Im Unterschied zur nonverbalen Kommunikationsforschung betrachtet der multimodale Ansatz das Nonverbale nicht getrennt vom Verbalen, sondern in dessen Zusammenhang und setzt es dazu in Relation (Sager/Bührig 2005: 7f; Heath/Hindmarsch 2002: 11f.).

5.1.1 Entwicklungsstufen des multimodalen Forschungsansatzes

Mondada/Schmitt (2010) merken an, dass die multimodale Konzeption von Interaktionen an sich keine neue Erscheinung ist, sondern tiefe Wurzeln in der qualitativen Erforschung der Interaktion und der soziologisch begründeten Interaktionstheorie hat (Mondada/Schmitt 2010: 22). Stukenbrock (2013) hebt hervor, dass die Anfänge dieser Perspektiverweiterung vor allem in der langen Entwicklung der Gestenforschung gesehen werden können. Viele Forscher (Schmitt 2005;

Müller/Bohle 2007; Mondada/Schmitt 2010) heben die zentrale Rolle des Forschungsansatzes der *context analysis* (Birdwhistell 1970; Scheflen 1964[1972]; Kendon 1990) für die Entwicklung der Multimodalitätsforschung hervor. Als Begründer dieser Forschungsrichtung gilt Scheflen (1964). Der Forschungsansatz der *context analysis* unterstreicht die Notwendigkeit der Untersuchung des Verhaltens der Menschen in der Interaktion (Kendon 1990: 16). Ziel des Ansatzes ist es zu zeigen, dass alle Aspekte der Aktivitäten der Gesprächsteilnehmer miteinander verknüpft sind (Kendon 1990: 16).

Bereits 1972 verglich Scheflen die Körperpositur mit einer „*modality of communication*“ (1972: 230). Deppermann/Schmitt (2007: 18) (auch Mondada/Schmitt 2010: 23) weisen darauf hin, dass damit Scheflen das Konzept „*multimodale Kommunikation*“ terminologisch vorgeprägt hat. Müller/Bohle (2007: 134) bemerken, dass der Ansatz der *context analysis* erst im Zuge der multimodalen Perspektive auf Interaktion neu entdeckt wurde.

Als Pionier im Bereich der Untersuchung von Interaktionen aus multimodaler Sicht gilt C. Goodwin. Bereits 1980 untersuchte er anhand von Videoaufnahmen, wie Interaktanten ihre Aktivitäten in einer Interaktion miteinander koordinieren, beispielsweise wie das Blickverhalten des Hörers die verbale Aktivität des Sprechers beeinflusst. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete die Beobachtung, dass Sprecher am Turnanfang manchmal einen Neustart produzieren. Im Rahmen seiner Analyse kam er zum Ergebnis, dass es einen engen Zusammenhang zwischen dem verbalen Verhalten des Sprechers und dem nonverbalen Verhalten des Hörers gibt. So kann der fehlende Blickkontakt seitens des Hörers zu Neuanfängen, Pausen und Hesitationen beim Sprecher führen.

Nachdem C. Goodwin in einer Reihe von Untersuchungen (1979, 1980, 1981) anhand von Videodaten die Rolle des Blicks und gegenseitiges Monitoring bei der Herstellung sozialer Interaktion und dessen Einfluss auf Turnkonstruktion und Rederechtororganisation untersucht hatte, widmeten sich immer mehr Wissenschaftler der Analyse des Zusammenhangs zwischen den verbalen Turns und den nonverbalen Mechanismen (Oloff 2013: 141, Deppermann 2013: 1). Das Hauptinteresse der weiteren Untersuchungen von Goodwin bildete vor allem die Untersuchung der *Blickorganisation* in der Interaktion und ihre Rolle

für den Turn-Taking-Mechanismus. Neben Blick untersuchte er auch das Funktionieren von anderen nonverbalen Ausdrucksressourcen, wie etwa auch Körperorientierung (1981) oder Gestik (2003). Bereits 1981 betont Goodwin die Notwendigkeit eines umfassenderen Ansatzes zur Untersuchung der Interaktion. Der Ansatz wurde später von Heath (1986) entwickelt (Kendon 1990: 49). Zu den weiteren wichtigsten Vertretern dieser Forschungsrichtung gehören neben Goodwin unter anderem Mondada, Streeck und Heath.

Das Hauptinteresse von Heath gilt der Untersuchung der Kommunikation am Arbeitsplatz. Aufbauend auf der Arbeit von Goodwin untersuchte er im Jahre 1986 Arzt-Patienten-Interaktionen anhand von medizinischen Interviews, wobei er den Schwerpunkt auf die Untersuchung verbaler und nonverbaler Aspekte dieser Interaktionen legte. Neben Arzt-Patienten-Interaktionen (1986; Heath/Hindmarsch 2000; medizinische Interaktion Heath/Luff/Svensson 2006) untersuchte er auch Interaktionen in den Kontrollräumen der britischen U-Bahn (Heath/Luff 1992), Museen und Galerien (von Lehn/Heath/Hindmarsh 2001; von Lehn/Heath 2005), Kunst- und Antiquitätenauktionen (Heath/Luff 2007; Heath 2013) und Betriebsleitstellen von Fernmeldeämtern (Heath/Hindmarsh 2000). Heath untersuchte auch, welche Rolle unterschiedliche Objekte, beispielsweise Computer in Arzt-Patienten-Interaktionen (Heath/Luff/Svensson 2006), bestimmte Dokumente und Computer in Betriebsleitstellen von Fernmeldeämtern (Heath/Hindmarsh 2000) oder die Körper der Patienten in der Chirurgie (Heath/Luff/Svensson 2006) für den Verlauf einer Interaktion spielen. Er kam zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der verbalen Äußerungen in diesen Interaktionen als Teil der von den Gesprächspartnern währenddessen ausgeführten Hauptaktivitäten erfolgt. Insgesamt gilt Heath als erster und einflussreichster Forscher, der die konversationsanalytische Methodik der Sequenzanalyse auf mithilfe von Videoaufnahmen dokumentierte Arbeitsplatzinteraktionen anwendete (Depermann 2013: 1).

Als weitere wichtige Vertreterin der multimodalen Perspektive gilt Lorenza Mondada. Einen ihrer Forschungsschwerpunkte bilden die Untersuchung von multimodalen Ressourcen wie Gestik, Blick, Körperorientierung und der Umgang mit Objekten und die Frage, wie Interaktanten diese Ressourcen bei der Organisation verschiedener Akti-

vitäten einsetzen. Hierzu analysierte Mondada zahlreiche institutionelle Interaktionen aus verschiedensten Bereichen, darunter medizinische Fachgespräche (2003), Architektenbesprechungen (2006) und solche, die in Callcentern (2008) oder in Autohäusern (2011) stattfanden, führte aber auch umfangreiche Analysen von Alltagsinteraktionen durch.

Neben der Untersuchung der Rolle multimodaler Ressourcen bei der Organisation sozialer Interaktionen gilt ihr Forschungsinteresse auch dem Umgang mit Objekten wie Dokumenten oder technischen Geräten bei der Gestaltung dieser Interaktionen. In der Medizin wären dies z.B. Videokameras, die für medizinische Zwecke eingesetzt werden, in Architektenbesprechungen fachspezifische Unterlagen (vgl. Mondada 2003, 2006). Videodaten schaffen neue Möglichkeiten für die Analyse alltäglicher Tätigkeiten wie dem Lesen oder Schreiben eines Textes, der Verwendung eines Computers oder dem Betrachten eines Bildes und ermöglichen es somit Einsicht darüber zu erlangen, wie diese Aktivitäten in den sequentiellen Ablauf des Gesprächs integriert sind. Mondada weist in einer Reihe von Untersuchungen auf die Notwendigkeit der Revision einiger klassischer konversationsanalytischer Konzepte wie etwa des Turn-Taking-Mechanismus (2006, 2007), der Selbstreparatur (2009) und der Gesprächseröffnungen (2010, Mondada/Schmitt 2010) hin, die aus dem Blickwinkel der multimodalen Perspektive neu definiert werden müssen.

Das Forschungsinteresse von Jürgen Streeck gilt vor allem der Gestikverwendung in Interaktionen. In seinen Arbeiten (1993, 2002, 2009) untersucht er den Zusammenhang zwischen Gestik, Sprache und dem Turn-Taking-Mechanismus. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Gesten dadurch, dass sie projizieren können, was als nächstes gesagt oder gemacht wird, helfen, den interaktionalen Ablauf zu organisieren und ihn erleichtern, sodass eine schnellere interpersonelle Koordination möglich wird.

Während sich frühere Untersuchungen vor allem mit der Rolle von *Blick* und *Gestik* beschäftigt haben (Goodwin 1980; Streeck 1993, 2002, 2009), hat sich die Forschung im Laufe der Zeit auch anderen körperlichen Ressourcen zugewendet. Mittlerweile werden auch *der Umgang mit Objekten* und *der Raum als interaktive Ressource* (Good-

win 2000, 2003, 2007; Mondada 2003; Hausendorf/Mondada/Schmitt 2012) mit in die Analyse einbezogen (Stukenbrock 2013: 252).

Mondada/Schmitt (2010: 23) machen auf den Unterschied zwischen der auf der konversationsanalytischen Methodologie aufbauenden Multimodalitätsforschung und der im englischsprachigen Raum entstandenen *multimodal discourse analysis* aufmerksam. Die *multimodal discourse analysis* beschäftigt sich mit der Materialität unterschiedlicher Interaktionskanäle, sei es in Texten (als Ineinandergreifen von Text und Bild), sei es in der Interaktion (als Alignement von Gesten, Gegenständen und Sprache) oder sei es in der technisch vermittelten Interaktion (Organisation der Chat-Bildschirme und Webseiten etc.) (Mondada/Schmitt 2010: 23).

5.1.2 Methodische und methodologische Grundannahmen und Implikationen

Obwohl die multimodale Analyseperspektive auf dem theoretischen Rahmen der Konversationsanalyse basiert (Heath/Hindmarsch 2002: 10) oder mit den Worten von Schmitt (2007: 400) „*ein starkes Standbein in der Konversationsanalyse hat*“, wirkt sie sich verändernd auf die Konzeption klassischer konversationsanalytischer Konzepte und Fragestellungen aus (Schmitt 2007: 400; Stukenbrock 2013: 252ff.), die sich aus dem grundlegenden Unterschied zwischen Audio- und Videoaufnahmen ergeben. Mondada/Schmitt (2010: 8) verweisen auf die Notwendigkeit, Konzepte, die primär im konversationsanalytischen Forschungsrahmen definiert wurden, unter Berücksichtigung der audiovisuellen Qualität von Videodaten sowie der Ergebnisse ihrer Analyse neu zu überprüfen. In ihrer Arbeit nennen Mondada/Schmitt (2010: 26 – 36) Implikationen, die sich aus der multimodalen Perspektive ergeben. Im Folgenden möchte ich auf den Punkt „*Modifikation etablierter Konzepte*“ dieser Auflistung näher eingehen.

Das für die Konversationsanalyse geltende Konzept der *Sequenzialität* (Nachzeitigkeit) wird bei einer multimodalen Analyse durch das Prinzip der *Simultaneität* (Gleichzeitigkeit) erweitert (Schmitt 2007; Mondada/Schmitt 2010: 26; Stukenbrock 2013: 253f.). Diese

Veränderung ergibt sich aufgrund des fundamentalen materialen Unterschiedes zwischen Audio- und Videoaufnahmen.

Die Relevanz der multimodalen Simultaneität bei der Analyse der Interaktion verändert somit zentrale konversationsanalytische Konzepte, wie etwa das des Turn-Taking-Mechanismus, der Sprecher-/ Hörerrollen, der Pause, der Rückmeldeaktivität und der Überlappung. Einige konversationsanalytische *Kernbereiche* erweisen sich als ergänzungsbedürftig. Dies betrifft auch den *Turn-Taking-Mechanismus*. Der bereits 1974 von Sacks/Schegloff/Jefferson in ihrem für die Konversationsanalyse grundlegenden Werk beschriebene Turn-Taking-Mechanismus erscheint durch den Einfluss des multimodalen Ansatzes in einem neuen Licht. Aus dieser Perspektive werden neben syntaktischen, prosodischen und semantisch-pragmatischen auch *körperlich-visuelle Ressourcen*, wie z.B. Blickverhalten, Mimik, Körperorientierung und Gestik als für die Rederechtsorganisation relevant betrachtet (Goodwin 1980, 1981; Mondada 2007; Streeck 2009). Deppermann (2013) betont, dass das Turn-Design ständig neu ausgehandelt wird, indem der Hörer sich am Turn des aktuellen Sprechers durch körperliche Reaktionen und andere Aktivitäten beteiligt.

Der multimodale Ansatz verändert auch die konversationsanalytischen Kategorien „*Sprecher*“ und „*Hörer*“. Im Hinblick auf Audiodaten, die die Grundlage einer konversationsanalytischer Analyse bilden, gilt vor allem das *one-at-a-time-Prinzip* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), d.h. es spricht immer nur eine Person und der Sprecherwechsel erfolgt durch den Turnwechsel. Bei einer multimodalen Analyse, bei der außer der verbalen auch körperlich-visuelle Ebenen miteinbezogen werden, werden die separaten Konzepte von Hörer und Sprecher durch das Konzept des *Partizipationsrahmens* („*participation framework*“ Goffman 1981: 137) erweitert. Innerhalb des Partizipationsrahmens konstituiert sich der Status der Beteiligten durch ihre interaktiven Aktivitäten, die neben dem Verbalen auch das Körperlich-Visuelle umfassen (Stukenbrock 2013: 252).

Im Rahmen der multimodalen Analyse erhalten auch *Pausen*, die in der Konversationsanalyse vor allem als Sprechpausen gelten, einen neuen Status. Dadurch, dass Videodaten das interaktive Verhalten der Gesprächsteilnehmer sichtbar machen und somit auch die sequenzielle Struktur dieses Verhaltens zeigen, werden Pausen als konstitutive Ele-

mente der Interaktion betrachtet und gleichrangig mit anderen Phänomenen behandelt (Schmitt 2005: 24, 2007: 401). Pausen zeigen an, dass der Turn-Taking-Mechanismus nicht nur verbal, sondern auch non-verbal fortgeführt wird.

5.1.3 Modalitätsebenen bei der multimodalen Interaktionskonstruktion

Die Multimodalitätsforschung begreift Sprache als „*multi-channel communication system*“ (Stivers/Sidnell 2005). Im Rahmen einer multimodalen Analyse wird rekonstruiert, wie unterschiedliche Ausdrucksebenen miteinander koordinieren. Der Begriff „*Modalität*“ kommt vom lateinischen *Modus* und bedeutet Ausdrucksressource. Stivers/Sidnell (2005: 1) merken an, dass die Tatsache, „*dass menschliche soziale Interaktion [...] verflochtene Zusammenarbeit verschiedener Modalitäten [beinhaltet]*“ unbestritten ist. Sie unterscheiden in Anlehnung an Enfield (2005) zwischen *stimmlich-auditiven* und *visuell-räumlichen* Modalitäten. Die *stimmlich-auditive* Modalität umfasst die gesprochene Sprache einschließlich Prosodie. Die *visuell-räumliche* Modalität beinhaltet Gestik, Blick und Körperhaltung (Stivers/Sidnell 2005: 2).

Mondada/Schmitt (2010: 24f.) nennen folgende Dimensionen oder Modalitätsebenen, die bei der Interaktionskonstitution eine Rolle spielen: Verbalität einschließlich der Prosodie, Vokalität, Blick, Kopfbewegungen, Mimik, Gestikulation, Körperpositur, Bewegungsmodus, Präsenzform, Proxemik, Räumlichkeit/Materialität. Deppermann/Schmitt (2007: 25) schlagen vor, bei der Analyse die Ausdrucksmodi Stimme, Lautstruktur, Gestikulation, Mimik, Blick, Körperhaltung, Körperorientierung, Position im Raum und verschiedene Bewegungsarten zu betrachten. In den meisten Klassifikationen wird zwischen den ähnlichen Parametern unterschieden. Unabhängig von dieser Einteilung betonen jedoch die meisten Forscher (Stivers/Sidnell 2005: 2; Mondada/Schmitt 2010: 29f.) die Gleichrangigkeit aller Modalitäten bei der Analyse.

Wie bereits erwähnt, besteht die Aufgabe einer multimodalen Analyse darin, zu rekonstruieren, wie die verschiedenen verbalen als auch nonverbalen Ausdrucksmittel zeitlich miteinander koordiniert

werden. Deppermann/Schmitt (2007: 32) sprechen in diesem Zusammenhang von dem Konzept der „*Koordination*“, das sie als „*eine permanente konstitutive Anforderung an die Interaktionsbeteiligten*“ definieren. Sie unterscheiden hierbei zwischen „*intrapersoneller*“ und „*interpersoneller Koordinierung*“. *Intrapersonelle Koordination* bezieht sich auf alle koordinativen Aktivitäten, die Bestandteil des multimodalen Verhaltens eines Interaktionsbeteiligten sind. Die *interpersonelle Koordination* umfasst hingegen alle koordinativen Aktivitäten, die am Verhalten anderer ausgerichtet sind und der interaktiven Abstimmung der Beteiligten untereinander dienen. Koordination bildet zentrales Konzept bei der Analyse der Kommunikation, weil sie Einblick in den Prozess gibt, wie Sprecher und Hörer in der Interaktion miteinander kooperieren (Pereira 2015: 20f.). Mondada/Schmitt (2010: 27) schreiben, dass Koordination aus der multimodalen Perspektive „*ein Untersuchungsgegenstand sui generis*“ ist.

Interessanterweise konzentrieren sich die meisten Arbeiten ausschließlich auf die körperlich-visuelle Ebene. Nur wenige Arbeiten betrachten die Koordination mehrerer Ebenen. In unserer Arbeit gehe ich auf die Funktion unterschiedlicher körperlich-visueller Ausdrucksressourcen wie *Blickverhalten*, *Gestik*, *Kopfbewegung* und *Körperorientierung* bei der Herstellung des Verstehens sowohl auf intrapersoneller als auch auf interpersoneller Ebene genauer ein. Da die Bereiche Blick und Gestik für unsere Arbeit von besonderem Interesse sind, möchte ich im Folgenden die wichtigsten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesen beiden Ausdrucksressourcen kurz skizzieren.

5.2 Blick

Der *Blick* stellt eine der körperlich-visuellen Ausdrucksebenen dar, die für diese Arbeit besonderes Interesse darstellt. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden auf den Forschungsstand und die wichtigsten Erkenntnisse zum Blick ausführlicher ein.

5.2.1 Forschungsstand

Die ersten Arbeiten, die sich mit menschlichem Blickverhalten beschäftigten, sind Mitte der 1960er Jahre auf dem Gebiet der Sozialpsychologie erschienen (Cook 1977: 328). Zu nennen sind hier vor allem die Arbeiten von Nielsen (1962, 1964), Kendon (1967), Kendon/Cook (1969), Exline (1963, 1974), Argyle/Cook (1976) und Duncan/Fiske (1977) (Cook 1977: 328). Cook (1977) schreibt, dass die Blickforschung seit der Mitte der 1960er Jahre expandierte und insbesondere zwischen 1965 und 1975 sehr intensiv zu diesem Thema geforscht wurde (Cook 1977: 328). Bavelas/Coates/Johnson (2002) bemerken in diesem Zusammenhang, dass die Blickforschung ihren Höhepunkt zwischen 1965 und 1975 erlebte (Bavelas/Coates/Johnson 2002: 570). Es existiert eine Vielzahl wissenschaftlicher Arbeiten, die sich mit dem Forschungsgegenstand des Blicks befassen. Bavelas/Coates/Johnson (2002: 570) unterscheiden zwischen *zwei Hauptrichtungen* zur Untersuchung von Blick. So beschäftigen sich die meisten Arbeiten (z.B. Argyle/Cook 1976) mit der Untersuchung von Blick in Bezug auf andere Variablen außerhalb des Gesprächs, z.B. den Zusammenhang zwischen Blickumfang und interpersonellem Verhalten, Emotionen, Persönlichkeitsunterschieden (Argyle/Cook 1976). Andere Arbeiten (z.B. Goodwin 1980, 1981, 1984) untersuchen dagegen die Funktion des Blicks im Gespräch selbst.

Zur Blickorganisation in der Interaktion liegen umfangreiche und ausführliche Untersuchungen vor, wie etwa die Beiträge von Kendon 1990[1967], Argyle/Cook 1976, Goodwin 1980, 1981, 1984, 1986, Streeck 1993 oder Mondada 2011. Am intensivsten ist die Blickorganisation und deren Bedeutung für die Koordination der Sprecher-Hörer-Rolle untersucht worden (Tittula 2007: 225). Bereits 1963 sprach Goffman von der besonderen Bedeutung des Blickverhaltens für die laufende soziale Interaktion. Goffman (1963) macht darauf aufmerksam, dass der Blickkontakt zwischen Interaktionsbeteiligten nicht einfach nur ein Sehen und wechselseitiges Wahrnehmen bedeutet, sondern es sich dabei um eine soziale Aktivität, die für das Zustandekommen und Aufrechterhaltung der Interaktion eine konstitutive Rolle spielt, handelt. Zu einem ähnlichen Ergebnis bezüglich der Rolle der Blickorientierung für die soziale Interaktion kommt auch Nielsen (1964). Es ist

jedoch Kendon (1990[1967]), der als Pionier auf dem Gebiet der Untersuchung der Blickfunktion in der Face-to-Face-Interaktion gilt (Bavelas/Coates/Johnson 2002: 570f.). Zu erwähnen sind auch die Untersuchungen von Goodwin (1980, 1981, 1984, 1986), in denen er die Bedeutung der Blickorganisation zwischen Interaktanten für die Interaktion analysierte.

Tittula (2007: 229) betont, dass die Mehrzahl der Arbeiten zur Blickorganisation typischerweise Zweierkonstellationen, nämlich die „face-to-face“-Konstellation der Beteiligten untersuchen und sich nur wenige Arbeiten mit objektorientiertem Blickverhalten beschäftigten. Zu nennen sind die Arbeiten von Streeck (1993), Tittula (2007) und Deppermann/Schmitt (2007). In Interaktionssituationen, in denen die Beteiligten nicht nur verbal kommunizieren, sondern auch mit der Realisierung praktischer Tätigkeiten wie dem Schreiben, dem Auspacken von Gegenständen oder der Präsentation von Waren beschäftigt sind, konzentrieren sie sich nicht ausschließlich auf ihr Gegenüber, sondern ihre Aufmerksamkeit ist auch auf bestimmte Objekte, beispielsweise die vor ihnen liegenden Papiere, gerichtet. Deppermann/Schmitt (2007: 111) bezeichnen solche Objekte als sogenannte „signifikante Objekte“. Darunter verstehen sie *„Gegenstände [...], um die herum und unter Bezug auf diese sich durch Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten temporär eine räumliche Struktur mit einem zumeist klaren Kern- und einem eher unklaren Peripheriebereich etabliert“* (Deppermann/Schmitt 2007: 111). Damit werden signifikante Objekte zu „gegenständlichen Mitkonstituenten von Interaktionsräumen, deren Zentrum und koordinativen Bezugspunkt sie bilden“ (Deppermann/Schmitt 2007: 111). Geprägt durch das kontinuierliche Formularausfüllen bietet somit der in dieser Arbeit zu untersuchende Gesprächstyp genau solch eine Interaktionssituation mit Schwerpunkt Realisierung bestimmter praktischer Tätigkeit, wo die Gesprächsteilnehmer während der ganzen Kommunikation mit der Realisierung einer bestimmten praktischen Tätigkeit beschäftigt sind. Mit meiner Untersuchung versuche ich, einen Beitrag zur Erforschung dieses Aspektes zu leisten. Tittula (2007: 225) macht darauf aufmerksam, dass es nur wenige Arbeiten gibt, die das Zusammenspiel und die Koordination des Blicks mit anderen nonverbalen Ausdrucksebenen unter-

suchen. Zu nennen wären hier die Arbeiten von Tittula (2007), Depermann/Schmitt (2007), Pereira (2015).

5.2.2 Blickorganisation im Gespräch

Viele Forscher (Argyle/Cook 1976; Duncan/Fiske 1977; Kendon 1967; Bavelas/Coates/Johnson 2002: 569) heben hervor, dass die typische Blickorganisation im Gespräch asymmetrisch ist, d.h. dass der Hörer den Sprecher häufiger ansieht als umgekehrt. Der Blick kann sowohl auf eine Person als auch auf einen Gegenstand gerichtet werden. McNeill et al. (2010: 148) führen in diesem Zusammenhang die Begriffe „*Blickziel*“ und „*Blickquelle*“ ein. Das „*Blickziel*“ bezeichnet eine Person oder einen Gegenstand, auf den der Blick gerichtet ist. Der Begriff „*Blickquelle*“ bezieht sich auf die Person oder den Gegenstand, den eine andere Person ansieht. Hierbei fixiert der Sprecher eine Person oder einen Gegenstand entweder, weil über diese oder diesen gerade gesprochen wird oder um die Aufmerksamkeit eines anderen Interaktanten auf die Person bzw. den Gegenstand zu lenken (Pereira 2015: 14).

Pereira (2015: 22f.) unterscheidet zwischen drei im Zusammenhang mit dem Blickverhalten relevanten Parametern: der „*Blickrichtung*“, dem „*Blickwechsel*“ und dem „*Blickkontakt*“. Der Begriff ‚*Blickrichtung*‘ bezieht sich auf das Ziel, auf das ein Gesprächsteilnehmer seinen Blick richtet. Hierbei kann es sich sowohl um einen Gegenstand, beispielsweise um ein bestimmtes Dokument oder verschiedene Unterlagen als auch um eine Person handeln. Als „*Blickwechsel*“ wird die Bewegung des Blicks weg von einem Gegenstand zu einer Person und zurück zu dem anfangs fixierten Gegenstand oder die wechselnde Fixierung zweier Gegenstände bezeichnet. Von „*Blickkontakt*“ spricht man dann, wenn zwei Gesprächspartner einander ansehen.

Wie bereits erwähnt, hat das Blickverhalten einen starken Einfluss auf die Interaktion und kann innerhalb der Interaktion mehrere Funktionen erfüllen. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten:

Der menschliche Blick spielt eine wichtige Rolle für die *Turnkonstruktion* und den *Turn-Taking-Mechanismus*. So verfolgen und beobachten die Beteiligten die Interaktionsentwicklung des aktuellen Spre-

chers, um sich dann selbst an einer übergangsrelevanten Stelle als Sprecher etablieren zu können (Goodwin 1980, 1981; Bavelas/Coates/Johnson 2002; Schmitt 2005). Oder aber der Sprecher bestimmt in einer Interaktion mit mehreren Beteiligten durch sein Blickverhalten bereits vorab den Adressaten seiner Äußerung. Man spricht hier von „*vorgreifender Adressierung*“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, Goodwin 1979). Auf diese Weise wird der Adressat selbst zum Sprecher. Schließlich kann der Sprecher dem Adressaten durch sein Blickverhalten signalisieren, dass er Unterstützung bei der Wortsuche benötigt (Goodwin/Goodwin 1986, Hayashi 2003). Neben diesen Funktionen des Blicks, die den Turn-Taking-Mechanismus steuern, kann das Blickverhalten auch auf die Turnkonstruktion selbst Einfluss ausüben. Beispielsweise hat das Blickverhalten des Adressaten Einfluss auf den Redebeitrag des aktuellen Sprechers, wenn signalisiert wird, dass der Redebeitrag nicht vollständig verstanden wurde, und vonseiten des Sprechers eine Reformulierung, Expansion oder eine begleitende Geste erforderlich ist.

Im Zusammenhang mit dem menschlichen Blickverhalten ist der Begriff „*Monitoring*“ oder „*Monitoring-Aktivität*“ (Goodwin 1980, Deppermann 2007: 121) von besonderer Bedeutung. Schmitt/Deppermann (2007: 121) definieren die „*Monitoring-Aktivität*“ als „*Bestandteil einer interaktiv konstituierten Struktur im Sinne einer Fremdwahrnehmung*“. Das Monitoring ist damit Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf der Interaktion und Koordination vieler unterschiedlicher Funktionsrollen. Durch ihr Blickverhalten können Sprecher die Aufmerksamkeit ihres Gesprächspartners auf wichtige Gesten lenken.

Die Blickorganisation bildet ein wichtiges Mittel zur Aushandlung des „*Beteiligungsrahmens*“ (Goodwin 1981, 1986). So signalisieren die Interaktanten durch ihre Blickorientierung ihrem Gesprächspartner ihre Aufmerksamkeit und Zuhörerschaft (Argyle/Cook 1976: 84ff.; Goodwin 1986: 46) und zeigen das Maß und die Qualität ihrer Beteiligung an den Aktivitäten des Partners an (Goodwin 1981). So schreibt z.B. Goodwin (1986: 46), dass das Beenden des Blickkontakts einem Rückzug aus dem Gespräch gleichkommt. Argyle/Cook (1976: 85) betonen, dass Blickkontakt in Situationen, in denen die Gesprächspartner nicht verbal miteinander kommunizieren, Aufmerksamkeit signa-

lisieren kann. Nimmt ein Interaktant Blickkontakt mit einem anderen Interaktanten auf, so erwartet dieser den Beginn der Interaktion.

Die Koordination des Blickverhaltens zwischen Sprecher und Hörer spielt eine wichtige Rolle für die *Organisation der Sprecher-Hörer-Beziehung*. Goodwin (1980, 1981, 1984) hat folgende grundlegende Beobachtung bezüglich der Orientierung der aktuellen Sprecher, die man als „*Blick-Responsivität*“ (Tittula 2007: 226) beschreiben kann, gemacht: Sprecher gehen davon aus, dass Hörer auf deren Initiativen zum Blickkontakt reagieren. Falls keine Blickreaktion seitens des Adressaten erfolgt, können Sprecher mit Unterbrechungen, Pausen und Neuanfängen, die in diesem Zusammenhang unabhängig von der Wortsuche oder anderen Aspekten auftreten, reagieren.

5.3 Gestik

Eine weitere wichtige Ausdrucksmodalität im unseren Datenkorpus stellt die *Gestik* dar. Es gibt viele Definitionen des Begriffes *Geste*. Einige Forscher, darunter beispielsweise Goldin-Meadow (2003) und Stukenbrock (2015), definieren Gesten vor allem als Bewegungen mit Händen und Armen, andere beziehen auch Bewegungen anderer Körperteile in ihre Gestikdefinition mit ein.

So definiert z.B. Kendon (2004: 110) eine Geste als eine „*sichtbare Körperbewegung, [...] die als Äußerung selbst oder als ein Teil der Äußerung [betrachtet wird]*“. Ähnlich sieht das auch Haviland (2004: 206), dessen Gestikdefinition auch Bewegungen von Gesicht, Lippen, Kinn und Kopf sowie Blickbewegungen, die Körperpostur, Schulterbewegungen und Bewegungen der Beine einschließt. Im Rahmen meiner Arbeit definiere ich *Gesten* als Handbewegungen, die sowohl eine redegleitende als auch eine redeersetzende Funktion übernehmen können. Damit bezeichnet mein Gestikbegriff ausschließlich Bewegungen der Hände und Arme. Kopf- und Körperbewegungen betrachte ich als eine eigene Ausdrucksebene.

Die Gestikforschung hat eine lange Tradition. Das Phänomen wurde in zahlreichen Arbeiten und aus unterschiedlichsten Blickwinkeln untersucht. So erforschte man beispielsweise die Verwendung von Gesten in Gebärdensprachen (Haviland 2004; Goldin-Meadow 2005),

aus anthropologischer und ethnographischer Perspektive (Enfield 2001), die kulturellen Unterschiede in der Verwendung von Gesten (Efron 1972[1941], Ekman/Friesen 1969, Kita 2003) und die Funktion von Gesten im Kontext sozialer Interaktionen (Norris 2011; Schmitt 2007; Kendon 1990, 2004; McNeill 1992, 2000, 2005). Kendon (2004: 84ff.) bietet eine ausführliche Übersicht zur Geschichte der Gestikforschung.

Sager/Bührig (2005: 11) betonen, dass im Unterschied zu anderen nonverbalen Ausdrucksressourcen wie etwa Blickverhalten oder Körperhaltung die Ausdrucksmittel Gestik und Mimik besonders intensiv untersucht wurden (Sager/Bührig 2005: 11).

Als Ausgangspunkt einer nach heutigem Verständnis wissenschaftlichen Erforschung von Gesten gelten vor allem die Arbeiten von Efron (1941) und Ekman/Friesen (1969) (Stukenbrock 2015: 19). Efron (1941) untersuchte das gestische Verhalten von in New York lebenden osteuropäischen Juden und Südtalienern und kam zum Ergebnis, dass wenn erstere vermehrt ideographische Gesten verwenden, die die logische Struktur der Rede untermauern, zweitens zur Verwendung bildhafter Gesten tendieren, die den Inhalt des Gesagten abbilden. Basierend auf der Arbeit von Efron (1941) haben Ekman/Friesen (1969) eine Gestentypologie entwickelt, die bis heute in der Gestikforschung Verwendung findet. Im Rahmen dieser Klassifikation unterscheiden die Forscher zwischen fünf Typen nonverbaler Ausdrucksmittel, nämlich: *illustrators*, *adaptors*, *emblems*, *affect displays* und *regulators*. Diese Klassifikation liegt den meisten späteren Typologien zugrunde. Interessanterweise nennen die Autoren den Begriff der Geste selbst nicht. Zu erwähnen ist auch die Arbeit von Kendon (1972), denn beginnend mit dieser Arbeit wurden Gesten *als integraler Bestandteil der Sprache* und nicht nur als schmückendes Beiwerk betrachtet.

Die Frage nach dem *Zusammenhang zwischen Sprachproduktion und Gestik* stellt eine der Hauptfragen innerhalb der Gestikforschung dar. Nachdem Sprache und Gestik bei der Untersuchung nonverbaler Kommunikationssituationen lange Zeit getrennt voneinander betrachtet wurden, rückte der Aspekt des Zusammenspiels von Gestik und Rede im Zuge der Möglichkeit des Rückgriffs auf audiovisuelle Daten in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Einige Forscher (z.B.

Krauss et al. 1996; 2000; Kita 2000) betrachten Sprache als den primären Bestandteil und Gestik als eine zusätzliche Komponente, die in den Prozess der Formulierung einer verbalen Äußerung involviert ist. Aus dieser Sicht stellen Gesten keinen kommunikativen Akt dar, sondern haben, beispielsweise bei der Wortsuche, lediglich unterstützende Funktion (Krauss et al. 1996, 2000) oder erleichtern den Sprachprozess (Freedman 1972). Krauss et al. (1996) gehen davon, dass Gesten „*Epiphänomen der Sprache*“ sind, d.h. sie werden produziert, nicht um Information zu ergänzen, sondern um den Prozess des Sprechens selbst zu erleichtern.

Vertreter dieser Position gehen davon aus, dass Gesten dazu dienen, Sprach- oder Gedankenprozesse zu erleichtern, ohne dabei Einfluss auf die Kommunikation auszuüben.

Kita (2000) geht davon aus, dass Gestik und Rede nicht miteinander koordiniert sind. Er betont in diesem Zusammenhang, dass Gesten und Sprache von zwei unabhängigen (aber oft eng gekoppelten) Prozessen produziert werden, deren Ziel es ist, Informationen in eine leichter zu verbalisierende Form zu bringen (Kita 2000: 171). Andere Forscher (z.B. Kendon 2004; McNeill 1992, 2000, 2005; de Ruiter 1998) betrachten Gestik und Rede dagegen als gleichrangige Komponenten einer Äußerung, die eng zusammenspielen. Gesten gelten ähnlich wie Wörter, Phrasen und Sätze als integraler Bestandteil der Sprache, Gestik und Sprache sind ein System (McNeill 1992). Gullberg/de Bot/Volterra (2008: 152) betonen in diesem Zusammenhang, dass Gestik ein Teil der Sprache ist und Sprache selbst als „*gestisch-sprachlich integriertes System*“ verstanden werden muss. Kendon (2004: 2) schreibt, dass diese beiden Aktivitäten so eng miteinander verwoben sind, dass sie vom gleichen Prozess gesteuert zu werden scheinen. Allerdings unterscheidet sich die Art und Weise, in der Geste und Sprache als Ausdrucksformen dienen. Sprache nutzt ein etabliertes Vokabular lexikalischer Einheiten, die in Strukturen organisiert sind, die sich in zeitlicher Abfolge gemäß der Regeln der Syntax entfalten. Auf die Gestik trifft dies hingegen, besonders, wenn sie redebegleitend verwendet wird, nicht zu. Sie wird oft deshalb als ausdrucksvoll angesehen, weil sie bildhaft oder pantomimisch ist. Capirci/Volterra (2008: 33) schreiben diesbezüglich, dass Sprache und Gestik miteinander verwoben sind und diese enge Synchronie zwischen beiden Ausdrucks-

mitteln verweist darauf, dass sie als untrennbare Einheit agieren, die unterschiedliche semiotische Aspekte der kognitiven Struktur, die ihnen beiden zugrunde liegt, widerspiegeln. Kendon (2004: 174) bemerkt, dass der Zusammenhang zwischen Wort und Geste wechselseitig ist, d.h. beide Komponenten wirken zusammen, um ein genaues Verständnis zu schaffen.

De Ruiter (1998: 2) hebt hervor, dass die Bedeutungen, die durch Gesten vermittelt werden, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Rede stehen, die sie begleiten. McNeill (1992) zeigte, dass Rede und Geste bei der Äußerungsproduktion einen gemeinsamen Ursprung haben. Goodwin (1986: 35) merkt an, dass Gestik „*eine nützliche interaktive Ressource*“ ist. Er zeigte, dass Gesten nicht nur Bedeutungen transportieren, sondern im Zuge der Organisation der Interaktion aktiv benutzt werden (Goodwin 1986: 47). Viele Forscher (z.B. Bavelas/Coates/Johnson 1992; Goodwin 1986; Goodwin/Goodwin 1986; Heath 1986; Kendon 2004; Streeck 1993) kommen zu dem Ergebnis, dass Gesten einen grundlegenden Einfluss auf die Interaktion haben. Somit sind Gesten ein kommunikatives Mittel, dessen Verwendung dem Nutzen der Hörer dient. Goldin-Meadow (2005 zitiert nach Gelbrich/Müller 2013: 104) betont, dass während Lächeln und andere Phänomene nonverbalen Verhaltens primär dazu dienen, Emotionen entweder sichtbar zu machen oder zu kaschieren, Gesten in engem Zusammenhang mit dem Denken stehen. Obwohl man seine Rede durch eine Vielzahl von Gesten unterstützt, gestikuliert man erstens nicht ununterbrochen und zweitens unterstützt man nicht alles, was gesagt wird mit Gesten (de Ruiter 1998: 75). McNeill (1992) zeigte, dass Gesten insbesondere mit Informationen des höheren Diskurses synchronisiert und bedeutungsvoll verbunden sind.

Im Gespräch können Gesten unterschiedliche *Funktionen* erfüllen. Kendon (2004: 158f.; 225) nennt die folgenden: Zum einen erfüllen Gesten eine *pragmatische Funktion*. Hiermit ist die Art und Weise gemeint, in der Gesten sich auf Merkmale einer Äußerung beziehen, die nicht Teil ihrer referentiellen Bedeutung oder ihres propositionalen Inhalts sind. Die pragmatische Funktion umfasst drei weitere kommunikative Hauptfunktionen menschlicher Gesten. Helfen Gesten den Interaktanten dabei zu ermitteln, wie eine verbale Äußerung zu interpretieren ist, erfüllen sie eine *modale Funktion*. *Performative Funktion* ha-

ben Gesten hingegen dann, wenn sie auf den Typ des Sprechaktes oder eine interaktionale Handlung des Sprechers verweisen. Drittens haben Gesten, wenn sie dazu beitragen, verschiedene Aspekte der Struktur einer Äußerung zu kennzeichnen, eine *Parsing-Funktion (analytische Funktion)*.

Neben pragmatischen Funktionen erfüllen Gesten nach Kendon auch *interaktive* oder *interpersonelle Funktionen*, indem sie darauf verweisen, an wen die aktuelle Äußerung adressiert ist oder anzeigen, dass ein Interaktant, auch wenn er nicht mehr spricht noch immer die Rolle des aktuellen Sprechers beansprucht.

Schließlich erfüllen Gesten eine *referentielle Funktion*, d.h. sie dienen entweder der Abbildung des Äußerungsinhaltes oder tragen zum Inhalt einer Äußerung bei, indem sie auf den Bezugsgegenstand verweisen.

Damit gilt die Geste als eine für das Verständnis der Äußerung bedeutsame Tätigkeit, die eine signifikante soziale Bedeutung hat (Kendon 2004: 107).

Die Gestikforschung hat eine Vielzahl unterschiedlicher *Gestentypologien* hervorgebracht, denen unterschiedliche Klassifikationskriterien zugrunde liegen. Für die Zwecke meiner Arbeit benutze ich die Klassifikation von McNeill (1992), da diese Klassifikation die wichtigsten Gestentypen umfasst. Er differenziert zwischen folgenden Typen von Gesten: *Ikonische Gesten*, die konkrete Objekte und Ereignisse abbilden; *Metaphorische Gesten*, die abstrakte Sachverhalte abbilden; *Rhythmische Gesten* bzw. biphasische Hände- oder Fingerbewegungen, die nichts abbilden; *Kohäsive Gesten*, deren Form-Bedeutung-Relation lexikalisiert ist und *Deiktische Gesten*, die Richtungen anzeigen bzw. auf etwas verweisen.

Im Folgenden möchte ich auf die deiktischen Gesten näher eingehen, da sie für meine Arbeit von besonderem Interesse sind.

5.3.1 Deiktische Gesten

Da Anweisungen zum Ausfüllen eine der Haupthandlungen in unserem Gesprächstyp sind, sind *deiktische Gesten* für diese Arbeit von besonderem Interesse. Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Erkennt-

nisse zum diesem Gestentyp kurz vor. Dem Prozess des Zeigens wurde das Interesse von Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen wie der Linguistik, Semiotik, Psychologie, Anthropologie und Primatologie zuteil (Kita 2003: 1). Zeigegesten sind ein Gestentyp, der in verschiedenen Typologien unterschiedlich bezeichnet wird. Gängige Bezeichnungen für Zeigegesten sind z.B. *objective gestures* (Efron 1972 [1941]: 96), *illustrators* (Ekman/Friesen 1969: 62f.) oder *deictics* (McNeill 1992: 76). Die meisten Forscher (z.B. Krauss et al. 2000; Kita 2003; Koschmann et al. 2010; Pereira 2015) erwähnen bei der Definition deiktischer Gesten, dass sie dazu dienen, auf Personen, Objekte, Richtungen, Orte zu verweisen bzw. sie anzuzeigen. Durch das Zeigen mithilfe einer deiktischen Geste wird die Aufmerksamkeit einer anderen Person auf ein neues Objekt gelenkt, so dass dieses Objekt zum gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus wird (Butterworth 2003: 9).

Bavelas et al. (1992 zitiert nach Pereira 2015: 12) betonen, dass deiktische Gesten nicht nur dazu dienen, auf jemanden oder etwas zu verweisen, sondern auch *eine interaktive Funktion* haben. Sie helfen, bestimmte Verhaltensweisen einer anderen Person zu erklären, so dass ein gemeinsamer Verstehenspunkt erreicht wird (Koschmann et al. 2010: 9ff.). Sie ermöglichen „[...] *einen bestimmten Raum als gemeinsamen Fokus für die Herstellung der Kognition und des Handelns [zu produzieren]*“ (Goodwin 2003:218). Die Studien von Goodwin (2003), Clark (2003), Koschmann et al. (2010) zeigen, dass Zeigegesten nicht ausschließlich dem Zeigen dienen. So z.B. zeigt Pereira (2015), dass Sprecher und auch Hörer Zeigegesten benutzen können, um z.B. (Nicht)Einverständnis zu signalisieren oder um durch das Zeigen gemeinsame Fokussierung zu erreichen. Clark (2003: 248) verweist auf den Unterschied zwischen Zeigen und Platzieren Während ersteres dazu dient, die Aufmerksamkeit einer anderen Person zu lenken, wird durch zweiteres ein Objekt in den Sehfokus des Hörers platziert.

Streeck (1993: 275) macht darauf aufmerksam, dass Zeigegesten sich auf unterschiedliche Objekte in der Interaktion beziehen können und dass Zeigen ein wichtiges Element eines gemeinsamen Handlungsrahmens ist. Außerdem betont er, wie wichtig es ist, dass beide Gesprächspartner bei der Ausführung der Zeigegeste einander sehen können (Streeck 1993: 275).

In ihrer referentiellen Funktion treten deiktische Gesten zusammen mit deiktischen Äußerungen wie „here“ oder „this“ auf (Pereira 2015: 12; Stukenbrock 2015: 65). Levelt et al. (1985) definiert die deiktische Geste als eine Geste, ohne die eine deiktische Äußerung nicht vollständig ist (zitiert nach de Ruiter 1998: 46). Dabei ist sehr wichtig, dass beide Gesprächsteilnehmer den Gegenstand, auf den referiert wird, sehen und ein gemeinsames Verständnis davon haben (Pereira 2015: 12).

Das deiktische Zeigen wird vorwiegend durch Handbewegungen realisiert (Kendon/Versante 2003: 109). Das klassische deiktische Zeigen wird mithilfe des Zeigefingers realisiert, der ausgestreckt wird, die übrigen Finger sind nach innen gebogen, mit Ausnahme des Daumens, der auch abgespreizt sein kann (Kendon/Versante 2003: 110, Stukenbrock 2015: 101). Kendon/Versante (2003: 115) und Kendon (2004: 207f.) unterscheiden beim Zeigen mit dem Zeigefinger zwischen zwei Varianten, nämlich einer Zeigegeste mit nach unten orientierter Handfläche und einer Zeigegeste, bei der die Handfläche vertikal ausgerichtet ist. Wenn der erste Typ in der Regel der Identifizierung eines Objekts dient, wird mit dem zweiten Typ nicht das Objekt selbst, sondern dessen Relation zu anderen Objekten, Prozessen oder Aktivitäten in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt (Kendon/Versante 2003: 115). In einigen Situationen kann der Zeigefinger durch bestimmte Instrumente ersetzt oder erweitert werden. In der Chirurgie geschieht dies z.B. bei der Verwendung des sogenannten laparoskopischen Hakens (Moncada 2003: 68, Koschmann et al. 2010). Neben dem klassischen Zeigen mit dem Zeigefinger können Zeigegesten weitere Formen annehmen, z. B. mit dem Daumen oder einer ausgestreckten Hand mit der Handfläche nach oben (Kendon/Versante 2003; Pereira 2015: 12; Stukenbrock 2015). Kendon/Versante (2003) unterscheiden zwischen folgenden Typen vom deiktischen Zeigen mit der Hand, nämlich dem:

1. Zeigen mit dem Zeigefinger;
 - 1.1 Mit nach unten orientierter Handfläche;
 - 1.2 Mit vertikal orientierter Handfläche;
2. Zeigen mit dem Daumen;
3. Zeigen mit der offenen Hand;
 - 3.1 Zeigen mit der offenen Hand mit vertikal orientierter Handfläche;

3.2 Zeigen mit der offenen Hand mit nach oben orientierter Handfläche;

3.3 Zeigen mit der offenen Hand mit schräg orientierter Handfläche.

Kendon/Versante (2003: 109) weisen darauf hin, dass das deiktische Zeigen vorwiegend durch Handgesten realisiert wird. Es kann allerdings auch durch andere Körperbewegungen, beispielsweise Kopfbewegungen, Bewegungen der Augen, durch eine Bewegung des Ellenbogens oder des Fußes realisiert werden. McNeill (2000: 6) betont, dass die Form des Zeigens innerhalb einer bestimmten Kultur standardisiert ist. So kommt Enfield (2001) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Zeigegesten in unterschiedlichen Kulturen auf unterschiedliche Weise realisiert werden.

5.4 Einsicht in den Ablauf vom Formularausfüllen nach inhaltlichen Schwerpunkten der Formularfelder

Im Verlauf der multimodalen Analyse will ich vor allem Einblick in den Ablauf des Formularausfüllens nach inhaltlichen Schwerpunkten der Formularfelder geben. Als erstes wende ich mich dem Formularfeld „Angaben zum Studiengang“ zu. Im Verlauf der multimodalen Analyse im Rahmen des Kapitels 5 möchte ich zuerst ein komplexes Videobeispiel aus dem Datenkorpus analysieren. Eine solche Analyse ermöglicht nicht nur Einblick in den Ablauf des Formularausfüllens nach inhaltlichen Schwerpunkten der Formularfelder, sondern hilft auch vor allem diverse typische Phänomene eines Datenerhebungsgesprächs herauszudifferenzieren, auf die ich ausführlicher unter 5.5 eingehen werde. Für eine bessere Veranschaulichung erfolgt somit die Analyse unter 5.4 nach dem inhaltlichen Aufbau des Gesprächs, der der inhaltlichen Reihenfolge des Formulars und somit der Abarbeitung der Felder des Formulars entspricht. Die Binnengliederung und Strukturierung der Beispiele unter 5.5 basiert vor allem auf typischen Elementen eines Datenerhebungsgesprächs, die ausgehend von der Analyse eines kompletten Beispiels erworben wurden.

5.4.1 Formularfeld „Angaben zum Studiengang“

Wie zuvor erwähnt wurde, beginnt das Gespräch erst mit dem zweiten Punkt des Formulars, der folgendermaßen aussieht (Abb. 20):

2. Angaben zum Studiengang Information on fields of study					
Angaben zum Studiengang/zur Studiengangskombination an der Universität Freiburg Information on field of study/combination of fields in which you are matriculating at the University of Freiburg					
	Studienfach in Worten Name of field of study	Studienfach in Kürzel No. 1 Field of study as in Reg. No. 1	Vertiefung in Kürzel No. 2 Specialization as in Reg. No. 2	Hauptfach No. 3 Main Field 3	Doppelfach No. 4 Study semester
1. Studienfach 1 st field	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/> _____	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>
2. Studienfach 2 nd field	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/> _____	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>
3. Studienfach 3 rd field	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/> _____	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>
Sind Sie mit einem Austausch- oder Stipendienprogramm an der Universität Freiburg? (z.B. ERASMUS, IO etc.) Are you studying at the University of Freiburg on an exchange or scholarship program? (e.g. ERASMUS, IO and other)				<input type="checkbox"/> Ja / Yes <input type="checkbox"/> Nein / No	
Wenn ja, bitte hier eintragen: If yes, please enter the name of the program here: _____				Programcode <input type="text" value="9"/> <input type="text" value="6"/>	

Abb. 20: Feld „Angaben zum Studiengang“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

Zu Beginn des Gesprächs nennt die Beraterin den Studiengang, für den sich der Student einschreiben möchte (Z. 01). Es sollte erwähnt werden, dass alle Berater die Studenten bitten, den Zulassungsbescheid und mitunter auch schon andere für die Immatrikulation benötigte Unterlagen vorzulegen, bevor die Bewerber mit dem Ausfüllen des Formulars beginnen. Da die Berater den Zulassungsbescheid kurz überfliegen, erfahren sie, für welchen Studiengang sich der Bewerber einschreiben möchte.

Bereits auf dem ersten Bild kann ich sehen, dass beide Gesprächspartner in einem *side-by-side-Arrangement* (Kendon 1990: 213) stehen und dabei in das Formular sehen (Abb. 21). Der Student steht etwas weiter hinten als die Beraterin. Die gesamte Interaktion ist objektbezogen und wird durch das Formular mitstrukturiert. Damit stellt das Formular ein „signifikantes Objekt“ (Schmitt/Deppermann 2007: 111) dar. Die besondere Blickkonstellation, die sich durch die Triade Berater-Student-Formular ergibt, spiegelt die Qualität und Spezifik dieses Gesprächstyps. Das beschriebene Blickverhalten ist ein charakteristisches Muster, das sich im weiteren Verlauf des Gesprächs mehrmals wiederholt.

Abbildung 21



01 B: literaturwissenschaft;

Nachdem die Beraterin den Studiengang, in diesem Fall Literaturwissenschaft, genannt hat (Z. 01), wiederholt sie diesen nochmals (Z. 02). Nach einer Pause, die durch die Verzögerungspartikel *äh* gefüllt wird, nennt sie den entsprechenden Code (*acht SECHzehn*), der in das Formular eingetragen werden soll. Auf den Standbildern ist zu sehen, dass die beiden Gesprächspartner in einem *side-by-side-Arrangement* stehen. Es fällt auf, dass kein Blickkontakt besteht und sich der Blick beider Interaktanten durchgängig auf das Schlüsselverzeichnis richtet, in dem die entsprechenden Codes für die Studiengänge zu finden sind.

Abbildung 22.1

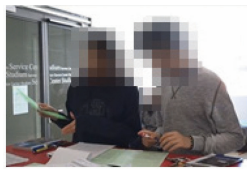


Abbildung 22.2

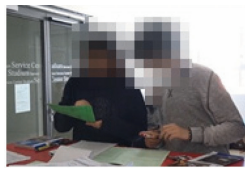


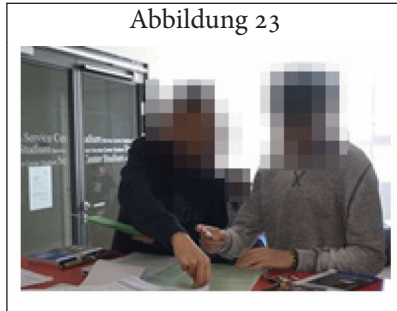
Abbildung 22.3



02 B: literaturwissenschaft (.) das ist die äh (1.8) acht SECHzehn;

In der nächsten Zeile wiederholt die Beraterin noch einmal den Code für den Studiengang (*acht SECHzehn*) (Z. 03), den der Student eintragen muss. Dabei sind beide auf das Formular fokussiert. Die Anweisung wird gestikulatorisch durch eine Zeigegeste mit zwei Fingern und nach unten gerichteter Handfläche begleitet. Nach McNeill (1992) zählt diese Geste zu den deiktischen Zeigegesten, deren Funktion vor allem darin besteht, Richtungen anzuzeigen oder auf etwas zu verweisen. In diesem Datenerhebungsgespräch lässt sich eine bedeutende

Zahl deiktischer Zeigegesten nachweisen, was durch die Spezifik des Gesprächstyps und den Zweck der Interaktion insgesamt zu erklären ist.



03 B: acht SECHzehn.

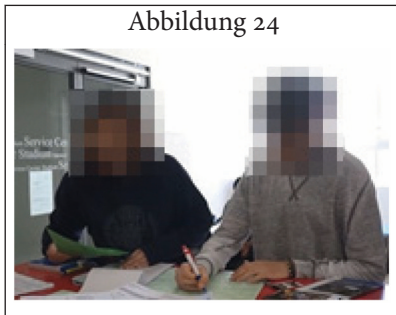
Während einer Pause mit einer Gesamtdauer von 2.0 Sekunden (Z. 04) füllt der Student das Formularfeld aus (Abb. 24). Indem er der Instruktion (Z. 03) der Beraterin folgt und den Code einträgt, zeigt der Student, dass er ihre Anweisung gehört und verstanden hat. Während er schreibt, sieht ihm die Beraterin zu. Im Zuge dieser *Monitoring-Aktivität* (Goodwin 1980; Schmitt/Deppermann 2007: 121) prüft sie die Richtigkeit der Angaben und trägt somit indirekt zum korrekten Ausfüllen des Feldes bei. Nahezu jede weitere Schreibpause wird durch dieses Blickverhalten der Beraterin begleitet. Einerseits spiegelt sich hier die Rollenverteilung der Interaktanten im Gespräch wider, in dem ein Experte und ein Laie miteinander interagieren. Wichtiger ist jedoch, dass dieses Blickverhalten in erster Linie dem Hauptzweck der Interaktion dient, der im korrekten Ausfüllen des Formulars besteht.

Das nonverbale Verhalten der Gesprächspartner während der Sprechpause wurde mittels Videoaufzeichnung sichtbar gemacht. Wie ich sehen kann, wird der Turn-Taking-Mechanismus nicht unterbrochen, sondern auf die nonverbale Ebene verlagert und gestikulatorisch fortgesetzt. Eine multimodale Analyse ermöglicht es, wichtige Erkenntnisse zu gewinnen, die ich anhand einer reinen Audioanalyse nicht erlangt hätte.

Anders als bei einer Audioaufnahme ist die Pause in einer Videoaufnahme ein gleichrangiger Untersuchungsgegenstand, da sie das

interaktive Verhalten der Gesprächsteilnehmer sichtbar macht (Schmitt 2007: 401). Im zu untersuchenden Gesprächstyp tritt die überwiegende Zahl der Pausen innerhalb eines Turns an denjenigen Stellen auf, wo der Student Informationen in das Formular einträgt und damit den Zweck der Kommunikation erfüllt.

Zweitens gestaltet sich der Turn-Taking-Prozess nicht nur verbal, sondern auch nonverbal. Dies bedeutet, dass nicht nur der Turn-Taking-Mechanismus und die Pause, sondern auch weitere gängige konversationsanalytische Konzepte wie z.B. der Status und die Gestaltung von Reparaturen und die Deixis hinterfragt werden sollten.



04 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Nachdem der Student das Feld ausgefüllt hat, lehnt er sich etwas zurück. Die Beraterin beugt sich über das Formular und bestätigt die Korrektheit seiner Angaben durch die Bestätigungspartikel (*uHU*). Unmittelbar im Anschluss daran gibt sie eine weitere Anweisung, die in einem einzigen Wort (*NULL*) besteht (Z. 06). Dadurch, dass sie ihre Aussagen (Z. 05, 06) gestikulatorisch durch eine Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche (Kendon/Versante 2003: 115; Kendon 2004: 207f.; Stukenbrock 2015: 101) begleitet (Abb. 25, 26), kann der Student, der ununterbrochen in Richtung der Beraterin blickt, das Zeigeziel (McNeill et al. 2010: 148 zitiert nach Pereira 2015: 14) erkennen und eine Referenz herstellen. Sein Verstehen signalisiert er im nachfolgenden Turn (Z.07) durch das Niederschreiben der erfragten Information (Abb. 27): Hierbei sieht ihm die Beraterin zu (*Monitoring-Aktivität*).

Abbildung 25



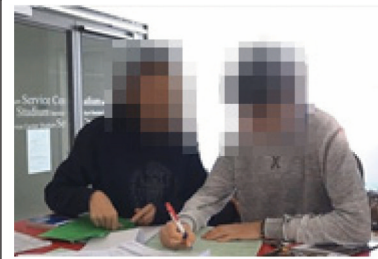
05 B: uHU.

Abbildung 26



06 B: NULL.

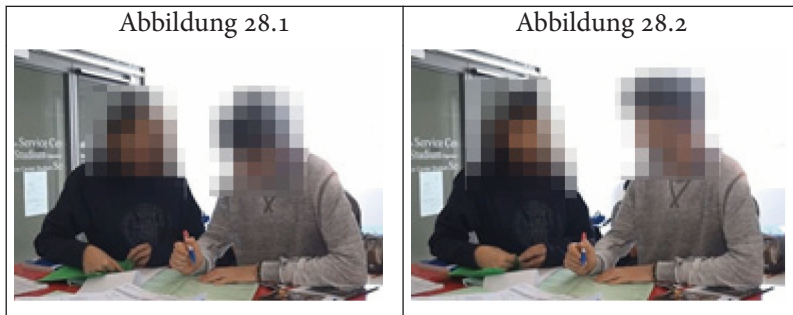
Abbildung 27



07 S: (1.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Nachdem der Student das Feld ausgefüllt hat, fährt die Beraterin mit der nächsten Frage, die sich auf die Studiendauer bezieht, fort (Z. 08). Die Gesprächsteilnehmer stehen in einem *side-by-side-Arrangement* und schauen dabei am Anfang in verschiedene Richtungen. Der Stu-

dent blickt auf das Formular. Die Beraterin blickt hingegen, da sie in diesem Moment versucht, die Frage im Formular in einfacherer Form zu (re-)formulieren, vor sich. Beim Wort *studiert* drehen sich beide einander zu und wechseln damit die Körperorientierung von side-by-side-Arrangement zu einem *vis-à-vis-Arrangement* (Kendon 1990: 213). Ab diesem Moment kommunizieren sie in fokussierter Interaktion (Goffman 1963: 24).



08 B: und (.) wie lange hast du in dein HEImat schon studiert?

In der anschließenden kurzen Pause (Z. 09) schweigt der Student, bewegt jedoch in einer Geste der Verwunderung den Kopf nach hinten (Abb. 29.2.), denn er versteht die Frage nicht. Die Beraterin, die ihn die ganze Zeit über ansieht (Abb. 29.1., 29.2.), nimmt seine Verwirrung, die in einer Kopfbewegung und einem Blickrichtungswechsel zum Ausdruck kommt, wahr und formuliert deswegen die Frage um (Z. 10). Anhand dieser beiden Standbilder (Abb. 29.1, 29.2) wird deutlich, dass durch eine multimodale Handlung, in unserem Fall sind es die Kopfbewegung und der Blickrichtungswechsel, eine fremdinitiierte Selbstreparatur ausgelöst werden kann.

Diese Beobachtung eröffnet wichtige Einsichten nicht nur in die Organisation von Reparaturen, sondern auch in die Turn-Konstruktion insgesamt, weil ich sehen kann, dass diese sich auch multimodal gestalten kann. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Gesprächspartner einander ansehen und jegliche Veränderung des körperlichen Verhaltens registrieren können.

Abbildung 29.1

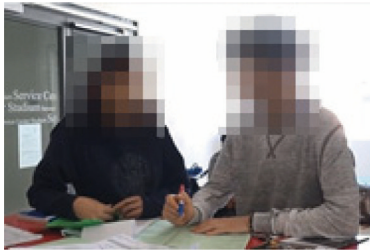


Abbildung 29.2



09 S: (0.4 Sek.) ((Bewegt den Kopf nach hinten))

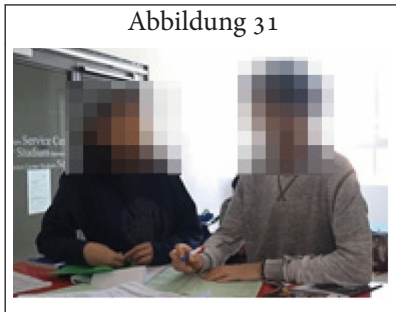
Abbildung 30



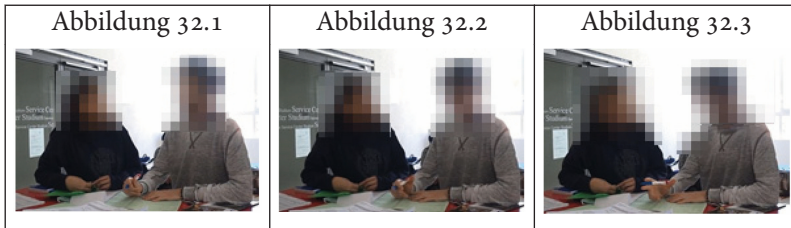
10 B: für wie viele seMEster?

Nach einer Pause (Z. 11) und einer weiteren Pause (Z. 12), die durch die Verzögerungspartikel *ah* markiert wird, beantwortet der Student die Frage (Z. 12). Auf den Standbildern ist zu sehen, dass bei der Artikulation der Student das linke Auge in der Überlegung zukneift (Abb. 32.1), sich in der Pause kurz wegdreht (Abb. 32.2) und sich zur Beantwortung der Frage wieder der Beraterin zuwendet (*drei Jahre*) (Abb. 32.3).

Aus den Videoaufzeichnungen ist ersichtlich, dass der Student seinen Denkprozess durch mehrere unterschiedliche nonverbale Modalitäten, wie etwa Mimik und Körperposition unterstützt. Interessanterweise wartet die Beraterin, die dabei ununterbrochen auf den Studenten fokussiert bleibt und sein Zögern ohne Frage bemerkt, jedoch ab, bis er die Frage selbst beantwortet.



11 S: (1.0 Sek.)

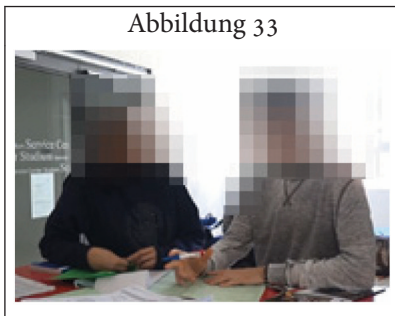


12 S: ah (0.8) so ist dann DREI jahren;

Die Beraterin wiederholt die Antwort des Studenten mit steigend-fallender Intonation (Z. 13), die sie zusätzlich mit einem Kopfnicken begleitet (Abb. 33). Durch diese Wiederholung will sie sich vergewissern, dass sie seine Antwort verstanden hat. Nach einer kleinen Pause (Z. 14) erfolgt eine verbale Reaktion des Studenten. Er beginnt Jahr für Jahr aufzuzählen, wie lange er schon studiert (Z. 15). Dabei klopft er für jedes genannte Jahr mit dem Kugelschreiber auf den Tisch (Abb. 35.1, 35.2). Nach McNeill (1992) stellt diese Geste eine *rhythmische Geste* dar, deren Funktion im Begleiten und Strukturieren des sprachlich Artikulierten besteht. Das Verhalten des Studenten bestätigt die These von Goldin-Meadow (2005 zitiert nach Gelbrich/Müller 2013: 104), die postuliert, dass Gesten im Unterschied zu den anderen Phänomenen des nonverbalen Verhaltens in engem Zusammenhang mit dem Denken stehen. Entsprechend kann der Student die Frage nach der Studiendauer (Z. 08) erst in Zeile 16 beantworten, nachdem er jedes Studienjahr einzeln genannt hat. Die Beraterin reagiert erneut mit einer Formulierungsaufnahme (*das ist dein SECHstes semester?*) (Z. 17). Da die Aushandlung des Verstehens mehrere Schritte benötigte,

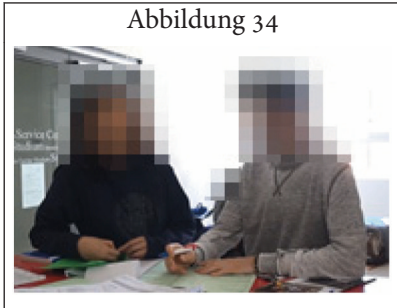
dient diese Formulierungsaufnahme höchstwahrscheinlich dazu, das Verstehen abzusichern und so das Ziel des Gesprächs, die Angabe korrekter Daten im Formular, zu erreichen. Der Student schweigt, bejaht die Frage der Beraterin jedoch durch ein Kopfnicken (Abb. 38.1, 38.2). Die Beraterin bekräftigt ihrerseits ihr Verstehen durch eine Anschluss-handlung, in der sie zu erklären beginnt, wie das betreffende Feld ausgefüllt werden muss (Z. 19). Dabei verwendet sie das akzentuierte proximale Lokaldeiktikon *HIER*, das durch eine deiktische Zeigegeste unterstützt wird. Dadurch, dass der Blick beider Interaktanten auf das Formular gerichtet ist (*Blicktriade*) (Abb. 39), erkennt der Student das Zeigeziel und kann eine Referenz herstellen. Nachfolgend signalisiert er sein Verstehen erneut durch das Niederschreiben der erfragten Angaben (Abb. 40). Während er das Formularfeld ausfüllt, kontrolliert die Beraterin den Ausfüllprozess mit dem Blick (*Monitoring-Aktivität*).

Wie ich anhand der Standbilder mehrfach sehen kann, signalisiert der Student sein Verstehen häufig nicht verbal, sondern durch das Niederschreiben der erfragten Informationen. Dieses Kommunikationsmuster ist in erster Linie durch den Gesprächstyp des Datenerhebungsgesprächs bedingt. Das wiederkehrende Niederschreiben von Informationen bringt eine neue Ordnung in die Sequenz und kann somit als konstitutiver Teil der Sequenz betrachtet werden.



13 B: drei JAHren; ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 34



14 S: (0.4 Sek.)

Abbildung 35.1

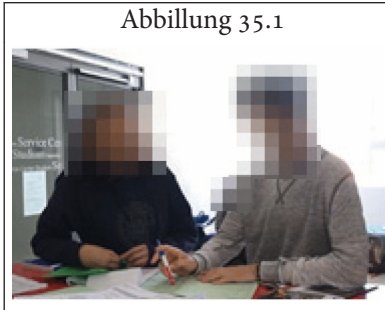
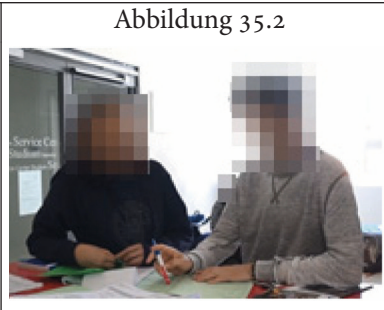


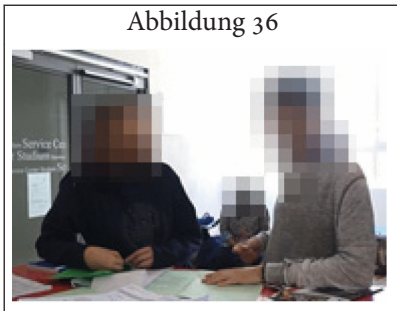
Abbildung 35.2



15 S: jetzt eins (.) zwei(.) drei (.) vier (.) FÜNF.

((Der Student klopft für jedes genannte Jahr mit dem Kugelschreiber auf den Tisch))

Abbildung 36



16 S: jetzt ist es mein SECHstes semester.

Abbildung 37



17 B: das ist dein SECHStes semester?

Abbildung 38.1

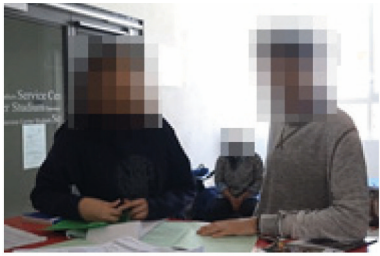
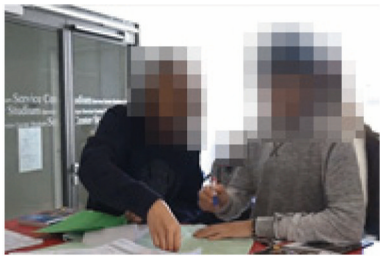


Abbildung 38.2



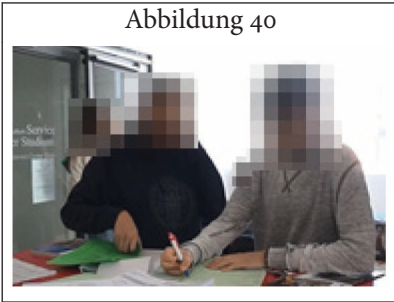
18 S: (0.4 Sek.) ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 39



19 B: HIER (.) null sechs.

Abbildung 40



20 S: (3.2 Sek) ((Füllt das Formularfeld aus))

Nachdem der Student das Feld ausgefüllt hat, hebt er den Kopf, bleibt in dieser Position, schaut vor sich (Abb. 41.1) und überlegt, ob seine Angaben korrekt sind (Z. 21). Die Beraterin sieht den Studenten nicht an (Abb. 41.1). Sie möchte offenbar zur nachfolgenden Frage übergehen und begleitet diesen Übergang mit einer Geste. Zunächst streckt sie ihren Arm aus (Abb. 41.1), beugt ihn jedoch wieder an und wendet sich dem Studenten zu (Abb. 41.2), als er beginnt zu erläutern, dass für die Universität, wo er sich gerade einschreibt, es das erste Semester ist, da er hier neu ist.

Diese ungewöhnliche Blickkonstellation, die ich auf diesen Standbildern sehe (Abb. 41.1, 41.2) spiegelt einerseits den stark formularorientierten Charakter der Interaktion und damit auch den Zweck des Gesprächs, der im Ausfüllen des Formulars besteht.

Während er dies erläutert (Z. 22), dreht der Student den Kugelschreiber in der Hand (Abb. 42.3), was ein Zeichen von Nervosität kann sein. Bei der Artikulation des Wortes *mein* zeigt er auf sich selbst (Abb. 42.2). Dies ist eine deiktische Zeigegeste im Sinne McNeills (McNeill 1992). Als der Student fertig ist, legt er die Hand mit dem Kugelschreiber auf den Tisch (Abb. 42.4). Unsere Analyse bestätigt Goldin-Meadows These (Goldin-Meadow 2005 zitiert nach Gelbrich/Müller 2013: 104), dass unsere Gesten in engem Zusammenhang mit unserem Denken stehen. Sobald der Student seine Erklärung abgeschlossen hat, legt er den Kugelschreiber wieder auf den Tisch. Interessant ist die Tatsache, dass obwohl die beiden Gesprächspartner die ganze Zeit über einander zugedreht sind (*vis-à-vis-Arrangement*), die Beraterin den Blick nur auf den ersten beiden Standbildern (Abb. 42.1,

42.2) auf den Studenten richtet, während er die Beraterin ununterbrochen ansieht.

Die Tatsache, dass die Beraterin auf den nachfolgenden Standbildern (Abb. 42.3, 42.4) vor sich hinsieht, könnte so gedeutet werden, dass sie hier mental gerade mit etwas anderem beschäftigt ist. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn sie bereits verstanden hat, was der Student ihr mitgeteilt hat, jedoch die Relevanz dieser Information für das Ausfüllen des Formulars abwägen muss. Damit wäre der Blickrichtungswechsel ein nonverbales Signal für den Studenten, dass sich der Fokus der Beraterin kurzzeitig verlagert.

Im nächsten Schritt kommentiert die Beraterin die Äußerung des Studenten mit der Partikel *naja* (Z. 23) und signalisiert ihm auf diese Weise die Irrelevanz seiner Aussage (Z. 22) für den Ausfüllprozess. Indem sie ihre Hand in Richtung des nächsten Kästchens bewegt (Abb. 43), lenkt sie die Aufmerksamkeit des Studenten wieder auf das Formular und erinnert ihn damit implizit an das Hauptziel des Gesprächs, nämlich das Ausfüllen des Formulars. Nachdem der Student seinen Blick wieder auf das Formular gerichtet hat, signalisiert er sein Verstehen zusätzlich durch den Kommentar *egal* (Z. 24).

Abbildung 41.1

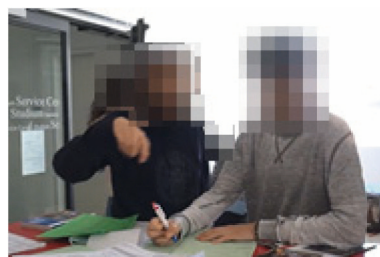
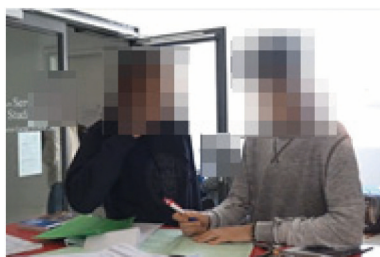


Abbildung 41.2



21 S: obWOHL ah (0.4) *naja*;

Abbildung 42.1



Abbildung 42.2



Abbildung 42.3



Abbildung 42.4



22 S: eigentlich mein (.) uni irgendwo ANders deshalb eigentlich bin ich im ersten semester.

Abbildung 43



23 B: naJA.

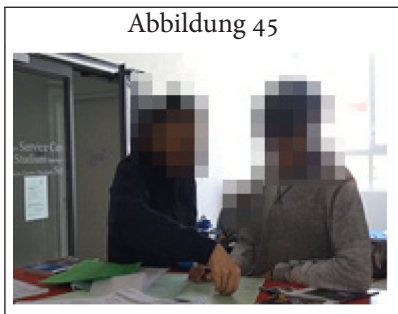
Abbildung 44



24 S: eGAL.

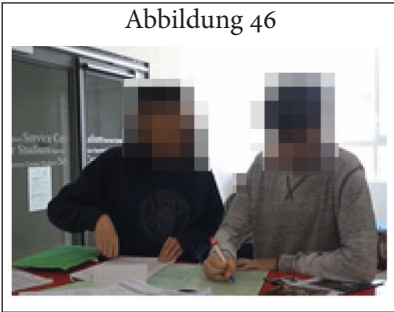
Zeile 25 markiert den Übergang zur nächsten Frage im selben Feld. Die Beraterin erfragt keine Informationen, sondern erteilt mithilfe einer deiktischen Zeigehandlung eine Aufforderung. Das Lokaladverb *HIER* (Z. 25) wird artikulatorisch akzentuiert und durch eine Zeigegeste mit der ganzen Hand (Abb. 45) unterstützt. Der Student hat die Zeigehandlung registriert und signalisiert sein Verstehen im anschließenden Turn (Z. 26) erneut durch das Niederschreiben der gewünschten Angaben (Abb. 46). Auch in diesem Fall wird diese Aktivität durch den Blick der Beraterin kontrolliert (Abb. 46).

Abbildung 45



25 B: und *HIER* (.) erasmus bitte.

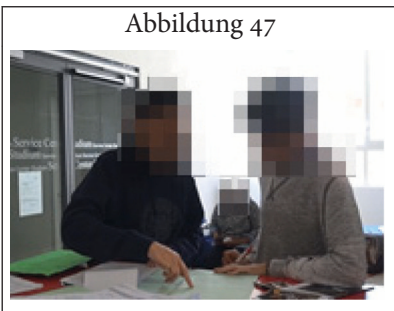
Abbildung 46



26 S: (4.8 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Im nächsten Turn erteilt die Beraterin eine weitere Anweisung (und hier ZWEI) (Z. 27), die erneut, das deiktische Lokalverb *hier* enthält. Diesmal wird es allerdings ohne zusätzliche Akzentuierung verwendet und durch eine Zeigegeste mit dem Zeigefinger begleitet, die laut Stukenbrock (2015) als prototypische deiktische Zeigegeste gilt. Die Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche dient in der Regel der Identifizierung eines Objekts (Stukenbrock 2015: 101). In unserem Fall ist das die Stelle im Formular, die der Student ausfüllen soll. Sein Verstehen signalisiert er auch hier nicht verbal, sondern durch das Niederschreiben der benötigten Angabe (Z. 28) (Abb. 48). Nachdem er dies getan hat, bestätigt die Beraterin die Richtigkeit der Angabe mit *gut* (Z. 29).

Abbildung 47



27 B: und hier ZWEI.

Abbildung 48



28 S: (0.6 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 49



29 B: GUT.

Damit ist der zweite Punkt im Formular endgültig ausgefüllt. Auf der Abbildung 50 ist zu sehen, wie das ausgefüllte Feld aussehen soll:

2. Angaben zum Studiengang
Information on fields of study

Angaben zum Studiengang/zur Studiengangskombination an der Universität Freiburg
Information on field of study/combination of fields in which you are matriculating at the University of Freiburg

	Studienfach in Worten Name of field of study	Studienfach S. Schlüssel Nr. 1 Field of study as in key no. 1	Vertiefung S. Schlüssel Nr. 2 Specialization as in key no. 2	Hauptfach-3 Nebenfach-3 Minor Field-3	Studiensemester Study semester
1. Studienfach 1 st field	9 0 Literaturwissenschaften	8 1 6		0	0 6
2. Studienfach 2 nd field	9 0				
3. Studienfach 3 rd field	9 0				

Sind Sie mit einem Austausch- oder Stipendienprogramm an der Universität Freiburg?
(z.B. ERASMUS, IO etc.)
Are you studying at the University of Freiburg on an exchange or scholarship program?
(e.g. ERASMUS, IO and other)

☒ Ja / Yes
☐ Nein / No

Wenn ja, bitte hier eintragen:
If yes, please enter the name of
the program here: **ERASMUS**

Programmcode **2**

Abb. 50: Das ausgefüllte Feld „Angaben zum Studiengang“

5.4.2 Formularfeld „Angaben zur Krankenversicherung“

Die nächste Frage bezieht sich auf die Krankenversicherung. Im entsprechenden Formularfeld (Abb. 51) sind zwei mögliche Optionen aufgeführt, eine von denen der Bewerber ankreuzen soll.

3. Angaben zur Krankenversicherung
Information on health insurance

a) Ich bin als Student bei einer AOK, Ersatz-, Innungs- oder Betriebskrankenkasse versichert
Bitte Bescheinigung Ihrer Krankenkasse bei der Universität vorlegen!
I have a student health insurance policy at a public, guild, or company health insurance agency
Please submit a certificate from your health insurance agency to the university!

b) Ich bin versicherungsfrei, von der Versicherungspflicht befreit oder nicht versicherungspflichtig
Bitte einen Befreiungsbescheid der zuständigen gesetzlichen Krankenkasse (z.B. AOK, BEK, DAK) vorlegen!
Mitgliedsbescheinigung/Versicherungsvertrag usw. der Privatkrankenversicherung reicht nicht aus. Dies gilt auch für Hochschulwechsler.
I am exempt from the health insurance requirement
Please submit a certificate from a public health insurance agency (e.g. AOK, BEK, DAK). A membership certificate/contract from your private insurance agency is not enough. This also applies to students changing institutions.

☐ 0
☒ 2

Abb. 51: Feld „Angaben zur Krankenversicherung“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

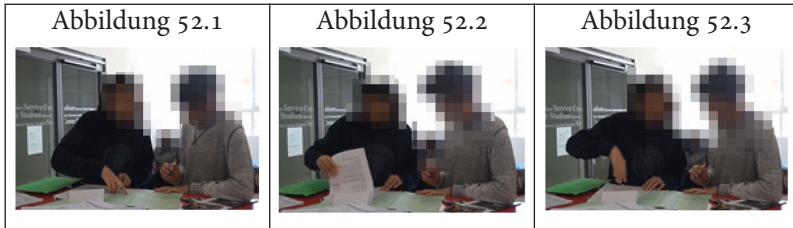
Nach Becker-Mrotzek (2001) verläuft das typische Datenerhebungsgespräch in einer Kette von Frage-Antwort-Sequenzen, die jeweils vom Sachbearbeiter entsprechend der Frageliste des Formulars

initiiert werden (Becker-Mrotzek 2001: 1514). Wie ich anhand des nächsten Feldes aus dem Formular sehen kann, ist das allerdings nicht immer der Fall. Die Beraterin stellt an den Studenten keine Frage, sondern erklärt ihm, dass er versicherungsfrei ist (Z. 30). Der nonverbale Ablauf dieser Sequenz gestaltet sich wie folgt: zuerst schauen beide in das Formular. Damit für den Studenten nachvollziehbar wird, worum es gerade geht, zeigt die Beraterin mit dem Finger auf die Stelle im Formular, über die sie gerade spricht (Abb. 52.1). In der nachfolgenden Pause blicken beide kurz in die Unterlagen des Studenten (Abb. 52.2), die er der Beraterin zu Beginn des Gesprächs gegeben hat. Als die Beraterin die notwendigen Informationen gelesen hat, sagt sie, dass der Student versicherungsfrei ist (Z. 30). Dabei drehen sich beide schon in Richtung des Formulars um (Abb. 52.3).

Im nächsten Schritt zeigt die Beraterin mit dem Zeigefinger mit der Handfläche nach unten auf die Stelle im Formular, die der Student ausfüllen muss (Abb. 53) und gibt die entsprechende Anweisung zum Ausfüllen, die aus einem einzigen Lokaldeiktikon *HIER* besteht (Z. 31). Da der Student die ganze Zeit über auf das Feld im Formular fokussiert ist, registriert er die Zeigegeste der Beraterin und weiß nun, wo im Formular er die Angaben eintragen soll (Abb. 53). Sein Verstehen signalisiert er (Z. 32), indem er die Information einträgt (Abb. 54). Während er das Feld ausfüllt, kontrolliert die Beraterin den Ablauf visuell (Abb. 54) und bestätigt nachdem er das Feld ausgefüllt hat die Richtigkeit seiner Angaben zuerst durch die Partikel *ja* (Z. 33) und dann durch das Adverb *gut* (Z. 34). Ihre Äußerung bekräftigt einerseits den erfolgreichen Abschluss der Arbeit. Andererseits bereitet sie den Übergang zum nächsten Feld vor. Auf dem Standbild ist zu sehen, dass die Beraterin bei ihrer Bewertung der Bemühungen des Studenten durch das Adverb *gut* ihre Aufmerksamkeit bereits auf das nächste Feld im Formular fokussiert (Abb. 56).

Interessant ist auch die Tatsache, dass es in dieser Sequenz keinen Blickkontakt zwischen den beiden Gesprächspartnern gab. Dies widerlegt die These von Goodwin (1981), der das Herstellen von Blickkontakt am Beginn eines Turns als zentral erachtete. Vielmehr zeigt sich an dieser Stelle der stark formularbasierte Charakter der Interaktion und die für diesen Gesprächstyp typische Blickkonstellation, die sich

als eine *Blicktriade* zwischen Berater, Student und Formular beschreiben lässt.



30 B: und äh:: (0.4) krankenversicherung dann bist du beFREIT.

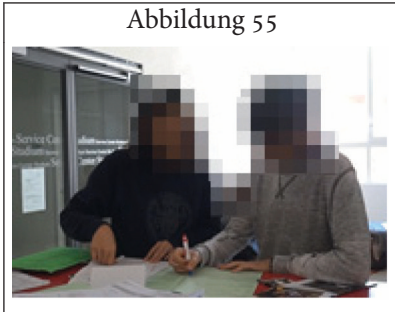


31 B: HIER;



32 S: (1.6 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 55



33 B: JA.

Abbildung 56



34 B: GUT;

So sieht das ausgefüllte Feld aus:

3. Angaben zur Krankenversicherung Information on health insurance	
<p>a) Ich bin als Student bei einer AOK, Ersatz-, Innungs- oder Betriebskrankenkasse versichert Bitte Bescheinigung Ihrer Krankenkasse bei der Universität vorlegen! I have a student health insurance policy at a public, guild, or company health insurance agency Please submit a certificate from your health insurance agency to the university!</p>	<input type="checkbox"/> 0
<p>b) Ich bin versicherungsfrei, von der Versicherungspflicht befreit oder nicht versicherungspflichtig Bitte einen Befreiungsbescheid der zuständigen gesetzlichen Krankenkasse (z.B. AOK, BEK, DAK) vorlegen! Mitgliedsbescheinigung/Versicherungsvertrag usw. der Privatkrankenversicherung reicht nicht aus. Dies gilt auch für Hochschulwechsler. I am exempt from the health insurance requirement Please submit a certificate from a public health insurance agency (e.g. AOK, BEK, DAK). A membership certificate/contract from your private insurance agency is not enough. This also applies to students changing institutions.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> 2

Abb. 57: Formularfeld „Angaben zur Krankenversicherung“ aus den Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

5.4.3 Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“

Das nächste Feld auf dem Formular heißt ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ und bezieht sich auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Abb. 58).

4. Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Highschool-Diplom, Baccalauréat, Attestat, ...)
Information on university entrance qualification (e.g., Abitur, high school diploma, baccalauréat, attestat, ...)

Art der Hochschulzugangsberechtigung (Hochschulreife – EU = 39, Hochschulreife – nicht EU = 59)
 Type of university entrance qualification (qualification – EU = 39, qualification – non-EU = 59)

Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung
 In what year did you earn your university entrance qualification?

Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?
 Where did you earn your university entrance qualification?

Staat in Worten
 Name of country

Abb. 58: Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium (für internationale Studierende)

Dieses Feld ist eines der am schwierigsten zu bearbeitenden Felder im Formular. Nahezu in jedem der analysierten Gespräche traten hier Verstehensprobleme auf. Große Schwierigkeit bereitete den Bewerbern in diesem Zusammenhang vor allem der Begriff *Abitur* (siehe Punkt 3.2). Des Weiteren sorgt auch die Frage nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei den Bewerbern für Verunsicherung. Dies liegt darin begründet, dass viele der Studienbewerber in unserem Datenkorpus ihr Studium entweder an der Universität Freiburg fortsetzen oder sich für ein Master- oder Promotionsstudium immatrikulieren möchten. Diese Bewerber haben bereits ein Bachelor- oder Masterstudium in ihrem jeweiligen Heimatland abgeschlossen und beabsichtigen nun, ein neues Studium zu beginnen. Deshalb ist die Frage nach dem Abitur für sie keine aktuelle Frage. Aus diesem Grund benötigen viele Bewerber etwas Zeit, um ihre akademische Laufbahn zu rekonstruieren und ihr Abiturjahr nennen zu können. Beim Ausfüllen dieses Feldes muss der Bewerber insgesamt zwei Fragen beantworten. Neben dem Abiturjahr wird auch das Land, in dem das Abitur abgelegt wurde, erfragt. Für dieses Land muss er einen entsprechenden Code in das Formular eintragen.

Nun wende ich mich dem weiteren Gesprächsverlauf zu und analysiere das Ausfüllen des nächsten Formularfeldes. Nachdem das Feld

„Angaben zur Krankenversicherung“ ausgefüllt wurde, wird nun das Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“ bearbeitet. Zu Beginn fragt die Beraterin den Bewerber nach seinem Abiturjahr (WANN hast du dein abitur gemacht?) (Z. 35). Beide Interaktanten nehmen eine für diese Situation übliche Position zueinander ein. Sie stehen halb einander zugedreht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem *side-by-side-Arrangement*. Die Beraterin fixiert den Studenten, während dieser vor sich hinsieht. Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch, dass der Student seinen Kopf leicht zur Seite neigt und seiner Gesprächspartnerin so signalisiert, dass er aufmerksam zuhört (Abb. 59). Diese Körperhaltung mit leicht geneigtem Kopf findet sich im Datenkorpus relativ häufig. Wie Marx (2005: 144 zitiert nach Kotthoff 2015: 138) verdeutlicht, nutzen Lerner im Vergleich zu Muttersprachlern beim Hören weniger prosodische Muster oder syntaktische Hinweise, sondern konzentrieren sich auf die Wortebene, um so im Redefluss Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Mit dieser Haltung signalisiert der Student, dass er aufmerksam ist und der Beraterin konzentriert zuhört.

Nachdem die Beraterin den Studenten nach seinem Abiturjahr gefragt hat, entsteht zunächst eine Pause von 1,6 Sekunden (Z. 36), in der der Student schweigt, jedoch in einem Ausdruck der Überraschung den Kopf nach hinten bewegt (Abb. 60.1, 60.2), da er mit dieser Frage offensichtlich nicht gerechnet hat. Er versucht, die Frage zu beantworten, nennt das Abiturjahr jedoch nicht vollständig (Z. 37). Auf Abbildung 60.1 ist zu sehen, dass die Beraterin lächelt, als der Student das Jahr zu nennen versucht. Nach Beukeboom (2009: 753) empfinden Adressaten in einem Gespräch Lächeln und Kopfnicken als ermutigend. Beides gilt als Zeichen des Einverständnisses und Verstehens. Diese These bestätigt auch unser Beispiel, in dem die Beraterin den Studenten mit einem Lächeln aufmuntert, während er versucht, ihre Frage zu beantworten. Der Student kann das Jahr trotzdem nicht nennen. Es kommt zu einer Verzögerung (*ähm*), in der er den Kopf nach unten neigt (Abb. 61.2). Im selben Moment neigt die Beraterin ihren Kopf ebenfalls nach unten (Abb. 61.2), so dass beide vor sich hinsehen. Dies bestätigt die Beobachtung von Kendon (1967) (zitiert nach Argyle/Cook 1976: 118), der feststellte, dass die Gesprächspartner während einer Überlegungspause einander nicht ansehen, da in diesem Mo-

ment mentale Prozesse im Vordergrund stehen und der Blickkontakt zu anderen Interaktanten ablenkend wirken würde. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich ein solches Blickverhalten nicht nur in diesem Beispiel, sondern auch in anderen Videoaufzeichnungen beobachten lässt, was auf die Schwierigkeit der Frage nach dem Abiturjahr hindeuten könnte. Der Student nennt das Abiturjahr nicht, sondern erwähnt, dass dies vor fünf Jahren war (Z. 38). Dabei richtet er den Blick bereits zu Beginn des Turns auf die Beraterin und auch sie sieht ihn jetzt wieder an. Das Blickverhalten der beiden Interaktanten bestätigt Goodwins Beobachtung bezüglich der Wichtigkeit des Blicks des Rezipienten für den Sprecher am Turnbeginn (vgl. Goodwin 1980). Mit diesem Satz, wo der Student das Abiturjahr nicht nennt, sondern erwähnt, dass dies vor fünf Jahren war (Z. 38), stellt er eine Art Aufgabe an die Beraterin, da jetzt sie ihm die Lösung anbieten soll. Eine Situation wie diese stellt keine Ausnahme im Datenkorpus dar, sondern tritt in unserem Datenkorpus immer wieder auf. Dies ist eine Art Taktik, zu der die Studenten greifen, wenn sie sich beispielsweise nicht an ihr Abiturjahr, das Jahr, in dem sie das Bachelor- oder Masterstudium abgeschlossen haben, oder die Dauer des Studiums erinnern können und mit solchen Umschreibungen anfangen. Anhand solcher Umschreibungen muss der Berater nun alleine oder gemeinsam mit dem Studenten versuchen, die fehlende Information, in diesem Fall das Abschlussjahr zu ermitteln.

Auf dem entsprechenden Standbild (Abb. 63) kann ich sehen, dass die Beraterin nachdenklich den Kopf nach hinten bewegt, als sie versucht, das Abschlussjahr des Studenten zu ermitteln. In diesem Moment beobachtet sie der Student. Er führt hier also eine *Monitoring-Aktivität* aus. Somit kommt es an dieser Stelle im Gespräch zu einem kurzen Rollenwechsel, denn normalerweise ist es die Beraterin, die die Aktivitäten des Studenten kontrolliert.

Abbildung 59



35 B: und WANN (.) hast du dein abitur gemacht?

Abbildung 60.1



Abbildung 60.2



36 S: (1.6 Sek) ((Bewegt den Kopf nach hinten))

Abbildung 61.1



Abbildung 61.2

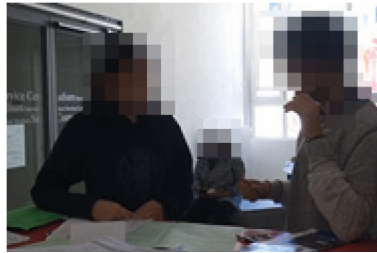


37 S: ZWEItause:::nd (.) ähm (dehnung 1.6 Sek)–

Abbildung 62.1



Abbildung 62.2



38 S: das war vor FÜNF jahren.

Abbildung 63



39 B: (1.0 Sek) ((Bewegt den Kopf nach hinten))

Nach einer Pause (Z. 39) nennt die Beraterin das Jahr, das sie anhand der Informationen des Studenten ausgerechnet hat (Z. 40). Dabei sind beide einander zugedreht (*vis-à-vis-Arrangement*) und sehen einander sehr aufmerksam an (Abb. 64). Interessant ist auch die Kopfhaltung der Beraterin, die ihren Kopf leicht schräg neigt. Diese Kopfhaltung lässt sich als freundlich neckisch interpretieren. Dies trifft auch auf die Mimik der Beraterin zu. Sie blinzelt ein wenig und hält den Mund leicht geöffnet, so dass sich ein Lächeln andeutet. Gestik und Mimik geben Aufschluss über das emotionale Befinden der Beraterin und bekunden ihr Interesse daran, zu erfahren, ob das von ihr genannte Abschlussjahr korrekt ist.

Im nächsten Turn (Z. 41) sagt der Student zunächst nichts, versucht dann selbst das Jahr zu nennen, lehnt nach einer Pause schließlich die von der Beraterin gemachte Jahresangabe durch Artikulation der Verneinungspartikel *ne* ab und schweigt für kurze Zeit.

Dabei hält er die ganze Zeit über die Hand am Mund (Abb. 65.1, 65.2). Nach Ekman/Friesen (1969) ist diese Geste ein sogenanntes *Emblem*. Aufgrund ihrer relativ spezifischen, konventionalisierten Bedeutung sind Embleme immer leicht zu verstehen (Ekman/Friesen 1969: 34). Diese Geste signalisiert vor allem die Unsicherheit des Sprechers bezüglich der Frage, was ich auch anhand seines verbalen Verhaltens sehen kann. Die Beraterin beobachtet ihn währenddessen ununterbrochen.

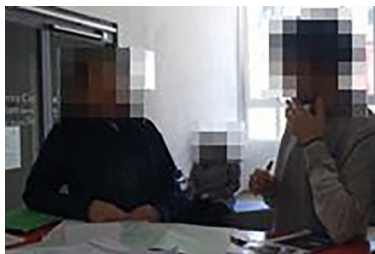
In der nächsten kurzen Pause dreht sich der Student kurz weg (Abb. 65.2), wobei er die ganze Zeit über vor sich hinsieht. Die Beraterin sieht ihn durchgängig an (Abb. 65.1, 65.2). Der Student sein Abiturjahr noch immer nicht angeben kann, versucht er, es nun über eine Erklärung zu ermitteln. Gemeinsam mit der Beraterin versucht er, eine Rekonstruktionskette zu bilden, aus der sich das Abiturjahr ableiten lässt. Ab diesem Moment haben beide direkten Blickkontakt. Der weitere Ablauf gestaltet sich wie folgt: Zuerst nennt der Student sein Alter (*also (0.8) ich zweiundZWANzig.*) (Z. 42). Durch ein Kopfnicken (Abb. 67.1, 67.2) signalisiert die Beraterin ihm, dass sie ihm aufmerksam zuhört und gibt ihm gleichzeitig zu verstehen, dass er mit der Rekonstruktion fortfahren darf. Indem der Student die Beraterin aufmerksam ansieht, signalisiert er, dass er eine Reaktion von ihr erwartet. Diese Reaktion erfolgt in Form eines Kopfnickens (Z. 43). Erst dann fährt der Student mit der Rekonstruktion fort. Dem Kopfnicken kommt in diesem Kontext die gleiche Funktion zu wie dem Lächeln, nämlich eine den Gesprächspartner unterstützende (Beukeboom 2009: 753). Gleichzeitig signalisiert es auch das Einverständnis des Hörers.

Diese Beobachtung führt zu wichtigen Erkenntnissen in Bezug auf den Sprecherwechselmechanismus. Wie ich sehe, gestaltet sich Turn-Taking im Gespräch nicht nur verbal, sondern multimodal, nämlich mithilfe von körperlich-visuellen Ausdrucksressourcen.

Die Tatsache, dass der Student durch intensiven Blickkontakt eine Reaktion der Beraterin auslöst, bestätigt die These von Argyle/Cook (1976: 85), die darauf hinweisen, dass der Blick Aufmerksamkeit signalisieren kann, sogar wenn die Gesprächsteilnehmer miteinander nicht kommunizieren, d.h. wenn z.B. jemand von jemandem anderen angeschaut wird, dann erwartet er auch, dass etwas passiert oder den Beginn der Interaktion. Während der Student spricht, verändert die

Beraterin ihre Position nicht und sieht ihn ununterbrochen an. Laut Argyle/Cook 1976; Goodwin 1980; Bavelas/Coates/Johnson 2002 ist die typische Blickorganisation im Gespräch asymmetrisch, d.h. Hörer fixieren häufiger die Sprecher als umgekehrt, was ich anhand dieser Sequenz bestätigen kann.

Abbildung 64



40 B: zweitausendELF?

Abbildung 65.1

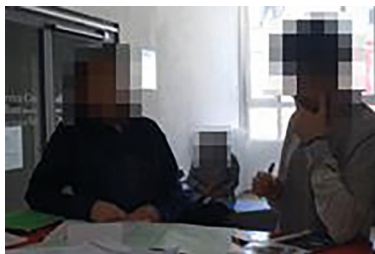
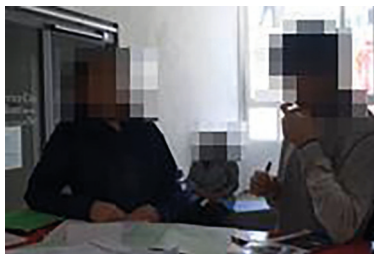


Abbildung 65.2



41 S: (3.4) zweitausend (0.8) NE (3.6) -

Abbildung 66.1



Abbildung 66.2



42 S: also (0.8) bin zweiundZWANzig;



43 B: (1.0 Sek) ((Nickt mit dem Kopf))

Im weiteren Verlauf des Gesprächs fährt der Student mit der Rekonstruktion fort (Z. 44). Als er diese abgeschlossen hat, bleibt er in unveränderter Position stehen, schaut die Beraterin an und erwartet eine Anschlussreaktion von ihr (Abb. 68). Die Beraterin signalisiert ihr Verstehen, indem sie, die sie die Zahl der Jahre nennt, die zwischen seiner schulischen Ausbildung und seinem Studium liegen und die sie aufgrund seiner Rekonstruktion nun errechnen konnte (Z. 45). Der Student bestätigt die Jahresangabe der Beraterin, zuerst durch ein Kopfnicken (Abb. 70.1, 70.2), dann indem er die Zahl der Jahre wiederholt (Z. 46) und zusätzlich die Bestätigungspartikel *genau* artikuliert (Z. 46). Nachdem die Gesprächspartner ermittelt haben, vor wie vielen Jahren der Student seine schulische Ausbildung beendet hat, nennt die Beraterin das vermutliche Abiturjahr (Z. 47). Diesmal bestätigt der Student ihre Angabe, indem er die genannte Jahreszahl wiederholt (Z. 48) und dies mit einem Nicken begleitet (Abb. 72.1, 72.2). Das Nicken bildet somit nach Bavelas/Coates/Johnson (2002: 567) das sogenannte „*visible act of meaning*“. Nach Bavelas/Coates/Johnson (2002: 567) unterstützen Hörer verbale Antworten häufig durch bestimmte sichtbare Handlungen, deren Bedeutung entweder redundant oder nicht redundant zu den Worten sein kann, ist aber immer komplementär und koordiniert (z.B. um die Bedeutung zu unterstreichen), wie etwa Handgesten und Mimik, aber auch Kopfnicken, Zucken mit den Schultern und andere, die diesen Kriterien entsprechen. So kann ich sehen, dass diese Beobachtung auch für unsere Daten relevant ist. In unserem Datenkorpus beantworten die Bewerber die an sie gerichteten Fragen in erster Linie durch nonverbale Handlungen wie Kopfnicken oder Kopf-

schütteln oder indem sie auf Partikeln wie *ja/ yes, nein/ no* oder *uhu* zurückgreifen.

Nachdem das Jahr des Abiturs ermittelt wurde, erteilt die Beraterin die Anweisung zum Ausfüllen des Feldes (Z. 49), durch die sie gleichzeitig ihr Verstehen signalisiert. Als sie die *что ты в*Anweisung gibt, wiederholt sie noch einmal explizit das Abiturjahr und erklärt dem Studenten, was genau er in das Formular eintragen muss. Ihre Anweisung unterstützt sie mit einer Zeigegeste des Zeigefingers, mit dem sie auf das auszufüllende Kästchen im Formular zeigt. Bereits auf Abbildung 71.2 kann ich sehen, dass die Beraterin ihren Blick wieder auf das Formular richtet, sobald sie das Abiturjahr erfahren hat.

Der Hauptzweck eines solchen Datenerhebungsgesprächs besteht im Ausfüllen des Formulars. Das nonverbale Verhalten der Beraterin, genauer, die Tatsache, dass sie noch während der Student spricht ihren Blick reorientiert und ihren Finger auf dem auszufüllenden Kästchen platziert, zeigt, dass der Hauptzweck der Interaktion selbst auf nonverbaler Ebene fortwährend verfolgt wird.

Abbildung 68



44 S: da war ich ACHTzehn.

Abbildung 69



45 B: vier JAhre;

Abbildung 70.1

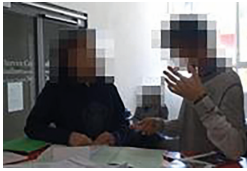
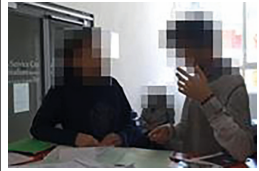


Abbildung 70.2



Abbildung 70.3



46 S: (0.4) vier jahre (.) geNAU. ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 71



47 B: zweitausend(.)ZWÖLF;

Abbildung 72.1



Abbildung 72.2



s48 S: =ZWÖLF. ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 73



49 B: zweitausendZWÖLF.

Nachdem die Beraterin die Anweisung erteilt hat, beginnt der Student das Feld auszufüllen (Z. 50) und signalisiert durch das Niederschreiben der Informationen sein Verstehen. Während er die betreffende Zeile ausfüllt, kontrolliert die Beraterin den Ausfüllprozess visuell (Abb. 74) und führt somit erneut eine *Monitoring-Aktivität* aus. Dabei beißt sie sich auf die Lippe. Da sich die Ermittlung des Abiturjahrs sehr schwierig gestaltet und relativ viel Zeit in Anspruch genommen hat, bringt sie mit diesem Verhalten vermutlich ihre Bedenken hinsichtlich der Korrektheit der eingetragenen Angabe zu Ausdruck. Nachdem der Student die Information eingetragen hat, bestätigt die Beraterin durch die Bestätigungspartikel *uhu*, dass das Feld richtig ausgefüllt wurde (Z. 51). Auf dem Standbild ist zu sehen, dass die Beraterin ihre Hand bereits auf dem nächsten Feld platziert hat (Abb. 75). Im Verlauf des Gesprächs formuliert sie eine weitere Anweisung (Z. 52), die sie gestikulatorisch durch eine Zeigegeste mit der ganzen Hand unterstützt (Abb. 76). Hierbei handelt es sich um eine deiktische Zeigegeste. Der Student ist schon bereit, den Code einzutragen, er hält den Kugelschreiber über dem Feld, wiederholt jedoch die Worte der Beraterin, um sich zu vergewissern, dass er die Anweisung korrekt verstanden hat (Z. 53). Die Beraterin schweigt, bestätigt jedoch mit einem Kopfnicken, dass der Student die Anweisung richtig verstanden hat. (Z. 54) (Abb. 78.1, 78.2). Hier wird abermals deutlich, wie der Sprecherwechsel in der Interaktion durch nonverbale Ausdrucksmittel realisiert wird. Des Weiteren veranschaulicht diese Sequenz, dass sich der Verstehensprozess im Gespräch multimodal, d.h. sowohl verbal als auch nonverbal vollzieht. Interessant ist hier, dass der Student die Beraterin

bei dieser nonverbalen Handlung nicht angesehen hat (Abb. 78.1, 78.2). Dennoch hat er verstanden, dass seine Vermutung richtig war und signalisiert sein Verstehen durch das Niederschreiben der gewünschten Angabe (Z. 55) (Abb. 79).

Abbildung 74



50 S: (3.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 75



51 B: uHU;

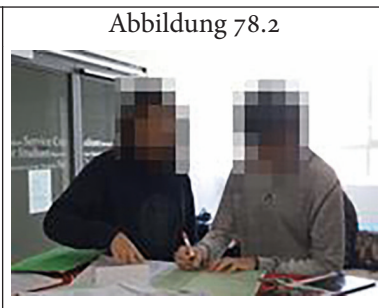
Abbildung 76



52 B: und (.) drei NEUN.



53 S: drei NEUN?



54 B: (0.4) ((Nickt mit dem Kopf))



55 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Neben dem Abiturjahr muss auch das Land, in dem das Abitur abgelegt wurde in das Formular eingetragen werden. Dieses erfragt die Beraterin im folgenden Turn (Z. 56). Sie fragt den Studenten hier nicht, in welchem Land das Abitur erworben wurde, sondern erkundigt sich, ob er sein Abitur in seinem Heimatland abgelegt hat. Da unmittelbar

zuvor im Gespräch das Abiturjahr ermittelt wurde, nennt die Beraterin bei der Formulierung dieser Frage den Begriff des Abiturs nicht noch einmal, sondern fragt lediglich ‚*wars in Italien*‘ (Z. 56). Auf dem Standbild (Abb. 80) ist zu sehen, dass der Student seinen Oberkörper leicht nach vorn beugt und den Kopf etwas zur Seite neigt ohne die Beraterin anzusehen. Diese ist ihm, während sie die Frage formuliert (Z. 56), seitlich zugewandt und sieht ihn an. Auffällig ist, dass die Beraterin ihren Finger zu diesem Zeitpunkt schon auf dem für die Frage relevanten Kästchen platziert hat. Vermutlich geht sie davon aus, dass diese Frage schnell beantwortet wird und hat die betreffende Stelle deshalb bereits mit dem Finger fokussiert. In der anschließenden Pause (Z. 57) sagt der Student nichts, bejaht die Frage der Beraterin jedoch durch ein Kopfnicken (Abb. 81.1, 81.2). Dabei wendet er sich der Beraterin zu und sieht sie an. Das Verstehen wird hier also durch eine nonverbale Handlung signalisiert und auch die Frage wird nonverbal, nämlich durch ein Kopfnicken beantwortet. Das Kopfnicken an sich stellt eine beliebte Ressource dar, die entweder redegleitend eingesetzt wird, was vor allem in Verbindung mit Antwortpartikeln wie *ja* oder *uhu* häufig der Fall ist, oder, wie in diesem Gesprächsausschnitt, redeersetzend verwendet wird.

Nachdem die Beraterin die Antwort auf ihre Frage erhalten und sie sie anhand der Unterlagen des Studenten überprüft hat, weist sie den Studenten an, das Feld auszufüllen. Diese Anweisung begleitet sie erneut durch eine Zeigegeste des Zeigefingers, wobei ihre Handfläche nach unten orientiert ist.



56 B: und wars in iTAlien?

Abbildung 81.1



Abbildung 81.2



57 S: (0.4 Sek.) ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 82



58 B: iTAlien bitte.

Nachdem die Anweisung (Z. 58) erteilt wurde, entsteht eine Pause (Z. 59). Aus der Körperhaltung des Studenten auf dem Standbild wird ersichtlich, dass er sich zum Ausfüllen des Feldes bereits entsprechend positioniert hat. Statt das Feld auszufüllen, verharrt er jedoch in dieser Position und liest die Frage (Abb. 83). Die Beraterin ist währenddessen auf andere Unterlagen fokussiert, so dass die Aktivität des Ausfüllens erstmals nicht von ihr kontrolliert wird. Als der Student kurze Zeit später die im Formular gestellte Frage umformuliert, um sein Verstehen zu sichern, wendet sich die Beraterin ihm umgehend zu (Abb. 84). Interessant ist, dass hier kein Blickkontakt zwischen den Gesprächspartnern entsteht, sondern beide ihren Blick auf die Frage im Formular richten (Abb. 84), auf die der Student mit dem Kugelschreiber weist.

Die Beraterin artikuliert die verneinende Partikel *neNE* (Z. 61), worauf der Student mit der Fragepartikel *NE?* erwidert. Hier wird deutlich, dass er die Frage falsch verstanden hat. Die Beraterin hält

ihre Hand am Kopf (Abb. 86). Daraufhin legt die Beraterin ihre rechte Hand auf ihren Hinterkopf (Abb. 86), was als Ausdruck des Überlegens gedeutet werden kann. Die Reformulierung der Frage erfolgt im nächsten Turn (Z. 63). Dabei bleibt die Beraterin in dieser Position (Abb. 87.1, 87.2). Der Student sieht sie die ganze Zeit über an (Abb. 87.1, 87.2). Auf diese Reformulierung reagiert der Student mit dem sogenannten „*change-of-state token*“ (Heritage 1984) ‚*ach SO*‘ (Z. 64) und artikuliert zusätzlich ein *ja*. Beide Äußerungen sind Ausdruck seines veränderten Wissenstands und damit seines Verstehens. Der Student zeigt, dass er nun eine Referenz hergestellt und verstanden hat, was in diesem Feld erfragt wird. Des Weiteren kann ich auf dem Standbild (Abb. 88) sehen, dass er sich schon bei der Beantwortung der Frage umgedreht hat und die Hand mit dem Kugelschreiber bereits über dem Formular hält. Unmittelbar danach und ohne eine weitere Reaktion der Beraterin abzuwarten (Z. 65), beginnt er das Feld auszufüllen (Abb. 89). Diesmal kontrolliert die Beraterin den Prozess des Ausfüllens (*Monitoring-Aktivität*) (Abb. 89).

Wie ich sehen kann, nimmt sie die Hand erst nachdem der Student begonnen hat, das Feld auszufüllen, langsam von ihrem Hinterkopf weg (Abb. 89). Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass die Frage nun korrekt beantwortet wurde. Nachdem der Student das Feld vollständig ausgefüllt hat, bestätigt es das Beenden des Ausfüllens durch Äußerung der Partikel *ja* (Z. 66) und senkt gleichzeitig seinen Arm (Abb. 90). Beide Handlungen signalisieren den Abschluss des Ausfüllprozesses. Die Beraterin sieht ihn in diesem Moment nicht an (Abb. 90), bekräftigt den Abschluss jedoch im nachfolgenden Turn mit der Äußerung *gut* (Z. 67).



59 S: (1.0) ((Schaut in das Formular))

Abbildung 84



60 S: *wo ich geBOren bin?*

Abbildung 85



61 B: *neNE.*

Abbildung 86



62 S: *NE?*

Abbildung 87.1



Abbildung 87.2



63 B: wo du dein *abiTUR* gemacht hast.

Abbildung 88



64 S: ACH jajaja.

Abbildung 89



65 S: (4.0 Sek) ((Füllt das Formularfeld aus))



66 S: JA. ((Senkt parallel den Arm))



67 B: GUT.

So sieht das ausgefüllte Feld aus:

4. Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Highschool-Diplom, Baccalauréat, Attestat, ...) Information on university entrance qualification (e.g., Abitur, high school diploma, baccalauréat, attestat, ...)					
Art der Hochschulzugangsberechtigung (Hochschulreife – EU = 39, Hochschulreife – nicht EU = 59) Type of university entrance qualification (qualification – EU = 39, qualification – non-EU = 59)	<table border="1"><tr><td>3</td><td>9</td></tr></table>	3	9		
3	9				
Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung In what year did you earn your university entrance qualification?	<table border="1"><tr><td>2</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr></table>	2	0	1	2
2	0	1	2		
Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben? Where did you earn your university entrance qualification?					
Staat in Worten Name of country					
<table border="1"><tr><td>Italien</td></tr></table>		Italien			
Italien					

Abb. 92: Das ausgefüllte Feld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

5.4.4 Feld „Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen“

Das nächste Feld im Formular bezieht sich auf ein möglicherweise in der Vergangenheit an einer deutschen Hochschule begonnenes oder absolviertes Studium (Abb. 93). Damit ist dieses Feld nur für diejenigen Bewerber relevant, die bereits in Deutschland studiert haben. Diejenigen Bewerber, auf die dies nicht zutrifft, müssen dieses Feld nicht auszufüllen. Neben dem Namen der Hochschuleinrichtung soll die Art der Hochschule, das Jahr der Immatrikulation sowie das Semester eingetragen werden.

4. Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Highschool-Diplom, Baccalauréat, Attestat, ...) Information on university entrance qualification (e.g., Abitur, high school diploma, baccalauréat, attestat, ...)	
Art der Hochschulzugangsberechtigung (Hochschulreife – EU = 39, Hochschulreife – nicht EU = 59) Type of university entrance qualification (qualification – EU = 39, qualification – non-EU = 59)	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">39</div>
Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung In what year did you earn your university entrance qualification?	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">2012</div>
Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben? Where did you earn your university entrance qualification?	
Staat in Worten Name of country	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Italien</div>

Abb. 93: Feld „Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

Im nächsten Turn des Gesprächsausschnitts fragt die Beraterin, ob der Student schon in Deutschland studiert hat (Z. 68). Beide stehen in einem *side-by-side-Arrangement*, einer Position, die in den Datenerhebungsgesprächen häufig eingenommen wird, und schauen in das Formular. Die Beraterin heftet, während sie den Studenten fragt, ob er bereits in Deutschland studiert hat, andere Unterlagen zusammen. Der Student reagiert auf ihre Frage, indem er nachdenklich die Finger an den Mund legt (Abb. 94). Auf die Frage der Beraterin folgt eine Pause (Z. 69), in der der Student schweigt. Das Standbild zeigt, dass die Position beider Gesprächspartner während dieser Pause unverändert bleibt. Vermutlich bedingt durch das Überlegen des Studenten sehen beide vor sich hin. Die Beobachtung, dass in kognitiv fordernden Gesprächssituationen wenig Blickkontakt entsteht, haben auch Argyle/Cook gemacht (Argyle 1976). Der fehlende Blickkontakt gilt hier als Signal dafür, dass der Gesprächspartner nachdenkt (Argyle/Cook 1976: 122). Genau dies ist auf unserem Standbild zu sehen. Die Beraterin wartet

auf die Antwort des Studenten und möchte seinen Denkprozess nicht unterbrechen.

Nach dieser Pause wendet sich der Student der Beraterin zu und neigt den Kopf leicht zur Seite, sieht sie allerdings nicht an (Abb. 96). Die Beraterin bewegt den Kopf stärker in Richtung des Studenten und reformuliert die Frage (Z. 71). Dabei sehen beide vor sich hin (Abb. 97). Hier wird ersichtlich, dass der Blickkontakt mit dem Adressaten für den Sprecher am Beginn der Turnkonstruktion nicht zwingend erforderlich ist. Goodwins These bezüglich der Wichtigkeit der Herstellung des Blickkontakts am Turnbeginn wird durch hier also infrage gestellt (Goodwin 1980). Nachdem die Beraterin die Frage reformuliert hat (Z. 71), kann der Student sie beantworten (Z. 72). Die verbale Beantwortung der Frage begleitet er mit einem Kopfschütteln (Abb. 98). Die Geste des Kopfschüttelns unterstreicht die Bedeutung der verbalen Antwort. Die Beraterin sieht den Studenten an und registriert sein Kopfschütteln. Die Beraterin wiederholt die Antwort des Studenten und signalisiert ihm, indem sie die Antwort mit *gut* (Z. 73) kommentiert, dass sie seine Antwort verstanden hat. Auf dem Standbild ist zu sehen, dass sich die Hand der Beraterin, als sie die Antwort des Studenten durch Wiederholung bestätigt, in Richtung des nächsten Kästchens bewegt (Abb. 99). Die Tendenz, dass die Berater die Antwort der Bewerber auf ihre Fragen auch wiederholen, wenn diese eindeutig beantwortet wurde, lässt sich in vielen der von uns untersuchten Gesprächen nachweisen (siehe auch Punkt 4.5.3) und kann als eine von *Lingua-Franca*-Sprechern angewandte Taktik zur Sicherung des Verstehens betrachtet werden. In den analysierten Datenerhebungsgesprächen ermöglicht diese Taktik das korrekte Ausfüllen des Formulars.

Viele Forscher (Argyle/Cook 1976; Duncan/Fiske 1977; Bavelas/Coates/Johnson 2002: 569) weisen darauf hin, dass die typische Blickorganisation im Gespräch asymmetrisch ist, dass der Hörer den Sprecher häufiger ansieht als umgekehrt. Die Blickorganisation in diesem Gesprächsausschnitt widerlegt diese Beobachtung. Mehr noch: Hier entsteht kaum Blickkontakt zwischen den Gesprächspartnern. Der Student sieht die Beraterin in dieser Sequenz zu keinem Zeitpunkt an und auch die Beraterin fixiert den Studenten nur einmal (Abb. 98.1, 98.2). Dies könnte darin begründet liegen, dass die Beraterin in dieser Phase des Gesprächs auf die Unterlagen des Studenten fokussiert ist.

Den Studenten wiederum könnte ein komplexer Zuhör- und Denkprozess darin hindern, seinen Blick der Beraterin zuzuwenden (Argyle/Cook 1976: 122).

Abbildung 94



68 B: *=hast du in DEUTSCHland studiert?*

Abbildung 95



69 S: *(1.4 Sek.) ((Bleibt in der gleichen Position stehen))*

Abbildung 96



70 S: *WAS studiert?*

Abbildung 97



71 B: deutschland stuDIert?

Abbildung 98.1



Abbildung 98.2



72 S: noch NICHT. ((Schüttelt den Kopf))

Abbildung 99



73 B: noch NICHT (.) gut.

Da der Bewerber in dem hier analysierten Datenerhebungsgespräch bisher noch nicht in Deutschland studiert hat, muss er dieses Feld nicht ausfüllen.

5.4.5 Feld „Hochschulsemester“


<p>6. Hochschulsemester University semester</p> <p>Hier geben Sie an, in welches Hochschulsemester Sie sich an der Universität Freiburg immatrikulieren werden. Falls Sie noch nie an einer Hochschule in Deutschland studiert haben, tragen Sie bitte hier 01 ein.</p> <p>Hochschulsemester sind alle Semester, die Sie an deutschen Hochschulen immatrikuliert waren - einschließlich Uniausschlusssemester -, unabhängig davon, in welchem Fach/weichen Fächern Sie immatrikuliert waren.</p> <p>Beispiel: Sie waren bisher 5 (Hochschul-)Semester an deutschen Hochschulen immatrikuliert, dann kommen Sie an der Universität Freiburg in das 6. Hochschulsemester</p> <p>Specify the university semester you wish to matriculate in at the University of Freiburg. If you have never studied at a German institution of higher education, please enter 01.</p> <p>University semester are all semesters in which you were matriculated at a German institution of higher education - including leaves of absence - regardless of which field or fields you were matriculated in.</p> <p>Example: You have been matriculated at German institutions of higher education for a total of 5 (university) semesters; you will be placed in the 6th university semester at the University of Freiburg</p>	
---	---

Abb. 100: Feld „Hochschulsemester“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

Das nächste Feld bezieht sich auf den Aspekt der Hochschulsemester. Studiert ein Bewerber erstmals an einer deutschen Hochschule, trägt man hier für die Erstimmatrikulation den Code 01, andernfalls das Hochschulsemester, in dem er an der Universität Freiburg immatrikuliert wird, ein. In unserem Analysebeispiel hat die Beraterin im Zuge der Bearbeitung des vorherigen Feldes bereits erfahren, dass der Bewerber bisher noch nicht in Deutschland studiert hat. Sie erfragt diese Information deshalb nicht noch einmal, sondern weist den Bewerber sofort an, das Feld auszufüllen (Z. 74). Dabei weist sie mit einer Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche auf die Stelle im Formular, wo der Student die Information eintragen muss (Abb. 101). Dies ist ein weiterer Moment in der Interaktion, in dem Goodwins These bezüglich der Wichtigkeit des Blickkontakts zwischen Hörer und Sender für Turnkonstruktion des Senders hinterfragt werden muss. Der Hörer soll seinen Blick nämlich nicht auf den Sender, sondern auf die Geste des Senders richten und so die entsprechende Referenz herstellen, um das Feld ausfüllen zu können (Z. 75). Der Student signalisiert sein Verstehen durch das Ausfüllen des Feldes. Während der Student das Feld ausfüllt, kontrolliert die Beraterin den Ausfüllprozess visuell, führt also erneut eine *Monitoring-Aktivität* aus. Nachdem er das Feld ausgefüllt hat, gibt die Beraterin eine weitere Anweisung (Z. 76), die sich schon auf das nächste Feld bezieht. Somit kann ich sehen, dass die Ratifikation des Verstehens in der dritten Position seitens der Beraterin nicht verbal, sondern durch eine anschließende

Handlung, nämlich eine weitere Anweisung signalisiert wird (siehe Punkt 4.5.2).

Abbildung 101



74 B: null EINS.

Abbildung 102



75 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

So sieht das ausgefüllte Feld aus:

<p>6. Hochschulesemester University semester</p> <p>Hier geben Sie an, in welches Hochschulesemester Sie sich an der Universität Freiburg immatrikulieren werden. Falls Sie noch nie an einer Hochschule in Deutschland studiert haben, tragen Sie bitte hier 01 ein.</p> <p>Hochschulesemester sind alle Semester, die Sie an deutschen Hochschulen immatrikuliert waren - einschließlich Urlaubssemester -, unabhängig davon, in welchem Fach/weichen Fächern Sie immatrikuliert waren.</p> <p>Beispiel: Sie waren bisher 5 (Hochschul-)Semester an deutschen Hochschulen immatrikuliert, dann kommen Sie an der Universität Freiburg in das 6. Hochschulesemester</p> <p>Specify the university semester you wish to matriculate in at the University of Freiburg. If you have never studied at a German institution of higher education, please enter 01.</p> <p>University semester are all semesters in which you were matriculated at a German institution of higher education - including leaves of absence - regardless of which field or fields you were matriculated in.</p> <p>Example: You have been matriculated at German institutions of higher education for a total of 5 (university) semesters; you will be placed in the 6th university semester at the University of Freiburg</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; width: 40px; float: right;">01</div>
---	---

Abb. 103: Das ausgefüllte Feld „Hochschulesemester“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

5.4.6 Feld „Studium im Ausland bzw. Heimatland“

Das nächste Formularfeld erfragt Informationen bezüglich des Studiums des Bewerbers in seinem Heimatland oder anderen Ländern außerhalb Deutschlands (Abb. 104). Hier müssen der Landesname und das entsprechende internationale KFZ-Kennzeichen sowie die Dauer des Studiums (in Monaten) in diesem Land eingetragen werden.

7. Studium im Ausland bzw. Heimatland Studies in <u>other countries</u> or in your <u>native country</u>	
Bitte Staat in Worten angeben Please specify the name of the country	
<input type="text"/>	Internationales KFZ-Kennzeichen International code
Dauer des Auslandsstudiums in Monaten (wenn mehr als 8 Jahre und 3 Monate: 99 eintragen) Duration of your studies in this country in months (if more than 8 years and 3 months: enter 99)	<input type="text"/>

Abb. 104: Feld „Studium im Ausland bzw. Heimatland“ aus dem Antrag auf Einschreibung für ein Kurzzeitstudium

Da sie bereits alle für das Ausfüllen des Feldes notwendigen Informationen erhalten hat, erteilt die Beraterin dem Bewerber auch hier sofort mehrere Anweisungen. Es wird deutlich, dass neben Frage-Antwort-Sequenzen auch Sequenzen, die sich aus einer verbalen Anweisung des Senders und einer nonverbalen Reaktion des Hörers in Form einer Niederschrift von Information zusammensetzen, ein Haupthandlungstyp in dieser Gesprächsform sind. Die erste Anweisung der Beraterin (Z. 76) bezieht sich auf den Namen des Landes, den der Student eintragen soll. Bei der Formulierung der Anweisung verwendet sie das Lokaldeiktikon *hier*, das zusätzlich durch eine Zeigegeste mit dem Zeigefinger mit nach unten orientierter Handfläche begleitet wird (Abb. 105). Da der Student auf das Formular fokussiert ist, kann er die Geste der Beraterin deuten und die entsprechende Relevanz herstellen.

Nachdem die Beraterin ihre Anweisung formuliert hat, beginnt der Student das Feld auszufüllen (Z. 77) (Abb. 106) und signalisiert durch das Niederschreiben der gewünschten Angaben sein Verstehen. Während er das Feld ausfüllt, kontrolliert die Beraterin den Ausfüllprozess visuell. Es kommt also erneut zu einer *Monitoring-Aktivität*. Nachdem der Bewerber das Feld ausgefüllt hat, überprüft die Beraterin seine Angaben nicht, sondern erteilt umgehend eine weitere Anweisung, die sich auf das KFZ-Kennzeichen des Landes bezieht. Durch

diese Anschlusshandlung signalisiert auch sie ihr Verstehen (Z. 78). Anders als zuvor nennt die Beraterin jetzt nur den Zahlencode für das Land, unterstützt jedoch auch diese Anweisung gestikulatorisch durch eine Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche. Der Student produziert keine verbale Äußerung, beginnt jedoch das Feld zu bearbeiten (Z. 79) (Abb. 108). Auch an dieser Stelle signalisiert er sein Verstehen nicht verbal, sondern durch das Niederschreiben. Damit erfüllt das Niederschreiben nicht nur die Funktion einer nichtverbalen Praktik der Verstehensdokumentation, sondern bringt, da das Aufschreiben von Informationen zu einem eigenständigen Gesprächsschritt wird, eine neue Ordnung in die Sequenz und den Turn-Taking-Mechanismus insgesamt. Die Beraterin kontrolliert die Aktivität des Studenten auch diesmal visuell (Abb. 108). Auf den Standbildern ist zu sehen, dass in dieser Sequenz zu keinem Zeitpunkt Blickkontakt zwischen den Gesprächspartnern entstand. Beide sind die ganze Zeit über auf das Formular fokussiert. Dies widerlegt die These von Argyle/Cook, Duncan/Fiske, Kendon und Bavelas/Coates/Johnson, dass die typische Blickorganisation im Gespräch asymmetrisch ist und der Hörer den Sprecher häufiger ansieht als umgekehrt (vgl. Argyle/Cook 1976, Duncan/Fiske 1977, Bavelas/Coates/Johnson 2002). In unserem Fall sind beide Gesprächspartner die meiste Zeit auf das Formular konzentriert. Zu Blickkontakt oder dazu, dass ein Gesprächspartner den anderen ansieht, kommt es meist in Situationen, in denen komplexe Fragen ausgehandelt werden.

Abbildung 105



76 B: *iTAl*ien hier.

Abbildung 106



77 S: (3.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 107



78 B: I t.

Abbildung 108



79 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Im nächsten Turn erfolgt der Übergang zur letzten Frage in diesem Feld, bei der die Studiendauer angegeben werden soll. Diese Zahlengabe erfolgt jedoch nicht in Jahren oder Semestern, sondern in Monaten. Es sei angemerkt, dass es durchweg die Berater und nicht die Bewerber sind, die diese Zahl ausrechnen, was auch in unserem Beispiel der Fall

ist. Da der Student bereits zuvor erwähnt hat, wie lange er schon studiert (Z. 16), fragt die Beraterin ihn nicht noch einmal nach der Dauer seines Studiums, sondern berechnet diese selbst (Z. 80). Das geschieht in zwei Schritten. Im ersten Schritt rechnet sie die Jahre in Semester um (Z. 80). Auf den Standbildern ist zu sehen, dass die Beraterin noch während der Student schreibt zu sprechen beginnt (Abb. 109.1). Sie zeigt mit dem Finger auf das auszufüllende Kästchen und macht den Studenten mit dieser deiktischen Geste auf die Frage aufmerksam (Abb. 109.2). In der entstandenen Pause hebt die Beraterin den Kopf, schaut vor sich hin und rechnet, der Student sieht sie aufmerksam an (Abb. 109.3). Als die Beraterin die erste Zahl ausgerechnet hat, nennt sie diese Zahl und wendet sich dabei dem Studenten zu (Abb. 109.4). Nach Bavelas/Coates/Johnson (2002) sieht der Hörer den Sprecher an den Schlüsselstellen eines Gesprächs an, um eine *Rückmeldung* von ihm einzuholen. Wie ich anhand von meinen Daten sehen kann, ist dies auch hier der Fall. Bemerkenswert ist, dass die Blickzuwendung des Hörers hier noch eine weitere wichtige Funktion erfüllt. Dadurch, dass der Student die Beraterin aufmerksam ansieht, wird er zu einer Reaktion bewegt, die in Form eines Kopfnickens erfolgt. Die Blickzuwendung gestaltet somit den Sprecherwechsel mit (dazu auch Goodwin 1980). Die Erkenntnis, dass die Blickzuwendung Einfluss auf den Sprecherwechsel nimmt, ist zentral für die weitere Erforschung des Turn-Taking-Mechanismus.

Während die Beraterin die Zahl ausrechnet, hält der Student die Hand am Kinn (Abb. 109.3, 109.4). Nach Ekman/Friesen fällt diese Geste unter die sogenannten *Embleme*. Sie deutet darauf hin, dass der Student intensiv nachdenkt jedoch dies verbal nicht äußert (Ekman/Friesen 1969: 64). Im zweiten Schritt rechnet die Beraterin die Semester in Monate um (Z. 82). Sie sieht vor sich hin und hält den Zeigefinger auf dem auszufüllenden Kästchen, während der Bewerber sie aufmerksam ansieht (Abb. 111.1). Sie beginnt die Monate einzeln aufzuzählen, schüttelt dabei den Kopf und kneift die Augen im Überlegen zusammen (Abb. 111.2). Nach McNeill (1992) kann ich dieses Kopfschütteln als eine *rhythmische Geste* einordnen, deren Funktion im sprachlichen Begleiten und Strukturieren besteht. Damit bestätigt das Verhalten der Beraterin die These von Goldin-Meadow (2005 zitiert nach Gelbrich/Müller 2013: 104), die besagt, dass Gesten im Unter-

schied zu den anderen Phänomenen des nonverbalen Verhaltens in engem Zusammenhang mit dem Denken stehen. Beim Nennen der Zahl wendet sich die Beraterin dem Studenten zu (Abb. 111.3), der sie ununterbrochen fixiert hat. Die Position der Beraterin bleibt die ganze Zeit über unverändert. Ihr Finger weist permanent auf das auszufüllende Feld, worin ihre Konzentration auf die Frage zum Ausdruck kommt. Nachdem die Beraterin mit der Ausrechnung fertig geworden ist, erteilt sie eine Anweisung (Z. 83). Dabei wiederholt sie noch einmal die Zahl der Monate, die der Student eintragen soll. Wie auch die beiden vorhergehenden Anweisungen (Z. 76, 78) wird auch diese Anweisung mithilfe des Lokaldeiktikums *hier* formuliert und durch eine Zeigegeste ergänzt. Anders als bei den beiden vorherigen Anweisungen handelt es sich dabei diesmal allerdings nicht um eine Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche, sondern um eine Zeigegeste mit der Faust.

Da der Student seinen Blick in diesem Moment wieder auf das Formular richtet, registriert er die Zeigegeste der Beraterin (Abb. 112), so dass das Verstehen mühelos gelingt und im nachfolgenden Turn nicht ausgehandelt werden muss. Der Student füllt das Feld aus und dokumentiert mit dieser Aktivität sein Verstehen (Z. 84). Die Beraterin kontrolliert den Ausfüllprozess visuell.

Abbildung 109.1



Abbildung 109.2



Abbildung 109.3



Abbildung 109.4



80 B: u::nd ä::h (1.0) sechstes semester heißt für (0.6) ZWEIeinhalb jahre,

Abbildung 110.1



Abbildung 110.2



81 S: (1.4 Sek.) ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 111.1



Abbildung 111.2



Abbildung 111.3



82 B: u::nd zweieinhalb jahre sind (2.0) vierundzwanzig monate (.) plus secshs monate (.) heißt (0.6) DREIßig monate.

Abbildung 112



83 B: =DREIßig monate (.) hier.

Abbildung 113.1



Abbildung 113.2



84 S: (4.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus, schüttelt dabei den Kopf))

So sieht das ausgefüllte Feld aus:

7. Studium im Ausland bzw. Heimatland Studies in other countries or in your native country	
Bitte Staat in Worten angeben Please specify the name of the country	
Italien	Internationales KFZ-Kennzeichen International code
Dauer des Auslandsstudiums in Monaten (wenn mehr als 8 Jahre und 3 Monate: 99 eintragen) Duration of your studies in this country in months (if more than 8 years and 3 months: enter 99)	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">T</div> </div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0</div> </div>

Abb. 114: Feld „Studium im Ausland bzw. Heimatland“ aus dem Antrag auf Immatrikulation für ein Kurzzeitstudium

5.4.7 Felder Einverständniserklärung und „Unicard“

Mit der Frage nach dem Studium im Ausland bzw. Heimatland (Feld ‚Studium im Ausland bzw. Heimatland‘) endet der Frageteil des For-

mulars. Im Weiteren muss der Bewerber noch die Einverständniserklärung unterschreiben (Seite 4 im Antrag) und den Antrag auf Erstellung der Unicard ausfüllen, der auf Seite 6 des gleichen Formulars zu finden ist.

Nachdem der Student das siebte Formularfeld ausgefüllt hat, erwähnt die Beraterin kurz, dass sie selbst Mathematik studiert hat und kommentiert so auf scherzhafte Weise die Tatsache, dass sie für das Berechnen der Studiendauer relativ viel Zeit benötigt hat (Z. 85). Dann blättert sie auf die nächste Seite um (Abb. 116). Diese enthält die oben erwähnte Einverständniserklärung, die der Student unterschreiben muss. Ohne seine Unterschrift ist der Antrag auf Immatrikulation ungültig und der Student folglich nicht an der Universität Freiburg eingeschrieben. Bereits auf Abbildung 114 kann ich sehen, dass die Beraterin lächelt. Kurz darauf beginnt auch der Student zu lächeln (Abb. 116). Das Lächeln in der Interaktion ist Ausdruck der Freude darüber, dass das Formular nun fast vollständig ausgefüllt ist.

Abbildung 115



85 B: und ich studier MAThe.

Abbildung 116



86 B: (3.0 Sek.) ((Blättert auf die nächste Seite um))

Im nächsten Schritt erteilt die Beraterin Anweisungen zum weiteren Ausfüllen des Formulars. Ihre erste Anweisung bezieht sich auf die zu leistende Unterschrift im Feld „Einverständniserklärung“ (Z. 87). Die zweite Instruktion der Beraterin weist den Studenten an, seinen Namen und Vornamen für die Erstellung der Unicard anzugeben (Z. 89).

Beide Anweisungen werden mithilfe des Lokaladverbs *hier* formuliert und durch eine Zeigegeste mit der ganzen Hand begleitet (Abb. 117, 119). In beiden Fällen signalisiert der Student sein Verstehen durch Ausführen der Anweisungen. Das Niederschreiben ist hier eine rein nonverbale Aktivität, die verbal nicht kommentiert wird (Abb. 118, 120). Auch in diesem Fall kontrolliert die Beraterin den Prozess des Ausfüllens visuell (Abb. 118, 120).

Abbildung 116



86 B: (3.0 Sek.) ((Blättert auf die nächste Seite um))

Abbildung 117



87 B: *hier* Datum (.) unterschrift.

Abbildung 118



88 S: (9.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 119



89 B: *Super* (.) und hier bitte (.) *vorname nachname* unterschrift.

Abbildung 120



90 S: (13 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Nachdem der Ausfüllprozess beendet ist, folgt eine lange Pause (Z. 91). Auf den Standbildern ist zu sehen, dass die Beraterin in dieser Pause ein Foto ausschneidet (Abb. 121.1), das auf den Antrag aufgeklebt wird (Abb. 121.2). Dann heftet sie die Unterlagen zusammen, die der Bewerber für die Immatrikulation benötigen wird (Abb. 121.3). Das For-

mular ist nun vollständig ausgefüllt. Während die Beraterin das Foto ausschneidet und die Unterlagen kontrolliert, sieht der Bewerber ihr zu. Hier ist er derjenige, der eine *Monitoring-Aktivität* ausführt (Abb. 121.1, 121.2, 121.3). Mit der Bestätigungspartikel *gut* signalisiert die Beraterin, dass sie diese Aktivitäten abgeschlossen hat (Z. 92). In diesem Moment sind beide Gesprächspartner auf die Unterlagen fokussiert, die die Beraterin vor sich hält (Abb. 122). Im weiteren Verlauf des Gesprächs erklärt die Beraterin dem Studenten die nächsten Schritte (Z. 93). Sie bittet ihn, mit den Unterlagen ins Büro zu gehen, wo er offiziell immatrikuliert wird und zeigt ihm die betreffenden Unterlagen (Abb. 123.1). Bei der Artikulation des Wortes „Büro“ weist sie mit ausgestrecktem Arm in die Richtung, in der sich das Büro befindet (Abb. 123.2). Interessant ist, dass der Student sich bei dieser Zeigegeste nicht in Richtung des Zeigeziels dreht, sondern die Beraterin ansieht (Abb. 123.2). Vermutlich wusste er schon vorher, wo sich das Büro befindet. Es sei angemerkt, dass die Berater am Ende des Datenerhebungsgesprächs, wenn das Formular vollständig ausgefüllt ist, stets den weiteren Ablauf erklären, d.h. sie informieren die Bewerber darüber, wo sie sich offiziell immatrikulieren können. Das Büro befindet sich in der gleichen Etage, jedoch in einem anderen Gang, der hinter einer Glastür liegt. Damit die Studenten sich nicht verlaufen, zeigen die Berater bei der Wegbeschreibung die Richtung. Diese deiktische Zeigegeste ist eine weitere typische Geste, die in der Gesprächsform des Datenerhebungsgesprächs verwendet wird. Der Student sagt nichts (Z. 94), nickt jedoch (Abb. 124.1, 124.2) und zeigt damit der Beraterin, dass er verstanden hat, wohin er gehen soll. Das Turn-Taking wird hier also du



91 B: (9.0 Sek.) ((Schneidet die Fotos)), (7.0 Sek) ((Klebt das Foto auf)), (10.0 Sek.) ((Heftet die Unterlagen zusammen))



92 B: GUT.



93 B: jetzt nimmst du unterLAGen mit (.) und gehst durch die tür (.)
in zimmer NEUnzehn oder ZWANzig.



94 S: (0.4 Sek.) ((Nickt mit dem Kopf))

Nachdem das Formular ausgefüllt ist, die Beraterin sich vergewissert hat, dass der Student über alle notwendigen Unterlagen verfügt, und ihm erklärt hat, wo die Einschreibung stattfindet, fragt sie ihn, ob er

schon den Welcome Guide der Universität Freiburg bekommen hat (Z. 95). Auf dem Standbild ist zu sehen, dass die Beraterin, als sie diese Frage stellt, den Blick auf den rechts neben ihr liegenden Welcome Guide richtet und der Bewerber ihrem Blick folgt (Abb. 125). Dieser erklärt nun, dass er den Welcome Guide noch nicht erhalten hat (Z. 96) und schüttelt zeitgleich den Kopf (Abb. 126.1, 126.2). Nach Bavelas/Coates/Johnson (2002: 267) bildet solche Handlung das sogenannte „*visible act of meaning*“ und erfüllt eine unterstützende Wirkung. Nachdem die Beraterin den Welcome Guide in die Hand genommen hat, wendet sie sich wieder dem Bewerber zu (Abb. 126.1). Als die Beraterin den Welcome Guide in Händen hält und dem Studenten zeigt (Abb. 126.2), hat er bereits auf ihre Frage geantwortet (Z. 96). Interessant ist auch, dass der Bewerber noch während er die Frage der Beraterin beantwortet nach den Unterlagen greift (Abb. 126.1), die sie für ihn bereithält. Wie ich auf Abbildung 125.2 sehen kann, hält nun nicht mehr die Beraterin, sondern der Student die Unterlagen in der Hand. Im anschließenden Turn gibt die Beraterin dem Bewerber Information bezüglich des Welcome Guides. Dabei verwendet sie bei der Beschreibung das Lokaladverb *hier*, das sie zusätzlich durch eine deiktische Zeigegeste unterstützt (Abb. 127.1) und blättert den Welcome Guide flüchtig durch (Abb. 127.3). Auf den betreffenden Standbildern kann ich sehen, dass der Bewerber mit dem Kopf nickt, solange die Beraterin den Welcome Guide präsentiert (Abb. 127.1, 127.2) und damit sein Verstehen zeigt. Da im Welcome Guide alle Informationen bezüglich des Studiums und des Lebens in Freiburg enthalten sind, die für neu immatrikulierte Studenten hilfreich sein können, werden diese Guides den Bewerbern am Ende des Gesprächs angeboten. Der Student unterbricht die Beraterin bei der Beschreibung des Guides und fragt, ob er einen solchen Guide mitnehmen könne (Z. 98), woraufhin ihm die Beraterin ein Exemplar aushändigt (Z. 99). Er gibt an, dass er bereits weiß, wie der Welcome Guide aufgebaut ist (Z. 100) und greift parallel dazu nach dem Exemplar, das ihm die Beraterin entgegenhält, fixiert dabei jedoch die Welcome Guides, die auf dem Tisch gestapelt sind (Abb. 130). Im anschließenden Turn bedankt er sich bei der Beraterin (Z. 101), sie erwidert seinen Dank (Z. 102).

Abbildung 125



95 a::h (.) hast du schon ein WELcome guide?

Abbildung 126.1



Abbildung 126.2



96 S: noch NICHT. ((Schüttelt den Kopf))

Abbildung 127.1



Abbildung 127.2



Abbildung 127.3



97 B: hier findest du informationen über das studium (.) hier auf DEUTsch (.) hier auf ENGLisch (.) und als du fra:gen hast (.) dann kannst du uns einfach schreiben - ((Der Student schüttelt parallel den Kopf))

Abbildung 128



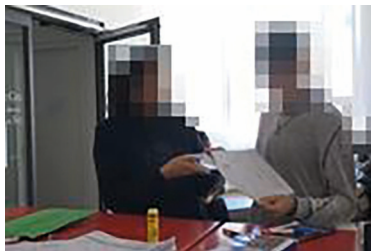
98 S: okay (.) darf ich den HAben?

Abbildung 129



99 B: uhu ja KLAR.

Abbildung 130



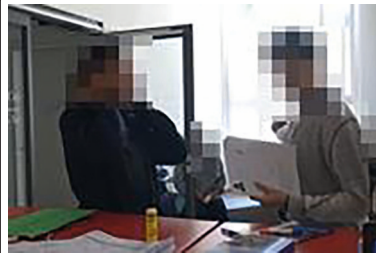
100: ich WEISS.

Abbildung 131



101 S: DANke.

Abbildung 132



102 B: GERN.

5.4.8 Zwischenbilanz

Im diesem Kapitel wurde beispielhaft ein komplexes Gespräch aus dem Datenkorpus analysiert. Ziel war es, den Verstehensprozess zwischen den Lingua-Franca-Sprechern in einem institutionellen Kontext als multimodale Erscheinung genauer zu untersuchen. An dieser Stelle möchte ich die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend darstellen.

Unsere Analyse hat gezeigt, dass Verstehen in der Interaktion nicht nur verbal, sondern vor allem *multimodal* realisiert wird, d.h. die Gesprächspartner greifen im Laufe der Interaktion auf unterschiedliche multimodale Ressourcen, wie etwa Blick, Gestik, Mimik und Körperorientierung zurück, um zu einem gegenseitigen Verstehen zu gelangen. Der Grad und die Intensität in der diese Ressourcen eingesetzt

werden, variieren jedoch abhängig von der konkreten Gesprächssituation.

Eine wichtige Beobachtung ist, dass diese multimedialen Ressourcen im Hinblick auf die Häufigkeit ihrer Verwendung nicht gleichrangig sind. So wird beispielsweise Gestik häufiger als Mimik eingesetzt. Aus diesem Grund erscheint es mir sinnvoll, eine Klassifizierung in *Haupt-* und *Nebenfaktoren* bei der Gestaltung des Verstehens vorzunehmen. Zu den *Hauptfaktoren* zählen Blick und Gestik, zu den *Nebenfaktoren* Mimik, Körperorientierung und Kopfbewegungen.

Nach Deppermann/Schmitt (2008) „*können Verstehensdokumentationen durch sehr verschiedene kommunikative Verfahren sprachlicher wie nicht-sprachlicher Art realisiert werden*“ (Deppermann/Schmitt 2008: 228). Die obige Analyse hat diese These bestätigt, da die Gesprächsteilnehmer ihr Verstehen in einigen Fällen explizit verbal, in anderen Situationen aber lediglich nonverbal, z.B. durch Kopfnicken, signalisierten. Im Zuge der Analyse ist außerdem aufgefallen, dass nonverbale Praktiken manchmal *redebegleitend*, manchmal *redeersetzend* eingesetzt werden.

Eine weitere Besonderheit der untersuchten Gesprächsform betrifft den Aspekt der Blickorientierung, insbesondere *die ständige Fokussiertheit der Gesprächsteilnehmer auf das Formular*. Auf der überwiegenden Zahl der Standbilder aus der Videoaufzeichnung des Gesprächs ist zu sehen, dass die Gesprächspartner während der Interaktion einander nur selten ansehen, sondern hauptsächlich auf das Formular fokussiert sind.

Hier wird ersichtlich, dass bisherige Annahmen bezüglich der Blickorganisation in der face-to-face-Interaktion (Goodwin 1980, Argyle/Cook 1976, Kendon 1990) sich in Bezug auf den Gesprächstyp des Datenerhebungsgesprächs nicht durchgehend bestätigen lassen und kritisch hinterfragt werden müssen. In diesem Gesprächstyp kommt es beispielsweise am Turnbeginn nicht zwingend zu Blickkontakt zwischen den Gesprächspartnern. Auch sieht der Hörer den Sprecher am Beginn eines Turns nicht immer an. Zu Blickkontakt kommt es erst dann, wenn das Verstehen durch mehrere explizite Displayaktivitäten ausgehandelt wird. Die Seltenheit des Blickkontakts spiegelt den stark formularbasierten Charakter der Interaktion, bedingt allerdings auch andere zentrale Merkmale dieses Gesprächstyps. Erstens

wird das *Formular* selbst zu einem unentbehrlichen Gegenstand der Interaktion, der den gesamten Gesprächsverlauf von Beginn an regelt bzw. modelliert. Zweitens entsteht durch den ständigen Blick der Interaktanten in das Formular eine besondere Blickkonstellation, die in alltäglichen Gesprächen in dieser Form nicht zustande kommt. Aufgrund dieser *Triade-Blick* scheint es nicht angemessen, hier von einer Face-to-Face-Interaktion zu sprechen. Interessanterweise behindert die permanente Fokussierung der Interaktanten auf das Formular den Verstehensprozess nicht, sondern dient ganz im Gegenteil der Sicherung, Überprüfung und Unterstützung der Kommunikation.

Ein weiteres Merkmal betrifft die häufige Verwendung von Gesten, um ein gegenseitiges Verstehen zu erreichen. Besonders häufig lassen sich die deiktischen Gesten im Datenkorpus nachweisen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es sich bei dem hier zu analysierenden Gesprächstyp um ein Datenerhebungsgespräch handelt, wo Anweisungen neben Fragen einen häufigen Handlungstyp darstellen. Bei der Analyse der Audiodaten fiel auf, dass die überwiegende Mehrzahl der Anweisungen in unserem Korpus nach dem Schema *hier* + *Zifferncode* formuliert werden. *Hier* (oder englisches *here*) ist ein Lokaladverb, das nur gestikulatorisch verständlich sein kann. Anhand der Videodaten ist ersichtlich, dass nach diesem Muster gegebene Anweisungen immer gestikulatorisch begleitet werden. Sie werden entweder durch eine Zeigefingergeste oder eine Zeigegeste mit der ganzen Hand unterstützt. Neben den Zeigegesten lassen sich in unserem Analysebeispiel auch andere Arten von Gesten wie Embleme und rhythmische Gesten nachweisen. Auch sie werden vorwiegend redebegleitend eingesetzt. Diese kommen jedoch seltener vor.

Die Primäranalyse der Audiodaten hat ergeben, dass nach der Anweisung des Beraters im anschließenden Turn häufig keine (verbale) Reaktion des Studenten erfolgt, sondern eine Pause entsteht, nach der das Gespräch fortgesetzt wird. Die Analyse der Videodaten hat gezeigt, dass die Interaktion während dieser Pausen nicht unterbrochen wird, sondern sich von der verbalen auf die nicht-verbale Ebene verlagert und multimodal weitergeführt wird. Der Bewerber trägt die vom Berater erfragten Informationen in das Formular ein, während dieser seine Aktivität visuell kontrolliert. Durch das Niederschreiben erfolgt nicht nur eine multimodale Dokumentation des Verstehens, sondern wird

auch eine neue Ordnung in die Sequenz gebracht. Damit muss das Niederschreiben als ein konstitutiver Teil der Sequenz betrachtet werden. Strukturell prägend für diesen Gesprächstyp sind nach unseren Erkenntnissen auch spezifische Paarsequenzen wie die Anweisung-Niederschrift-Sequenz, die neben der Frage-Antwort-Sequenz einen Haupthandlungstyp in dieser Gesprächsform darstellt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt unserer Analyse war der Turn-Taking-Mechanismus. Auch hier ergeben sich für die Gesprächsform des Datenerhebungsgesprächs charakteristische Besonderheiten. Die multimodale Analyse hat gezeigt, dass der Sprecherwechsel häufig mithilfe nonverbaler Ausdrucksressourcen wie Kopfnicken als Ausdruck der Bestätigung oder dadurch, dass der Sprecher den Hörer ansieht, um ihn so zu einer Reaktion zu bewegen, realisiert wird.

5.5 Einsicht in den Ablauf des Formularausfüllens unter körperlich-visuellen Gesichtspunkten

Unter Punkt 5.4 wurde beispielhaft ein komplexes Gespräch aus dem Videokorpus analysiert mit dem Ziel, Verstehensprozesse zwischen Lingua-Franca-Sprechern in einem institutionellen Kontext als multimodale Erscheinung genauer zu untersuchen. Dabei wurde zum Teil auch auf die Rolle des nonverbalen Verhaltens im Verstehensprozess eingegangen. Eine wichtige Beobachtung in diesem Zusammenhang war, dass die in der Interaktion verwendeten nonverbalen Ressourcen nicht gleichrangig eingesetzt werden. So kommt der Gestik im Gespräch eine deutlich größere Bedeutung als der Mimik und den Körperbewegungen zu. Aus diesem Grund erscheint es uns sinnvoll, im Hinblick auf die Organisation des Verstehensprozesses eine Klassifikation in Haupt- und Nebenfaktoren vorzunehmen. Zu den *Hauptfaktoren* zählen Blick und Gestik, zu den *Nebenfaktoren* Körperorientierung sowie Kopfbewegung. Unser Interesse gilt der Rolle von nonverbalen Ressourcen bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens zwischen Lingua-Franca-Sprechern, die ich in diesem Kapitel genauer beleuchten werde.

Die einzelnen nonverbalen Ressourcen, auf die die Gesprächspartner zurückgreifen, werden im Folgenden getrennt voneinander unter-

sucht. Ich beginne mit einer Untersuchung der Hauptfaktoren bei der Herstellung von Verstehen, Blick und Gestik, und gehe dann zu den Nebenfaktoren Kopf- und Körperbewegung über.

5.5.1 Die Bedeutung des Blicks für die Herstellung gegenseitigen Verstehens

Der Blick stellt eines der Hauptverfahren bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens dar. Die Analyse des komplexen Videogesprächs hat bereits zwei interessante Ergebnisse hervorgebracht. Das erste Ergebnis betrifft die *ständige Fokussiertheit der Gesprächsteilnehmer auf das Formular* und die daraus resultierende ungewöhnliche Blickkonstellation, nämlich die *Blicktriade*, die für den Gesprächstyp des Datenerhebungsgesprächs charakteristisch ist. Eine zweite Besonderheit liegt in der *Kontrollfunktion*, die dem Blick der Berater zukommt und sich dadurch ergibt, dass sie die Korrektheit der Angaben beim Formulareausfüllen permanent visuell überprüfen.

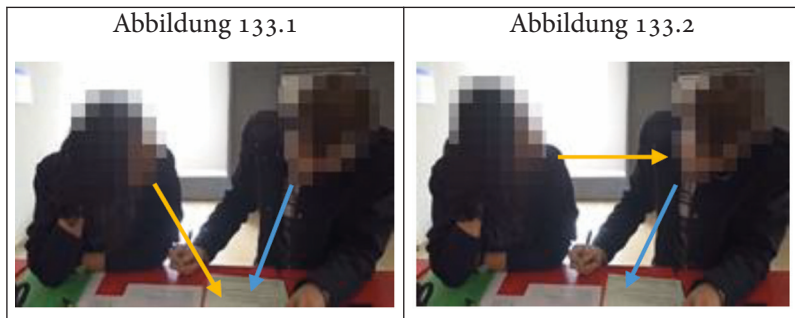
Im Folgenden möchte ich auf die zwei Charakteristika des Blickverhaltens eingehen, die ich anhand von weiteren Beispielen aus dem Videokorpus genauer untersuche. Im Einzelnen sollen folgende Fragen beantwortet werden: Verläuft *die wechselseitige Wahrnehmung* während der Interaktion in anderen Beispielen nach dem gleichen Muster wie im bereits analysierten komplexen Gespräch oder lassen sich Abweichungen feststellen? Könnte man von einer für den Gesprächstyp *typischen Blickorganisationsmustern* sprechen?

5.5.1.1 Die Blicktriade

Auf der Mehrzahl der Standbilder aus dem im vorigen Kapitel analysierten Gespräch können wir sehen, dass zwischen den Gesprächspartnern kaum Blickkontakt entsteht und sie während der Interaktion hauptsächlich auf das Formular fokussiert sind. Da das *Formular* selbst ein in der Interaktion unentbehrlicher Gegenstand ist, der von Anfang an ihren gesamten Verlauf regelt und modelliert, entsteht durch den ständigen Blick ins Formular eine ungewöhnliche und in nicht-formularbasierten Gesprächen nicht vorkommende Blickkonstellation einer

Blicktriade zwischen Berater, Student und Formular. Interessanterweise behindert die ständige Fokussierung auf das Formular den Verstehensprozess nicht, sondern dient ganz im Gegenteil der Sicherung, Überprüfung und Unterstützung der Kommunikation. Im Folgenden werden Beispiele aus dem Datenkorpus präsentiert, die diese Besonderheit näher ins Blickfeld rücken und neue Betrachtungsweisen und Schlussfolgerungen über diesen Gesprächstyp ermöglichen.

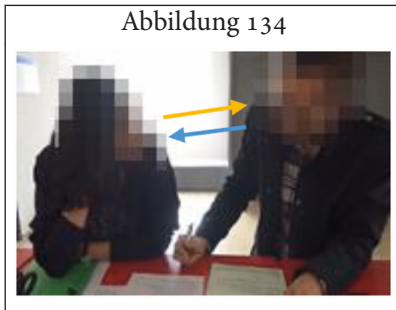
Beispiel (67): ((Video 30.03.2016/ Student aus Griechenland/ Beraterin aus China/ Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘, Kommunikationssprache Deutsch/ 08:40 – 09:00 Sek.)) {00:20} Beraterin (B), Student (S)



01 B: WANN hast du dein Abitur gemacht?

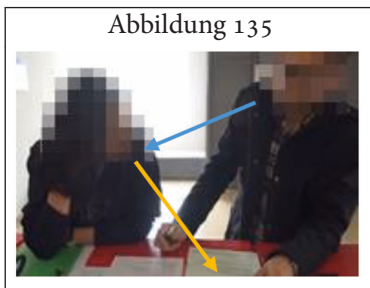
In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Griechenland (Muttersprache: Griechisch) das Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Im ersten Turn fragt die Beraterin den Studenten nach seinem Abiturjahr (Z. 01). Dabei sind beide auf das Formular fokussiert (Abb. 133.1). Als die Beraterin beginnt, die Frage zu formulieren, schaut sie zunächst in das Formular (Abb. 133.1), wendet sich dann aber dem Studenten zu und sieht ihn an (Abb. 133.2). Der Blick des Studenten hingegen ist ununterbrochen auf das Formular gerichtet (Abb. 133.1, 133.2). Da der Gesprächsverlauf inhaltlich von Anfang an durch das Formular bestimmt ist, müssen die Berater, die das Gespräch führen, permanent in das Formular sehen. Bei der Analyse des obigen Gesprächs habe ich gesehen, dass bei der Umformulierung der Frage aus der schriftlichen in die mündliche Form häufig kein Blickkontakt zwischen den Gesprächsteilnehmern entsteht, weil beide auf das Eintragen der Angaben fokussiert sind. Dies widerlegt die These

von Argyle/Cook, die postulieren, dass die Herstellung von Blickkontakt sowohl für den Beginn als auch für die Fortsetzung einer sozialen Interaktion zentral ist (vgl. Argyle/Cook 1976: 170). Die Videoaufzeichnungen aus unserem Datenkorpus zeigen, dass die Berater zu Beginn der Formulierung ihrer Frage häufig zunächst in das Formular schauen, sich dann aber dem Studenten zuwenden, wie es auch in diesem Beispiel der Fall ist. Diese zweite Variante tritt jedoch eher bei der Klärung potentiell komplizierter Fragen auf. Bei der Beantwortung der Frage (Z. 02) wendet der Student seinen Blick der Beraterin zu. Es entsteht direkter Blickkontakt (Abb. 134).



02 S: zweitausendELF.

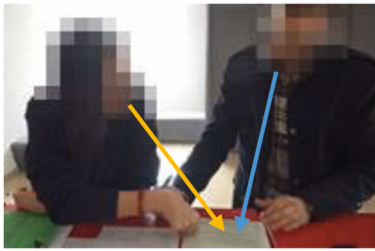
Um das Verstehen zu sichern, wiederholt die Beraterin die Antwort des Studenten (Z. 03). Während der Student die Beraterin nach wie vor ansieht, nachdem er die Frage beantwortet hat, ist sie, sobald sie seine Antwort gehört hat, wieder auf das Formular fokussiert (Abb. 135). Dies veranschaulicht die Tatsache, dass das ausgefüllte Formular den Hauptzweck der Kommunikation bildet.



03 B: ELF.

Durch diese Reorientierung des Blicks weg vom Studenten und hin zum Formular, lenkt die Beraterin auch die Aufmerksamkeit des Studenten zurück auf das Formular. Wie ich auf dem entsprechenden Standbild sehen kann, sind bei der Anweisung zum Ausfüllen (Z. 04), die mithilfe des Lokaldeiktikons *hier* formuliert und gestikulatorisch durch eine Zeigegeste mit dem Zeigefinger unterstützt wird, beide wieder auf das Formular als signifikantes Objekt fokussiert sind (Abb. 136).

Abbildung 136



→ 04 B: *HIER zweitausendelf bitte.*

Nachdem die Beraterin die Anweisung gegeben hat, beginnt der Student, das Feld auszufüllen, während sie den Ausfüllprozess visuell kontrolliert.

Abbildung 137

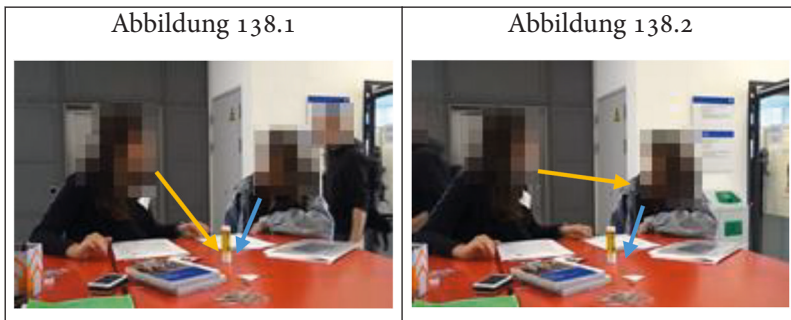


→ 05 S: (2.4 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Ein ähnliches Muster findet sich auch im nachfolgenden Beispiel.

Beispiel (68): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Hongkong/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:22 – 05:39 Sek.)) {00:17} Beraterin (B), Studentin (S)

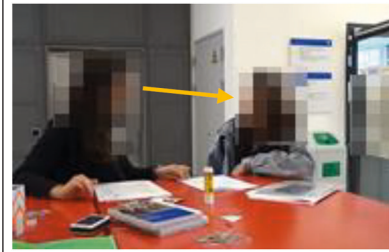
In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Hongkong (Muttersprache: Chinesisch) gemeinsam das Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Das Abiturjahr wurde bereits ermittelt, sodass nun lediglich das Land, in dem das Abitur abgelegt wurde, erfragt werden muss. Da die Beraterin bereits weiß, dass die Studentin aus Hongkong kommt, fragt sie, ob die Studentin Abitur in ihrem Heimatland gemacht hat (Z. 01). Dabei kann ich die gleiche Blickkonstellation wie im ersten Beispiel beobachten. Die Beraterin richtet ihren Blick zuerst kurz auf das Formular (Abb. 138.1). Diese Handlung wird durch die Verzögerung *and* markiert. Nachdem sie die nächste Frage gelesen hat, richtet sie sich an die Studenten, wobei sie sich ihr zuwendet (Abb. 138.2). Die Studentin sieht die Beraterin nicht an, sondern ist die ganze Zeit über auf das Formular fokussiert (Abb. 138.1, 138.2).



01 B: *and (.) you FInished it in hongkong right?*

Bei der Beantwortung der Frage (Z. 02) richtet sie ihren Blick weder auf das Formular noch fixiert sie die Beraterin, sondern sieht vor sich hin (Abb. 2). Eine solche Blickposition ist typisch, wenn der Sprecher sich an eine Antwort zu erinnern versucht. Die Beraterin sieht die Studentin dabei an (Abb. 139).

Abbildung 139



02 S: ne in UK.

Als die Antwort erfolgt (Z. 02), wiederholt sie Beraterin zur Sicherung des Verstehens (Z. 03). Interessant ist, dass die Beraterin, ähnlich wie im ersten Beispiel, ihren Blick, nachdem sie die Antwort gehört hat, von der Studentin abwendet (Abb. 140.1) und wieder auf das Formular richtet (Abb. 140.2). Auch die Studentin ist wieder auf das Formular fokussiert (Abb. 140.2).

Abbildung 140.1

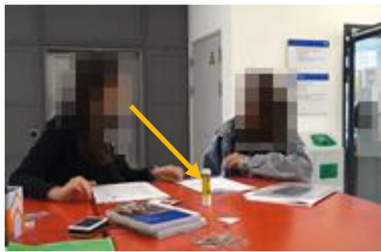
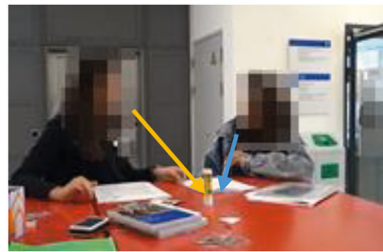


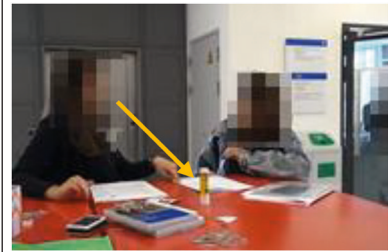
Abbildung 140.2



03 B: UK.

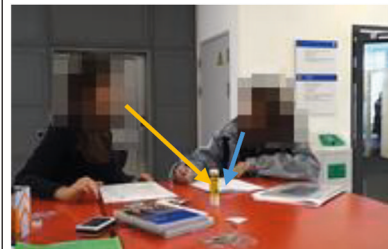
Im anschließenden Turn (Z. 04) erteilt die Beraterin die erste Anweisung zum Ausfüllen des Feldes, die sie gestikulatorisch durch eine Zeigegeste unterstützt (Abb. 141). Die Studentin schaut in diesem Moment ebenfalls auf das Formular (Abb. 141) und kann die Anweisung daher nachvollziehen. Als die Beraterin ihre Anweisung zu Ende formuliert hat, füllt die Studentin das Feld aus (Z. 05). Die Beraterin kontrolliert den Ausfüllprozess visuell, führt also auch hier eine *Monitoring-Aktivität* aus.

Abbildung 141



04 B: than (.) you make HEre (.) a cross.

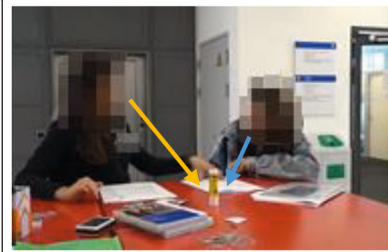
Abbildung 142



05 S: (1.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

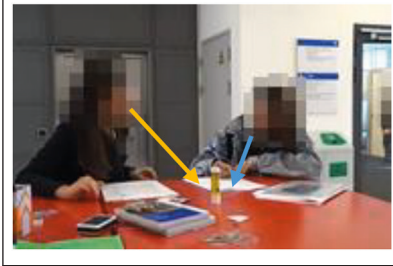
Nachdem die Studentin fertig ist, erteilt die Beraterin eine zweite Anweisung zum Ausfüllen (Z. 06), die sie, ähnlich wie im ersten Fall, durch eine Zeigegeste unterstützt (Abb. 143). Auch diesmal kontrolliert die Beraterin die Aktivität der Studentin visuell. Es kommt zu einer zweiten Monitoring-Aktivität.

Abbildung 143



06 B: and write the name of your (.) instiTuTion.

Abbildung 144



07 S: (8.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Wie ich sehen kann, bestimmt das Formular als signifikantes Objekt nicht nur den Ablauf des Gesprächs, sondern bildet auch den Sehfokus der Interaktion, sodass die Interaktion zwischen zwei Personen zu einer Dreierkonstellation wird. Die *Blicktriade* Berater – Student – Formular stellt eine typische Blickkonstellation für den Gesprächstyp Immatrikulationsberatung dar und bildet somit eine Besonderheit des Gesprächstyps, die für andere Interaktionstypen nicht kennzeichnend ist. Interessanterweise kann man den erfolgreichen Verstehensprozess zwischen den Interaktanten an genau dieser Blickausrichtung erkennen, da das andere Blickorganisationsmodell, wo beide Interaktanten in einem Face-to-Face-Arrangement stehen und sich im direkten Blickkontakt befinden, mehr die Verstehensaushandlung kennzeichnet.

5.5.1.2 Monitoring-Aktivität

Wie bereits erwähnt wurde, stellen *Anweisung-Niederschrift-Sequenzen* neben *Frage-Antwort-Sequenzen* einen weiteren häufigen Typ von (Sprech-) Handlungssequenzen im Datenkorpus dar. Bereits die Analyse des komplexen Gesprächs hat gezeigt, dass damit eine weitere *Blickbesonderheit* verbunden ist, die darin besteht, dass die Berater, während die Bewerber das jeweilige Formularfeld ausfüllen, den Ausfüllprozess visuell kontrollieren. Durch diese *Monitoring-Aktivität* kontrollieren die Berater nicht nur den Prozess an sich, sondern sind in der Lage, direkt auf während des Ausfüllens aufkommende Fragen einzugehen und sichern so das Verstehen. Im Folgenden sind drei Beispiele aus unterschiedlichen Gesprächen angeführt, die allerdings alle

nach einem ähnlichen, für den Gesprächstyp typischen Muster ablaufen. In einem ersten Schritt erteilt der Berater eine Anweisung. Dann beginnt der Bewerber mit dem Ausfüllen des Feldes, während der Berater den Ausfüllprozess visuell kontrolliert.

Beispiel (69): ((Video 14.04.2016/ Student aus Indien/ Beraterin aus Deutschland/ Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache English/ 05:54 – 05:57 Sek.)) {00:03} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 145



01 B: *then you write ZERo one down here.*

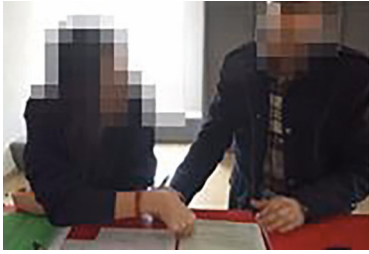
Abbildung 146



→02 S: *(1.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))*

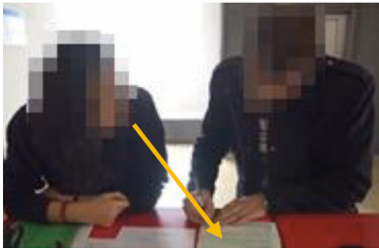
Beispiel (70): ((Video 30.03.2016/ Student aus Griechenland/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 09:04 – 09:09 Sek.)) {00:05} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 147



01 B: *HIER zweitausendelf bitte.*

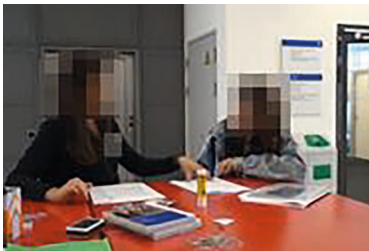
Abbildung 148



→02 S: (2.4 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

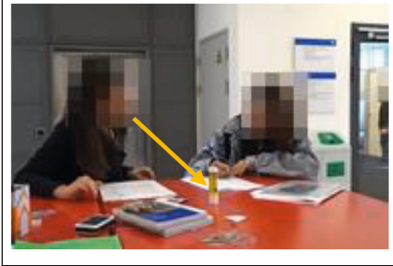
Beispiel (71): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Hongkong/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:29 – 05:39 Sek.)) {00:10} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 149



01 B: *and write the name of your (.) instiTuTion.*

Abbildung 150



→02 S: (8.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Im ersten Gesprächsbeispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und ein Student aus Indien (Muttersprache: Hindi) gemeinsam das Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Im zweiten Gespräch füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Griechenland (Muttersprache: Griechisch) das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus und im dritten Beispiel füllt eine Beraterin aus Deutschland zusammen mit einer Studentin aus Hongkong (Muttersprache: Chinesisch) das Feld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘ aus. Wie ich anhand der obigen Standbilder sehen kann, verläuft das Ausfüllen dieser Felder in allen drei Gesprächsbeispielen nach dem gleichen Muster. Zuerst weisen die Beraterinnen die Bewerber an, das betreffende Feld auszufüllen. Diese beginnen nun, die relevanten Informationen in das Feld einzutragen. Verbal wird dieser Ausfüllprozess von den Beraterinnen nicht kommentiert. Allerdings kontrollieren sie die Aktivität der Bewerber in jedem der drei Gespräche visuell. Damit stellt die *Monitoring*-Aktivität ein für diese Art des Datenerhebungsgesprächs typisches Blickverhalten dar, dessen Zustandekommen durch den Gesprächstyp selbst bedingt ist.

Außerdem wird deutlich, dass die Paarsequenz *Anweisung – Niederschrift* keine klassisch-verbale Paarsequenz ist, sondern multimodal gestaltet ist. Während der erste Sequenzteil, die Anweisung, neben einer verbalen Äußerung eine nonverbale Ressource, nämlich eine deiktische Geste enthält, wird der zweite Sequenzteil ausschließlich körperlich-visuell realisiert (ausführlicher hierzu s. Punkt 5.5.5).

5.5.1.3 Zwischenbilanz

Zusammenfassend kann ich festhalten, dass sich der Gesprächstyp des Datenerhebungsgesprächs durch unterschiedliche Blickformen auszeichnet. Der Blick der beiden Interaktanten ist während des Gesprächs die meiste Zeit über auf das Formular, das den Mittelpunkt der Interaktion bildet, fokussiert. Aus dieser Blickfokussierung auf den Antrag ergibt sich eine interessante *Blickkonstellation*, die sich als *Blicktriade* beschreiben lässt und einen kennzeichnenden Marker dieses Gesprächstyps darstellt. Diese Blicktriade besteht nahezu während der gesamten Interaktion. Die beidseitige Fokussierung auf das Formular als signifikantes Objekt ist für das erfolgreiche Verstehen einer der Kernaktivitäten, nämlich der Anweisung zum Ausfüllen und somit für die anschließende Durchführung der zweiten Kernaktivität, der Niederschrift der Angaben durch den Bewerber, sogar ausschlaggebend.

Der Ausfüllprozess, realisiert durch den Bewerber, wird in der Interaktion typischerweise durch einen *Kontrollblick* des Beraters (*Monitoring-Aktivität*) begleitet, der dazu dient, die Korrektheit des Ausführens der Anweisung zu prüfen. Gegenseitiger Blickkontakt tritt in den Gesprächen unseres Datenkorpus dagegen viel seltener auf und entsteht entweder bei der Beantwortung einer Frage oder im Zuge der Verstehensaushandlung. Eine weitere interessante Besonderheit des Gesprächstyps besteht darin, dass dieser gegenseitige Blickkontakt am und für den Beginn eines neuen Redebeitrags nicht unbedingt notwendig ist. Die beschriebene *Blickorganisation* unterstreicht die Spezifik des Gesprächstyps, in dem die Interaktion primär auf das erfolgreiche Formularausfüllen ausgerichtet ist.

5.5.2 Gestik als zweiter Hauptfaktor bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens

Einen weiteren Hauptfaktor bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens in der institutionellen Lingua-Franca-Interaktion bildet die *Gestik*. Die Analyse eines komplexen Videogesprächs hat bereits gezeigt, dass der Gestik im Prozess der Verstehensherstellung große Bedeutung zu-

kommt. Besonders häufig lassen sich in unseren Videodaten vor allem deiktische Gesten zur Unterstützung lokaldeiktischer Ausdrücke nachweisen. In diesem Zusammenhang interessiert uns die Frage, ob das deiktische Zeigen in den anderen Gesprächen aus dem Videokorpus ebenso häufig nachzuweisen ist. Finden sich im Datenkorpus auch Gesprächsbeispiele, wo Zeigegesten nicht lokaldeiktisch eingesetzt werden? Wie erfolgt dabei die interpersonelle Koordinierung zwischen der Zeigegeste des Sprechers und der Blickorientierung des Adressaten? Könnte man von einem für diese Gesprächsform charakteristischen Gestentyp sprechen?

Im Folgenden wende ich mich zuerst der Rolle der deiktischen Gesten im Prozess der Verstehensherstellung in institutionellen Lingua-Franca-Interaktionen zu. Im Anschluss daran konzentriere ich mich auf weitere Gestentypen, die in den Datenerhebungsgesprächen unseres Datenkorpus zum Einsatz kommen.

5.5.2.1 Lokaldeixis

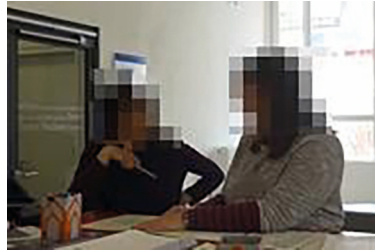
Da der zu analysierende Gesprächstyp ein Datenerhebungsgespräch ist, dessen Ziel das erfolgreiche Ausfüllen eines Formulars ist, stellen Anweisungen zum Ausfüllen des Formulars neben Fragen und Antworten den zweiten wichtigen Aktivitätstyp im Gespräch dar. Anhand der Analyse des komplexen Videogesprächs wurde ersichtlich, dass solche Anweisungen, die grammatisch nach dem Modell *Lokaldeiktikon hier (deut.)/ here (eng.) + entsprechender Code* formuliert sind, immer gestikulatorisch durch eine deiktische Zeigegeste mit dem Zeigefinger mit nach unten orientierter Handinnenfläche unterstützt werden. Genau diese unterstützende Zeigegeste ermöglicht das korrekte Verstehen der Interaktanten untereinander, da die Referenz des Lokaladverbs *hier/ here* in formularbasierten Interaktionen oft nur über die Zeigegeste verständlich wird. Wichtig ist hierbei jedoch, dass beide Gesprächspartner, insbesondere der Adressat, in dem Moment auf das Formular fokussiert sind. Dies verdeutlichen auch andere Gesprächsbeispiele aus dem Datenkorpus, wie etwa die folgende Sequenz.

Beispiel (72): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Italien/ Beraterin aus Deutschland/ Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 07:18 – 07:24 Sek.)) {00:06} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 151.1

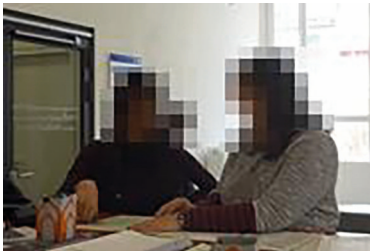


Abbildung 151.2



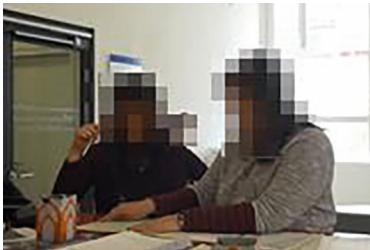
01 B: have you ever studied in GERmany before?

Abbildung 152



02 S: NO.

Abbildung 153



→03 B: then you write ZERo one **here**;

Abbildung 154



04 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

In dieser Gesprächssequenz füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Italien (Muttersprache: Italienisch) gemeinsam das Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Das Gespräch verläuft auf Englisch. Im ersten Turn fragt die Beraterin, ob die Studentin bisher schon in Deutschland studiert hat (Z. 01). Nachdem die Studentin die Frage beantwortet hat (Z. 02), erteilt die Beraterin im anschließenden Turn die Anweisung zum Ausfüllen des Feldes (Z. 03). Grammatisch setzt sich diese Anweisung aus dem deiktischen Lokaladverb *here* und dem entsprechenden Zifferncode zusammen. Die referenzielle Bedeutung des Lokaladverbs *here* ist in hohem Maß kontextabhängig und nur aus dem sequenziellen und handlungspraktischen Kontext heraus verständlich (Stukenbrock 2015). Damit die Adressatin den referenziellen Bezug herstellen kann, muss die Sprecherin mit einer Zeigegeste auf das Feld im Formular weisen, das gerade bearbeitet wird. Wichtig ist, dass die Adressatin in diesem Augenblick sieht, worauf die Sprecherin zeigt. Dadurch, dass die Beraterin die Anweisung durch eine Zeigefingergeste unterstützt und ganz genau zeigt, wo im Formular die Information eingetragen werden soll (Abb. 153), entsteht seitens der Studentin kein Präzisierungsbedarf im nächsten Turn, sondern sie beginnt umgehend mit dem Ausfüllen des Feldes (Abb. 154). Während die Studentin das Feld ausfüllt, kontrolliert die Beraterin die Korrektheit des Ausfüllens (*Monitoring-Aktivität*) (Abb. 154).

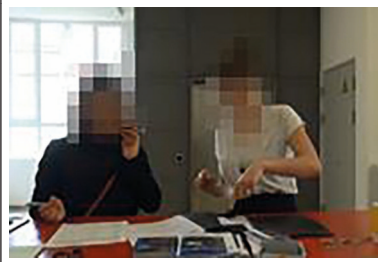
5.5.2.2 Objektdeixis

Die Analyse weiterer Videoaufnahmen hat ergeben, dass das deiktische Zeigen nicht nur lokaldeiktisch, sondern auch objektdeiktisch eingesetzt wird. Wenn die Lokaldeixis bei der Erteilung von Anweisungen zum Ausfüllen mit dem Lokaladverb *hier/here* verwendet wird, kommt die Objektdeixis in den hier analysierten Gesprächen in folgenden zwei konkreten Gesprächskontexten vor. Zum einen kann nicht eindeutig zwischen Lokal- und Objektdeixis differenziert werden, wenn die Berater das auszufüllende Feld mithilfe des Demonstrativpronomens *this* präzisieren und dabei auf das betreffende Formularfeld zeigen. Dies ist auch dann der Fall, wenn die Bewerber entweder selbst ein Feld im Formular präzisieren oder, während sie sich erkundigen, ob ein bestimmtes Feld ausgefüllt werden soll, darauf zeigen. Zweitens ist eine genaue Differenzierung zwischen Lokal- und Objektdeixis dann schwierig, wenn Berater oder Bewerber das Demonstrativpronomen *this* verwenden, um sich auf das Formular als Ganzes zu beziehen. Hierzu kommt es beispielsweise dann, wenn sich die Bewerber erkundigen, welche Unterlagen sie für die Immatrikulation benötigen.

Das folgende Beispiel illustriert die Verwendung der Objektdeixis in Bezug auf das Hinweisen auf ein bestimmtes Dokument.

Beispiel (73): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Slowakei/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zur Krankenversicherung‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 01: 10 – 01:13 Sek.) {00:03} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 155



→01 B: okay (.) i need (.) **THAT** one too.

Abbildung 156



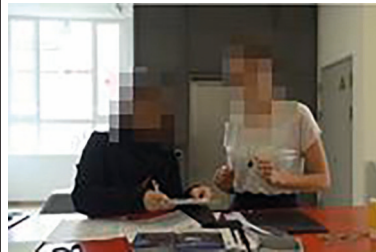
02 S: (2.0 Sek.) ((Sucht nach der Krankenversicherungsbescheinigung))

Abbildung 157



→03 S: **THIS** one? ((Zeigt das Dokument der Beraterin))

Abbildung 158



04 B: JA.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus der Slowakei (Muttersprache: Slowakisch) gemeinsam das Feld „Angaben zur Krankenversicherung“ aus. Hierfür benötigt die Beraterin die Krankenversicherungsbescheinigung. Dies teilt sie der Bewerberin mit (Z. 01), wobei sie allerdings

nicht den Namen der Bescheinigung nennt, sondern das Objektadverb *that* verwendet und zeitgleich mit einer Zeigefingergeste mit nach unten orientierter Handfläche auf das entsprechende Dokument in den Unterlagen der Bewerberin zeigt (Abb. 155). Ähnlich wie das im Falle des Lokaladverbs *hier/here* ist, ist auch die Referenz des Objektadverbs *that* nur durch die begleitende Zeigegeste verständlich. Die Studentin sieht die Beraterin in diesem Moment nicht an, sondern fixiert die Unterlagen und kann somit das Zeigeziel der Beraterin ausmachen. In der folgenden Sprechpause (Z. 02) sucht die Bewerberin in ihren Unterlagen nach der Krankenversicherungsbescheinigung (Abb. 156). Nachdem sie die besagte Bescheinigung herausgesucht hat (Abb. 157), fragt sie, ob dieses Dokument gemeint war und benutzt hierfür das Objektadverb *this* (Z. 03). Dabei hält die Studentin die Bescheinigung in der Hand, die Beraterin richtet ihren Blick ebenfalls auf die Bescheinigung (Abb. 157). Die Beraterin bejaht die Frage der Studentin mit der Antwortpartikel *ja* (Z. 04). Da für die Immatrikulation mehrere Dokumente verlangt werden, erscheinen die Bewerber zu den Datenerhebungsgesprächen meist mit einer Unterlagenmappe. Vor dem Beginn des Gesprächs kontrollieren die Berater immer den Zulassungsbescheid. Das Vorhandensein weiterer Unterlagen wird im Laufe des Gesprächs geprüft. Fragen die Berater nach einer bestimmten Bescheinigung, so legen die Bewerber das entsprechende Dokument vor. Da die Mehrzahl der Berater schon länger in diesem Bereich tätig ist, können sie die jeweiligen Dokumente der Unterlagenmappe mitunter schneller entnehmen als die Bewerber.

Hierfür lassen sich in unserem Datenkorpus zahlreiche ähnliche Beispiele finden. Im Rahmen dieses Kapitels werde ich jedoch nur auf eines dieser Beispiele näher eingehen können.

Wie ich anhand dieser Beispiele sehen kann, erhält das Deixiskonzept eine neue Perspektive im Lichte der multimodalen Analyse der sprachlichen Interaktion. Basierend auf der Analyse von Beispielen aus unserem Datenkorpus kann ich festhalten, dass für das erfolgreiche Verstehen der Deixis enthaltenden Aussagen die Sprecher auf das gemeinte Objekt zeigen müssen. Nur unter dieser Voraussetzung entstehen bei Adressaten keine Probleme bei der Ausführung der Aufforderung. Das bedeutet, dass das Deixiskonzept kein rein verbales, sondern in erster Linie ein multimodales Konzept ist.

Eine weitere Beobachtung, die ich basierend auf der Analyse von weiteren Beispielen aus dem Datenkorpus machen konnte, betrifft den Gestentyp, durch den der Zeigeprozess realisiert wird. Wie ich sehen kann, wird der Zeigeprozess auch in diesem Beispiel mit dem Zeigefinger mit nach unten orientierter Handinnenfläche realisiert. Diese Zeigegeste dient nach Kendon/Versante (2003) stets der Identifizierung eines Objekts und präzisiert in den formularbasierten Datenerhebungsgesprächen das Feld im Formular, das im nächsten Schritt ausgefüllt werden soll oder dient der Auswahl eines für die Immatrikulation notwendigen Dokuments.

Interessanterweise wird dieser Typ der Zeigegeste auch in anderen Videobeispielen benutzt, so dass ich die These aufstellen kann, dass die Zeigegeste mit dem Zeigefinger mit nach unten orientierter Handfläche für diesen Gesprächstyp charakteristisch ist. Außerdem kann ich feststellen, dass der Gesprächstyp *Datenerhebungsgespräch* über einen für diese Gesprächsform prototypischen Gestentyp verfügt, dessen Vorhandensein durch den Gesprächstyp selbst zu erklären und für den Herstellung gegenseitigen Verstehens ausschlaggebend ist.

5.5.2.3 Redeunterstützende Gestik

Neben den *deiktischen Gesten*, die ein überaus häufig verwendeter Gestentyp sind, wurden im Rahmen der multimodalen Analyse des komplexen Gesprächs auch andere Gestentypen, wie etwa *Embleme*, *rhythmische Gesten* und *metaphorische Gesten*, nachgewiesen. Das häufige Auftreten deiktischer Gesten ist durch eine der Kernhandlungen, nämlich die *Anweisungen zum Ausfüllen* zu erklären. Deiktische Gesten ermöglichen das Verstehen dieser Anweisungen. Im Folgenden gilt unser Interesse der Rolle anderer Gestentypen im Prozess der *Verstehensherstellung*. Es ist zu klären, ob sie für den Verstehensprozess unentbehrlich sind oder sie diesen lediglich unterstützen. In welchen Handlungszusammenhängen erfolgt der Einsatz anderer Gestentypen? Werden diese Gesten redeersetzend oder redebegleitend verwendet? Wie werden verschiedene Ausdrucksmittel wie Gestik, Blickverhalten und Körperorientierung zeitlich miteinander inter- und intrapersonell koordiniert?

Nachfolgend beantworte ich diese Fragen, indem ich meine Ergebnisse bezüglich der Bedeutung einzelner Gestentypen bei der Herstellung von Verstehen zusammenfassend präsentiere.

5.5.2.3.1 Ikonische Gesten

Ikonische Gesten stellen einen ersten wichtigen Gestentyp dar, der sich in unserem Datenkorpus nachweisen lässt. Nach McNeill (1992) gelten *ikonische Gesten* als abbildende Gesten, d.h. sie können uns Aufschluss über die mentalen Prozesse, die im Inneren des Zeigenden ablaufen, geben. Ikonische Gesten werden zur Wiedergabe von bestimmten Objekten eingesetzt. Als solche Objekte gelten in unserem Korpus die Zahlen, zu deren Darstellung ikonische Gesten herangezogen werden. Mitunter ist der Einsatz solcher Gesten im Gespräch eine Taktik der *Verstehensaushandlung*, wie etwa im nächsten Beispiel.

In dieser Sequenz füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Italien (Muttersprache: Italienisch) das Feld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Der Studiengang wurde von der Beraterin bereits erfragt und die Frage von der Bewerberin beantwortet. Der Gesprächsausschnitt beginnt damit, dass die Beraterin basierend auf dieser Antwort eine Anweisung zum Ausfüllen erteilt (Z. 01).

Dabei verwendet sie eine deiktische Geste und zeigt auf das Feld, das ausgefüllt wird und nennt die Ziffer, die eingetragen werden soll (Abb. 159). Im anschließenden Turn (Z. 02) beginnt die Bewerberin das Feld auszufüllen, hält dann aber in gebeugter Haltung kurz inne (Abb. 160.1) und wendet sich nach einem kurzen Schweigen schließlich der Beraterin zu (Abb. 160.2). Diese fixiert währenddessen ununterbrochen das Formular (Abb. 160.1, 160.2). Sie wiederholt die Anweisung (Z. 03), die diesmal das Objektadverb *hier* enthält und zeigt wie in der Zeile 01 mit dem Zeigefinger auf das Formularkästchen (Abb. 161). Im anschließenden Turn konzentriert sich die Studentin wieder auf das Formular, füllt das Formularfeld jedoch nicht aus (Abb. 162). Die Beraterin sieht nach wie vor in das Formular (Abb. 162). Die Studentin setzt zu einer Frage an (Z. 05), wird jedoch durch die Beraterin unterbrochen, die die Information wiederholt, die eingetragen werden soll (Z. 06). Dabei zeigt die Beraterin die Zahl, die aufgeschrie-

ben werden soll, mit einer ikonischen Geste (Abb. 164). Nachdem die Studentin gesehen hat (Abb. 165), welche Zahl sie in das Formularfeld eintragen soll, signalisiert sie ihr Verstehen durch *okay* (Z. 07) und füllt das Feld aus (Abb. 166). Die Beraterin kontrolliert den Ausfüllprozess visuell (Abb. 166).

Beispiel (74): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Italien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld „Angaben zum Studiengang“/ Kommunikations-
sprache Englisch/ 04:31 – 04:37 Sek.)) {00:06} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 159



01 B: *ZErO*.

Abbildung 160.1



Abbildung 160.2



02 S: (2.0 Sek.)

Abbildung 161



03 B: *this (.) ZErO.*

Abbildung 162



04 S: *(1.0 Sek)*

Abbildung 163



05 S: *THAT-*

Abbildung 164



→06 B: NULL.

Abbildung 165



07 S: okAY.

Abbildung 166



08 S: (0.8 Sek) ((Füllt das Formularfeld aus))

Die Anweisung, die in Zeile 01 erteilt wurde, konnte die Studentin aufgrund von Verstehensschwierigkeiten erst in Zeile 08 ausführen. Dadurch, dass die Beraterin eine ikonische Geste gebraucht und die Zahl mit den Fingern gezeigt hat, konnte Verstehen stattfinden. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass redeunterstützende Gesten als Tak-

tik zur Herstellung von Verstehen eingesetzt werden. Da in den Datenerhebungsgesprächen sehr viel mit Zahlen gearbeitet wird, treten solche ikonischen Zahlgesten im Datenkorpus relativ häufig auf. Nicht immer werden sie als Taktik zur *Verstehensaushandlung* eingesetzt. In einigen Fällen dienen sie auch der *Sicherung des Verstehens*, wie etwa im nächsten Beispiel:

Beispiel (75): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Italien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikations-
sprache Englisch/ 04:45 – 04:53 Sek.)) {00:08} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 167



01 B: how many years have been yon been studying (.) CLAssical philo-
logy?

Abbildung 168



02 S: in (.) Italy?

Abbildung 169.1



Abbildung 169.2



03 B: uHU. ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 170



→04 S: FOUR years.

Dieses Beispiel stammt aus der gleichen Videoaufnahme wie das vorige Gesprächsbeispiel. Diesmal füllen die Interaktanten allerdings ein anderes Formularfeld aus, nämlich das Feld ‚Hochschulsemester‘. Die Beraterin fragt die Studentin nach der Anzahl der Semester, die sie bereits studiert hat (Z. 01). Die Studentin präzisiert die Frage und erkundigt sich bei der Beraterin, ob damit das Studium in ihrem Heimatland gemeint ist (Z. 02). Zur Veranschaulichung zeigt sie beim Nennen des Landes mit dem Finger nach hinten (Abb. 168). Diese *metaphorische Geste* soll die verbale Äußerung visuell unterstützen und somit das Verstehen sichern. Die Beraterin bejaht die Frage der Studentin (Z. 03) und bekräftigt die verbale Bejahung durch ein Kopfnicken (Abb. 169.1, 169.2). Interessanterweise sieht die Studentin die Beraterin dabei nicht an, sondern sieht vor sich hin und berechnet die Studiendauer mithilfe einer Fingergeste. Diese Geste ist eine sogenannte *rhythmische Geste*. Im anschließenden Turn nennt die Studentin die Zahl der Studienjahre

(Z. 04). Auf den Standbildern kann ich sehen, dass sich die Studentin der Beraterin zugewendet hat, so dass direkter Blickkontakt entsteht, als sie die Zahl der Studienjahre zeigt. Die visuelle Abbildung der Anzahl der Studienjahre durch eine ikonische Geste wird seitens der Studentin als *Taktik der Verstehenssicherung* eingesetzt.

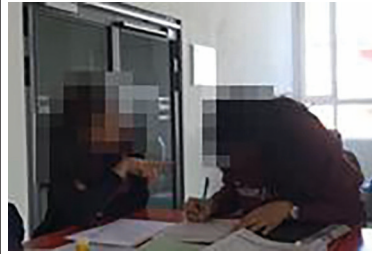
Beispiel (76): ((Video 11.04.2016/ Studentin aus Indien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Persönliche Angaben‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 01:53 – 02:02 Sek.) {00:09} Beraterin (B), Studentin (S)

In diesem Beispiel füllt eine Studentin aus Indien (Muttersprache: Hindi) das Formularfeld ‚Persönliche Angaben‘ aus. Dieses Feld wird immer durch Studenten selbst ausgefüllt. Die Berater geben hier nur kurze Anweisungen und kontrollieren den Ausfüllprozess. Als sie sich dem Unterpunkt ‚Adresse‘ zuwendet, unterbricht sie (Z. 01) die Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und erklärt, dass hier nicht die Heimatadresse, sondern die Wohnadresse in Freiburg eingetragen werden soll (Z. 02). Dabei zeigt sie auf die betreffende Stelle im Formular (Abb. 172). Anhand der Standbilder kann ich sehen, dass die Beraterin ihren ersten Redebeitrag, das Wort ‚stop‘ (Z. 01), gestikulatorisch durch eine metaphorische Geste unterstützt. Beide Gesprächsteilnehmer richten ihren Blick dabei auf das Formular (Abb. 171.2). Das englische ‚stop‘ gehört zu den Wörtern, denen eine einheitliche und leichtverständliche Geste, ein Emblem, zugeordnet ist. Über diese Geste kann das Wort dem Adressaten leicht verständlich gemacht werden. Interessanterweise verwendet die Beraterin keine Emblem-Geste mit offener Handfläche und gestrecktem Arm, sondern eine andere Geste und zwar eine Zeigefingergeste. Die Handgeste mit ausgestrecktem Zeigefinger gilt vorwiegend als eine zeigende bzw. deiktische Geste, die auch in unserem Korpus oft zu sehen ist. Jedoch ist dabei die Handfläche immer nach unten orientiert und nicht, wie in diesem Beispiel, in horizontaler Position. Als die Beraterin im anschließenden Turn einige Erläuterungen zu dem besagten Unterpunkt macht und dabei auf den betreffenden Punkt zeigt, benutzt sie eine andere Geste. Somit kann ich die Geste, die sie im Zuge der Artikulation des Wortes ‚stop‘ verwendet als metaphorische Geste klassifizieren, die uns Aufschluss über die mentalen Prozesse der Beraterin geben kann.

Abbildung 171.1

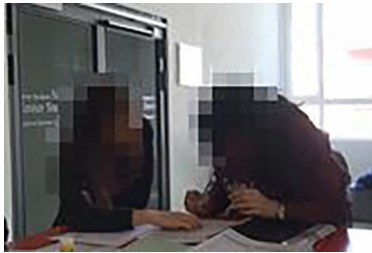


Abbildung 171.2



→01 B: ä:hm STOP.

Abbildung 172



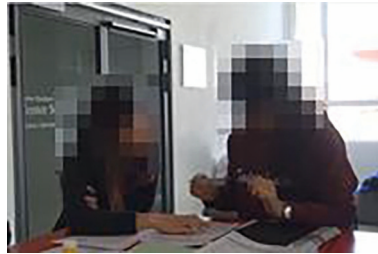
02 B: thats for your address here in GERMANY.

Nach dem Redebeitrag der Beraterin folgt eine verbale Pause (Z. 03). Wie ich jedoch anhand der Standbilder (Abb. 173.1, 173.2) sehe, erfolgt eine nonverbale Reaktion seitens der Studentin-in Form einer re-deersetzenden ikonischen Geste, die einem Weg- oder Durchstreichen ähnelt. Sie hat ihre Frage nicht verbal geäußert, aber nonverbal auf die Erläuterungen der Beraterin reagiert, sodass der Turn-Taking-Mechanismus weiterläuft. Interessant ist auch die Tatsache, dass beide Interaktantinnen einander nicht ansehen, sondern ihren Blick auf das Formular richten.

Abbildung 173.1



Abbildung 173.2



03 S: (1.0 Sek) ((Zeigt mit der Hand))

Die Beraterin, die die “gestische Frage” der Studentin nicht gesehen hat, stellt eine weitere Frage an die Studentin (Z. 04). Dabei weist sie mit der Hand nach wie vor auf den relevanten Unterpunkt im Formular. Als sie beginnt, die Frage zu formulieren, schaut sie in das Formular (Abb. 174.1), richtet ihren Blick aber dann auf die Studentin (Abb. 174.2), die selbst die ganze Zeit über auf das Formular fokussiert ist. Im nächsten Schritt antwortet die Studentin auf die Frage der Beraterin, wobei sie diese ansieht. Die Beraterin sieht die Studentin allerdings nicht an (Abb. 175). Wie ich anhand dieser Beispiele sehen kann, wird Gestik nicht nur *redebegleitend*, sondern auch *redeersetzend* verwendet, was den Turn-Taking-Mechanismus beeinflusst bzw. verändert. D.h., der Turn-Taking-Mechanismus erfolgt nicht nur verbal, sondern auch nonverbal. In unserem Beispiel ist dies allerdings nicht der Fall, da hier eine wichtige Voraussetzung, nämlich die Blickorientierung des Hörenden auf den Sprechenden nicht erfüllt wurde.

Abbildung 174.1

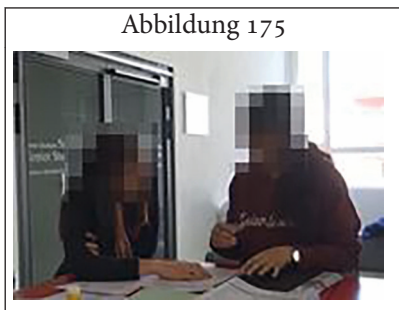


Abbildung 174.2



04 B: do you HAVE your address here?

Abbildung 175



05 S: YES.

Wie ich anhand dieser Beispiele sehen kann, ersetzen Gesten unter der Voraussetzung, dass zwischen den Gesprächspartnern direkter Blickkontakt besteht, eine verbale Reaktion oder fungieren als eine Frage. Da diese Voraussetzung in unserem Beispiel nicht erfüllt wurde, konnte die Beraterin auf die Geste nicht entsprechend reagieren. Es sei angemerkt, dass Gesten in den hier analysierten Datenerhebungsgesprächen nur selten redeersetzend verwendet werden.

5.5.2.3.2 Metaphorische Gesten

Einen weiteren Gestentyp bilden *metaphorische Gesten*, die ähnlich wie ikonische Gesten bildhaft sind. Im Gegensatz zu letzteren stellen sie jedoch kein konkretes Objekt oder Ereignis, sondern eine abstrakte Idee dar (McNeil 1992: 14). Im Prozess der Verstehensherstellung werden metaphorische Gesten als *Taktik der Verstehenssicherung* eingesetzt. Das illustriert das nächste Beispiel:

Beispiel (77): ((Video 12.04.2016/ Studentin aus Ägypten/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 05:21 – 05:25 Sek.)) {00:04} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 176.1

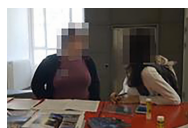


Abbildung 176.2

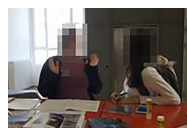


Abbildung 176.3



→01 B: so you did not study LAST year?

Abbildung 177



02 S: NO.

Abbildung 178.1



Abbildung 178.2



03 B: NOT at all?

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Ägypten (Muttersprache: Arabisch) das Formularfeld ‚Studium im vorangegangenen Semester‘ aus. Die Beraterin fragt die Studentin, ob sie bereits in Deutschland studiert hat (Z. 01). Anhand der Standbilder (Abb. 176.2, 176.3) kann ich sehen, dass die Beraterin bei der Formulierung der Frage versucht, den Zeitraum („last year“) mithilfe einer metaphorischen Geste zu visualisieren, damit die Bewerberin die Frage korrekt versteht. Da beide einander zugewendet sind und direkter Blickkontakt besteht (Abb. 176.1, 176.2, 176.3), kann die Studentin diese Geste mühelos sehen und antwortet verneinend auf die Frage (Z. 02). Trotz der klaren Antwort der Studentin will die Beraterin das Verstehen sichern und präzisiert deswegen die Antwort noch einmal (Z. 03). Auch in diesem Fall unterstützt sie ihre Äußerung, hier die Worte ‚not at all‘ erneut mit einer metaphorischen Handgeste (Abb. 178.1, 178.2). Die Verwendung von

Gesten, wie ich sie in diesem Gesprächsbeispiel sehen kann, findet sich in unserem Datenkorpus häufig.

Da die Interaktion primär auf das korrekte Formulärausfüllen zielt, greifen die Berater zu unterschiedlichen unterstützenden Taktiken, um sicher zu gehen, dass die von ihnen gestellte Frage erstens korrekt verstanden und zweitens korrekt beantwortet wird, so dass anschließend eine korrekte Antwort ins Formular eingetragen werden kann. Eine solche Taktik zur Sicherung von Verstehen ist *die redeunterstützende Gestikverwendung*.

Metaphorische Gesten werden im Datenkorpus nicht nur zur Sicherung des Verstehens, sondern, wie das nachfolgende Beispiel zeigt, häufig auch bei der *Verstehensaushandlung* eingesetzt.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus der Slowakei (Muttersprache: Slowakisch) das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Die Frage nach dem Abiturjahr der Bewerberin wurde bereits in zwei Varianten gestellt und auch beantwortet. Jedoch wurde sie falsch beantwortet, da anstatt des Abiturjahres die Studentin das Jahr vom Bachelorabschluss nannte. Die Sequenz beginnt mit dem Moment, wo die Beraterin den Prozess der Aushandlung vom Verstehen anleitet. Im ersten Turn fragt die Beraterin, ob die Studentin sich für einen Master- oder einen Bachelorstudiengang einschreiben möchte (Z. 01). Die Studentin erklärt, dass sie sich für einen Masterstudiengang einschreiben möchte, da sie ihr Bachelorstudium im vergangenen Jahr abgeschlossen hat (Z. 02).

Anhand der Standbilder kann ich sehen, dass die Studentin im Begriff war, das Formularfeld auszufüllen (Abb. 179.1), sich auf die Frage der Beraterin hin aber dieser zuwendet (Abb. 179.2). Als sie die Frage schließlich beantwortet, sehen beide einander an (Abb. 180.1, 180.2). Die *Face-to-Face-Orientierung* der Interaktanten deutet darauf hin, dass ab diesem Moment verbal und visuell besonders aufmerksam interagiert wird, da eine Aushandlung des Verstehens erfolgt. Nachdem die Studentin die Frage beantwortet hat, wiederholt die Beraterin das von der Studentin bereits genannte Abiturjahr (Z. 03). Dabei beugt sie sich über das Formular und zeigt auf das auszufüllende Feld. Diese Geste führt zu einer Blickreorientierung seitens der Studentin, die ihren Blick wieder auf das Formular richtet (Abb. 181). Im Anschluss

daran erklärt die Beraterin, dass mit dem Begriff der Hochschulzugangsberechtigung nicht das Jahr des Bachelorabschlusses, sondern das des Schulabschlusses erfragt wird (Z. 04). Nachdem die Kategorien ‚Bachelor‘ und ‚Schule‘ angesprochen und erklärt wurden, signalisiert die Studentin ihr Verstehen (Z. 05).

Beispiel (78): (Video 14.04.2016/ Studentin aus der Slowakei/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache English/ 04:02 – 04:26 Sek.) {00:24} Beraterin (B), Studentin (S)

Abbildung 179.1



Abbildung 179.2



01 B: but are you doing a MASTers (.) degree here or bachelor degree?

Abbildung 180.1

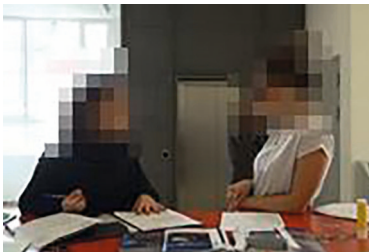
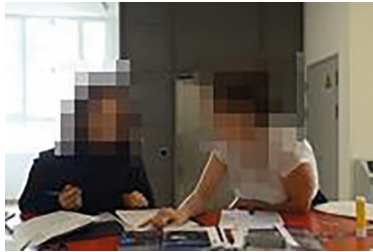


Abbildung 180.2



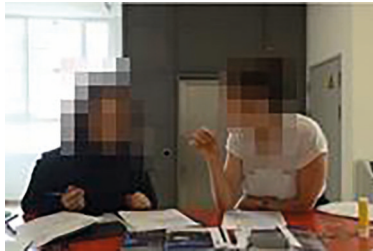
02 S: i am doing my master but I finished my BAcademic in slovakia.

Abbildung 181



03 B: okay than it CANT be fifteen.

Abbildung 182



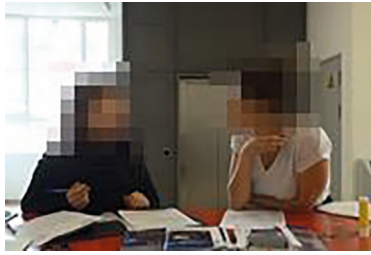
04 B: i am talking about your SCHOOL (.) when you were child.

Abbildung 183



05 S: oh oKAY.

Abbildung 184



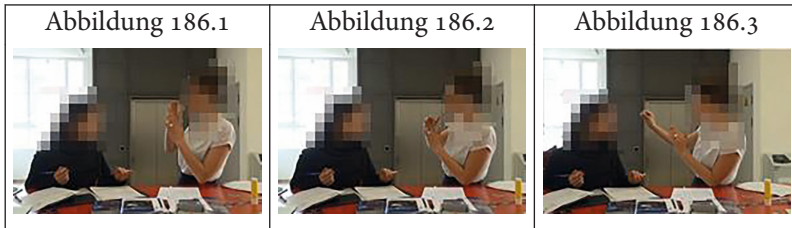
06 S: *how LONG,*

Anschließend präzisiert die Studentin, ob es sich um die Grundschule geht (Z. 07), wobei sie sich der Beraterin zuwendet, um direkten Blickkontakt herzustellen und ihre Äußerung gestikulatorisch durch eine metaphorische Geste unterstützt (Abb. 185). Daraufhin erläutert die Beraterin nochmals, dass sich der Begriff der Hochschulzugangsbeurteilung auf den Erwerb der Hochschulreife bezieht und das Abiturjahr in dem entsprechenden Feld angegeben werden muss (Z. 08). Auf den zugehörigen Standbildern kann ich sehen, dass die Beraterin, wie auch die Studentin zuvor, während des Sprechens viel gestikuliert (Abb. 186.1, 186.2, 186.3). Bei den von ihr eingesetzten Gesten handelt es sich um metaphorische Gesten. Diese Gesten dienen in erster Linie dazu, das Verbale zusätzlich optisch zu unterstützen, damit die Frage für die Studentin, die die Beraterin in diesem Moment ansieht, verständlicher ist. Die Beraterin greift zur redeunterstützenden Gestik als *Taktik der Verstehensaushandlung*, nachdem die vorherigen Versuche, die Frage zu klären, ohne Erfolg verlaufen sind.

Abbildung 185



07 S: *the PRIMary school?*



→08 B: *no the SCHOOL you finished to get to the university.*

Nachdem der Inhalt der Frage von der Beraterin erneut erklärt wurde, bestätigt die Studentin ihr vollständiges Verstehen durch ‚alright‘ (Z. 09) und nennt im anschließenden Turn ihr Abiturjahr (Z. 10).



09 S: *alRIGHT.*



10 S: *two thousand and TEN.*

Der Prozess *der Aushandlung von Verstehen* in den hier analysierten formularbasierten Gesprächen zeichnet sich erstens durch eine Veränderung der Körperorientierung von einem *side-by-side-Arrangement* zu einem *face-to-face-Arrangement*, woraus sich ein direkter Blickkon-

takt ergibt und zweitens durch eine erhöhte Verwendung begleitender, vor allem metaphorischer Gestik aus. Dies bestätigt die These von Goldin-Meadow (2005: 241) bezüglich der Rolle der Gestik im Zusammenhang mit dem menschlichen Denkprozess. Da die Gesprächsteilnehmer in unserem Datenkorpus Lingua-Franca-Sprecher sind, kann die Tendenz zur erhöhten Gestikverwendung bei der Aushandlung von Verstehen auch durch den Lingua-Franca-Kontext erklärt werden. Um gegenseitiges Verstehen zu erreichen, greifen die Gesprächspartner vermehrt auf gestische Begleitaktionen zurück.

5.5.2.3.3 Rhythmische Gesten

Neben ikonischen und metaphorischen Gesten sind im Datenkorpus auch *rhythmische Gesten* nachweisbar. Wie bereits erwähnt wurde, werden viele Informationen kodiert, d.h. in Form von (Ziffern-)Codes oder Abkürzungen in das Formular eingetragen. Dabei sind einige Zahlen bereits gegeben, andere müssen hingegen erst ermittelt oder berechnet werden. Gerade im zweiten Fall greifen sowohl die Studenten, als auch die Berater zu rhythmischen Gesten.

Beispiel (79): ((Video 11.04.2016/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Formularfeld „Angaben zum Studiengang“/ Kommunikationssprache Deutsch/ 00:23 – 00:32 Sek.)) {00:09 Sek.} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 189



01 B: drei JAHren; ((Nickt mit dem Kopf))



02 S: (0.4 Sek.)



03 S: jetzt eins (.) zwei(.) drei (.) vier (.) FÜNF.
(Bei jeder Zahl ein Klopfen mit dem Kugelschreiber)



04 S: jetzt ist es mein SECHstes semester.

In diesem Beispiel, das aus der Analyse des komplexen Gesprächs stammt, füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Italien (Muttersprache: Italienisch) das Feld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Der Student soll angeben, wie lange er

schon studiert. Er hat bereits eine Zahl genannt, die betreffende Zeitspanne jedoch nicht in Semestern, sondern in Jahren angegeben. In das Formular soll jedoch die Anzahl der absolvierten Semester eingetragen werden. Der für uns relevante Gesprächsabschnitt beginnt damit, dass die Beraterin die vom Studenten genannte Zahl wiederholt (Z. 01). Nach einer kurzen Pause (Z. 02) beginnt der Student die Semester aufzuzählen, die er bereits absolviert hat (Z. 03). Anhand der Standbilder kann ich sehen, dass er dabei für jedes genannte Semester mit dem Kugelschreiber auf den Tisch klopft (Abb. 191.1, 191.2), um sich beim Aufzählen nicht zu verrechnen. Nach McNeill (1992) stellt diese Geste eine *rhythmische Geste* dar, deren Funktion im Begleiten und Strukturieren sprachlicher Äußerungen besteht. Das Verhalten des Bewerbers bestätigt die These von Goldin-Meadow (2005 zitiert nach Gelbrich/Müller 2013: 104), die besagt, dass Gesten im Unterschied zu den anderen Phänomenen des nonverbalen Verhaltens in engem Zusammenhang mit dem Denken stehen. In Zeile 04 beantwortet der Student schließlich die Frage der Beraterin.

5.5.2.4 Zwischenbilanz

Der Hauptzweck der Kommunikation ist das korrekte Ausfüllen des Formulars. Das bedeutet, dass für den erfolgreichen Gesprächsverlauf Interaktanten mehr tun sollen als z.B. im Fall von einer muttersprachlichen Alltagskommunikation. Infolgedessen greifen die Gesprächspartner im Prozess der Verstehensherstellung zu unterschiedlichen supplementären Taktiken. Infolgedessen greifen die Gesprächspartner im Prozess der Verstehensherstellung zu unterschiedlichen supplementären Taktiken, auf die bereits eingegangen wurde. Anhand der multimodalen Analyse von Videobeispielen kann ich schließlich noch eine weitere Taktik nennen, nämlich *redeunterstützende Gestikverwendung*. In den von uns untersuchten Datenerhebungsgesprächen wird insgesamt sehr viel mit Gesten gearbeitet. Es konnte gezeigt werden, dass Gestik im Prozess der Organisation des Verstehens eine wichtige Rolle spielt. Dabei erfüllen unterschiedliche Gestentypen verschiedene Funktionen. Da *deiktische Gesten* vor allem als zeigende Gesten gelten, ohne die das Gesagte, in unserem Fall die Anweisung zum Ausfüllen, unverständlich wäre, dient dieser Gestentyp vor allem der *Verstehens-*

aushandlung. Andere Gestentypen, wie etwa ikonische, metaphorische, rhythmische Gesten und Embleme, visualisieren das Gesagte und dienen somit entweder der *Verstehenssicherung* oder der *Verstehensaus-handlung*. Entscheidend für eine unterstützende Wirkung gestischer Handlungen ist, dass der Blick des Adressaten und die Geste des Sprechers miteinander koordiniert werden, wenn diese zum Einsatz kommt. Neben redeunterstützender Gestikverwendung wurde auch die redeersetzende Verwendung von Gesten nachgewiesen, die jedoch nicht so oft im Datenkorpus vorkommt. Gestik in der redeersetzenden Funktion verändert somit, ähnlich wie andere körperlich-visuelle Ressourcen, den Turn-Taking-Mechanismus, jedoch nicht so oft wie die Kopf- oder Körperbewegung in dieser Funktion.

5.5.3 Kopfbewegungen als multimodale Praktik zur Herstellung von Verstehen

Anders als die bisher untersuchten Ressourcen Blick und Gestik nehmen Kopf- und Körperbewegungen in den Datenerhebungsgesprächen eine nur sekundäre Rolle ein. Sie treten in den Interaktionen zwar auf, sind jedoch als bloße Nebenfaktoren weniger zahlreich und entscheidend als die Hauptfaktoren Blick und Gestik, wenn es um die Herstellung gegenseitigen Verstehens geht. In Anlehnung an Rehbein (1980) unterscheide ich im Hinblick auf ihren Einsatz zwischen *rederebegleitender* und *redeersetzender* Verwendung von Kopf- und Körperbewegungen. Im Folgenden gehe ich auf die Verwendung dieser Verfahren bei der Herstellung von Verstehen unter Berücksichtigung weiterer Beispiele aus dem Datenkorpus ausführlicher ein.

5.5.3.1 Rederebegleitende Kopfbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)

Die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Gespräche sind Datenerhebungsgespräche, deren Verlauf aus einer Kette von Frage-Antwort-Sequenzen besteht, die vom Berater entsprechend der Frageliste des Formulars initiiert werden. Auf viele Fragen, die die Berater den Studenten stellen, wird eine Antwort in Form der Bejahungspartikel ‚ja‘/‚uhu‘

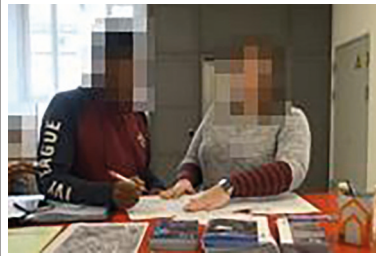
oder der Verneinungspartikel ‚nein‘ erwartet. Solche Antworten werden häufig zusätzlich durch eine Kopfbewegung in Form eines Kopfnickens oder Kopfschüttelns unterstützt, wie etwa in den folgenden Beispielen:

Beispiel (80): ((Video 14.04.2016/ Beraterin aus Deutschland/ Student aus Indien/ Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache English/ 00:51 – 00:56 Sek.)) {00:05} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 193.1



Abbildung 193.2



01 B: *have you Ever studied ever in germany before?*

Abbildung 194.1



Abbildung 194.2



→02 S: *NO.* ((schüttelt den Kopf))

Abbildung 195



03 B: *then you write ZZero one here.*

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und ein Student aus Indien (Muttersprache: Hindi) das Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Auf die Frage der Beraterin, ob er in der Vergangenheit bereits an einer deutschen Hochschule studiert hat (Z. 01), antwortet der Bewerber verneinend (Z. 02), wobei er zusätzlich den Kopf schüttelt (Abb. 194.1, 194.2). Auf den Standbildern (Abb. 194.1, 194.2) ist zu sehen, dass die Beraterin den Studenten die ganze Zeit über ansieht. Im anschließenden Turn erteilt sie basierend auf der Antwort des Studenten die entsprechende Anweisung zum Ausfüllen des Formularfeldes (Z. 03).

5.5.3.2 Redebegleitende Kopfbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)

Sehr oft erfolgt eine redebegleitende Kopfbewegung in den Gesprächen nicht nur bei der Beantwortung einer Frage, sondern auch bei der Ratifikation des Verstehens, wie das folgende Beispiel zeigt.

Beispiel (81): ((Video 14.04.2016/ Student aus Sri Lanka/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 03:46 – 03:51 Sek.))
{00:05} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 196.1



Abbildung 196.2



01 B: have you been for ähm: at GERman university?

Abbildung 197.1



Abbildung 197.2



02 S: NO. ((schüttelt den Kopf))

Abbildung 198.1



Abbildung 198.2



→03 B: oKAY. ((Nickt mit dem Kopf))

Auch in diesem Beispiel füllt eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) gemeinsam mit einem Studenten aus Sri Lanka (Muttersprache: Sinhala) das Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Ähnlich wie im vorherigen Beispiel

antwortet der Student auf die Frage der Beraterin, ob er bisher in Deutschland studiert hat (Z. 01) verneinend (Z. 02) und schüttelt dabei zusätzlich den Kopf (Abb. 197.1, 197.2). Im Unterschied zum obigen Beispiel signalisiert die Beraterin ihr Verstehen allerdings nicht durch eine anschließende Anweisung zum Ausfüllen, sondern durch die Bestätigung *okay* (Z. 03), die sie durch ein Kopfnicken bekräftigt (Abb. 198.1, 198.2). Da der Bewerber die Beraterin in diesem Moment nicht ansieht, nimmt er diese Kopfbewegung jedoch nicht wahr.

Die Gesprächsteilnehmer in unserem Datenkorpus sind keine Muttersprachler des Deutschen, was bedeutet, dass sie bei der Herstellung gegenseitigen Verstehens höchstwahrscheinlich stärker gefordert sind, als dies bei miteinander interagierenden deutschen Muttersprachlern oder Gesprächspartnern, die die gleiche Muttersprache sprechen, der Fall wäre. Zur *Sicherung des Verstehens* werden vor allem solche redebegleitenden multimodalen Praktiken eingesetzt, die die Bedeutung des Verbalen verstärken. Meierkord (2000), die die Englisch-Lingua-Franca-Interaktion am Beispiel von Small-talk-Gesprächen untersuchte, unterstreicht, dass Lingua-Franca-Interaktionen sich insgesamt durch eine erhöhte Kooperationsbereitschaft der Gesprächspartner auszeichnen, da die Interaktanten aus dem Bewusstsein ihres unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Backgrounds heraus stärker um die Vermeidung von Missverständnissen und damit Herstellung von Verstehen bemüht sind. Beispiele aus unserem Datenkorpus bestätigen diese Tendenz.

5.5.3.3 Redeersetzende Kopfbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)

Die multimodale Analyse des komplexen Gesprächs hat eine wichtige Beobachtung bezüglich des *Turn-Taking-Mechanismus* hervorgebracht, nämlich dass der Sprecherwechsel in den Datenerhebungsgesprächen oft durch unterschiedliche körperlich-visuelle Ausdrucksressourcen, wie etwa einer Kopf- oder Körperbewegung, stattfindet. Dies erfolgt entweder bei der Beantwortung einer Frage oder im Zuge der Ratifikation des Verstehens. Das demonstrieren die folgenden Beispiele aus unserem Datenkorpus:

Beispiel (82): ((Video 11.04.2016/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Formularfeld „Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung“/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:46 – 01:48 Sek.)) {00:02} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 199



01 B: wars in iTalien?

Abbildung 200.1



Abbildung 200.2



→02 S: (0.8) ((Nickt mit dem Kopf))

Abbildung 201



03 B: iTAlien bitte.

In diesem Beispiel, das aus der Analyse des komplexen Gesprächs stammt, füllt die Beraterin aus China gemeinsam mit dem Studenten

aus Italien das Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Ich kann sehen, dass der Student auf die Frage der Beraterin (Z. 01) nichts verbal äußert, nickt jedoch mit dem Kopf (Abb. 200.1, 200.2), was einer Bejahung ihrer Frage entspricht. Dadurch, dass die Beraterin den Bewerber aufmerksam ansieht, registriert sie seine nonverbale Antwort und erteilt im anschließenden Turn eine Anweisung zum Ausfüllen (Z. 03).

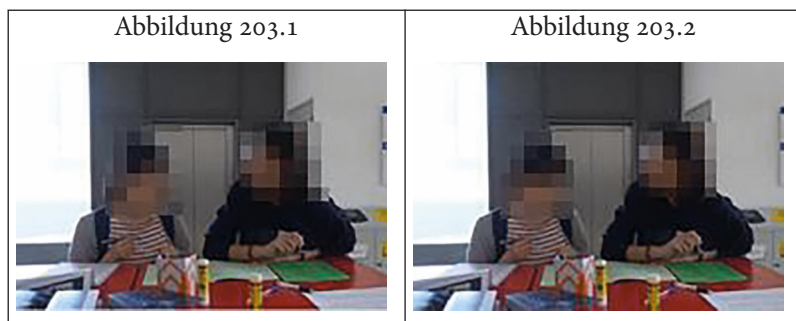
5.5.3.4 Redeersetzende Kopfbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)

Bei der Analyse von Audiodaten ist uns aufgefallen, dass Verstehen in der dritten Position häufig nicht verbal ratifiziert wird. Aus den Videodaten ist ersichtlich geworden, dass diese Funktion durch eine Kopfbewegung ersetzt wird, wie etwa in dem Beispiel:

Beispiel (83): ((Video 12.04.2016/ Studentin aus Japan/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 00:37 – 00:41 Sek.)) {00:04} Beraterin (B), Studentin (S)



01 B: das ist dein (1.8) FÜNftes Semester?



S: JA. ((Nickt mit dem Kopf))



→0 3 B: (0.6 Sek.) ((Nickt mit dem Kopf))

Hier füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Japan (Muttersprache: Japanisch) das Feld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Zu Beginn des Gesprächs fragt die Beraterin, ob die Studentin jetzt in ihrem fünften Fachsemester ist. Zu diesem Zeitpunkt besteht allerdings kein direkter Blickkontakt zwischen den beiden Gesprächspartnerinnen. Dieser entsteht erst nachdem die Beraterin die Frage formuliert hat (Abb. 202.3). Im anschließenden Turn (Z. 02) beantwortet die Studentin die an sie gerichtete Frage bejahend und unterstützt diese Bejahung durch ein Kopfnicken (Abb. 203.1, 203.2). Die Beraterin schweigt daraufhin, signalisiert ihr Verstehen jedoch durch ein Nicken (Abb. 204.1, 204.2). Interessanterweise sieht die Studentin die Beraterin in dieser Sequenz fast nie an und kann ihr Kopfnicken somit nicht sehen. Das Schweigen der Beraterin könnte eine Art Signal für die Studentin sein, dass die Kommunikation reibungslos verläuft. Daher besteht für die Studentin keine Notwendigkeit, Blickkontakt mit ihr zu suchen.

5.5.4 Körperbewegungen als Praktik der Verstehensherstellung

Die Analyse des komplexen Gesprächs hat gezeigt, dass neben der Kopfbewegung die Körperbewegung eine weitere Praktik bei der Organisation des Verstehens ist, von der die Interaktanten Gebrauch machen. Ähnlich wie Kopfbewegungen werden auch Körperbewegungen entweder *redibegleitend* oder *redeersetzend* verwendet. Im Rahmen der Analyse des komplexen Gesprächs konnte das *side-by-side*-Arrange-

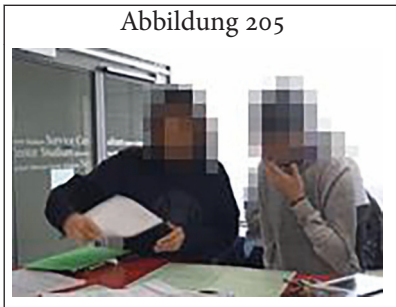
ment als während des Datenerhebungsgesprächs typische Körperorientierung der Interaktanten zueinander bestimmt werden. Ein *face-to-face*-Arrangement ist dagegen selten und entsteht dann, wenn besonders aufmerksam zugehört oder Verstehen ausgehandelt wird. Im direkten Vergleich werden Körperbewegungen in den Datenerhebungsgesprächen insgesamt seltener als Taktik zur Verstehensherstellung eingesetzt als Kopfbewegungen.

5.5.4.1 Redebegleitende Körperbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)

Kopfbewegungen dienen vor allem der nonverbalen Unterstützung der jeweiligen Antwort bei der Beantwortung geschlossener Fragen, die ein Berater im vorangegangenen Turn an den Bewerber richtete. Redebegleitende Körperbewegungen treten dagegen meist im Zusammenhang mit Verständnisschwierigkeiten und in Situationen auf, wo der Sprecher versucht, diese durch Nachfragen zu überwinden. Durch eine redebegleitende Körperbewegung signalisiert der Sprecher, meist der Bewerber, dem Hörer, in den meisten Fällen die Beraterin, dass kein vollständiges Verstehen erfolgt ist, wie etwa im folgenden Beispiel:

Beispiel (84): ((Video 11.04.2016/ Student aus Italien/ Beraterin aus China/ Formularfeld „Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen“/ Kommunikationssprache Deutsch/ 01:57 – 02:02 Sek.)) {00:05} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 205



01 B:=hast du in DEUTSCHland studiert?

Abbildung 206



02 S: (1.4 Sek) ((Bleibt in der gleichen Position stehen))

Abbildung 207



03 S: WAS studiert?

Abbildung 208



04 B: DEUTSchland studiert?

In diesem Beispiel, das aus der Analyse des komplexen Gesprächs stammt, füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Italien (Muttersprache: Italienisch) das Feld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Wie ich sehen kann, stehen die Gesprächspartner in einem *side-by-side*-Arrange-

ment. Die Beraterin fragt den Studenten, ob er in der Vergangenheit bereits in Deutschland studiert hat (Abb. 205). Nach einer kurzen Pause (Z. 02) erfolgt eine Nachfrage seitens des Studenten (Z. 03), wobei er seinen Oberkörper leicht in Richtung der Beraterin beugt (Abb. 207) und durch diese nicht-sprachliche Handlung sein Nicht-Verstehen signalisiert. Ab diesem Moment hält der Student den Kopf leicht geneigt. Diese Kopfhaltung signalisiert maximale Aufmerksamkeit. Die Beraterin wiederholt die Frage (Z. 03) und der Student antwortet anschließend darauf (Z. 04). Da die Interaktion für beide Kommunikationspartner in einer Fremdsprache verläuft, greifen die Gesprächspartner bei Verstehensschwierigkeiten zusätzlich zu nicht-sprachlichen Verfahren, um ihr Nichtverstehen deutlicher zu signalisieren. Die Körperbewegung in dieser Funktion ist typisch für das Datenkorpus.

5.5.4.2 Redebegleitende Körperbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)

Während die redebegleitende Kopfbewegung der Ratifizierung des Verstehens bei der Beantwortung von Fragen dient, wird die redebegleitende Körperbewegung dagegen zur *Verstehensaushandlung* eingesetzt. Sie kommt in den Sequenzen vor, in denen das Verstehen geklärt wird. Dies lässt sich an zahlreichen Gesprächsbeispielen aus unserem Datenkorpus belegen und soll mithilfe des nachfolgenden Gesprächsausschnitts beispielhaft illustriert werden.

Beispiel (85): ((Video 14.04.2016/ Studentin aus Italien/ Beraterin aus Deutschland/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationssprache Englisch/ 04:54 – 04:59 Sek.)) {00:05} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 209



01 B: FOUR semesters?

Abbildung 210



01 S: (0.7)

Abbildung 211



03 B: so this is your FIFTH semester?

Abbildung 212



04 B: how many (.) how many YEARS have you been studying?

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus Deutschland (Muttersprache: Deutsch) und eine Studentin aus Italien (Muttersprache: Italienisch) gemeinsam das Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Der Gesprächsausschnitt gibt nicht den gesamten Prozess des Feldausfüllens wieder, sondern beginnt, nachdem die Bewerberin die an sie

gerichtete Frage bereits beantwortet hat. Da sie allerdings an der Korrektheit ihrer Antwort zweifelt, muss im weiteren Gesprächsverlauf das Verstehen ausgehandelt werden. Um die Korrektheit ihres Verstehens zu prüfen, nennt die Beraterin im Folgenden die Anzahl der Semester (Z. 01), die die Studentin ihrer Meinung nach angegeben hat. Da die Bewerberin auf ihre Äußerung nicht reagiert (Z. 02), stellt die Beraterin die Frage erneut (Z. 03) und reformuliert sie im folgenden Turn ein weiteres Mal (Z. 04). Auf den entsprechenden Standbildern kann ich sehen, dass die Beraterin sich bei der Reformulierung ihrer Frage (Z. 04) der Bewerberin mit dem ganzen Körper zuwendet. Auch die Studentin wendet sich der Beraterin zu. Es findet also ein Wechsel von einem *side-by-side*-Arrangement zu einem *face-to-face*-Arrangement statt. An einem kritischen Punkt in der Interaktion muss nun Verstehen ausgehandelt und gesichert werden. Durch die veränderte Körperorientierung signalisieren beide Gesprächspartner einander die Absicht, ab diesem Moment besonders aufmerksam mit ihrem Gegenüber zu interagieren. Die Veränderung der Körperorientierung ist also eine der Taktiken, auf die die Interaktanten bei der *Aushandlung von Verstehen* zurückgreifen.

5.5.4.3. Redeersetzende Körperbewegungen

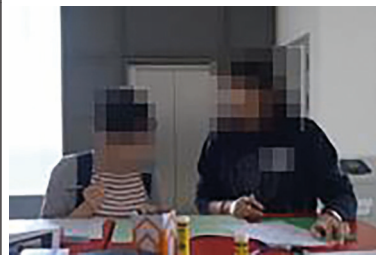
Die multimodale Analyse des komplexen Gesprächs hat eine wichtige Erkenntnis bezüglich des *Turn-Taking-Mechanismus* hervorgebracht, nämlich, dass der Sprecherwechsel in formularbasierten Gesprächen häufig mittels unterschiedlicher körperlich-visueller Ausdrucksressourcen, wie etwa Kopf- oder Körperbewegungen, stattfindet. Dies ist entweder bei der Beantwortung von Fragen oder bei der Ratifizierung des Verstehens der Fall. Im Unterschied zu Kopfbewegungen werden Körperbewegungen seltener redeersetzend verwendet. In den Gesprächen unseres Datenkorpus lässt sich aber auch der redeersetzende Einsatz von Körperbewegungen nachweisen. Das demonstrieren folgende Videoausschnitte:

5.5.4.3.1 Redeersetzende Körperbewegungen bei der Beantwortung der Frage (Verstehensdokumentation in der zweiten Position)

Wie bereits erwähnt wurde, werden Körperbewegungen tendenziell bei der Verstehensaushandlung eingesetzt. Hierbei wenden die Bewerber den Beratern ihren Oberkörper zu und neigen den Kopf leicht zur Seite. Diese Körperhaltung gewährleistet nicht nur ein besseres Zuhören, sondern signalisiert auch die Notwendigkeit, das Verstehen zu klären. In den meisten Fällen treten solche Körperbewegung in Verbindung mit einer verbalen Äußerung auf. Es gibt in unserem Datenkorpus allerdings auch Fälle, in denen ihnen redeersetzende Funktion zukommt.

Beispiel (86): ((Video 12.04.2016/ Beraterin aus China/ Studentin aus Japan/ Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 02:33 – 02:42 Sek.)) {00:09} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 213



01 B: hast du vorher in deutschland stuDIert?

Abbildung 214.1

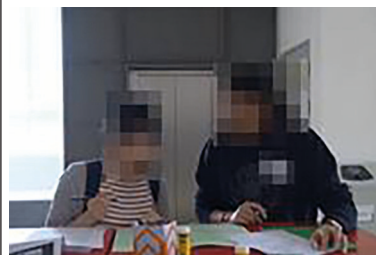
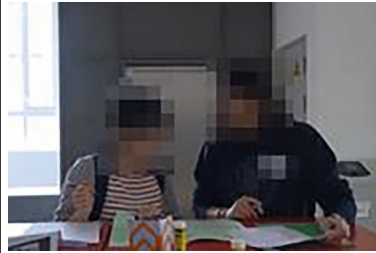


Abbildung 214.2



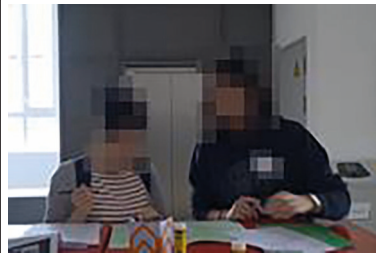
02 S: (3.0 Sek.)

Abbildung 215



03 B: HAST du (.) VORher (.) in DEutschland studiert?

Abbildung 216



04 S: NEIN.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Japan (Muttersprache: Japanisch) das Formularfeld ‚Angaben zu bisher besuchten deutschen Hochschulen‘ aus. Beide Interaktionspartner stehen in einem *side-by-side*-Arrangement (Abb. 1). Im ersten Turn fragt die Beraterin, ob die Studentin bereits in Deutschland studiert hat (Z. 01). Es erfolgt keine verbale Reaktion seitens der Studentin (Z. 02). Stattdessen beugt sie (Abb. 2.2) nach einer Überlegungspause (Abb. 2.1) ihren Oberkörper in Richtung der Beraterin, womit sie ihr signalisiert, dass sie die Frage nicht verstanden hat. Damit erfüllt die Körperbewegung hier redeersetzende Funktion. Die Studentin hat ihren Kopf nun leicht zur Seite geneigt (Abb. 2.1). Wichtig ist, dass die Beraterin die Körperbewegung der Studentin nachverfolgt hat und sie so als Nachfrage deuten konnte. Im anschließenden Turn wiederholt die Beraterin die Frage (Z. 03). Anschließend beantwortet die Studentin die Frage (Z. 04). An dieser Stel-

le wird ersichtlich, dass der *Turn-Taking-Mechanismus* durch die Körperbewegung der Bewerberin neu gestaltet wird.

5.5.4.3.2 Redeersetzende Körperbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens (Verstehensdokumentation in der dritten Position)

Anders als bei den Kopfbewegungen wurde kein Einsatz redeersetzender Körperbewegungen bei der Ratifikation des Verstehens in der dritten Position durch den Adressaten nachgewiesen. Falls Verstehen ratifiziert werden soll, dann erfolgt dies meist mithilfe einer Kopfbewegung, die von Interjektionen wie *uhu*, *aha*, *okay* begleitet werden kann, aber nicht muss. Wenn das Verstehen ausgehandelt werden soll, kommt es auch zu einer Veränderung der Körperorientierung, was jedoch immer verbal unterstützt wird. Dies erklärt, warum in unserem Datenkorpus keine redeersetzenden Körperbewegungen nachgewiesen werden konnten.

5.5.5 Schreibhandlungen als konstitutives Element formularbasierter Datenerhebungsgespräche

Da das Ziel der Interaktion in den untersuchten Datenerhebungsgesprächen im korrekten Ausfüllen des Formulars besteht, stellt die Niederschrift bestimmter Angaben ein zentrales Handlungselement und charakteristisches Merkmal dieses Gesprächstyps dar. Diese Niederschrift erfolgt im Rahmen der Paarsequenz *Anweisung zum Ausfüllen* – *Ausfüllen*, die neben der Frage-Antwort-Sequenz eine den Gesprächstyp kennzeichnende Sequenzart bildet. Diese Paarsequenz bildet keine klassische verbale Paarsequenz, sondern gestaltet sich multimodal. Während der erste Teil der Sequenz, nämlich die *Anweisung zum Ausfüllen*, aus einer verbalen Aussage und einer unterstützenden Zeigegeste besteht, ist der zweite Teil, das *Ausfüllen* selbst, ein multimodaler Prozess. Im Rahmen unserer Analyse wurden zwei unterschiedliche Verlaufsmuster dieser Paarsequenz identifiziert. Wenn die Berater zuerst Informationen erfragen müssen, sodass der besagten Sequenz eine Frage-Antwort-Sequenz vorausgeht, gibt es in jedem Gespräch Anweisungssequenzen, die Berater ausgehend von ihren Kennt-

nissen erteilen. Das Eintragen der Informationen in das Formular erfolgt in den Datenerhebungsgesprächen immer nach einer Anweisung zum Ausfüllen. Dabei gibt es viele Momente im Datenkorpus, die aus mehreren nacheinander folgenden Anweisungssequenzen bestehen, wie etwa im nächsten Beispiel:

Beispiel (87): ((Video 30.03.2016/ Student aus Griechenland/ Beraterin aus China/ Feld ‚Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 08:40 – 09:00 Sek.)) {00:20} Beraterin (B), Student (S)

Abbildung 217.1



Abbildung 217.2



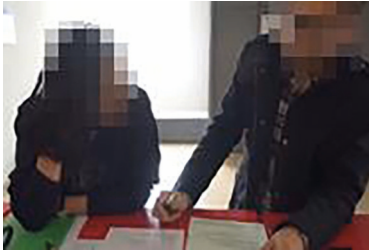
01 B: WANN hast du dein Abitur gemacht?

Abbildung 218



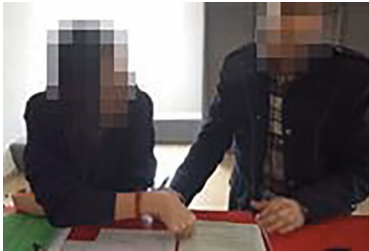
02 S: zweitausendELF.

Abbildung 219



03 B: ELF.

Abbildung 220



04 B: HIER zweitausendelf bitte.

Abbildung 221



05 S: (2.4 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

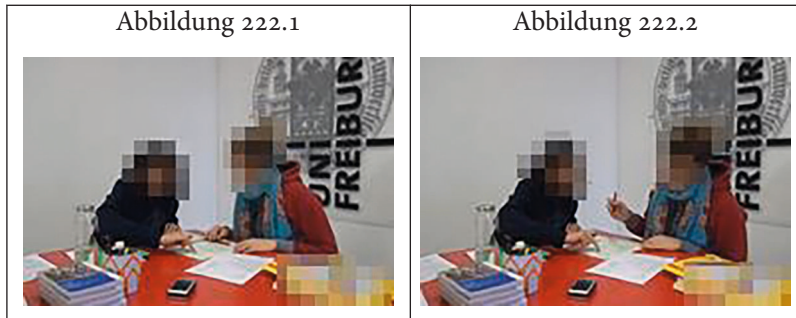
Im ersten Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und ein Student aus Griechenland (Muttersprache: Griechisch) das Formularfeld ‚Hochschulzugangsberechtigung‘ aus. Die Beraterin fragt den Studenten nach seinem Abiturjahr (Z. 01). Auf den zugehörigen Standbildern ist zu sehen, dass die Beraterin zunächst in

das Formular sieht (Abb. 217.1), um die nachfolgende Frage zu lesen und ihren Blick dann auf den Studenten richtet (Abb. 217.2). Als er die Frage beantwortet (Z. 02), sieht dieser die Beraterin an, sodass es zu einem kurzen Blickkontakt kommt (Abb. 218).

Interessant ist die Tatsache, dass sich die Beraterin, nachdem sie die Antwort des Studenten gehört hat, ihren Oberkörper dreht und sich wieder dem Formular zuwendet (Abb. 219), wobei sie seine Antwort wiederholt (Z. 03). Im Anschluss daran erteilt sie die Anweisung zum Ausfüllen (Z. 04). Wie ich anhand der Standbilder sehen kann, sind beide Gesprächspartner dabei auf das Formular fokussiert (Abb. 220). Nachdem die Anweisung erteilt wurde, beginnt der Student im anschließenden Turn mit dem Ausfüllen des Feldes (Abb. 221).

Dem Prozess des Niederschreibens geht in den Gesprächen aus unserem Datenkorpus (immer) eine Anweisung zum Ausfüllen des betreffenden Formularfeldes voraus. Beispiel 95 illustriert das erste von zwei möglichen Verlaufsmustern. Damit die Studenten das Formular ausfüllen konnten, müssen die Berater im ersten Schritt die für die Antwort notwendigen Informationen bei den Studenten erfragen, um dann eine entsprechende Anweisung zu erteilen. Somit knüpft die Paarsequenz Anweisung-Ausfüllen an die Paarsequenz Frage-Antwort an. Für viele Anweisungen müssen die Berater jedoch vorab keine Informationen erfragen, sondern können ihre Anweisung auf der Basis von Informationen aus den Unterlagen, z. B. aus dem Schlüsselverzeichnis formulieren. In diesem Fall ist die Frage-Antwort-Sequenz für die Initiierung der Schreibhandlung also nicht erforderlich. Dieses zweite mögliche Verlaufsmuster veranschaulicht das folgende Beispiel.

Beispiel (88): ((Video 30.03.2016/ Studentin aus Argentinien/ Beraterin aus China/ Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘/ Kommunikationssprache Deutsch/ 03:32 – 04:30 Sek.)) {00: 58} Beraterin (B), Student (S)



01 B: und *HIER* schreibst du germanistik und geschichte.

In diesem Beispiel füllen eine Beraterin aus China (Muttersprache: Chinesisch) und eine Studentin aus Argentinien (Muttersprache: Spanisch) gemeinsam das Formularfeld ‚Angaben zum Studiengang‘ aus. Die Beraterin hat bereits den Zulassungsbescheid der Studentin gesehen und weiß deswegen, für welchen Studiengang sich die Bewerberin einschreiben möchte. Daher erfragt sie diese Information nicht, sondern erteilt gleich die Anweisung zum Ausfüllen (Z. 01). Die entsprechenden Standbilder zeigen, dass die Beraterin zunächst auf den Zulassungsbescheid der Bewerberin sieht (Abb. 222.1), ihren Blick dann aber wieder auf das Formular richtet (Abb. 222.2).

Ähnlich wie die Beraterin sieht auch die Bewerberin zuerst auf den Zulassungsbescheid (Abb. 222.1) und dann in das Formular (Abb. 222.2). Obwohl die Beraterin, als sie die Anweisung erteilte, mit dem Finger auf das relevante Feld gezeigt hat (Abb. 222.2), erkundigt sich die Bewerberin nochmals, wo die Angaben eingetragen werden müssen (Z. 02), wobei sie ebenfalls auf das auszufüllende Formularfeld zeigt (Abb. 223). Um die Zeigegeste der Bewerberin verfolgen zu können, reorientiert die Beraterin, die in diesem Moment mit deren Passbildern hantiert, ihren Blick sofort auf das Formular (Abb. 223). Danach bestätigt sie, dass die Bewerberin auf das richtige Feld gewiesen hat (Z. 04) und unterstützt die Antwort zusätzlich durch ein Kopfnicken (Abb. 224.1, 224.2). Erst nachdem die Beraterin sicher ist, dass die Bewerberin das richtige Feld bearbeitet, beginnt sie wieder mit den

Passbildern zu hantieren (Abb. 225.1). Während die Studentin das Feld ausfüllt (Z. 05), schneidet die Beraterin die Fotos für das Formular aus (Abb. 225.1), kontrolliert den Ausfüllprozess (Abb. 225.2) und entnimmt den Code aus dem Schlüsselverzeichnis, der im nächsten Schritt in das Formular einzutragen ist.

Abbildung 223



02 S: (2.0)

03 *HIER germanistik und hier geschichte?*

Abbildung 224.1



Abbildung 224.2



04 B: *geNAU. ((Nickt mit dem Kopf))*

Abbildung 225.1



Abbildung 225.2



Abbildung 225.3



05 S: (10.0) ((Füllt das Formularfeld aus))

Durch das Responsiv *okay* bringt die Bewerberin zum Ausdruck, dass sie das Feld ausgefüllt hat (Z. 06). Anhand des Standbildes kann ich sehen, dass sie den Abschluss des Ausfüllprozesses auch durch eine Veränderung der Körperorientierung anzeigt (Abb. 226). Die Beraterin ist zu diesem Zeitpunkt allerdings noch dabei, den für die Bearbeitung der nächsten Frage benötigten Kode aus dem Schlüsselverzeichnis herauszusuchen (Abb. 2). Sobald sie diesen gefunden hat, bestätigt sie die Korrektheit der Angaben der Bewerberin und geht sofort zur nachfolgenden Frage über (Z. 07). Interessant ist die Blickbewegung der Beraterin, die die Studentin nicht ansieht, sondern ihren Blick vom Schlüsselverzeichnis zum Formular bewegt (Abb. 227). Bei der Erteilung der Anweisung zeigt sie mit dem Finger auf die Stelle, wo die Information eingetragen werden soll (Abb. 227). Die Studentin schaut in dem Moment ebenfalls in das Formular (Abb. 227).

Abbildung 226



06 S: *oKAY*.

Abbildung 227



07 B: *acht SECHS siebn.*

Abbildung 228



08 S: (3.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 229



09 S: uHU.

Diese Paarsequenz *Anweisung-Ausfüllen* ist die erste einer Reihe weiterer nach diesem Muster ablaufenden Sequenzen. Interessanterweise folgen in den nächsten Sekunden der Interaktion mehrere Anweisung-Ausfüllen-Sequenzen aufeinander. Unter Rückgriff auf das Schlüsselverzeichnis erteilt die Beraterin in jeder dieser Sequenzen Anweisungen zum Ausfüllen, woraufhin die Bewerberin die jeweiligen Formularfelder bearbeitet, ohne ihre Schreibhandlungen verbal zu unterstützen. Es kommt im Rahmen dieser Handlungen zu keinem Blickkontakt zwischen den Interaktanten. Die Beraterin schaut bei der Erteilung ihrer Anweisungen immer zuerst in das Schlüsselverzeichnis und dann in das Formular und die Studentin ist durchgängig auf das Formular fokussiert.

Abbildung 230



10 B: (2.0)

11 NEUN siebn null.

Abbildung 231



12 S: (3.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 232



13 B: GUT.

14 und (.) NULL null.

Abbildung 233



15 S: (3.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 234.1



16 B: (3.0)

17 u:nd (3.0) im ERsten semester null eins-

18 NULL eins.

Abbildung 234.2



Abbildung 235



19 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 236.1



Abbildung 236.2



20 B: GUT.

21 und (1.0) äh (...)

Abbildung 237



22 S: (6.0) ((füllt das Formularfeld aus))

Abbildung 238



23 B: (1.0)

24 und HIER (.) bei ka bitte ankreuzen.

Abbildung 239



25 S: (2.0 Sek.) ((Füllt das Formularfeld aus))

5.5.6 Zwischenbilanz

Für den Gesprächstyp des formularbasierten Datenerhebungsge-
sprächs stellen Schreibhandlungen eine elementare Handlungsaktivität
für das Erreichen des Hauptzwecks der Interaktion dar. In den hier
analysierten Gesprächen erfolgt die Niederschrift der einzutragenden
Informationen immer nach der Anweisung des Beraters. Wie ich se-
hen konnte, geht einiger dieser Anweisungen eine Frage-Antwort Se-
quenz voraus, während andere isoliert stehen. Somit gestaltet sich die
Parsequenz Anweisung-Ausfüllen multimodal. Und während der ers-
te Sequenzteil, die *Anweisung zum Ausfüllen*, sich aus einer verbalen
Aussage und einer Zeigegeste zusammensetzt, ist der zweite Teil, die
Anweisung, multimodal: der Student füllt das Feld aus und der Berater
kontrolliert die Korrektheit des Ausfüllens. An vielen Stellen im Ge-
spräch kann sich diese Parsequenz wiederholen. Anhand der Video-
aufnahmen erhalte ich Einblick in den Ablauf dieser Sequenzen und
stellen fest, dass Schreibhandlungen nicht nur eine der Kernaktivitäten
dieses Gesprächstyps bilden, ohne die das Erreichen des Hauptziels
unmöglich wäre, sondern auch den Turn-Taking-Mechanismus verän-
dern. Die Videoaufzeichnungen erlauben es uns zu erkennen, dass die-
ser Mechanismus auch während einer verbalen Pause weiterläuft und
nonverbal realisiert wird.

6 Zusammenfassung

Auf der Grundlage der Analyse eines umfangreichen Korpus von Audio- und Videoaufnahmen aus der formularbasierten studentischen Lingua-Franca-Immatrikulationsberatung bietet die vorliegende Arbeit einen Einblick in den Prozess der Gestaltung des Verstehens zwischen den Lingua-Franca-Sprechern. Im Folgenden wird die Bedeutung der Ergebnisse für die Untersuchung des Verstehens im institutionellen Handlungsfeld aus gesprächsanalytischer und multimodaler Perspektiven und ihre Relevanz für die Mehrsprachigkeitsforschung abschließend reflektiert. Zudem wird auf einige noch offenen Fragen hingewiesen, die neue Perspektiven für die zukünftige Forschung eröffnen.

In meiner Arbeit habe ich den Verstehensprozess basierend auf dem Konzept der *Verstehensdokumentation* (Deppermann/Schmitt 2008) analysiert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Prozess der Verstehensherstellung und -aushandlung nicht nur *verbal*, durch sprachlich-kommunikative Verfahren der Verstehensdokumentation, sondern in erster Linie *multimodal*, mithilfe unterschiedlicher körperlich-visueller Ressourcen wie Blickverhalten, Gestik, Kopfbewegung und Körperorientierung gestaltet wird. Im Hinblick auf den Einsatz *sprachlich-kommunikativer Praktiken* konnte ich in den von mir analysierten Gesprächen neben der Verwendung von *Formulierungsaufnahmen* und *Nachfragen* auch *Turnfortführungen* und *Reformulierungen* nachweisen. Durch deren Einsatz versuchen die Gesprächsteilnehmer das *Verstehen* in der 2. Position d.h. bei der Beantwortung der Frage entweder zu *sichern* oder *auszuhandeln*. Die Praktik der *Turnfortführung* dient hierbei der *Sicherung* und *Dokumentation* des Verstehens, wenn dieses bereits stattgefunden hat. Unsere Analyse hat ergeben, dass sowohl die *Formulierungsaufnahme* als auch die *Nachfrage* für den untersuchten Gesprächstyp kennzeichnend ist. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Nichtverstehen sehr selten thematisiert und oftmals unter Rückgriff auf die verschiedenen Verfahren der Verstehens-

manifestationen ausgehandelt wird. Die *Verstehensratifikation in der 3. Position*, die sich darauf bezieht, wie der Sprecher auf die Verstehensdokumentation des Adressaten reagiert, erfolgt in unserem Korpus sowohl *explizit*, d.h. durch konkrete Äußerungen als auch *implizit*, also durch Anschlusshandlungen. Diese Anschlusshandlungen können sowohl verbaler als auch multimodaler Natur sein. Neben sprachlich-kommunikativen spielen *körperlich-visuelle Ressourcen* eine wichtige Rolle im Prozess der Organisation des Verstehens. Aufgrund der Beobachtung, dass in den analysierten Gesprächen nicht alle multimodalen Ressourcen in ähnlicher Weise eingesetzt wurden, habe ich eine Einteilung in *Haupt-* (Blick und Gestik) und *Nebenfaktoren* (Mimik, Körperorientierung, Kopfbewegung) bei der Gestaltung des Verstehens vorgenommen. Außerdem unterscheide ich bezüglich des Einsatzes nonverbaler Praktiken zusätzlich zwischen *redebegleitender* und *redeersetzender* Verwendung. Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse für jede einzelne analysierte körperlich-visuelle Modalität kurz zusammen.

Durch einen objektorientierten Charakter der Interaktion verfügt der Interaktionstyp über eine typische *Blickkonstellation*, die Blicktriade Formular-Berater-Student, die sich aus der ständigen Fokussiertheit der Gesprächsteilnehmer auf das Formular als signifikantes Objekt ergibt. Diese Blickorganisation dient erstens der Realisierung des Zwecks der Interaktion und zweitens der „ständigen“ Sicherung, Überprüfung und Unterstützung der Kommunikation. Eine weitere wichtige Beobachtung betrifft die Kontrollfunktion des Blickes in der Paarsequenz Anweisung zum Ausfüllen – Ausfüllen. Diese *Monitoring-Aktivität* übernimmt *verstehenssichernde Funktion*, da die Berater die Korrektheit des Ausfüllens visuell kontrollieren. Basierend auf der Analyse der Videobeispiele aus meinem Datenkorpus konnte ich eine weitere bemerkenswerte Besonderheit dieser Interaktionen definieren. Der erfolgreiche Verstehensprozess zwischen den Interaktanten lässt sich auch an der Blickausrichtung erkennen. Während die Blicktriade für einen reibungslosen Interaktionsablauf charakteristisch ist, wird direkter Blickkontakt vergleichsweise selten aufgenommen und kennzeichnet den Prozess der Aushandlung von Verstehen. Somit leistet unsere Arbeit einen Beitrag zur Erforschung einer *objektorientierten Blickkonstellation und der Besonderheiten ihrer Realisierung* in der Interaktion,

die im Gegensatz zu face-to-face-Konstellationen wenig erforscht wurde.

Im Weiteren zeichnet sich die Interaktion durch einen starken Einsatz von *Gestik* aus. In den Gesprächen unseres Datenkorpus konnte die Verwendung unterschiedlicher Gestentypen nachgewiesen werden. Es ließen sich *deiktische, ikonische, metaphorische, rhythmische Gesten* und *Embleme* identifizieren. Während solche Gestentypen wie *ikonische, metaphorische, rhythmische Gesten* und *Embleme* vor allem dazu dienen, das Gesagte zu visualisieren und somit *Verstehen* entweder zu *sichern* oder *auszuhandeln*, dienen *deiktische Gesten* als zeigende Gesten der *Verstehensaushandlung*, indem sie *Anweisungen zum Ausfüllen*, die entweder *Lokal-* oder *Objektdeixis* enthalten, für den Adressaten visualisieren. Bedingt durch den Anweisungscharakter der Interaktion gelten vor allem *deiktische Gesten* als beispielhaft für den Gesprächstyp Datenerhebungsgespräch. Entscheidend für den erfolgreichen Einsatz von Gesten ist die Tatsache, dass in dem Moment, wo eine Zeigegeste ausgeführt wird, der Blick des Adressaten mit der Geste des Sprechers *intrapersonell koordiniert* wird, so dass der Adressat die Geste wahrnimmt.

Kopf- und Körperbewegungen stellen zwei weitere körperlich-visuelle Praktiken im Prozess der Herstellung von Verständigung dar. Während *Kopfbewegungen* als multimodale Ressource tendenziell entweder zur *Sicherung* oder *Ratifikation des Verstehens* dienen, werden Körperbewegungen in denjenigen Sequenzen verstärkt eingesetzt, wo das Verstehen in erster Linie ausgehandelt wird. Diesen beiden Praktiken kann sowohl redebegleitende als auch redeersetzende Funktion zukommen. Im ersten Fall dienen sie der visuellen Verstärkung des Gesagten und somit der zusätzlichen Sicherung des Verstehens. Der in dieser Arbeit fokussierte Interaktionstyp zeichnet sich durch eine typische Körperorientierung der Gesprächsteilnehmer, nämlich durch ein *side-by-side-Arrangement*, das sich aus dem objektorientierten Charakter der Interaktion ergibt.

Anhand meiner Analyse konnte ich nachweisen, dass Verstehen zwischen den Interaktanten auf mehreren Ebenen hergestellt wird. So erstreckt sich das Verstehensdisplay in meinem Datenkorpus von der Niederschrift über die verbale Aushandlung bis zum Kopfnicken.

Bei der Untersuchung der körperlich-visuellen Verfahren habe ich nicht nur die Relevanz jeder einzelnen Modalität für den Verstehensprozess analysiert, sondern auch deren *Koordination* mit anderen Ausdrucksebenen fokussiert. Dies betrifft zum einen die Ebene der *intrapersonellen Koordination*, beispielsweise wie ein Interaktant seine Verbalaussage mit der Gestikulation oder mit der Blickorientierung koordiniert, zum anderen die Ebene der *interpersonellen Koordination*, beispielsweise wie ein Interaktant seine Gestikulation mit der Blickorientierung des Adressaten koordiniert.

Die Untersuchung des Verstehensprozesses als multimodaler Erscheinung liefert eine weitere wichtige Erkenntnis bezüglich des *Turn-Taking-Mechanismus*, der aus einer multimodalen Perspektive ein neues Schlaglicht erhält. So konnte ich nachweisen, dass der Sprecherwechsel im Datenkorpus oft nicht verbal stattfindet, sondern durch unterschiedliche multimodale Ausdrucksressourcen, etwa in Form eines *Kopfnickens* (Bestätigung) oder *Kopfschüttelns* (Verneinung) oder durch den *Blick* in der Funktion, den Hörer zu einer Gegenreaktion zu bewegen, vollzogen wird. Diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass körperlich-visuellen Aktivitäten im Hinblick auf die Rederechtsorganisation die gleiche Funktion zukommt wie verbalen Aktivitäten, und dient somit als Anregung für weitere Forschungsarbeiten.

Bedingt sowohl durch den *institutionellen* als auch durch den *interlingualen* Kontext der Interaktion, zeichnet sich der Prozess der Verstehensherstellung in unserem Gesprächstyp durch einen hohen *Präzisierungsgrad* und eine starke *Sicherungstendenz* aus, die sowohl verbal als auch nonverbal zur Ausprägung kommt. Dies erklärt, warum Missverständnisse in den von uns analysierten Datenerhebungsgesprächen relativ selten auftreten. Sie werden entweder sofort oder erst im weiteren Verlauf der Interaktion und sowohl von den Studenten als auch von den Beratern revidiert und behoben. In einigen Fällen werden zur Bearbeitung von Verstehensschwierigkeiten vielfältige Verfahren eingesetzt, so dass sich die dreischrittige Struktur von Verstehensdokumentation wiederholt, was ein weiteres Merkmal dieser institutionellen Lingua-Franca-Interaktionen ist. Insgesamt kann ich den Verstehensprozess als erfolgreich und kooperativ klassifizieren.

Die vorliegende Arbeit leistet auch einen Beitrag zur Erforschung des Gesprächstyps *Datenerhebungsgespräch*. Trotz zahlreicher Arbeiten

zur Behördenkommunikation blieb der Gesprächstyp Datenerhebungsgespräch wenig erforscht. Das Datenerhebungsgespräch ist ein Interaktionstyp, der mit der Bearbeitung eines schriftlichen Dokuments und somit mit einer es kennzeichnenden praktischen Tätigkeit, dem Formularausfüllen verbunden ist. Das Formular selbst bildet den unentbehrlichen Gegenstand der Interaktion bzw. das *signifikante Objekt*, das die Interaktion mitkonstituiert und zum koordinativen Zentrum und Bezugspunkt wird, der von Anfang an den gesamten Verlauf der Kommunikation regelt bzw. modelliert. Das unausgefüllte Formular bildet hierbei die inhaltliche Grundlage der Interaktion, während das ausgefüllte Formular den Zweck der Interaktion repräsentiert. Darüber hinaus handelt es sich um eine Interaktionssituation, in der die Beteiligten neben der verbalen Interaktion mit der Realisierung einer praktischen Tätigkeit, dem Ausfüllen des Formulars, beschäftigt sind. Somit wird die Aktivität des Ausfüllens zum integralen Teil des Interaktionsprozesses. Die Interaktion macht das vollständige Ausfüllen des Formulars erst möglich. Der Gesprächsverlauf wird durch den Berater gemäß dem Fragekatalog im Formular initiiert.

Das Datenerhebungsgespräch verläuft nach einem *Handlungsschema*: Im ersten Schritt stellt der Berater dem Fragenkatalog des Formulars folgend eine Frage, die der Student dann beantwortet. Im zweiten Schritt erteilt der Berater basierend auf der Antwort des Studenten eine Anweisung zum Ausfüllen, an die sich das Eintragen der Information in das entsprechende Formularfeld anschließt. Dieses Muster wiederholt sich im Laufe des Gesprächs mehrmals. So konnte ich im Gegensatz zu Becker-Mrotzek (2001), der lediglich die *Frage-Antwort-Sequenz* als für Datenerhebungsgespräche charakteristische Handlungssequenz nennt, eine zweite für den Gesprächstyp Datenerhebungsgespräch typische Paarsequenz, nämlich die *Anweisung-zum-Ausfüllen-Ausfüllen-Sequenz* identifizieren.

Unsere Videodaten erlaubten es uns, einen optimalen Einblick in den Ablauf dieser zweiten Phase zu erhalten, denn im Unterschied zu Audioaufnahmen, die nur die verbale Ebene der Interaktion erfassen, dokumentieren Videoaufnahmen den multimodalen Verlauf des Kommunikationsgeschehens im Moment des Sprechens. Im Rahmen der multimodalen Analyse wurde ersichtlich, dass die Paarsequenz Anweisung-zum-Ausfüllen-Ausfüllen keine klassische verbale Paarsequenz

bildet, sondern multimodal organisiert ist, d.h., dass bei ihrer Realisierung beide Interaktanten nicht nur verbal, sondern auch körperlich aktiv werden müssen. Und während der erste Sequenzteil bzw. die *Anweisung zum Ausfüllen* eine verbale Aktivität darstellt, die stets durch eine deiktische unterstützt wird, ist der zweite Sequenzteil, das *Ausfüllen*, eine multimodale Aktivität, während der der Student Informationen einträgt und der Berater diese Aktivität visuell kontrolliert. Die Aktivität des Ausfüllens dient somit zum einen der multimodalen Dokumentation des Verstehens, bringt aber zum anderen auch eine neue Ordnung in die Sequenzorganisation und muss damit als neuer konstitutiver Teil der Sequenz betrachtet werden. Diese Ergebnisse bringen auch neue Einsichten für den Ablauf des Turn-Takings in der Interaktion.

Die meisten Anweisungen in den Gesprächen unseres Korpus werden grammatisch nach dem Modell *Lokaladverb hier (deut.)/here (eng.) + Ziffercode* formuliert. Das Lokaldeiktikon *hier/ here* ist nur gestikulatorisch verständlich. Da die Berater ihre Anweisungen gestikulatorisch durch eine Zeigegeste unterstützen, entstehen beim Adressaten keine Verständnisfragen. Somit kann ich festhalten, dass erstens Deixis ein multimodales Konzept ist und zweitens (gestisches) Zeigen für die Verstehensherstellung ausschlaggebend ist. Alle Anweisungen der Berater, die das Deixiskonzept enthalten, werden dem Adressaten verständlich, wenn sie *gestikulatorisch* unterstützt werden. Die Videobeispiele aus unserem Datenkorpus zeigen das Deixiskonzept in einem neuen Lichte. Des Weiteren leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung der *Lingua-Franca-Kommunikation*. Weidemann merkt an, dass die mit Lingua-Franca-Interaktionen assoziierten kommunikativen Probleme gut erforscht sind (Weidemann 2007: 671f.). Dennoch liefert unsere Arbeit einige neue Erkenntnisse über diesen Untersuchungsgegenstand.

Erstens ist die vorliegende Arbeit eine Untersuchung zu Deutsch als Lingua Franca, wozu bisher nur wenige Forschungsbeiträge existieren. *Zweitens* weicht unser Interaktionstyp im Hinblick auf die ihn kennzeichnenden Merkmale deutlich von anderen Formen der Lingua-Franca-Interaktion und ihren bereits beschriebenen einheitlichen Merkmalen ab. Diese Abweichungen sind vor allem durch den *institutionellen Rahmen* bedingt, in dem er angesiedelt ist. Bedingt durch den

Hauptzweck der Interaktion, d.h. durch das korrekte Formularausfüllen, zeichnet sich der hier behandelte Interaktionstyp durch einen hohen *Präzisierungsbedarf* aus. Diese Besonderheit schließt das sogenannte „*Let-it-pass*“-Prinzip aus, das als typisches Merkmal der Lingua-Franca-Interaktion gilt. D.h., dass im Unterschied zu anderen Typen von Lingua-Franca-Interaktionen Problemstellen nicht ignoriert, sondern bearbeitet werden, da von dieser Bearbeitung die Korrektheit der ins Formular eingetragenen Daten abhängt.

Schließlich ist die vorliegende Arbeit auch ein Beitrag zur Erforschung des Phänomens des *Sprachwechsels* bei mehrsprachigen Sprechern. Die meisten früheren Studien haben dieses Phänomen vorwiegend am Beispiel von bilingualen Sprechern untersucht. In den Gesprächen unseres Datenkorpus ist der Sprachwechsel eine der beliebtesten Taktiken bei der Organisation des Verstehensprozesses und wird beidseitig, d.h. sowohl von Beratern als auch von Studenten verwendet. In Anlehnung an Auer (1984) unterscheide ich zwischen *teilnehmerbezogenem* und *diskursbezogenem* Sprachwechsel und zwischen *Codeswitching* und *Transfer*. Anders als das *Codeswitching* wird der *Transfer* vorwiegend zur Klärung von Begriffen eingesetzt. Und *Codeswitching* tritt auch in anderen Kommunikationssituationen wie etwa bei der Festlegung der Hauptkommunikationssprache zutage.

Sprachwechsel wird am häufigsten durch *teilnehmerbezogenes Codeswitching* vollzogen, das sich wiederum in *kompetenzbezogenes* und *präferenzbezogenes Codeswitching* aufgliedern lässt. Zu *kompetenzbezogenem Codeswitching* kommt es vor allem bei punktuell unzureichender Kompetenz in der ersten Fremdsprache, insbesondere bei der Klärung von Begriffen. Es dient somit entweder der *Verstehensaushandlung* oder der *Verstehensabsicherung*. *Präferenzbezogenes Codeswitching* signalisiert dagegen die Präferenz des Sprechers für eine Sprache gegenüber einer anderen und ist vor allem durch die höhere *Kompetenz* eines Sprechers in einer Fremdsprache bzw. die leichtere *Aktivierung* dieser Fremdsprache im Vergleich zu einer anderen bedingt. In den von uns analysierten Daten tritt *präferenzbezogenes Codeswitching* insgesamt eher selten und vor allem im Zuge der *Festlegung der Hauptkommunikationssprache* auf.

Auch *diskursbezogenes Codeswitching* lässt sich gelegentlich beobachten. Es tritt dann auf, wenn die Studenten in ihre Muttersprache

wechseln, um gemeinsam mit Freunden oder Bekannten mögliche Antworten auf eine gestellte Frage zu diskutieren oder wenn die Berater sich untereinander besprechen, um für die Studenten relevante Informationen auszutauschen, und dient somit entweder der *Verstehens-aushandlung* oder der *Verstehenssicherung*.

Der *teilnehmerbezogene Transfer* ist ein häufiges Phänomen in unserem Datenkorpus und eine der Taktiken der Verstehensherstellung, die zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt wird, nämlich zur *Verstehensabsicherung* oder zur *Verstehensaushandlung* oder zur *Überbrückung einer (momentanen) Wortlücke*. Für die Organisation des Verstehens erweist sich dieses Verfahren als durchaus erfolgreich. Allerdings lassen sich in unserem Datenkorpus auch Fälle nachweisen, in denen es nicht so ist. In diesen Fällen findet Verstehen zwar statt, der Verstehensprozess verläuft jedoch nicht reibungslos.

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Ergebnisse praxisrelevant sind und im Weiteren als Grundlage für eine verbesserte Neukonzeption des Formulars dienen können. Außerdem leisten sie einen Beitrag zur weiteren Erforschung von Interaktionen, die mit einer Schreibaktivität verbunden sind, ein Aspekt, der bis jetzt wenig fokussiert wurde.

Zukünftige Forschung kann Aufschluss darüber geben, welche Aspekte für Datenerhebungsgespräche in verschiedenen Kontexten potenziell universal sind und welche von Gespräch zu Gespräch variieren. Es ist anzunehmen, dass die strukturellen Merkmale dieses Gesprächstyps auch in anderen professionellen Bereichen nachgewiesen werden können, sich jedoch Abweichungen hinsichtlich der jeweiligen Formulartypen und des interkulturellen Hintergrunds ergeben. Diese Hypothese scheint uns plausibel, denn nur ein korrekt ausgefülltes Formular ist ein Zeugnis erfolgreicher Kommunikation.

Literaturverzeichnis

- Alfonzetti, Giovanna (1998): The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily. In: Auer, Peter (ed.): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London [u.a.]: Routledge, 180–214.
- Argyle, Michael/Cook, Mark (1976): *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter (1984): *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Auer, Peter (1988): A Conversation Analytic Approach to Code-switching and Transfer. In: Heller, Monica (ed.): *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic Perspectives*. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter, 187–213.
- Auer, Peter (1995): The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (eds.): *One Speaker, two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 115–135.
- Auer, Peter (1998): From Code-Switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. Universität Konstanz, Philosophische Fakultät, Fachgruppe Sprachwissenschaft. Online-Ressource. URL: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/3677> (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Augst, Gerhard (1981): Die Verständlichkeit der Gesetzes- und Verwaltungssprache aus linguistischer Sicht. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 259–267.
- Backa, Susanne (1987): Interkulturelle Probleme in der Beratung. Eine Fallstudie. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. OBST (38). Bremen: Red. OBST, 53–68.
- Bavelas, Janet Beavin/Coates, Linda/Johnson, Trudy (2002): Listeners' Response as a Collaborative Process: The Role of the Gaze. In: *Journal of Communication* 52, 566–580.
- Becker-Mrotzek, Michael (1999): Die Sprache der Verwaltung als Institutionensprache. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Martin/Wiegand, Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 14.2. Berlin: de Gruyter, 1391–140
- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1505–1525.

- Becker-Mrotzek, Michael/Ehlich, Konrad/Fickermann, Ingeborg (1992): Bürger-Verwaltungs-Diskurse. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 234–253.
- Becker-Mrotzek, Michael/Scherner, Maximilian (2000): Textsorten der Verwaltung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 628–641.
- Bentahila, Abdelali/Davies, Eirlys E. (1983): The syntax of Arabic-French code-switching. In: *Lingua: international review of general linguistics*, 59(4). Amsterdam [u.a.]: Elsevier, 301–330.
- Berth, Hendrik/Esser, Ulrich (1997): „Miteinander reden“: Kommunikationsprobleme von Ausländern und deutschen Behörden. Forschungsbericht des Instituts für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der TU Dresden. Nr. 21. Dresden: Technische Universität.
- Beukeboom, Camiel J. (2009): When words feel right: How affective expressions of listeners change a speaker's language use. In: *European Journal of Social Psychology* 39, 747–756.
- Biegel, Thomas (1996): Sprachverhalten bei deutsch-französischer Mehrsprachigkeit: soziolinguistische Untersuchungen mündlicher Kommunikation in der lothringischen Gemeinde Walscheid. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.
- Blom, Jan-Petter/Gumperz, John J. (1972): Social meaning in linguistic structures. Code switching in Northern Norway. In: Gumperz, John J./Hymes Dell H. (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407–434.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola unter Mitarbeit von Pöschl, Sandra (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. URL: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41089-5> (Letzter Zugriff: 01.11.2016).
- Bremer, Katharina (1997): Verständigungsarbeit: Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen. Tübingen: Niemeyer.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Bromme, Rainer/Jucks, Regina/Rambow, Riklef (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (Hr.): *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen*, Göttingen: Hogrefe, 176–188.
- Bublitz, Wolfram (1988): Supportive fellow-speakers and cooperative conversational: discourse topics and topical actions, participant roles and 'recipient action' in a particular type of everyday conversation. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.

- Büter, Dieter (1981): Sprachhandlungsnormen für den Umgang mit der Fachsprache Verwaltung. In: Radtke, Ingulf (Hg.): Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Stuttgart: Klett-Cotta, 193–212.
- Cantone, Katja F. (2007): Code-switching in bilingual children. The Netherlands: Springer.
- Capirci, Olga/Volterra, Virginia (2008): Gesture and speech: the emergence and development of a strong and changing partnership. In: Gesture. Amsterdam [u.a.]: Benjamins, 22–44.
- Cashman, Holly R. (2005): Identities at play: language preference and group membership in bilingual talk in interaction. In: Wei, Li (ed.): Conversational code-switching. Amsterdam [u.a.]: Elsevier, 301–316.
- Chlopek, Zofia (2007): Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. URL: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/4143> (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to Discourse. In: Cognitive Science 13 (1989), 259–294.
- Clark, Herbert H. (2003): Pointing and Placing. In: Sotaro, Kita (ed.): Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet. Mahwah, NJ: Erlbaum, 243–268.
- Clyne, Michael G. (1967): Transference and Triggering. The Hague: Mouton.
- Clyne, Michael G. (1987): Constraints on code switching: How universal are they? In: Linguistics 25, 739–764.
- Cook, Mark (1977): Gaze and mutual gaze in social encounters. In: American Scientist 3/65, 328–333.
- Coulter, Jeff (1979): The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy. London [u.a.]: Macmillan.
- De Ruiter, Jan-Peter (1998): Gesture and speech production. Nijmegen: Univ.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung (2. Auflage) (Buchreihe: Qualitative Sozialforschung, Band 3). Opladen: Leske + Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Jahrbuch 2007 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/ New York: de Gruyter, 225–261.
- Deppermann, Arnulf (2010): Zur Einführung: ‚Verstehen in professionellen Handlungsfeldern‘ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen: Narr, 7–26.
- Deppermann, Arnulf (2013): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: Journal of Pragmatics 46, 1–7.

- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 3, 220–245.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes, In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, 15–54.
- Diederich, Georg (1980): Das Kommunikationsmittel ‚Formular‘. Was sollte man tun, um Behördenvordrucke für den Bürger möglichst leicht verständlich zu machen. In: Grosse, Siegfried/Mentrup, Wolfgang (Hrsg.): Bürger-Formulare-Behörde. Wissenschaftliche Arbeitstagung zum Kommunikationsmittel ‚Formular‘ Mannheim, Oktober 1979. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 51), 96–111.
- Diederich, Georg (1981): Sprachliche Normen für die Verwaltung? – Ja! In: Radtke, Ingulf (Hg.): Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Stuttgart: Klett-Cotta, 222–237.
- Duncan, Starkey/Fiske, Donald W. (1977): Face-to-face interaction. New York: Wiley.
- Duncan, Starkey (1974): On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns. In: Language in Society 3(2), 161–180.
- Efron, David ([1941] 1972): Gesture, Race and Culture. Den Haag: Mouton.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Wilhelm Fink Verlag, 36–114.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace V. (1969): The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. In: Semiotica 1, 49–98.
- Enfield, Nicholas J. (2001): ‘Lip-pointing’. A Discussion of Form and Function with Reference to Data from Laos. In: Gesture 1(2): 185–212.
- Erickson, Frederick/Shultz, Jeffrey (1982): The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews. New York [u.a.]: Academic Press.
- Fechtrup, Hermann (1981): Erfahrungen eines Praktikers im Umgang mit der Gesetzes- und Verwaltungssprache. In: Radtke, Ingulf (Hg.): Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Stuttgart: Klett-Cotta, 182–192.
- Fiehler, Reinhard (1998): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Einführung in die Thematik. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 7–16.
- Firth, Alan (1996): The discursive accomplishment of normality: on ‘lingua franca’ English and conversation analysis. In: Journal of Pragmatics 26 (2), 237–259.

- Fluck, Hans-Rüdiger/Blaha, Michaela (2010): Verwaltungssprache in Europa: Zur Einführung. In: Fluck, Hans-Rüdiger/Blaha, Michaela (Hg.) (2010): *Amtsdeutsch a. D.? Europäische Wege zu einer modernen Verwaltungssprache*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 11–19.
- Fotheringham, Heinz (1981): Die Gesetzes- und Verwaltungssprache im Spannungsfeld zwischen fachlicher Qualität und Allgemeinverständlichkeit. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 100–118.
- Fuchs-Khakhar, Christine (1987): Die Verwaltungssprache zwischen dem Anspruch auf Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit: ein Vergleich der Darstellungen dieses Konfliktes in der deutschen Verwaltungssprache und der Vorschläge zu einer Bewältigung seit 1958; ergänzt durch einen Blick auf die neueren Ansätze zur Verbesserung der Verwaltungssprache in Grossbritannien. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Freedman, Norbert (1972): The analysis of movement behavior during the clinical interview. In: Siegman, Aron W./Pope, Benjamin (Eds.): *Studies in dyadic communication*. New York [u.a.]: Pergamon Press, 153–175.
- Gafaranga, Joseph (2007): Code-switching as a conversational strategy. In: Auer, Peter/ Wei, Li (ed.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 279–313.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009): *Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, Harold (1952): *The perception of the other: a study in social order*. PhD dissertation. Harvard University.
- Gelbrich, Katja/Müller, Stefan (2013): *Interkulturelle Kommunikation*. München: Vahlen. URL: <http://elibrary.vahlen.de/10.15358/9783800646012/interkulturelle-kommunikation> (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Gullberg, Marianne/de Bot, Kees/Volterra, Virginia (2008): Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, 8(2), 149–179.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldin-Meadow, Susan (2003): Gesture. In: *Encyclopedia of cognitive science*. Volume 2 London: Macmillan Reference Ltd., 289–293.
- Goldin-Meadow, Susan (2005): The two faces of gesture: Language and thought. In: *Gesture* 2005, 5, 241–257. URL: https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2005_SGM_Gesture.pdf (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Goodwin, Charles (1979): The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: Psathas, George (Ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, 97–121.

- Goodwin, Charles (1980): Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-beginning. In: *Sociological Inquiry* 50 (3-4), 272–302.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1984): The integration of talk with nonvocal activities. In: Atkinson, J. Maxwell/ Heritage, John (Hg.): *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, UK, 225–246.
- Goodwin, Charles (1986): Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. In: *Semiotica* 62 (1/2), 29–49.
- Goodwin, Marjorie H. (1990): *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Bloomington, Ind. [u.a.]: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie H./Goodwin, Charles (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica* 62 (1/2), 51–75.
- Goodwin, Charles (2003): Pointed as situated practice. In: Sotaro, Kita (Hg.): *Pon-ting: Where language, culture and cognition meet*. New York: Psychology Press, 217–241.
- Grießhaber, Wilhelm (1994): Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen. In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth (Hrsg.): *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 33–90.
- Grönert, Kerstin (2004): Verständigung und Akzeptanz in der Kommunikation zwischen Bürger und Verwaltung. Beobachtung und Analyse der kommunikativen Interaktion anhand von Bescheiden und Formularen. Bielefeld: Universität Bielefeld. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301878> (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Grosse, Siegfried (1980): Allgemeine Überlegungen zur sprachlichen Fassung von Vordrucken und Formularen. In: Grosse, Siegfried/ Mentrup, Wolfgang (Hrsg.): *Bürger – Formulare – Behörde. Wissenschaftliche Arbeitstagung zum Kommunikationsmittel ‚Formular‘*. Mannheim, Oktober 1979. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 51), 11–24.
- Grosse, Siegfried (1981): Vorschläge zur Verbesserung der Verständlichkeit von Verwaltungstexten. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 268–274.
- Gülich, Elisabeth (1981): Formulare als Dialoge. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 322–356.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J./Jupp, Thomas C./Roberts, Celia (1979): *Crosstalk. A Study of Crosscultural Communication*. Southall, Middx.: The National Centre for Industrial Language Training Background Materials and Notes of the BBC film, Southall, NCILT.

- Hartog, Jennifer (1996): Das genetische Beratungsgespräch: institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten. Tübingen: Narr.
- Haviland, John B. (2004): Gesture. In: Duranti, Alessandro (ed.): *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA [u.a.]: Blackwell, 197–221.
- Hayashi, Makoto (2003): Language and the Body as Resources for Collaborative Action: A Study of Word Searchers in Japanese Conversation. In: *Research on Language and Social Interaction* 36, 2, 109–141.
- Heath, Christian (1986): *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Christian (2013): *The Dynamics of Auction: Social Interaction and the Sale of Fine Arts and Antiques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Christian/Hindmarsh, Jon (2000): Embodied reference: A study of deixis in workplace interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32, 1855–1878.
- Heath, Christian/Hindmarsh, Jon (2002): Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct. In: May, Tim (ed.): *Qualitative Research in Practice*. London: Sage, 99–121.
- Heath, Christian/Luff, Paul (1992): Collaboration and control. Crisis management and multimedia technology in London Underground line control rooms. *Computer Supported Cooperative Work* 1, 69–94.
- Heath, Christian/Luff, Paul (2007): Gesture and institutional interaction. Figuring bids in auctions of fine art and antiques. In: *Gesture* 7 (2), 215–240.
- Heath, Christian/Luff, Paul/Svensson, Marcus Sanchez (2006): Video and qualitative research: analysing medical practice and interaction. In: *Medical Education* 41, 109–116.
- Helbig, Max (1980): Der Aufbau und die Gestaltung der Vordrucke. In: Grosse, Siegfried/Mentrup, Wolfgang (Hg.): *Bürger – Formulare – Behörde. Wissenschaftliche Arbeitstagung zum Kommunikationsmittel 'Formular'*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 44–75.
- Heller, Monica (ed.) (1988): *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter
- Henrici, Gert/Herlemann, Brigitte/Kindt, Walther/Selting, Margret (1985): Verstärkungsprobleme in der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation: Vor Ort in der Rundfunkgebührenermäßigungsstelle. In: *Der Deutschunterricht* 37,2, 51–68.
- Heritage, John (1984): A Change-of-state Token and Aspects of its Sequential Placement. In: Atkinson, John Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. 1. Auflage, Cambridge: Cambridge University Press, 299–345.
- Heritage, John (1995): Conversation analysis: Methodological aspects. In: Quasthoff, Uta M. (Hg.): *Aspects of oral communication. (= Research in Text Theory 21)*. Berlin, 391–418.

- Heritage, John (2007): Intersubjectivity and progressivity in references to persons (and places). In: Stivers, Tanya/Enfield N.J. (eds.): *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 255–280.
- Hindmarsh, Jon/Reynolds, Patricia/Dunne, Stephen (2011): Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. In: *Journal of Pragmatics* 43, 489–503.
- Hinnenkamp, Volker (1985): Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 276–299.
- Hinnenkamp, Volker (1998): Missverständnisse in Gesprächen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Interpretativen Soziolinguistik. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Ludger/Quasthoff, Uta M. (2013): Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Kommunikation mit und über Behörden. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, 269–310.
- House, Juliane (1999): Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In: Gnutzmann, Claus (ed.): *Teaching and learning English as a global language: native and non-native perspectives*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 73–89.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state-token“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hgg.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin: de Gruyter, 57–86.
- Jefferson, Gail (1983): Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens ‘yeah’ and ‘mm hm’. *Tilburg Papers in Language and Literature* 30, 1–18.
- Jones, Aled (2009): Creating history: documents and patient participation in nurse-patient interviews. In: *Sociology of Health and Illness*. In: *A Journal of Medical Sociology*, 31, 907–923.
- Kachru, Braj B. (1978): Toward structuring code-mixing: An Indian perspective. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 16, 27–46.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, Adam/Versante, Laura (2003): Pointing by Hand in „Neapolitan“. In: Sotaro Kita (Hg.): *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 109–137.
- Kita, Sotaro (1993): *Language and Thought Interface: A study of Spontaneous Gestures and Japanese Mimetics*. Department of Psychology and Department of Linguistics. Chicago University of Chicago Press.
- Kita, Sotaro (2000): How representational gestures help speaking. In: McNeill, David (ed.): *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University, 162–185.

- Kita, Sotaro (2003): Pointing: A Foundational Building Block of Human Communication. In: Sotaro, Kita (ed.): Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–8.
- Komter, Martha L. (2006): From Talk to Text: The Interactional Construction of a Police Record. In: Research on Language and Social Interaction, 39 (3), 201–228.
- Koschmann, Timothy (2011): Understanding understanding in action. In: Journal of Pragmatics 43, 435–437.
- Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache: pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt am Main; Bern; New York, Paris: Lang.
- Kotthoff, Helga (2015): „Gemeinsames Hämmern von Schwertern?“ Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext. In: da Silva, Vasco/Rössler, Andrea (Hrsg.) (2015): Sprachen im Dialog. Berlin: edition Tranvía, Verlag Walter Frey, 137–157.
- Krauss, Robert M./Chen, Yihsiu/Chawla, Purnima (1996): Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us? In: Zanna, M. (Ed.): Advances in experimental social psychology. San Diego, CA: Academic Press, 389–450. URL: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/Adv.pdf> (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Krauss, Robert M./Chen, Yihsiu/Gottesman, Rebecca F. (2000): Lexical gestures and lexical access: a process model. In: McNeill, David (ed.): Language and gesture. Cambridge: Cambridge University Press, 261–283.
- Labov, William (1978): Sprache im sozialen Kontext: Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. Eine Auswahl von Aufsätzen. Hrsg. von Dittmar, Norbert. Königstein/Ts.: Scriptor-Verlag.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft – mit einem Selbsttrainingsprogramm zur verständlichen Gestaltung von Lehr- und Informationstexten. München/ Basel.
- Lerner, Gene H. (1991): On the syntax of sentences-in-progress. In: Language in Society 20, 441–458.
- LiLaC Abschlussbericht (2010): Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration/ Literacy between languages and cultures: ressources and obstacles for integration. Wissenschaftliche Ergebnisse. URL: http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/VW_Ergebnisse.pdf (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Lindwall, Oskar/Lymer, Gustav (2011): Uses of “understand” in science education. In: Journal of Pragmatics 43 (2), 452–474.

- Lüdenbach, Norbert/Herrlitz, Wolfgang (1981): Zur Verständlichkeit von Formularen: Ein handlungstheoretischer Versuch. In: Radtke, Ingulf (Hg.): Der öffentliche Sprachgebrauch, 2: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. Stuttgart; Klett-Cotta, 305–321.
- Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384–401.
- Lüdi, Georges (2004): Code-Switching/Sprachwechsel. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (eds.): Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. HSK 3.1. Berlin/New York: de Gruyter, 341–350.
- Macbeth, Douglas (2011): Understanding understanding as an instructional matter. In: Journal of Pragmatics 43, 438–451.
- Malinkewitz, Detlef (2010): Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Eine empirische Analyse der Service Center-Kommunikation kommunaler Verwaltungen. Aachen Dissertation. URL: <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2010/3373/pdf/3373.pdf> (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Margies, Burkhard (2008): Warum das Amtsdeutsch so beharrlich ist – und wie man es verändern kann. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M./Antos, Gerd (Hrsg.): Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion. Mannheim/ Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 257–267.
- McClure, Erica (1977): Aspects of code switching among Mexican-American children. In: Saville-Troike, Muriel (ed.): Linguistics and anthropology. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 93–115.
- McNeill, David (1992): Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David (ed.) (2000): Language and Gesture. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, David (2005): Gesture and Thought. Chicago: University of Chicago Press.
- Meierkord, Christiane (1996): Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker Diskurs. Frankfurt: Lang.
- Meierkord, Christiane (1998): Lingua franca English: characteristics of successful non-native-/ non-native-speaker discourse. In: EESE (Erfurt Electronic Studies in English) 7/98. URL: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/meierk/7_98.html (Letzter Zugriff: 01.11.2016).

- Mentrup, Wolfgang (1980): Kurzbericht – Diskussionsverlauf – Fünf-Punkte-Programm. In: Grosse, Siegfried/Mentrup, Wolfgang (Hrsg.): Bürger – Formulare – Behörde. Wissenschaftliche Tagung zum Kommunikationsmittel ‚Formular‘. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 112–125.
- Mertzluft, Christine (2013): Nähe und Distanz im Kontrast: deutsche und schwedische Behördentexte von 1950 bis heute. Hildesheim: Olms.
- Meyer, Bernd/Kameyama, Shinichi (2007): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Forschungsansätze und Desiderate aus der Sicht einer empirisch-angewandten Linguistik. In: Kameyama, Shinichi (2007): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Wien: Lang, 7–24.
- Mondada, Lorenza (2003): Working with video: how surgeons produce video records of their actions. In: *Visual Studies*, 18, 1, 58–72.
- Mondada, Lorenza (2006): Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies* 8(1), 117–129.
- Mondada, Lorenza (2008): Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. In: *FQS (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research)*, 9(3), Art. 39.
- Mondada, Lorenza (2009): Video recording practices and the reflexive constitution of the interactional order: some systematic uses of the split-screen technique. In: *Human Studies*, 32, 1, 67–99.
- Mondada, Lorenza (2010): Eröffnung und Vor-Eröffnung in technisch vermittelter Interaktion: Videokonferenzen. In: Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, 277–334.
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. In: *Journal of Pragmatics* 43, 542–552.
- Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2010): Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In: Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, 7–52.
- Muysken, Pieter (2000): *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, Cornelia/Bohle, Ulrike (2007): Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 129–165.
- Myers-Scotton, Carol (1993): *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Myusken, Pieter (2000): *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nishizaka, Aug (2011): Touch without vision: Referential practice in a non-technological environment. In: *Journal of Pragmatics* 43, 504–520.
- Norris, Sigrid (2011): Identity in (inter)action: introducing multimodal (inter)action analysis. Berlin: de Gruyter.
- Nothdurft, Werner (1984): „äh folgendes Problem äh“. Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen.
- Nückles, Matthias (2001): Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien. Eine Experimentalserie im Internet. Münster: Waxmann.
- Oloff, Florence (2013): Embodied withdrawal after overlap resolution. In: *Journal of Pragmatics* 46, 139–156.
- Otto, Walter (1981): Die Paradoxie einer Fachsprache. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 44–57.
- Özdil, Erkan (2010): Code-Switching im zweitsprachlichen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Peräkylä, Anssi (2005): Patients' responses to interpretations: A dialogue between conversation analysis and psychoanalytic theory. In: *Communication & Medicine* 2(2), 163–176. URL: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/29487/patients responses.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/29487/patients%20responses.pdf?sequence=2) (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Pereira, Gerardine Marina (2015): The interplay of gesture, gaze, and speech. Analyzing task-based interaction. Saarbrücken: Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek. URL: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2015/6192/> (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. In: *Linguistics* 18 (7–8), 581–618.
- Porila, Astrid (2006): Interkulturelle Kommunikation in der Ausländerbehörde: „Wir sind hier praktisch nur der Mittel zwischen dem Ganzen“. Eine diskursanalytische Untersuchung zu Strategien der Wissensvermittlung beim sprachlichen Handeln von Sachbearbeitern in einer Ausländerbehörde, Unveröffentlichte Magisterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation, TU Chemnitz. URL: [www.let.uu.nl/~Jan.ten Thije/ personal/documenten/Porila-Magisterarbeit.pdf](http://www.let.uu.nl/~Jan.ten%20Thije/personal/documenten/Porila-Magisterarbeit.pdf) (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Porila, Astrid/ten Thije, Jan D. (2007): Ämter und Behörden. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, 687–699.
- Poullisse, Nanda/Bongaerts, Theo (1994): First language use in second language production. In: *Applied Linguistics*, 15(1), 36–57.

- Poulisse, Nanda (1997): Language production in bilinguals. In: de Groot, Anette M. B./Kroll, Judith F. (eds): *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 201–224.
- Quasthoff, Uta/Hoffmann, Ludger/Kastner, Michael (2010): Schreiben zwischen Sprachen und Kulturen: Ressourcen und Hemmnis der Integration / Literacy between languages and cultures: Ressources and obstacles for integration. *Wissenschaftliche Ergebnisse*. URL: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/-VW_Ergebnisse.pdf (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Raymond, Geoffrey/Zimmermann, Don H. (2007): Rights and Responsibilities in Calls for Help: the Case of the Mountain Glade Fire. In: *Research on Language and Social Interaction*, 40 (1), 33–61.
- Rehbein, Jochen (1980): Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 64–108.
- Rehbein, Jochen (1985a): Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 7–39.
- Rehbein, Jochen (1985b): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 349–419.
- Rehbein, Jochen (1998): Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*, Vol. 1, Berlin/ New York: de Gruyter, 689–710.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – Linguistics of Text and Conversation. An International Handbook of Contemporary Research*. HSK 16/2. Berlin, New York: de Gruyter, 927–945.
- Reitemeier, Ulrich (2010): Verstehensdokumentation in der Migrationsberatung: Transformationen zwischen institutioneller und Betroffenenperspektive. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 117–208.
- Rickheit, Gert (1981): Zur Verständlichkeit der Formularsprache. In: Radtke, Ingrid (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 275–283.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit: eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehle, Eckart (2001): Verwaltungskultur im Ausländeramt. In: Riehle, Eckart (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Kommunikationsprobleme zwischen Migranten und Behörden*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 83–94.

- Rosenberg, Katharina (2014): Interkulturelle Behördenkommunikation. Eine Gesprächsanalytische Untersuchung zu Verständigungsproblemen zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern in Berlin und Buenos Aires. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation*. 2 Bde. Oxford, UK/ Cambridge, MA: Blackwell. Hg. Gail Jefferson.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), 696–735.
- Sager, Sven F./Bühlig, Kristin (2005): Nonverbale Kommunikation im Gespräch - Editorial. In: Bühlig, Kristin/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Nonverbale Kommunikation im Gespräch* (OBST: 70), 5–17.
- Schefflen, Albert E. (1972[1964]): The Significance of Posture in Communication Systems. In: Laver, John/Hutcheson, Sandy (ed.): *Communication in Face to Face Interaction*. Harmondsworth, 225–246.
- Schegloff, Emanuel A. (1984): On some questions and ambiguities in conversation. In: Atkinson, John M./Heritage, John (Eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–52.
- 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.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53(2), 361–382.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 17–61. URL: www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf (Letzter Zugriff: 01.11.2016).
- Schmitt, Reinhold (2007): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. (= Studien zur Deutschen Sprache 40). Tübingen, 395–417.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 95–128.
- Schwitalla, Johannes (1976): Dialogsteuerung. Vorschläge zur Untersuchung. In: Berens, Franz-Josef/Jäger, Karl-Heinz/Schank, Gerd/Schwitalla, Johannes/Steger, Hugo (Hrsg.): *Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht*. München: Hueber, 73–104.

- Sebba, Mark/Wootton, Tony (1998): We, they and identity: Sequential versus identity-related explanation in code-switching. In: Auer, Peter (ed.): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London [u.a.]: Routledge, 262–286.
- Selting, Margret (1987): *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 152–183. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gatz.pdf> (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen, verstehen: Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Spiegel, Carmen (2011): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Hohengehren: Schneider, 189–203.
- Spranz-Fogasy, Thomas/Deppermann, Arnulf (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/ New York: de Gruyter, 1007–1013.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, 27–116.
- Sridhar, S. N./Sridhar, Kamal K. (1980): The syntax and psycholinguistics of bilingual code switching. In: *Canadian Journal of Psychology* 34, 407–416.
- Stell, Gerald/Yakpo, Kofi (2015): *Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives*. Berlin: de Gruyter.
- Stickel, Gerhard (1981): Bei den kommunikativen Bedingungen und dem Sprachgebrauch der Behördenvordrucke nachgefaßt. In: Radtke, Ingulf (1981): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 284–304.
- Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2005): Introduction. Multimodal interaction. In: *Semiotica* 156 (1/4), 1–20.
- Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech. In: *Communication Monographs* 60, 275–299.

- Streeck, Jürgen (2002): Grammars, Words, and Embodied Meanings: On the Uses and Evolution of So and Like. In: *Journal of Communication* 52 (3), 581–596.
- Streeck, Jürgen (2009): Forward-Gesturing. In: *Discourse Processes* 46, 161–179.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217–259.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der Face-to-Face-Interaktion*. Berlin; München; Boston: de Gruyter.
- Tittula, Liisa (2007): Blickorganisation in der side-by-side-Positionierung am Beispiel eines Geschäftsgesprächs. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen: Narr, 225–261.
- Tomasello, Michael/Carpenter, Malinda/Call, Josep/Behne, Tanya/Moll, Henrike (2005): Understanding and sharing of intentions: The origins of cultural cognition. In: *Behavioural and Brain Sciences* 28, 675–735.
- Treffers-Daller, Jeanine (2005): Code-switching. In: Ammon, Ulrich (2005): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1469–1482.
- Van Charldorp, Tessa C. (2011): *From police interrogation to police record*. Uitgeverij BOXPress: Oisterwijk.
- Vlahov, Sergej/ Florin, Sider (2006): *Neperevodimoe v perevode*. Moskau (4. Aufl.)
- Vom Lehn, Dirk/Heath, Christian (2005): Accounting for new technology in museum exhibitions. In: *International Journal of Arts Management*, 7(3), 11–21.
- Vom Lehn, Dirk/Heath, Christian/Hindmarsh, Jon (2001): Exhibiting interaction: Conduct and collaboration in museums and galleries. In: *Symbolic Interaction* 24 (2), 189–216.
- Wagner, Hildegard (1970): *Die deutsche Verwaltungssprache der Gegenwart: eine Untersuchung der sprachlichen Sonderformen und ihrer Leistung*. Düsseldorf: Schwann.
- Wagner, Johannes/Firth, Alan (1997): Communication strategies at work. In: Kasper, Gabriele/Kellerman, Eric (eds.): *Communication strategies*. London: Longman, 323–344.
- Wassermann, Rudolf (1981): Sprachliche Probleme in der Praxis von Rechtssetzung, Rechtspflege und Verwaltung. In: Radtke, Ingulf (Hg.): *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 128–142.
- Wie, Li (1994): *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Wissenschaft weltoffen 2015: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). URL: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2015_verlinkt.pdf (Letzter Zugriff: 19.01.2017)
- Weidemann, Doris (2007): Wissenschaft und Forschung. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 667–678.
- Weinel, Anika (2015): Förderung des Hörverstehens im Anfangsunterricht Spanisch unter besonderer Berücksichtigung der Strategien. Masterarbeit. URL: http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCs_document_000000019785#? (Letzter Zugriff: 19.01.2017).
- Wenzel, Angelika (1984): Verstehen und Verständigung in Gesprächen am Sozialamt. Eine empirische Untersuchung, Tübingen: Niemeyer.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in contact. The Hague: Mouton.
- Zimmermann, Don H. (1992): The interactional organization of calls for emergency assistance. In: Drew, Paul/Heritage, John (Eds.): Talk at work. Cambridge: Cambridge University Press, 418–469.

